UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática

Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna

Luís Filipe Batista Mestre

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Viana Caetano

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação na especialidade de Formação de Professores e Supervisão

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática

Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna

Luís Filipe Batista Mestre

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Viana Caetano

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação na especialidade de Formação de Professores e Supervisão

Júri:

Presidente:

- Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes, Professor Associado com Agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutora Maria Alfredo Ferreira Freitas Lopes Moreira, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutor António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2022

AGRADECIMENTOS

Passados dez anos deste desafio que me impus, e apesar do sentimento de dever cumprido, sinto o mesmo compromisso e empenho para com a melhoria da Educação e do desenvolvimento profissional dos professores, que no momento em que abracei esta profissão.

Foi um percurso feito de começos e pausas, de conquistas e frustrações, mas que, com o apoio de muitos, permitiu-me sempre acreditar que era possível a construção desta obra, que agora apresento.

Apesar do isolamento que um trabalho desta natureza nos convoca, foram muitas as pessoas que fizeram parte e contribuíram para que tudo fosse tornado possível. A elas, expresso os meus agradecimentos nos próximos parágrafos.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Ana Paula Caetano, por toda a disponibilidade e exigência demonstradas, e que sempre me apoiou e soube respeitar os meus tempos e as minhas intenções. Agradeço, igualmente, à Tatiana Sanches, da divisão de documentação do IE, por todo o apoio prestado em relação às referências bibliográficas.

Agradeço a todos os colegas do Movimento da Escola Moderna, com quem sempre refleti e que tanto contribuíram para esta caminhada. Em particular, agradeço profundamente aos que se disponibilizaram a participar neste estudo. Sem eles, nada disto seria possível. Aprendi muito com eles.

Do MEM, a minha segunda casa, agradeço também ao Sérgio Niza, por tudo o que contribuiu para que este trabalho se concretizasse. A ele devo muito do que sou hoje como profissional. Este trabalho também lhe é dedicado.

Agradeço aos meus amigos e à minha família, que tanto me escutaram pacientemente e que sempre me deram força para que nunca desistisse. Destaco a minha tia Edite e, principalmente, a minha mãe. A ela devo tudo e a ela dedico este trabalho.

Por fim, não esqueço a Melody, por todo o seu amor e compreensão.

RESUMO

A escola e a profissão docente têm vindo a ser questionadas, no sentido de se romper com uma cultura profissional que continua a assegurar a conservação da "gramática da escola" de raiz Lassaliana e de contrariar o modelo escolarizado ainda dominante em muitas práticas de formação. Pretende-se, deste modo, que os professores se assumam como profissionais intelectuais (Giroux, 1997) que investigam, escrevem, produzem conhecimento e promovem mudanças educativas em prol dos alunos e da comunidade educativa, e que, assim, se desenvolvem profissionalmente e contribuem para ultrapassar o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional.

Nesta perspetiva, o presente estudo tem como principal objetivo compreender como é que a escrita profissional se integrou num projeto de formação pela investigação e constituiu uma experiência significativa para o desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito de uma comunidade de prática, já estabelecida, o Movimento da Escola Moderna. Para tal, em termos metodológicos, a investigação organizou-se na forma de um estudo de caso único, do tipo ramificado, sendo o caso um Projeto de Investigação-formação com a duração de dois anos, tendo como sub-casos os seis professores e o seu processo formativo. Utilizaram-se vários processos de recolha e análise de dados, dos quais destacamos as entrevistas semidiretivas individuais e as entrevistas de *Focus Group* aos professores, a análise documental de ensaios escritos e a análise de conteúdo das entrevistas e dos diários produzidos pelos professores durante o projeto.

Os dados sugerem que o Projeto de Investigação-formação refletiu as características de uma investigação da prática, ressaltando-se a sua intencionalidade, sistematicidade e carácter público, em prol da melhoria das práticas, da produção de conhecimento e da sua divulgação. A produção da escrita na forma de diários e ensaios, apoiada de forma cooperada e dialógica pelos pares, e aprofundada por uma utilização crítica da teoria, contribuiu para uma maior reflexão da prática e uma construção de conhecimento mais sustentada. Os resultados apontam, deste modo, para que o Projeto de Investigação-formação se constituiu como uma real experiência de desenvolvimento profissional dos professores e permitem discutir de forma detalhada os processos que terão favorecido esse desenvolvimento, trazendo contributos relevantes para a formação contínua de professores, enquanto campo de conhecimento e de ação.

Palavras-chave: Escrita profissional de professores, Investigação-formação, Comunidades de prática, Professores investigadores da prática, Movimento da Escola Moderna.

ABSTRACT

The school and the teaching profession have been under question, with a view to breaking with a professional culture that continues to ensure the conservation of the Lasallian "school grammar" and to counter the school model that is still dominant in many training practices. Thus, the aim is for teachers to assume themselves as intellectual professionals (Giroux, 1997) who do research, write, produce knowledge and promote educational changes in favour of the students and of the educational community, and therefore develop professionally and help to overcome the gap between research, practice and professional development.

In this perspective, the main aim of this study is to understand how professional writing was integrated in a project of training through research and was a significant experience for teachers' professional development, within an already existing community of practice, the Movement of the Modern School. For this purpose, in methodological terms, research was organised as a ramified single-case study, the case being a two-year Research-training project, and the sub-cases being the six teachers and their training process. Several data collection and analysis processes were used, including individual semi-directed interviews and focus group interviews with the teachers, documentary analysis of written essays and content analysis of the interviews and of the diaries produced by the teachers during the project.

The data suggest that the Research-training Project reflected the characteristics of researching about practice, highlighting its intentionality, systematic nature and public character, towards better practices, and the production and dissemination of knowledge. Written production in the form of diaries and essays, supported cooperatively and dialogically by peers, and furthered by a critical use of the theory, contributed to deeper reflection on the practice and to a more sustained construction of knowledge. Thus, the findings show that the Research-training Project was a real experience of professional development for teachers and they allow a detailed discussion about the processes that may have favoured this development, bringing meaningful contributions to teachers' in-service training, as a field of knowledge and action.

Keywords: Teachers' professional writing, Research-training, Communities of practice, Teachers as researchers, Movement of the Modern School.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS ..... *i*

RESUMO ..... *ii*

ABSTRACT ..... *iii*

ÍNDICE GERAL ..... *iv*

ÍNDICE DE QUADROS ..... *v*

ÍNDICE DE ANEXOS ..... *vi*

LISTA DE ABREVIATURAS ..... *vii*

INTRODUÇÃO *1*

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL *10*

1. A importância da Formação Contínua e do Desenvolvimento Profissional dos Professores **10**

2. A Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional dos Professores – conceitos, perspetivas e relações **14**

3. Sínteses de estudos realizados sobre a Formação Contínua em Portugal **28**

4. Os desafios para a Formação Contínua e para o Desenvolvimento Profissional de Professores em Portugal **33**

CAPÍTULO II – OS PROFESSORES INVESTIGADORES DA SUA PRÁTICA *41*

1. A problematização da experiência educativa **41**

2. A investigação dos professores sobre a sua prática – características e finalidades **48**

2.1. A origem e a evolução histórica da investigação-ação **65**

2.2. A investigação-ação em educação – características e tipologias **75**

2.3. A organização do processo investigativo **87**

2.4. Os critérios de qualidade da investigação sobre a prática **91**

2.5. As críticas e fragilidades da investigação sobre a prática 95

2.6. As comunidades de professores que investigam a prática e a relação com os professores universitários 105

2.7. A dimensão política dos professores que investigam a sua prática 114

CAPÍTULO III - A ESCRITA DA PROFISSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 117

1. A perspetiva cognitivista da escrita 118

2. A perspetiva sociocultural da escrita 120

3. A escrita reflexiva 123

3.1. Os modelos de análise da reflexão escrita 126

4. A escrita de diários profissionais 130

4.1. As características dos diários profissionais 130

4.2. A partilha dos diários profissionais 139

4.3. As dificuldades na escrita dos diários profissionais 143

4.4. As características da escrita dos diários profissionais 147

5. A escrita de ensaios sobre a prática investigada 148

CAPÍTULO IV – O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA COMO COMUNIDADE DE PRÁTICA PROFISSIONAL 153

1. A perspetiva sociocultural e as comunidades de práticas profissionais 153

2. O Movimento da Escola Moderna Português 162

2.1. O Movimento da Escola Moderna – Como se define? 162

2.2. A evolução histórica do Movimento da Escola Moderna 165

2.3. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna 170

2.4. A formação no Movimento da Escola Moderna – uma comunidade de prática 193

CAPÍTULO V – OBJETIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 208

1. Natureza e âmbito do estudo 208

2. Objetivos e questões de investigação 216

3. O estudo de caso 217

3.1. Características e definições 217

3.2. Objetivos 221

3.3. Tipologia 222

3.4. Critérios de qualidade 222

4. Desenho de investigação 227

5. Descritivo da formação 229

5.1. Projeto de Investigação-formação – (ano letivo de 2008/2009) 231

5.2. Projeto de Investigação-formação – (ano letivo de 2009/2010) 235

6. Participantes no estudo 237

7. Processo de recolha e de análise de dados 240

7.1. Entrevista 241

7.1.2. Entrevista semidiretiva 243

7.1.3. Entrevista de *Focus Group* 245

7.2. Análise documental 248

7.2.1. Projeto de Investigação-formação 251

7.2.1.1. Fóruns da plataforma moodle 251

7.2.1.2. Projetos Curriculares de Turma e Projetos de Pesquisa 251

7.2.2. Diários profissionais 253

7.2.3. Ensaios sobre a prática profissional 253

7.3. Análise de conteúdo 256

7.3.1. Entrevistas individuais semidiretivas 260

7.3.2. Entrevista de *Focus Group* 262

7.3.3. Diários profissionais 264

8. Credibilidade teórico-metodológica da investigação 268

9. A ética da investigação 274

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....278

1. Projeto de Investigação-formação 279

1.1. Organização do Projeto de Investigação-formação 279

1.2. Seminários e supervisores 292

1.3. Plataforma moodle.....299

1.4. Projeto Curricular de Turma e Projeto de Pesquisa 309

1.5. Interação e cooperação 316

1.6. Dimensão investigativa – Propósito e processo geral 319

1.7. Recolha e análise de dados pelos professores.....326

1.8. Prática pedagógica 329

1.9. Reflexão e problematização.....332

1.10. Desenvolvimento profissional 333

1.11. A escrita 335

1.12. Comunicação da prática pedagógica.....357

1.13. Movimento da Escola Moderna.....361

Síntese e discussão dos resultados 372

2. Diários profissionais 388

2.1. Volume e frequência da escrita dos diários profissionais 388

2.2. Perspetivas dos participantes sobre os diários profissionais nas entrevistas individuais 391

2.3. Reflexão escrita nos diários profissionais 406

2.4. Reflexão escrita e referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM nos diários profissionais.....411

2.5. Referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM nos diários profissionais 415

2.6. Referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionados como foco de investigação, nos diários profissionais.....419

2.7. Referência aos princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM nos diários profissionais 424

2.8. Referência ao Projeto de Investigação-formação e à escrita profissional nos diários profissionais 433

2.9. Perspetivas dos participantes sobre os diários profissionais, nas entrevistas *Focus Group* 440

Síntese e discussão dos resultados 448

3. Ensaios publicados na revista *Escola Moderna* 457

3.1. Estrutura organizativa dos ensaios publicados na revista *Escola Moderna* 458

3.2. Perspetivas dos participantes sobre os ensaios publicados na revista *Escola Moderna*, nas entrevistas individuais 463

3.2.1. Os ensaios, o Projeto de Investigação-formação e o MEM 464

3.2.2. A escrita dos ensaios 466

3.2.3. Os ensaios e o foco de investigação 472

3.2.4. Os ensaios e a prática pedagógica 474

3.2.5. Os ensaios e o apoio dos colegas e dos supervisores 477

3.2.6. Os ensaios e a teoria 479

3.2.7. Os ensaios e o desenvolvimento profissional 481

3.2.8. Os ensaios e os diários profissionais 483

3.3. Perspetivas dos participantes sobre os ensaios publicados na revista Escola Moderna, nas entrevistas *Focus Group* 485

Síntese e discussão dos resultados 500

CONCLUSÃO 508

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 522

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma do processo de recolha e análise de dados 227

Quadro 2: Caracterização dos professores que participaram no estudo 239

Quadro 3: Títulos dos ensaios publicados na revista *Escola Moderna* 254

Quadro 4: Temas da análise de conteúdo das entrevistas individuais semidiretivas 260

Quadro 5: Temas e categorias da análise de conteúdo das entrevistas de *Focus Group* 262

Quadro 6: Princípios orientadores da ação educativa, inscritos no perfil de uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo no 1.º Ciclo 267

Quadro 7: Quadro comparativo dos critérios de cientificidade, segundo diferentes paradigmas 269

Quadro 8: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à organização do Projeto de Investigação-formação..... 280

Quadro 9: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à organização do Projeto de Investigação-formação 289

Quadro 10: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos seminários e supervisores 292

Quadro 11: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência aos seminários e supervisores..... 297

Quadro 12: Participação dos professores nos fóruns da plataforma moodle 299

Quadro 13: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à plataforma moodle 302

Quadro 14: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à plataforma moodle 308

Quadro 15: Focos de investigação nos Projetos Curriculares de Turma e nos Projetos de Pesquisa, em referência aos ensaios publicados na revista *Escola Moderna* 310

Quadro 16: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao Projeto Curricular de Turma e ao Projeto de Pesquisa 313

Quadro 17: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência ao Projeto Curricular de Turma e ao Projeto de Pesquisa 315

Quadro 18: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à interação e cooperação 317

Quadro 19: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à interação e cooperação 318

Quadro 20: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao propósito e processo geral da dimensão investigativa 320

Quadro 21: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à dimensão investigativa 322

Quadro 22: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à recolha e análise de dados pelos professores 327

Quadro 23: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à recolha e análise de dados 328

Quadro 24: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à prática pedagógica 330

Quadro 25: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à reflexão e problematização 332

Quadro 26: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao desenvolvimento profissional..... 334

Quadro 27: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à escrita como uma característica do Projeto de Investigação-formação..... 336

Quadro 28: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em relação à escrita, sem referência direta ao Projeto de Investigação-formação 338

Quadro 29: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos tipos de escrita 346

Quadro 30: Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista de *Focus Group*, em referência à escrita 355

Quadro 31: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à comunicação da prática pedagógica..... 358

Quadro 32: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao Movimento da Escola Moderna, no âmbito do modelo de formação do Projeto de Investigação-formação 361

Quadro 33: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao Movimento da Escola Moderna, no geral 364

Quadro 34: Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista de *Focus Group*, em referência ao Movimento da Escola Moderna 372

Quadro 35: Autoria dos diários profissionais e o número de entradas e frequência das mesmas..... 389

Quadro 36: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos diários profissionais..... 391

Quadro 37: Categorias e frequência de unidade de registos, relativas à reflexão escrita dos 9 diários profissionais 406

Quadro 38: Frequência de unidades de registo da escrita descritiva nos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, referidos nos diários profissionais 411

Quadro 39: Frequência de unidades de registo da reflexão de casos da prática nos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, referidos nos diários profissionais 412

Quadro 40: Frequência de unidades de registo da reflexão teorizadora nos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, referidos nos diários profissionais 413

Quadro 41: Frequência das unidades de registo, em referência aos níveis de aplicação dos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM 415

Quadro 42: Frequência das unidades de registo, em referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionados como foco de investigação 419

Quadro 43: Frequência das unidades de registo, em referência aos níveis de aplicação dos princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM 424

Quadro 44: Frequência das unidades de registo, em referência ao Projeto de Investigação-formação 433

Quadro 45: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência aos diários profissionais..... 440

Quadro 46: Ordem das categorias na estrutura organizativa dos ensaios 458

Quadro 47: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios, o Projeto de Investigação-formação e o MEM 464

Quadro 48: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à escrita dos ensaios 467

Quadro 49: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao foco de investigação dos ensaios 473

Quadro 50: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios e à prática pedagógica 475

Quadro 51: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao apoio dos colegas e dos supervisores nos ensaios 477

Quadro 52: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios e à teoria 479

Quadro 53: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios e ao desenvolvimento profissional 481

Quadro 54: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios e os diários profissionais 483

Quadro 55: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência aos ensaios publicados na revista *Escola Moderna* 486

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Guião das entrevistas individuais semidiretivas

Anexo 2: Transcrição da entrevista ao P1

Anexo 3: Transcrição da entrevista ao P2

Anexo 4: Transcrição da entrevista ao P3

Anexo 5: Transcrição da entrevista ao P4

Anexo 6: Transcrição da entrevista ao P5

Anexo 7: Transcrição da entrevista ao P6

Anexo 8: Unidades de registo da entrevista ao P1

Anexo 9: Unidades de registo da entrevista ao P2

Anexo 10: Unidades de registo da entrevista ao P3

Anexo 11: Unidades de registo da entrevista ao P4

Anexo 12: Unidades de registo da entrevista ao P5

Anexo 13: Unidades de registo da entrevista ao P6

Anexo 14: Transcrição da entrevista *Focus Group* - Grupo 1

Anexo 15: Transcrição da entrevista *Focus Group* - Grupo 2

Anexo 16: Unidades de registo da entrevista *Focus Group* - Grupo 1

Anexo 17: Unidades de registo da entrevista *Focus Group* - Grupo 2

Anexo 18: Análise documental das Participações na plataforma moodle

Anexo 19: Análise documental dos Projetos Curriculares de Turma

Anexo 20: Análise documental dos Projetos de Pesquisa

Anexo 21: Análise documental do Volume e frequência da escrita dos diários profissionais

Anexo 22: Análise documental à estrutura organizativa dos ensaios

Anexo 23: Análise documental do ensaio - P1 (2008/2009)

Anexo 24: Análise documental do ensaio - P1 (2009/2010)

Anexo 25: Análise documental do ensaio - P2

Anexo 26: Análise documental do ensaio - P3

Anexo 27: Análise documental do ensaio - P4

Anexo 28: Análise documental do ensaio - P6

Anexo 29: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Organização do Projeto de Investigação-formação

Anexo 30: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Seminários e supervisores

Anexo 31: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Plataforma moodle

Anexo 32: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Projeto Curricular de Turma e Projeto de Pesquisa

Anexo 33: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Interação e cooperação

Anexo 34: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Dimensão investigativa - Propósito e processo geral

Anexo 35: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Recolha e análise de dados pelos professores

Anexo 36: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Prática pedagógica

Anexo 37: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Reflexão e problematização

Anexo 38: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Desenvolvimento profissional

Anexo 39: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - A escrita, como uma das características do Projeto de Investigação-formação

Anexo 40: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - A escrita, sem referência direta ao Projeto de Investigação-formação

Anexo 41: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Os tipos de escrita

Anexo 42: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Comunicação da prática pedagógica

Anexo 43: Análise de conteúdo das entrevistas individuais – O papel do Projeto de Investigação-formação, no âmbito do modelo de formação do Movimento da Escola Moderna

Anexo 44: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Movimento da Escola Moderna, sem referência direta ao Projeto de Investigação-formação

Anexo 45: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Diários profissionais

Anexo 46: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Ensaios, o Projeto de Investigação-formação e o MEM

Anexo 47: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - A escrita dos ensaios

Anexo 48: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Os ensaios e o foco de investigação

Anexo 49: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Os ensaios e a prática pedagógica

Anexo 50: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Os ensaios e o apoio dos colegas e dos supervisores

Anexo 51: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Os ensaios e a teoria

Anexo 52: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Os ensaios e o desenvolvimento profissional

Anexo 53: Análise de conteúdo das entrevistas individuais - Os ensaios e os diários profissionais

Anexo 54: Análise de conteúdo da entrevista *Focus Group* - Grupo 1

Anexo 55: Análise de conteúdo da entrevista *Focus Group* - Grupo 2

Anexo 56: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional - P1 (2008/2009)

Anexo 57: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional - P1 (2009/2010)

Anexo 58: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional - P2

Anexo 59: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional - P3

Anexo 60: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional - P4

Anexo 61: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional - P5 (2008/2009)

Anexo 62: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional - P5 (2009/2010)

Anexo 63: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional - P6 (2008/2009)

Anexo 64: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional - P6 (2009/2010)

Anexo 65: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P1 (2008/2009)

Anexo 66: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P1 (2009/2010)

Anexo 67: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P2

Anexo 68: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P3

Anexo 69: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P4

Anexo 70: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P5 (2008/2009)

Anexo 71: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P5 (2009/2010)

Anexo 72: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P6 (2008/2009)

Anexo 73: Análise de conteúdo da reflexão escrita do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P6 (2009/2010)

Anexo 74: Perfil de uso do modelo pedagógico do MEM no 1.º Ciclo

Anexo 75: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P1 (2008/2009)

Anexo 76: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P1 (2009/2010)

Anexo 77: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P2

Anexo 78: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P3

Anexo 79: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P4

Anexo 80: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P5 (2008/2009)

Anexo 81: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P5 (2009/2010)

Anexo 82: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P6 (2008/2009)

Anexo 83: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM - P6 (2009/2010)

Anexo 84: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionados como foco de investigação - P1 (2008/2009)

Anexo 85: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionados como foco de investigação - P1 (2009/2010)

Anexo 86: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionados como foco de investigação - P2

Anexo 87: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionados como foco de investigação - P3

Anexo 88: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionados como foco de investigação - P4

Anexo 89: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionados como foco de investigação - P5 (2008/2009)

Anexo 90: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionados como foco de investigação - P5 (2009/2010)

Anexo 91: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionados como foco de investigação - P6 (2008/2009)

Anexo 92: Análise de conteúdo do diário profissional e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionados como foco de investigação - P6 (2009/2010)

Anexo 93: Análise de conteúdo do diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM - P1 (2008/2009)

Anexo 94: Análise de conteúdo do diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM - P1 (2009/2010)

Anexo 95: Análise de conteúdo do diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM - P2

Anexo 96: Análise de conteúdo do diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM - P3

Anexo 97: Análise de conteúdo do diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM - P4

Anexo 98: Análise de conteúdo do diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM - P5 (2008/2009)

Anexo 99: Análise de conteúdo do diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM - P5 (2009/2010)

Anexo 100: Análise de conteúdo do diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM - P6 (2008/2009)

Anexo 101: Análise de conteúdo do diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM - P6 (2009/2010)

Anexo 102: Análise de conteúdo do diário profissional e o Projeto de Investigação-formação - P1 (2008/2009)

Anexo 103: Análise de conteúdo do diário profissional e o Projeto de Investigação-formação - P1 (2009/2010)

Anexo 104: Análise de conteúdo do diário profissional e o Projeto de Investigação-formação - P2

Anexo 105: Análise de conteúdo do diário profissional e o Projeto de Investigação-formação - P3

Anexo 106: Análise de conteúdo do diário profissional e o Projeto de Investigação-formação - P4

Anexo 107: Análise de conteúdo do diário profissional e o Projeto de Investigação-formação - P5 (2008/2009)

Anexo 108: Análise de conteúdo do diário profissional e o Projeto de Investigação-formação - P5 (2009/2010)

Anexo 109: Análise de conteúdo do diário profissional e o Projeto de Investigação-formação - P6 (2008/2009)

Anexo 110: Análise de conteúdo do diário profissional e o Projeto de Investigação-formação - P6 (2009/2010)

LISTA DE ABREVIATURAS

CCP Conselho de Coordenação Pedagógica

MEM Movimento da Escola Moderna

PCT Projeto Curricular de Turma

PIT Plano Individual de Trabalho

TEA Tempo de Estudo Autónomo

ZDP Zona de Desenvolvimento Potencial

INTRODUÇÃO

Perante uma sociedade do conhecimento que nos confronta, por um lado, com uma nova relação com o conhecimento, devido à informação estar acessível em todo o lado e de uma forma desorganizada, por outro, com a prioridade máxima da escola poder passar pela necessidade de todos os alunos terem verdadeiramente sucesso (Commission du débat sur l'avenir de l'école, 2004), questiona-se, não só a função da escola nas sociedades contemporâneas, como o importante e insubstituível papel que está reservado aos professores (Nóvoa, 2009b, 2015, 2019). Tudo isso, acentua também a relação entre a qualidade dos professores e a melhoria da aprendizagem dos alunos (e.g. Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond et al., 2010; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Day, 2001, 2004; Flores, 2016, 2019; Flores & Veiga Simão, 2005; Goodson, 2008a; Hilton et al., 2013; Kelchtermans, 2009; Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999; Sprinthal & Sprinthal, 1993). Nesse sentido, ao invés de, por exemplo, uma perspetiva da escola no centro da coletividade, orientada, primordialmente, para um papel social e assistencial, corroboramos a visão de Nóvoa (2009b), que defende a escola como uma organização centrada na aprendizagem e um reforço do espaço público da educação. Essa visão de escola pressupõe um professor que, mais do que transmitir informação, ajude a transformar a informação em conhecimento e a potenciar a compreensão dos alunos (Nóvoa, 2015), o que não desvaloriza a importância do domínio científico das disciplinas a ensinar, como também não valoriza, em exclusivo, o domínio das técnicas pedagógicas (Nóvoa, 2017). A este professor exige-se, portanto, uma formação que lhe permita romper com o ensino simultâneo tradicional (Houssaye, 2014; Pastiaux & Pastiaux, 1998), de forma a sustentar um novo ofício para os seus alunos, tal como um novo papel para si. Para além disso, para que criem condições para que os seus alunos aprendam a aprender e a agir como cidadãos informados, ativos e responsáveis, fará, eventualmente sentido, que estes professores promovam a sua própria aprendizagem a partir da investigação das suas práticas (Driel & Abel, 2010; Marcelo, 2009; Ponte, 2006a). Trata-se, na verdade, de encarar a formação contínua de professores como um instrumento real de desenvolvimento profissional de professores, este, centrado mais nos processos, nas aprendizagens concretas e nos contextos de aprendizagem, dando-se maior relevo às

práticas, à intervenção educativa e ao impacto na aprendizagem dos alunos (Oliveira-Formosinho, 2009).

Por outro lado, e não tão menos importante, é de realçar o facto dos professores, nos últimos anos, estarem também a ser confrontados com inúmeros desafios e exigências (e.g. Charlot, 2013; Correia et al., 2012; Flores, 2017; Kelchtermans, 2009; Nóvoa, 2017; Taubman, 2009), que têm contribuído, não só para uma maior desprofissionalização (Nóvoa, 2017) e menor disponibilidade dos professores para se formarem (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014), como para a pouca atratividade da profissão e maior abandono da docência (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2017; Faria et al., 2016; Ramos et al., 2016).

Perante toda esta realidade, a maioria dos países europeus definiu como prioridades, quer a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional, quer a atratividade da profissão docente (European Comission [EC], 2013, 2018; National Researsch Council [NRC], 2001; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Nesse sentido, e mesmo tendo presente que a formação de professores não deve ser vista como a única solução para todos os problemas (Flores, 2017; Nóvoa, 2017; Rodrigues, 2016), têm sido vários os eventos e as publicações, no âmbito da União Europeia, que visam, quer a transformação e modernização da formação inicial, quer a melhoria da qualidade da formação de professores ao longo da carreira (European Comission [EC], 2015a, 2015b). Ressalta-se a importância de organizar a profissão docente como um continuum e promover a aprendizagem colaborativa na formação de professores (EC, 2015b), reforçando-se, igualmente, os dispositivos de formação baseados na investigação da prática e o papel dos professores na formação dos seus pares. Tudo isso, também realça o papel importante das comunidades de prática e dos movimentos pedagógicos, como espaços de reflexão coletiva e que dão sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2008, 2009a).

É, portanto, a partir de um contexto em que se valoriza a passagem da formação de professores para "dentro" da profissão (Nóvoa, 2008), centrado nas práticas profissionais e na capacidade de auto-organização por parte dos próprios professores, que se releva a importância da dimensão colaborativa e associativa no desenvolvimento

profissional (Formosinho, 2014). Preconiza-se que os professores, para além de colaborarem durante a investigação sistemática das suas práticas pedagógicas, produzam conhecimento através da sua escrita profissional, renovando as suas práticas e assumindo-se como autores (Nóvoa, 2017). Tal permite, igualmente, que se afirmem publicamente (Nóvoa, idem), tendo em conta que esta prática formativa e investigativa reforça os professores como profissionais que produzem os seus próprios saberes e os capacita para os fundamentar e comunicar (Canário, 2007).

Em Portugal, a partir dos vários estudos realizados sobre a formação contínua, tem sido também visível a necessidade de se valorizar, não só o trabalho colaborativo e a reflexão dos professores em prol da melhoria das suas práticas e aprendizagens dos alunos, como o professor como investigador e produtor de conhecimento, portanto, autor do seu próprio processo formativo (e.g. Estrela et al., 2005, 2018; Flores et al., 2020; Lopes et al., 2011; Machado & Formosinho, 2009; Roldão et al., 2000, 2006; Santos, 2009).

Em relação com os estudos referidos, o Conselho Nacional de Educação, através das suas recomendações, tem vincado, nos últimos anos, a importância da formação em contexto, de longa duração e com impacto na melhoria do sucesso dos alunos. Recomenda, igualmente, que essas formações decorram da reflexão e dos processos investigativos dos professores com os seus pares, a partir dos problemas selecionados nas suas práticas pedagógicas (Faria et al., 2019). Contudo, para tal se concretizar e para que a formação contínua rompa com o paradigma pedagógico da instrução (Trindade, 2020), são necessárias mais condições nas escolas e nas instituições de formação acreditadas, tal como diminuir as tarefas burocráticas que são exigidas aos professores (Faria et al., 2019).

É, sobretudo, a partir de um contexto em que existam as condições contextuais favoráveis para um forte desenvolvimento profissional (Flores et al., 2009) e for reconhecido aos professores profissionalismo, competência e o conhecimento para liderar o seu próprio processo formativo (através da investigação da sua prática, partilhada com os seus pares), que a profissão docente, em grande parte, pode ser valorizada (Tinoca, 2017). A par disso, é também no âmbito de dispositivos de formação estruturados na produção escrita e respetivos circuitos de comunicação, que os professores, como

profissionais que produzem os seus próprios saberes profissionais, podem ver reforçado o seu profissionalismo (Canário, 2007; Nóvoa, 2017).

Nesta perspetiva, a formação contínua entendida como um processo contínuo de melhoria das práticas profissionais centrado nos professores, e estes organizados em comunidades de prática que, em cooperação, investigam, escrevem, produzem conhecimento e promovem mudanças educativas em prol dos alunos e da comunidade educativa, pode promover o desenvolvimento profissional dos professores (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, 2009) e permitirá, igualmente, que se ultrapasse o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional (Dimmock, 2016).

Todo este cenário circunscreve e valoriza o propósito principal da presente investigação - *o desenvolvimento profissional dos professores através da escrita e da investigação* - e justifica o Movimento da Escola Moderna português como o contexto deste estudo. Este movimento de profissionais da educação assume-se como uma comunidade de prática, assente em estruturas cooperativas, através da qual desenvolve-se um modelo pedagógico e de autoformação cooperada, de cariz sociocultural e dialógico, em que cada militante "se obriga a pensar e a reflectir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas" (Niza, 2006, p. 3).

No MEM privilegia-se a transformação contínua e a melhoria da compreensão da prática pedagógica, fruto da reflexão cooperada dos problemas reais que dela decorrem e em interlocução com várias correntes teóricas, fazendo, para tal, uso da fala e da escrita. Nesse sentido, atribui-se um importante papel aos relatos de prática publicados na revista *Escola Moderna* e a todo o conhecimento lá veiculado (Niza, 2012). Tendo em conta tudo isso, a partir do meio da primeira década deste século, havendo o intuito de avançar de um procedimento de prática de pesquisa espontânea para uma prática de investigação de professores sistemática e crítica, desenvolveu-se o Projeto de Investigação-formação, alvo do nosso estudo, uma iniciativa que procura aprofundar ainda mais esse propósito. Como um Projeto de âmbito nacional, aberto a todos os sócios interessados, o seu objeto de estudo assentou na utilização do modelo pedagógico do MEM, tendo como traços distintivos, o trabalho de investigação como processo formativo e a escrita profissional (produção de diários profissionais e ensaios). Pretendia-se, a partir de uma perspetiva de

desenvolvimento profissional através da investigação pela/na ação, enriquecer os chamados relatos de prática publicados na revista *Escola Moderna* e contribuir para um maior aprofundamento teórico da comunidade e dos seus profissionais, tornando as práticas mais consistentes com os valores profissionais que as sustentam (Niza, 2009c).

Deste modo, a escolha do problema enunciado é justificada pela vontade de fazer avançar o desenvolvimento profissional e contribuir para a mudança de uma cultura profissional que continua a assegurar a conservação da "gramática da escola" de raiz Lassaliana, para uma cultura profissional crítico reflexiva. Pretendemos contrariar o modelo escolarizado ainda dominante nas práticas de formação, que consiste em fazer dos professores meros "aplicadores" das decisões tomadas por outros. Não se pretende reduzir os professores a simples consumidores ou, no dizer de Giroux (1997), a técnicos especializados em burocracia escolar, mas sim que os professores se assumam como intelectuais transformadores, investigadores das suas práticas pedagógicas e produtores de conhecimento.

Neste âmbito, após a seleção do objeto e da unidade de estudo, estruturamos a seguinte **pergunta de partida:**

- Como a escrita profissional dos professores se integra num projeto de formação pela investigação e constitui uma experiência significativa para o desenvolvimento profissional, numa comunidade de prática?

De destacar que o campo teórico em que nos situamos para refletir sobre os processos de escrita das práticas profissionais dos professores que investigam a sua própria prática e a forma como contribuem para o seu desenvolvimento profissional, enquadra-se na perspetiva sociocultural, coerente com os processos onde os professores se desenvolvem no interior de comunidades de prática profissional. Estas comunidades revelam-se como contextos socioculturais chave, onde se assiste à construção compartilhada das competências profissionais dos professores e onde estes revelam um papel ativo na mudança a produzir. Esta ação implica um foco na melhoria das práticas profissionais através da investigação realizada pelos próprios professores, em interação cooperada com os seus pares. A escrita profissional, neste contexto, surge como um instrumento fundamental ao serviço de todo o processo investigativo, quer através de

diários profissionais, quer de ensaios publicados com uma componente mais teórica. Tendo em conta tudo isto e a pergunta de partida, estruturamos, de forma mais específica, as seguintes **perguntas de investigação**:

- Como a organização de um Projeto de Investigação-formação que dá ênfase à escrita profissional, dentro de uma comunidade de prática já constituída, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

- Como é que a escrita evidencia e favorece as melhorias nas práticas profissionais dos professores?

- Como é que a escrita desenvolve a reflexão e os processos de formação?

- Que tipos de reflexão foram mobilizados pela escrita de diários?

- Como é que os princípios orientadores e a sintaxe do modelo pedagógico do MEM se revelam e aprofundam pela escrita e na fala dos professores em formação?

Já, associados a estas perguntas de investigação e de forma a orientar o nosso estudo, definimos os seguintes **objetivos**:

- Evidenciar dispositivos e procedimentos de formação pela investigação onde a escrita se constitui como núcleo de experiências formativas favorecedoras da construção do conhecimento;

- Compreender as potencialidades da escrita no aprofundamento da reflexão docente para a tomada de consciência, melhoria e problematização da prática e finalidades educativas;

- Compreender como é que a interação dialógica e a escrita das práticas profissionais contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores em formação.

Esta investigação assume uma natureza *qualitativa* (Bogdan & Biklen, 1994; Taylor & Bogdan, 1984), que se enquadra no paradigma *fenomenológico-interpretativo*

(Amado, 2017a), tendo em conta que se pretende compreender o significado que seis professores, numa comunidade de prática, atribuem à sua escrita profissional, quer na forma como esta se integra num projeto de investigação pela formação, quer como experiência significativa para o seu desenvolvimento profissional. Em relação com este objetivo, tenta-se também compreender os tipos de reflexão encontrados na escrita dos diários profissionais e a sua relação com o aprofundamento do aspeto do modelo pedagógico selecionado por cada professor. Para além disso, é também motivo de análise o tipo de estrutura dos ensaios redigidos pelos professores para a revista *Escola Moderna*. Esta investigação foca-se, portanto, na ação humana e nas suas interpretações. Estas, que consistem, quer no significado atribuído pelos professores a tudo o que vivenciaram e aos dados analisados com que foram confrontados, quer no significado assumido pelo investigador relativo a todo o processo investigativo desenvolvido. O investigador, aliás, assumiu um papel fundamental, visto que ao ser um militante ativo do MEM e ter participado já como formador e investigador de projetos de formação com características semelhantes, permitiu não só uma relação mais próxima com os investigados como uma maior análise crítica durante todo o processo de recolha e de análise de dados.

Em termos metodológicos, a investigação organizou-se na forma de um estudo de caso único, do tipo ramificado (Amado & Freire, 2017; Yin, 2009), em que o Projeto de Investigação-formação definiu-se como o caso e os seis professores e o seu processo formativo, os sub-casos. Como métodos de recolha e análise de dados, recorreu-se, não só a entrevistas semidiretivas individuais (follow up), como, posteriormente, a entrevistas de *Focus Group*, onde se devolveram e triangularam os dados recolhidos e analisados até então. Realizou-se também uma análise documental que incidiu na participação dos professores nos fóruns da plataforma moodle, nos Projetos Curriculares de Turma e Projetos de Pesquisa produzidos, na frequência e regularidade da escrita dos diários profissionais e na estrutura organizativa dos ensaios. Em relação à análise de conteúdo, para além da realizada aos dois tipos de entrevistas (semidiretivas individuais e de *Focus Group*), analisou-se, igualmente, os tipos de reflexão escrita presentes nos nove diários profissionais.

O trabalho que apresentamos nas próximas páginas, após esta introdução, está organizado em seis capítulos, sendo os primeiros quatro relativos ao enquadramento

teórico e os dois últimos referentes ao estudo empírico. No sexto capítulo apresentamos três sínteses conclusivas, terminando, posteriormente, com a conclusão e a bibliografia utilizada.

No primeiro dos quatro capítulos referentes ao enquadramento teórico, aprofundamos a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional, a partir das perspetivas que defendemos para cada um dos dois conceitos e das relações entre ambos. Apresentamos, igualmente, várias sínteses aos estudos realizados sobre a formação contínua em Portugal, terminando com os principais desafios que se colocam atualmente à formação contínua e ao desenvolvimento profissional de professores no nosso país.

No segundo capítulo, relativo aos professores investigadores da sua prática, apresentamos, em primeiro lugar, a importância de se valorizar e problematizar a experiência educativa. Em relação à investigação dos professores sobre a sua prática, propriamente dita, apresentamos as suas características e as suas finalidades, tal como também descrevemos a evolução histórica, as características e as tipologias da investigação-ação. Discutimos criticamente, quer os critérios de qualidade que podem ser aplicados, tal como as críticas e as fragilidades apontadas a este tipo de investigação. Por fim, abordamos também o papel das comunidades de professores que investigam as suas práticas e a relação com os professores universitários.

O terceiro capítulo centra-se na escrita profissional dos professores ao serviço de um processo investigativo, em torno da melhoria das práticas profissionais e da construção cooperada de conhecimento. Em primeiro lugar, descrevemos criticamente a perspetiva cognitiva e a perspetiva sociocultural da escrita, tal como nos debruçamos sobre a escrita reflexiva e os principais modelos de análise da reflexão escrita. A escrita de diários profissionais e de ensaios sobre a prática investigada também é desenvolvida, de forma a compreendermos as suas características e o que as distingue.

No quarto capítulo, também já relativo à contextualização da parte empírica, descrevemos o Movimento da Escola Moderna português, contextualizando-o a partir da perspetiva sociocultural e das comunidades de práticas profissionais.

O quinto capítulo, já relativo ao trabalho empírico, centra-se, em primeiro lugar, na apresentação da natureza do nosso estudo, tal como dos objetivos e das questões de investigação que o orientam. Sobre o estudo de caso, a estratégia de investigação definida para o nosso estudo, apresentamos as suas características e a tipologia adotada por nós. Após o desenho de investigação, descrevemos o Projeto de Investigação-formação e os seis participantes em estudo. Apresenta-se, ainda, todo o processo de recolha e de análise de dados, terminando o capítulo com a referência, quer à credibilidade teórico-metodológica, quer à ética da investigação.

No sexto e último capítulo, tendo em conta os objetivos desta investigação e a recolha e análise dos dados realizada, apresentam-se e discutem-se os resultados alcançados. Essa apresentação está organizada em três pontos principais: Projeto de Investigação-formação; Diários profissionais; Ensaios publicados na revista *Escola Moderna*.

Por fim, seguem-se as conclusões e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1. A importância da Formação Contínua e do Desenvolvimento Profissional dos Professores

> Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. (Nóvoa, 2017, p. 1131)

Numa sociedade em constante mudança e na chamada "era digital", em que a informação está cada vez mais disponível por via das novas formas de comunicação e onde imperam novos modos de trabalho, ganham prioridade as políticas de aprendizagem ao longo da vida (Europeia Commission [EC], 2005), os professores e a sua formação.

Para além da realidade de todas estas mudanças, mais do que uma afirmação "intemporal" do senso comum, a qualidade dos professores é identificada por diversas organizações (NRC, 2001; OECD, 2018) e autores, desde há pelo menos duas décadas, como um fator fundamental para o sucesso nas escolas e para a melhoria da aprendizagem dos alunos (e.g. Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond et al., 2010; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Day, 2001, 2004; Flores, 2016, 2019; Flores & Veiga Simão, 2005; Goodson, 2008a; Hilton et al., 2013; Kelchtermans, 2009; Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999; Sprinthal & Sprinthal, 1993). De salientar, dois dos mais importantes documentos a propósito da importância de uma formação de professores que promova a qualidade dos mesmos e reverta, consequentemente, em mais aprendizagens para os alunos. Um foi publicado pela Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005): *Teachers Matter: Attracting, developing and Retaining Effective Teachers*, outro, pela Associação Americana de Investigação Educacional: *The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals,* e analisado por Cochran-Smith e Fries (2005).

Sem querer analisar a fundo as razões dos alargados consensos explicitados nesses relatórios e literatura internacional, importa, contudo, ressaltar que refletem a preocupação internacional pela pouca atratividade da profissão docente junto dos jovens, e o grande número de professores envelhecidos, que querem antecipar a sua saída ou que desistem nos primeiros cinco anos da profissão. O baixo estatuto social que a profissão docente apresenta na União Europeia, sendo a Finlândia a exceção, dada a procura dos programas de formação de professores no Ensino Superior (Kansanen, 2003), é também o que se verifica em Portugal. Tal é retratado, quer no relatório sobre o Estado da Educação (CNE, 2017), quer nos dois relatórios técnicos, também publicados pela mesma organização: um sobre a formação inicial e acesso à profissão (Faria et al., 2016), outro sobre a condição docente (Ramos et al., 2016). Nos três relatórios é de salientar, que a par da tomada de consciência pelos próprios professores de que o seu estatuto socioprofissional se tem vindo a degradar e cada vez há menos atratividade para a profissão, são os próprios alunos (que realizaram os últimos testes PISA) que demonstram pouco interesse em enveredar pela profissão docente no futuro. A percentagem destes alunos é apenas de 1,5 %, sendo que são também estes que têm baixas classificações. Para além destes aspetos importantes, é também de realçar que, apesar de um decréscimo desde 2012, em 2015, os níveis de retenção em Portugal ainda continuavam altos, já que mais de 30 % dos alunos até aos quinze anos tinham repetido pelo menos uma vez um ano (CNE, 2017).

Perante estes dados, referentes, por um lado, à degradação do reconhecimento público e do prestígio que antes dominava a profissão docente, por outro, à relação entre a qualidade dos professores e a melhoria da aprendizagem dos alunos, é de todo compreensível a importância atribuída pelos vários organismos europeus à necessidade de melhorar a formação de professores, o seu desenvolvimento profissional e tornar a profissão mais atrativa, situação em que também se encontra Portugal. No entanto, apesar desta realidade, e mesmo que exista uma visão permanente de que a escola está sempre aquém do que se espera dela (Esteves, 2018), pode-se cair no "mito" (Rodrigues, 2016) de que a formação de professores é a solução para todos os problemas (Nóvoa, 2017) ou até uma espécie de "panaceia" (Flores, 2017) para tudo o que corre mal na educação. Na verdade, perante uma sociedade em permanente mudança e em que os contextos culturais, sociais e políticos em que os professores trabalham se modificaram tanto nos últimos anos

(Flores, idem), importa que se reconheça as muitas variáveis que afetam e limitam o trabalho dos professores nas escolas. Compreender o muito que ainda há a fazer na educação, tanto como o assumir a formação de professores como uma variável importante nesse desígnio, pressupõe, igualmente, levar em linha de conta os desafios e os novos papéis com que nos últimos anos os professores se têm confrontado. Nesse sentido, apesar de não ser esse o foco da nossa investigação, destacamos, de acordo com alguns autores referidos por Flores (2017), os seguintes fatores que têm influído nas novas exigências com que os professores se deparam:

> Os contextos multiculturais; As alterações na estrutura familiar; A influência dos media na educação dos alunos; A coexistência de diferentes modelos educacionais; O aumento de oportunidades para aprender fora da escola derivado ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação; A maior burocracia; a maior prestação de contas e escrutínio público. (p. 774)

De realçar que, mais do que terem que organizar o seu trabalho para lidar com públicos na escola cada vez mais heterogéneos (Canário, 2008), os professores têm-se debatido com vários dilemas, alguns dos quais, fruto de políticas que promovem a vigilância externa e a prestação de contas. Para além do que é referido por Flores (2017), com base em Gewirtz et al., como um maior "ceticismo em relação à sua autoridade" (pp. 774-775), a mesma autora, tendo como referência Ben-Peretz, realça, igualmente, que tais diretrizes políticas podem dificultar o equilíbrio entre a autonomia profissional dos professores e os padrões de exigência pelo qual o seu trabalho é avaliado. Isto é, parece que os professores ganham mais autonomia profissional, mas são mais responsabilizados pelo fracasso dos alunos (Charlot, 2013). O que para Kelchtermans (2009), mais não é do que o *encantamento pela performatividade*, em que, segundo Evans (2011), se assiste a um profissionalismo performativo. Também Nóvoa (2017), a partir de Darling-Hamond, se refere ao "discurso da eficiência e da prestação de contas" (p. 1109) e dos problemas que podem ocorrer a partir de políticas que promovem a remuneração dos professores em função dos resultados dos alunos. Apesar de estas serem medidas de cariz mais neoliberais e que não fazem parte, para já, da realidade portuguesa, podem levar, como nos lembra Nóvoa (idem), a que se atribua excessiva importância ao saber científico de cada área disciplinar. O que é insuficiente para a qualidade do trabalho pedagógico que

os professores têm que desenvolver com os alunos. Para além disso, resultado do que apelida de políticas de desprofissionalização, refere ainda três problemas com que os professores se confrontam: "1) Níveis salariais baixos; 2) Condições difíceis nas escolas; 3) Trabalho dos professores mais intenso, devido a medidas de burocratização e de controlo" (p. 1109).

Certo da influência destes fatores na pretensão de muitos professores em quererem abandonar esta profissão (relacionado com o terceiro ponto enumerado por Nóvoa), destacamos também, a propósito do peso da burocracia, o estudo de Correia et al. (2012). Já sobre o medo de falhar, a propósito das práticas de *accountability*, salientamos a obra de Taubman (2009).

Em termos de publicações ou políticas promotoras da mudança desejada na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, no seio da União Europeia, há a salientar, desde logo, as orientações tomadas na designada *Estratégia de Lisboa* (março de 2000), em que se atribuiu aos professores um papel decisivo como agentes de mudança para a concretização de tais metas. Em 2007, em Lisboa, no quadro da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, a partir da conferência: *Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, o comité de representantes permanentes recomendou aos Estados Membros, no contexto de um consenso alargado, que incluíssem entre as suas prioridades a manutenção e melhoria da qualidade da formação de professores ao longo de toda a sua carreira (Canário, 2008).

Anos mais tarde, em 2015, a mesma Comissão Europeia publicou um guia de orientações, no âmbito das políticas 2020 para a Educação e Formação: Education & Training 2020 - Schools Policy. Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education (EC, 2015b). Embora numa perspetiva de transformação e modernização da Formação Inicial de Professores, com o intuito de uma melhoria do desenvolvimento das práticas de ensino e de atração de futuros professores com maior qualidade para a profissão docente, este guia propõe uma série de ações políticas que se concentram em três áreas temáticas e que julgamos (sobretudo as duas primeiras) também importantes para a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores: *A profissão docente como um continuum*; *A aprendizagem*

colaborativa na formação de professores; *A gestão governativa da Formação Inicial de Professores*.

Da primeira área temática, é de destacar a necessidade de os professores manterem uma mentalidade e abordagem prática baseada na reflexão e investigação, inserida num processo contínuo de desenvolvimento profissional. Encara-se a Formação Inicial e a Formação Contínua como partes de um mesmo processo, ocorridas em contextos diferentes e interligadas por um período de indução (Pacheco, 2019). Sobre a aprendizagem colaborativa, reconhece-se a importância fulcral e as vantagens de se promover práticas e culturas colaborativas (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019), em oposição ao isolamento que marca ainda a cultura docente na maioria dos países. É assumida a influência dos estudos socioculturais (Lave & Wenger, 1991; Vigotsky, 1978a) e das vantagens de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem. Sobre a última área, aponta-se para políticas de governação baseadas também em abordagens colaborativas, que envolvam todas as partes envolvidas nos processos de tomada de decisões.

2. A Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional dos Professores – conceitos, perspetivas e relações

Destacada a relevância contextual sobre a primeira linha de pesquisa em que se enquadra o presente estudo, interessa definir três aspetos essenciais: o primeiro, apresentar as conceções que defendemos para cada um dos dois conceitos (Formação Contínua de Professores e Desenvolvimento Profissional de Professores) e qual a relação entre ambos. O segundo aspeto importante, por motivos de legitimação do estudo, tem a ver com as evidências produzidas pelas várias sínteses aos estudos realizados sobre a Formação Contínua em Portugal. Por último, interessa referir quais os desafios atuais da Formação Contínua em Portugal.

Em primeiro lugar, tendo como referência um texto de Oliveira-Formosinho (2009), em que é apresentada uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento profissional dos professores e a sua ligação à formação contínua, por entre uma

pluralidade terminológica, estes dois conceitos apontam para perspetivas diferentes da educação permanente num processo de ciclo de vida. Para a autora, o conceito de formação contínua tem um enfoque maioritariamente nas instituições da formação, nos agentes da formação, nas modalidades de formação e nos aspetos organizacionais. Já o desenvolvimento profissional é centrado mais nos processos, nas aprendizagens concretas e nos contextos de aprendizagem, dando-se maior relevo às práticas, à intervenção educativa e ao impacto na aprendizagem dos alunos. Portanto, comparativamente ao conceito de formação contínua, mais limitado (Estrela & Estrela, 2006; Muijs et al., 2004), o desenvolvimento profissional define-se como um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua (Oliveira-Formosinho, 2009).

No seguimento desta clarificação, mais do que um simples "process that improve the job - related knowledge, skills, or attitudes of school employees" (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, pp. 234-235), para Oliveira-Formosinho (2009) o desenvolvimento profissional define-se como:

> um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (p. 226)

Por outro lado, é também de realçar o facto desta autora aludir à preferência do uso gradual do conceito de desenvolvimento profissional por contraponto ao de formação contínua, derivado do descontentamento generalizado com o carácter diretivo e os fracos resultados da formação contínua (que abordaremos mais à frente).

Ainda no mesmo texto, após a descrição e comparação de vários modelos, processos e estratégias, Oliveira-Formosinho (2009) salienta o facto de que as últimas tendências da formação contínua, ao centrarem-se na escola e nos professores, "aproximam claramente as preocupações da formação contínua e as do desenvolvimento profissional dos professores" (p. 263). Isto é, enfatizam a formação contínua como um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores.

Portanto, apesar de uma diversidade de entendimentos e objetivos sobre o desenvolvimento profissional (Boylan et al., 2018), que se relacionam com diferentes modelos e que resultam de diferentes conceções de professor e da relação com a prática (Sachs, 2009), concordamos com vários autores quando estes o descrevem como um processo holístico, dinâmico e contextualizado (Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Flores et al., 2009; Fullan, 1995; Gonçalves, 2009; Marcelo, 1999, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002, 2009; Oolbekkink-Marchand et al., 2014; Ponte, 1994; Veiga Simão et al., 2009). Isto é, que o desenvolvimento profissional englobe todas as experiências de aprendizagem dos professores (naturais/informais, planeadas/formais e individuais/coletivas) e que lhes permita, não só melhorar a sua competência profissional, como, contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Day, 2001, 2004; Fullan, 1995; Guskey, 2000; Hargreaves, 1998a; Ritcher et al., 2011). Assim, apesar dos vários formatos e estratégias existentes (Avalos, 2011) e tendo em conta que este estudo se centra num Projeto de Investigação-formação creditado e, portanto, formal, concordamos com o alargamento da definição de desenvolvimento profissional que Day (2017) sugere. Passando assim a incluir a aprendizagem dos professores como parte deste conceito, já que reconhece que os professores aprendem de diferentes modos, em momentos e lugares distintos e como resultado de diversas experiências. Trata-se, neste sentido, de encarar o desenvolvimento profissional dos professores como um processo (e não apenas como um evento isolado) (Guskey, 2002), tal como de ter em referência as necessidades, expetativas, crenças e interesses dos professores (Flores, 2018).

De acordo com esta perspetiva, salientamos Marcelo (2009), quando este atribui ao conceito de desenvolvimento um significado de evolução e continuidade, o que elimina a eventual separação entre formação inicial e formação contínua. Tal continuidade, aparece também indicada no relatório da OECD (2005), já referido anteriormente. Assim, numa perspetiva de defesa da aprendizagem ao longo da vida, "de uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial" (OECD, 2005, p. 13). Por outras palavras, recuando a Brandão (1991) e a Mialaret (1981), e assumindo-se que a formação se faz ao longo da vida, é de realçar que a formação começa até bem antes do nascimento de uma pessoa e que qualquer processo formativo não passa de uma ligação relacional que se irá prolongar ao longo de

toda a vida pessoal e profissional de um indivíduo. Portanto, a formação profissional dos professores como um continuum, deve, em primeiro lugar, levar em linha de conta toda a formação pessoal e escolar, anterior ao ingresso numa formação inicial (Tardif et al., 2000). Também numa perspetiva global e integrada da formação, mais recentemente, Flores (2017) salienta a importância de um "continuum da formação numa perspetiva de desenvolvimento profissional e não da justaposição de várias etapas separadas e fragmentadas" (p. 791). De uma forma resumida, a partir de uma revisão da investigação em torno do desenvolvimento profissional realizada por Villegas-Reimers (2003), entendemos o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, concebido como um processo colaborativo, em que o professor é visto como um prático reflexivo e que aprende de forma ativa.

A propósito da atitude ativa por parte dos professores na sua formação, lembramos Charlier (2001), em referência a Perrenoud, onde esta refere que a formação deve ajudar os professores a serem autónomos nas escolhas que fazem, a propósito dos problemas com que se deparam e, nesse sentido, possibilitar que administrem a sua própria formação contínua. Para vários autores, aliás, a autonomia representa um traço forte do profissionalismo docente (e.g. Day, 2001; Esteves, 2006a; Hopkins, 1985; Hoyle, 1974; Kennedy, 2014; Sockett, 1990). Tal como Zeichner (1993) recorda que os professores, como profissionais, devem "desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir" (p. 16), Esteves (2016) também salienta que os professores devem participar em todo o processo de conceção, concretização e avaliação dos planos de formação. Para além disso, Day (2001, 2017) defende que os docentes, enquanto agentes de mudança, não podem ser formados de forma passiva e, portanto, é "vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem" (2001, p. 17). Nesse sentido, uma perspetiva centrada no aprendente promove um desenvolvimento profissional contínuo de forma mais eficaz, já que incide na aprendizagem ocorrida em contexto, ou seja, no decorrer do próprio exercício profissional (Campos, 2002). Como defensor do desenvolvimento profissional centrado na escola, Day (2001) cita Eraut et al., os quais justificam que:

> (...) o propósito e sentido de grande parte da aprendizagem no local de trabalho derivam dos objectivos do (...) próprio trabalho. A consecução de objectivos pressupõe frequentemente aprendizagem, a qual normalmente é conseguida através da combinação da reflexão, da experimentação e do diálogo com outras pessoas. (Day, 2001, p. 19)

Para Kennedy (2016), a reconceptualização dos professores como pessoas com as suas próprias motivações é de facto algo que deve estar presente em qualquer plano de desenvolvimento profissional. Na verdade, a partir de estudos sobre a eficácia de programas de desenvolvimento profissional, quando comparados grupos de voluntários a grupos de não-voluntários, é visível o papel da vontade dos professores em melhorar as suas práticas. Para esta investigadora, numa era em que os professores são sujeitos a inúmeras mensagens do que devem fazer, é importante "to ensure that PD promotes real learning rather than merely adding more noise to their working environment" (p. 974). Já em Portugal, Flores (2014) conduziu também um largo estudo (participaram 2702 professores) sobre as motivações dos professores para realizarem ações de formação contínua e se envolverem em oportunidades de desenvolvimento profissional, no qual se destacou como motivação mais relevante, a melhoria das suas próprias práticas. Assim, nesta linha de desenvolvimento profissional, em que se encara o professor enquanto ser único, que possui os seus próprios valores, estilos de ensinar e emoções, é imperioso que este ocupe um lugar central no seu processo formativo. O que para Korthagen (2017) é denominado como *professional development 3.0*. Assim, tanto quanto a participação ativa dos professores na formação, interessa perceber que esta deve ser organizada de acordo com as suas preocupações, os seus princípios e missões no contexto da sua atividade docente (Korthagen, 2012). Já para Sachs (2009), "a necessidade de os professores terem algum poder/participação na identificação das prioridades e necessidades da sua própria aprendizagem profissional" (p. 102), reflete uma dimensão de desenvolvimento profissional que apelida de *re-imaginação*. Esta dimensão de desenvolvimento profissional abre "espaço" para que os próprios professores sejam capazes, não só de realizar um diagnóstico correto dos seus problemas e interpretar dados recolhidos de forma sistemática e através de métodos de investigação, como planear estratégias de resolução desses mesmos problemas e de avaliar o sucesso dessas estratégias (Cardoso, 2014). Por outras palavras, reflete uma visão transformadora do profissionalismo docente,

em que o professor é encarado como um profissional autónomo que investiga a sua própria prática, com o intuito de a melhorar e produzir novo conhecimento, sempre em diálogo com os seus pares. O que permitirá que, por um lado, os seus alunos desenvolvam as suas próprias capacidades críticas e transformadoras, por outro, "que o alcance das suas práticas e perspectivas sejam transferidas para além da sala de aula e da escola incluindo a comunidade mais vasta" (Sachs, 2009, p. 112).

Na sequência destas ideias, faz sentido a referência a Ruddock (cit. por Marcelo, 2009), em que este define desenvolvimento profissional como "a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações" (p. 129). Por outras palavras, para Elliott (2007a), uma forma de desenvolvimento profissional dos professores define-se também como a capacidade de reflexão destes sobre as suas práticas, concretizada, quer pela observação da ação, quer pelo diagnóstico dos problemas e da tomada de decisões acerca das estratégias adequadas para a resolução dos problemas identificados. O que para o mesmo autor, significa ainda que o desenvolvimento profissional implicará a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem a especificidade de cada sala de aula e de cada aprendente (Elliott, 2004). Este ponto de vista sobre o desenvolvimento profissional, na verdade, encerra uma definição de profissional da educação que corroboramos no nosso estudo, já que pressupõe que este possua uma atitude permanente de investigação da sua prática. Isto é, de formulação de questões e procura de soluções, o que, paralelamente, capacita-o para "uma tomada de consciência profissional de si em situação" (Estrela & Estrela, 2001a, p. 12).

Em referência ao Projeto de Investigação-formação em estudo, por entre vários autores que estudaram modelos de desenvolvimento profissional (e.g. Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2000; Marcelo, 2009), selecionamos, em primeiro lugar, uma revisão de literatura sobre modelos de desenvolvimento profissional realizada por Sparks e Loucks-Horsley (1990). Para estas investigadoras, o principal objetivo da referida revisão consistia em compreender a eficácia dos diferentes programas de desenvolvimento profissional na promoção do sucesso dos professores e dos respetivos alunos. Assim, entre cinco modelos, destacamos o de *desenvolvimento profissional*

através da investigação (inquiry), modelo esse que parte da ação, mais concretamente de um problema identificado pelos próprios professores, desencadeando um processo de investigação para resolução desse mesmo problema. Parte da premissa básica que qualquer professor possui a capacidade de formular questões válidas sobre a sua própria prática e de conseguir respostas objetivas a essas mesmas questões. Para as investigadoras em causa, as ideias fundamentais deste modelo de desenvolvimento profissional sintetizam-se em três pontos:

> 1) Os professores são inteligentes, questionantes, com perícia legítima e importante experiência;
>
> 2) Os professores estão dispostos a procurar dados que possam responder às questões que os pressionam e a refletir na evidência empírica para formular soluções;
>
> 3) Os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através da formulação das suas próprias questões, bem como recolhem os dados para lhes dar resposta. (p. 243)

O pressuposto deste modelo de desenvolvimento profissional consiste no estudo cooperativo dos professores em torno de problemas e questões que se lhes colocam, quando tentam tornar as suas práticas mais consistentes com os valores educacionais que defendem. Como este modelo não se assume como uma simples resolução de problemas, a investigação define-se com as seguintes fases de atividade:

> identificação do problema; utilização de literatura escrita sobre o assunto; recolha de dados na sala de aula; tratamento dos dados; análise e interpretação desses dados; identificação de uma solução para o problema; intervir; recolher dados sobre os resultados e avaliar todo o processo. (p. 244)

Mais recentemente, Kennedy (2014), a partir da tipologia de modelos de desenvolvimento profissional de professores que havia proposto uns anos antes (2005), organiza (e atualiza) esses modelos em três propósitos: *transmissão*; *transição*; *transformação*. Se no primeiro propósito enquadram-se os modelos que assentam numa

visão tecnicista de ensino, em que se valoriza sobretudo os conteúdos, a dimensão individual e externa do desenvolvimento profissional, negligenciando-se a sala de aula e a cooperação entre colegas, interessa-nos, de acordo com o nosso estudo, salientar o segundo e o terceiro propósitos. Assim, no segundo, realçamos o modelo da comunidade de prática, em que se reconhece a aprendizagem como resultante da interação entre os membros da comunidade. No entanto, apesar de ser possível constituírem-se como espaços de transformação, em que o conhecimento e a experiência de cada membro são potenciados através de um empreendimento coletivo, as comunidades de prática podem prolongar discursos dominantes de modo acrítico e tornar a aprendizagem passiva. Ou seja, a sabedoria coletiva dos membros dominantes pode moldar a compreensão e os papéis dos outros elementos da comunidade, daí, para Kennedy (2014), ser um modelo agrupado neste segundo propósito. No terceiro propósito, aquele que nos interessa mais, o desenvolvimento profissional é encarado como um meio de apoio aos professores, para que estes possam contribuir decisivamente para a transformação da sua prática e da educação, no geral. Aqui incluem-se os modelos de indagação e colaboração profissional, em que para a autora, tendo em conta a terminologia de 2005, são uma combinação de comunidades de prática e de investigação-ação. Nestes modelos, em que a prioridade assenta na transformação das práticas e dos contextos, a ênfase está na dimensão política, coletiva, investigativa e participativa. Por fim, realça-se que a autonomia docente e a sua capacidade de agência (influência que os professores têm na sua própria agenda de desenvolvimento profissional) aumenta consoante se avança do propósito transmissivo para o transformador. Contudo, de acordo com a mesma autora, embora a autonomia profissional possa ser mais ampla nos modelos transformadores, isso não implica por si só que tal capacidade se concretize.

Em relação com o propósito transformador proposto por Kennedy (2014) e a dimensão de re-imaginação de Sachs (2009), através das quais se realça a importância das comunidades de indagação e as competências investigativas no desenvolvimento profissional dos professores, destacamos, igualmente, dois relatórios que enfatizam os aspetos positivos dos modelos de investigação profissional colaborativa. O primeiro - o relatório da British Educational Research Association - Action and Research Centre [BERA-RSA] (2014) - aponta para a importância da literacia investigativa, de forma a que, entre várias medidas, os professores utilizem as suas competências investigativas

para desenvolver as suas próprias investigações sobre as suas práticas. O segundo - um relatório que está incluído numa síntese das melhores evidências sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores, encomendada pelo Ministério da Educação da Nova Zelândia (Timperley et al., 2007) - valoriza a investigação dos professores e o ciclo de construção de conhecimento para promover resultados importantes nos alunos.

Apesar de explorarmos o conceito dos *professores investigadores da sua prática* no próximo capítulo, interessa também referir que a própria Comissão das Comunidades Europeias [CCE], em 2007, a propósito da melhoria da qualidade dos estudos e da formação de professores, publicou um documento em que reforçava a importância da reflexão e investigação realizadas pelos professores sobre as suas próprias práticas. Na defesa de um contexto de aprendizagem autónoma ao longo da vida, nessa publicação, o desenvolvimento profissional dos professores implicava os seguintes tópicos:

- continuem a reflectir sobre a sua prática pedagógica de forma sistemática;
- efectuem estudos ou investigação com base na sua prática pedagógica;
- integrem na sua prática pedagógica os resultados dos estudos realizados, tanto de carácter académico como baseados na sua prática;
- avaliem a eficácia das suas estratégias pedagógicas e as modifiquem em conformidade;
- realizem uma avaliação das suas próprias necessidades de formação. (p. 15)

Em jeito de síntese, e de acordo com o nosso estudo, o desenvolvimento profissional dos professores, para além de se definir como um processo *intencional*, *contínuo, sistemático* e ligado à *prática* (Guskey, 2000), deve assumir uma dimensão coletiva, participativa, investigativa e política, transformadora das pessoas, das práticas e dos contextos (Flores, 2018). Isto é, que permita que se ultrapasse o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional (Dimmock, 2016).

Na linha de desenvolvimento profissional por nós explorada, tendo em conta que "a fonte curricular da formação" (Formosinho, 2014, p. 73) são os problemas dos professores advindos da sua prática, assume-se, assim, a orientação da formação centrada nas práticas profissionais e na capacidade de auto-organização da formação por parte dos próprios professores. Estes, em cooperação com os seus pares, formam-se no seio de um movimento ou associação de professores. Para Formosinho (idem), esta orientação inclui-se num modelo de formação centrado nos *Centros de Professores e/ou nas Associações de Professores*, que, num sentido mais amplo, insere-se no movimento de "formação centrado na escola". No entanto, é de realçar que apesar da importância atribuída à prática pedagógica que ocorre, invariavelmente, na escola, este "espaço" não se apresenta como o "único contexto institucional" (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 266) em que um processo coletivo de desenvolvimento profissional pode ocorrer. Para Formosinho (2014), este modelo de formação, para além de centrar-se nas práticas e assumir-se como a expressão do "movimento para a auto-organização da formação" (p. 75), releva a importância da dimensão associativa no desenvolvimento profissional.

Em traços gerais, esta orientação da formação, numa dimensão pedagógica, centra-se na melhoria e mudança das práticas dos professores, portanto, elege a sala de aula como o local em que se espera que ocorram as mudanças desejadas. Numa perspetiva de uma formação em contexto, na qual a construção do conhecimento profissional dos professores acontece no local de trabalho, o pensamento e a ação estão sempre em dinâmica constante (Valli, 1992), e transcende-se a ideia da aplicação da teoria à prática (Abreu, 2007). Na verdade, o que existe é um "vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver" (Formosinho & Machado, 2007, p. 77). Para além disso, a auto-organização dos professores para promoverem a sua própria formação, leva a que estes se organizem em associações ou movimentos. Assumidas como verdadeiras comunidades profissionais (Nóvoa, 2017), os professores, em cooperação, têm um papel ativo na sua formação (desde o levantamento de necessidades até à avaliação da formação), estimulados, na verdade, pelos pares que sentem as mesmas preocupações. Por outras palavras, do ponto de vista do lugar ocupado pelo formando no processo formativo, mais do que sujeitos da sua formação, portanto, capazes de evoluir através da autoformação (Loss, 2017), os professores nesta perspetiva são também agentes de formação dos outros (Estrela, 2002a,

2002b). Ou ainda dito de outra forma, assumem-se, simultaneamente, como formadores e formandos (Nóvoa, 1992; Pérez Gómez, 1992).

A par do papel ativo dos professores na investigação e melhoria das suas práticas, os contextos colaborativos são, portanto, fundamentais para esta perspetiva de desenvolvimento profissional que realçamos. Nesse sentido, são vários os estudos que têm vindo a evidenciar a importância da colaboração e das práticas colaborativas entre professores, como fatores potenciadores da aprendizagem e desenvolvimento (crescimento) profissional (e.g. Boyd, 1992; Butler et al., 2004; Cadório, 2011; Cadório & Veiga Simão, 2010; Caetano, 2003; Day, 2001, 2004; Flores et al., 2007, 2010, 2020; Forte, 2009; Gallagher & Ford, 2002; Glazer & Hannafin, 2006; Lave & Wenger, 1991; Santos, 2013; Santos & Freire, 2007, 2015; Shulman & Shulman, 2004; Sobral, 2013, 2014, 2015; Sobral & Caetano, 2016; Vangrieken et al., 2015; Veiga Simão et al., 2005, 2009; Veiga Simão, Caetano, & Freire, 2007; Veiga Simão, Flores, & Ferreira, 2007).

Tendo em conta que a forma como se encara a formação de professores encerra em si uma determinada filosofia e uma determinada representação do papel do professor, da escola e do currículo (Marcelo, 1999), importa enquadrar a perspetiva de formação que aqui retratamos, em termos de abordagens, modelos e paradigmas de formação. Como esta perspetiva assenta o foco na problematização do contexto e na valorização do professor formando (Pacheco, 1995), tal como na superação da dicotomia teoria-prática (que abordaremos ao longo do enquadramento teórico), são vários os autores de referência que salientamos. Encontramos assim pontos de ligação com as abordagens da formação refletidas por Perrenoud (2000): a *abordagem construtivista*; a *abordagem interativa*; a *abordagem clínica*; e a *abordagem diferenciada*. Sobre os modelos de formação de professores, enquadramos a nossa perspetiva e consideramos como referenciais de análise e interpretação dos dados, os modelos: *centrados na análise e no percurso* (Altet, 2000; Ferry, 1983; Postic, 1988); *centrados na forma interativa-reflexiva* (Chantraine-Demailly, 1992); *centrados na comunidade prática e na escola* (Bolívar, 1999; Darling-Hammond et al., 2005; Formosinho, 2014; Hammerness et al., 2005; Le Boterf, 1989; Oliveira-Formosinho, 2009); *centrados na reflexão na prática para a reconstrução social* (Pérez Gómez, 2000). Já sobre os modelos de formação a partir do lugar do sujeito no processo de formação, de acordo com Estrela (2002b), elegemos os

modelos *investigativos* e *sóciocríticos*. Por fim, sobre os paradigmas de formação, ressaltamos o *orientado pela/para a pesquisa* (Zeichner, 1983) e o do *crescimento e resolução de problemas* (Eraut, 1995).

Em Portugal, Nóvoa (1991a) foi sempre uma voz presente na defesa das práticas de formação contínua centradas na escola e nos professores. A tónica central consistia na melhoria das situações escolares, valorizando-se atividades de (auto)formação participada e de formação mútua. Alicerçadas numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, a organização das situações de formação contínua valorizariam os saberes dos professores. Tal como o incentivo à participação dos mesmos na conceção, realização e avaliação dos programas de formação, tornaria possível consolidar redes de colaboração e espaços de parceria. Possibilitaria também que as experiências inovadoras já existentes no sistema educativo português se transformassem qualitativamente, em vez de se instaurarem novos sistemas de controlo e de enquadramento. Como já foi defendido anteriormente, o objetivo principal era de que as práticas de formação contínua se assumissem como promotoras reais de desenvolvimento profissional.

Mais tarde, em 2007, na já referida Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, Nóvoa (2008) evoca na sua intervenção: *O regresso dos professores*, como mote ao discurso que desenvolveu. À crítica de excesso de discursos consensuais sobre a ideia do professor reflexivo e a importância das culturas colaborativas, sublinha, apesar de tudo, a pobreza das práticas, fundamentando tal ocorrência com a inflação discursiva sobre os professores não ter sido produzida pelos próprios, mas sim por departamentos universitários na área da Educação e especialistas internacionais. Nesse sentido, apela a políticas que reforcem os professores, os seus saberes e as suas práticas, o diálogo entre pares e que se valorize as culturas docentes. Na defesa da construção de dispositivos de formação a partir das necessidades docentes, sustenta que os professores devam "recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o "mercado da formação" e que alimenta um sentimento de "desactualização" dos professores" (p. 26).

Com a ideia-chave de "passar a formação de professores para dentro da profissão", reforça, mais uma vez, o papel fulcral dos professores na formação dos seus pares, o que

implica novos modelos de organização da profissão, assentes numa maior colegialidade, partilha e culturas colaborativas. Sublinha, portanto, o papel importante das comunidades de prática e movimentos pedagógicos, como espaços em que se reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional, essenciais para a mudança e transformação das práticas pedagógicas (Nóvoa, 2008). Contudo, para que tais espaços de reflexão coletiva e que dão sentido ao desenvolvimento profissional dos professores funcionem, Nóvoa (2009a) alerta para que não sejam impostos por via administrativa, mas sim, construídos "dentro" da profissão. Como segunda ideia, renova o apelo para a importância de existir um reforço dos dispositivos e práticas de formação baseados na investigação, em que os professores refletem sobre o seu próprio trabalho e assumem um papel principal na sua própria formação (Nóvoa, 2008, 2009a). Mais recentemente, a partir de Dewey, Nóvoa (2017) acrescenta também, não só a importância da colaboração dos professores durante a investigação das suas práticas, como essa pesquisa e reflexão ao seu trabalho ser sistemática. Para além destas duas dimensões importantes do trabalho de investigação, salienta uma outra, característica de qualquer processo investigativo: a escrita. Apela não só para o valor do registo da produção de conhecimento na renovação das práticas, como para a assunção por parte dos professores, da autoria dos trabalhos publicados. Para Canário (2007), esta prática investigativa contribui "para reforçar o professor como profissional que produz os seus próprios saberes profissionais e que é capaz de os explicitar, fundamentar e comunicar" (p. 15). Para além disso, novamente no dizer de Nóvoa (2017), e já em relação com a última ideia: *A exposição e a presença pública dos professores*, "uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente" (p. 1129). Nesse sentido, para uma maior abertura ao exterior e visibilidade no espaço público, Nóvoa (2008) reforça a ideia de que é urgente os professores "responderem perante a sociedade", no sentido de afirmarem o seu prestígio e estatuto social, ao mesmo tempo que a profissão se fortalece. Aprender a agir criticamente como professor, conclui Nóvoa (2017), é não só afirmar a sua posição publicamente sobre importantes temas da educação, como intervir ativamente na construção das políticas públicas.

Em jeito de resumo, assume-se a importância das comunidades de aprendizagem profissional na construção conjunta de conhecimento, em prol da melhoria das práticas pedagógicas (Fullan & Hargreaves, 2001; Stoll et al., 2006; Zeichner, 1993), através de

processos de investigação dessas mesmas práticas e de um papel ativo e cooperativo por parte dos professores (Cochran-Smith & Lytle, 1999a). Nesta perspetiva, a aprendizagem profissional do professor acontece no seu contexto de ação (escola e sala de aula) (Marcelo, 2009), assumindo o professor um papel ativo na melhoria da sua ação e conhecimentos (Day, 2001). O conhecimento que os professores necessitam é gerado a partir da investigação intencional das suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que interpretam criticamente as teorias produzidas pelos outros (Cochran-Smith & Lytle, 2009a). Tudo se desenvolve numa cultura de cooperação, em que se vislumbra um *sentido comum de missão* entre os professores e uma *dimensão coletiva* de ação enquanto profissionais (Fullan & Hargreaves, 2001; Nóvoa, 1992). Para além da superação do isolamento e da construção cooperada do conhecimento (Westheimer, 2008), a cooperação nestas comunidades possibilita, sobretudo, que os professores assumam a responsabilidade pelo crescimento profissional de todos (Aubusson et al., 2007). Para além disso, tendo em conta, quer o clima de comunalidade, quer o de respeito pela diversidade dos membros, é de realçar que a construção de conhecimento e o desenvolvimento profissional nestas comunidades resulta também das discordâncias e discussões entre os seus membros (Wenger et al., 2002).

Em relação direta com o contexto do nosso estudo, resta ainda salientar as potencialidades das comunidades de prática no desenvolvimento profissional dos professores (Lai et al., 2006). Estas, residem no foco da aprendizagem situada na prática, fruto da reflexão do professor sobre a mesma e deste assumir-se como co-autor do conhecimento. Isto é, corresponde às necessidades individuais dos professores, sendo que estes resolvem colaborativamente os seus problemas.

Em suma, esta visão da formação contínua, enquanto estratégia de mudança e promotora do desenvolvimento pessoal e profissional em comunidades de prática profissional, onde os professores colaboram e assume-se investigadores das suas práticas para as melhorar e produzir conhecimento, para além do carácter político (Sachs, 2009), reflete uma perspetiva transformadora do profissionalismo docente. Por outras palavras, para além de assumir-se os professores como os agentes de mudança mais importantes na melhoria dos sistemas de educação (Villegas-Reimers, 2003) e implementação de reformas educativas (OECD, 2005), o desenvolvimento profissional é feito com e pelos

professores nos seus contextos (Sachs, 2009). O que pode potenciar o desenvolvimento de um profissionalismo ativista (Sachs, idem), interativo (Hargreaves & Fullan, 2012), comprometido (Flores, 2019), colaborativo e democrático (Whitty, 2008).

3. Sínteses de estudos realizados sobre a Formação Contínua em Portugal

A propósito das várias sínteses sobre os estudos realizados acerca das insuficiências da formação contínua em Portugal, destacamos, em primeiro lugar, o trabalho realizado por Estrela et al. (2005), a propósito de 79 estudos (entre 1991 e 2004). Neste trabalho, a debilidade da formação centrada na escola e na melhoria das práticas docentes surge como uma das principais preocupações, para além de que os estudos analisados são omissos quanto ao impacto da formação no trabalho com os alunos. Isso mesmo se pode verificar quando é afirmado que:

> na maioria dos trabalhos consultados, a formação contínua tem como primeiro objectivo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, centrado na figura do professor enquanto indivíduo, relegando para segundo plano ou ignorando a dimensão organizacional da escola e a razão da existência dos professores: os alunos. É concebida como uma forma de actualizar conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, organizada em função do nível de ensino ou grupo disciplinar no qual o professor lecciona. Perfila-se ainda uma formação contínua assente no modelo designado por Eraut (1983) «the defect approachd» (a abordagem por defeito) no qual o formador tem como objectivo actualizar conhecimentos sobre programas e conteúdos. A avaliação que os professores fazem da formação recebida é consentânea com esta ideia (…). São, no entanto, omissos quanto ao impacto da formação recebida, na educação dos alunos. (p. 134)

Outra conclusão a que chegaram estes investigadores, e que está em consonância com a visão de formação e desenvolvimento profissional presente no nosso estudo, prende-se com a necessidade de se valorizarem estratégias formativas do trabalho

colaborativo e a reflexão por parte dos professores sobre as suas práticas em contexto. Aliás, noutro documento ainda, alguns destes investigadores, em referência ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, referem que "a formação deve-se centrar preferencialmente nas práticas profissionais dos professores, considerando como território profissional do professor não apenas a sala de aula, mas também a escola e a comunidade educativa" (cit. por Estrela et al., 2018, p. 386).

Noutros estudos sobre as modalidades de formação contínua desenvolvidas na década de noventa (Roldão et al., 2000), tornou-se evidente a prevalência pelos cursos (formação tendencialmente mais escolarizada), na ordem dos 90 %, o que reflete o paradigma do défice (Eraut, 1995).

Em outras duas sínteses, apresentadas na revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Lopes, 2004; Sanches & Jacinto, 2004), é destacada, não só a necessidade de se promoverem práticas formativas que desenvolvam o professor como investigador e produtor de conhecimento, como a necessidade da sala de aula e o trabalho com os alunos assumirem-se como prioridade essencial. Transcrevo, pela ordem referida:

> Os estudos parecem convergir para a ideia de que a «escola» ou não existe ou existe em «excesso» (como natureza). Em geral, a desagregação é mais evidente que qualquer resíduo de colegialidade. (...)
>
> A investigação-acção, o professor-investigador e as narrativas auto-biográficas configuram um modelo de construção de identidades docentes que articula os desenvolvimentos profissional, pessoal e institucional. Trata-se de um modelo coerente, sustentado pela investigação e investido na formação. Pena é que, uma vez comprovada a sua vantagem, as instituições e os centros de formação lhes não assegurem a divulgação e a sustentabilidade (Lopes, 2004, p. 103).
>
> A investigação tradicional sobre o ensino e a sala de aula configurou imagens fragmentárias, de dependência e de passividade sobre o que é ser professor, fazendo tábua rasa dos contextos da profissionalidade docente e ignorando muito do que é essencial na acção do professor, e lhe imprime significado e direcção finalizada. O alargamento conceptual que progressivamente foi ocorrendo e

> transformando a investigação neste domínio permitiu um olhar integrado, holístico e situado sobre o ensino, redesenhando perspectivas sobre a aprendizagem dos alunos e reunindo conhecimento em prol da construção social da profissão de professor. Com efeito, destes contextos epistemológicos decorre o reconhecimento e compreensão do professor enquanto construtor de conhecimento profissional prático e local, implicado e essencial ao trabalho na sala de aula com os alunos. (Sanches & Jacinto, 2004, pp. 211-212)

Dois anos mais tarde, numa outra síntese (publicada também na revista da SPCE), Roldão et al. (2006) relevam o facto de que sobre as práticas de sala de aula pouco se conhecer. Para os investigadores, a razão desse facto está relacionada com a pouca incidência em práticas formativas que potencializem a análise das práticas educativas. Tal necessidade é justificada, na medida em que "a organização da escola torna particularmente invisíveis os procedimentos reais de ensino, desenvolvidos predominantemente no interior da sala de aula, embora disponibilize em abundância produção discursiva, documental e normativa sobre ele" (pp. 40-41). Para além disso, num diagnóstico mais crítico:

> A alegada autonomia e especificidade da acção docente, assumida como um privilégio, tornou esta mesma prática sobretudo individualista e raramente individualizada (Hargreaves, 1998), na medida em que se traduz na ausência de referentes profissionais e de troca de conhecimento e regulação da acção no interior da comunidade de docentes. (pp. 40-41)

Em 2009, Sérgio Machado dos Santos, como presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, apresentou um estudo sobre a forma como se tem desenvolvido o modelo organizativo do sistema de formação contínua de professores, em que se debruçou sobre os critérios e as práticas de acreditação das ações de formação e das entidades envolvidas. Dos resultados, destacam-se a subida da acreditação de ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais, atingindo a "percentagem de 63 % em 2006" (2009, p. 40). Ao mesmo tempo, este estudo também mostrou que foi nos Centros de Formação de Escolas que ocorreram o maior número de ações creditadas, como também predominou nos mesmos, a maior oferta das modalidades de oficinas, estágios e projetos. Contudo, apesar deste foco da formação, aparentemente,

refletir uma tónica da formação centrada nas escolas e nas práticas profissionais, neste estudo ressalta-se como ponto fraco o facto de ainda não ter sido realizada uma avaliação ao sistema de formação contínua que permitisse, de forma objetiva, avaliar o seu funcionamento e o seu verdadeiro impacto no sistema educativo.

Como complemento, surgiu posteriormente um outro estudo desenvolvido por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Lopes et al., 2011), com o intuito de avaliar o impacto da formação contínua nos contextos educacionais, na prática docente e na formação-aprendizagem dos alunos. Este estudo apenas incidiu na formação desenvolvida pelos Centros de Formação de Associação de Escolas, tendo ficado visível a dificuldade em tornar objetiváveis os elementos que revelem efeitos concretos da formação, tal como se percebeu a insuficiente explicitação dos efeitos previsíveis de cada ação de formação. Para além do expoente máximo das ações de formação assentes em modelos de investigação-ação terem ocorrido entre 1998 e 2003, este estudo revelou que a partir daí pareceu que se deu lugar a uma instrumentalidade da formação colocada ao serviço das políticas centralmente definidas. Na prática, para estes investigadores, percebeu-se que a vida das escolas é um "não lugar" da formação e sublinha-se a necessidade de se entrar na "caixa negra" que é a sala de aula. Portanto, ao invés das escolas assumirem um papel central no sistema de formação contínua, já que o sucesso da formação depende em grande parte delas, "elas são o grande ausente deste enredo" (2011, p. 166). Isto é, as formações dos trinta e três centros alvos deste estudo não tinham assumido a "escola" como foco principal:

> A ação dos Centros não resultou, na maioria dos casos, de uma política clara que originasse projetos de formação próprios, mas antes se organizou de modo contingente, procurando adequar a oferta e a disponibilidade de formadores às condições externas que resultavam dos normativos do RJFCP, da progressão na carreira, dos professores, e das condições de financiamento definidas pelo programa FOCO. (p. 38)

Com alguma relação com os estudos aqui visados, importa também recordar Machado e Formosinho (2009), numa análise crítica que realizam ao sistema português de formação contínua e em que salientam algumas das suas características. Em primeiro

lugar, referem "o formato escolar e a exteriorização da formação", onde o foco está na transmissão de conhecimentos, no papel passivo dos professores formandos e na relação inexistente com os problemas concretos da sua prática. Sublinham, igualmente, o que apelidam de "o formato bancário e a ineficácia da formação", em que a necessidade de créditos para a progressão da carreira, faz com que os professores acumulem conhecimentos sem necessidade de os introduzir nas suas práticas. A "teoricidade dos saberes e a desvalorização dos saberes experienciais" relacionam-se com a primeira característica que os autores referem, já que refletem uma perspetiva de racionalidade técnica, onde na prática profissional se concretiza a teoria. Para além disso, o professor é visto como um "destinatário" da formação, em que não é levado em conta o seu saber experiencial. No sentido oposto a estas três características, que refletem a relação entre formação e progressão na carreira, a formalização dos processos formativos e a reprodução da lógica escolar, é salientado a importância da formação centrada na escola. Associada a esta orientação da formação, os autores salientam a importância da formação nos espaços de trabalho, potenciando nestes uma importante dimensão formativa. O que está em causa é, por um lado, a valorização dos saberes experienciais dos professores e a capacidade destes em refletir sobre a reflexão na ação, por outro, o incentivo a que os docentes sejam autores do seu próprio processo formativo.

Por último, e em relação com os pontos críticos das várias sínteses aqui salientadas, concordamos com o que nos diz Canário (2003), a propósito da necessidade de se ter que superar a forma escolar. As cinco características desta "forma" que este autor apresenta, enquadram-se, no essencial, nos aspetos negativos do sistema de formação contínua atrás salientados. São elas:

1.ª) a instituição de uma modalidade de aprendizagem que encara a experiência como um obstáculo;

2.ª) a relação teoria-prática num registo de aplicação e de transferência;

3.ª) a desvalorização das perguntas, privilegiando as respostas;

4.ª) a repetição de informações;

5.ª) a alienação do trabalho escolar pela sua exterioridade, relativamente ao sujeito. (p. 204)

4. Os desafios para a Formação Contínua e para o Desenvolvimento Profissional de Professores em Portugal

De acordo com o ponto anterior, realçamos a importância de o foco da formação contínua assentar nos problemas e situações reais vividos pelos professores (Leite, 2005), valorizando, portanto, os contextos em que decorrem as práticas. O que permite também que se recupere a atualidade e a importância do documento estratégico: *Contributo para a consolidação da formação centrada nas práticas profissionais*, organizado em 1998 (Santos et al., 1999) pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e inserido no movimento de deslocalização da formação contínua de fora para dentro da escola. Por outro lado, para além da formação estar centrada na análise das situações reais de trabalho, a partir de Estrela e Estrela (2001b), salientamos também o importante papel do professor nessa análise, através da sua atitude científica na observação, na problematização, no planeamento da intervenção, na intervenção propriamente dita e na verificação dos seus efeitos. Isto é, para estes autores, para além de ser necessário "escutar" mais a voz dos professores (Estrela & Estrela, 2006), uma conceção da formação contínua que privilegie os professores como investigadores das suas práticas, deve respeitar os seguintes sete princípios:

1) Princípio da autonomia;

2) Princípio da realidade;

3) Princípio da motivação;

4) Princípio da articulação dialética da teoria e da prática;

5) Princípio da participação e cooperação;

6) Princípio do contrato aberto;

7) Princípio do isomorfismo. (Estrela & Estrela, 2001b, pp. 31-32)

Trata-se, no essencial, de assumir a investigação como "a melhor estratégia de formação" (Estrela, 1992, p. 45) e a sala de aula o espaço de análise priveligiado. Para este intento, terá que haver uma atitude investigativa, visto que "o professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar, problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses alternativas" (Estrela, 1990, p. 26).

Em traços gerais, esta perspetiva conceptualiza o desenvolvimento profissional dos professores como um processo contínuo de melhoria das práticas profissionais, centrado nos professores que, em interação, promovem mudanças educativas (através da investigação das suas práticas) em prol dos alunos e de toda a comunidade educativa.

Paralelamente, e em relação com o desenvolvimento desta visão da formação (centrada nas práticas profissionais e no papel ativo dos professores no seu processo formativo e desenvolvimento profissional), interessa compreender vários desafios que têm vindo a colocar-se ao longo dos anos. Desde logo, o esforço que se fez para contrariar um sistema de formação contínua, em que se privilegiava a progressão na carreira com a obtenção de créditos, através de formações que em nada se relacionavam com as necessidades reais dos professores (Santos, 2009). Nesse sentido, a partir de 2007, com algumas alterações ao estatuto da carreira docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) e ao regime jurídico da formação contínua, para além da frequência das formações acreditadas se manter como condição de progressão na carreira, passou-se a sobrevalorizar os conteúdos de natureza científico-didática (art.º 6.º, n.º 1; art.º 15.º) com estreita ligação aos grupo de recrutamento e necessidades definidas nos projetos educativos de agrupamento (Formosinho & Machado, 2014a). Com este novo estatuto, para estes autores, reforça-se, porém, o que chamam de "tendências burocráticas da formação", em que a formação contínua assume-se "como requisito obrigatório da progressão na carreira através da acumulação de créditos" (p. 322). Em contraponto às "tendências profissionais da formação" (também presentes na cultura dos professores e instituições de formação ao longo dos anos), nas "tendências burocráticas" as modalidades de formação são de cariz transmissivo e os professores apresentam um papel mais passivo, com pouca participação na organização e autoria da sua própria formação.

Referente ao ano de 2013, o Conselho Nacional de Educação [CNE] publicou em 2015 um parecer em que, apesar de reconhecer a prevalência de um modelo de formação contínua com forte articulação à progressão da carreira e, tendo em conta esta ter sido suspensa temporariamente, reconhecia outras motivações dos professores, para além da necessidade de créditos. Para além disso, mesmo reconhecendo a importância e a prioridade das ações de formação que incidem sobre os conteúdos de natureza científico-didática com ligação à área curricular que os professores lecionam, bem como as relacionadas com as necessidades da escola, sublinhava um possível problema. O facto destas ações se sobreporem a formações tão importantes, como mestrados ou doutoramentos, tal como a outras iniciativas formativas mais ligadas ao desenvolvimento pessoal e ético dos docentes. Um tempo antes, o mesmo Conselho Nacional de Educação [CNE] (Afonso et al., 2013), tendo em conta os desafios da "realidade" da formação contínua, emitiu um conjunto de recomendações que reforçava a necessidade de a formação estar articulada com o trabalho desenvolvido na escola. Para além disso, com vista à melhoria das práticas letivas, depois de consultadas várias entidades desta área, o referido CNE salientou a necessidade de também se valorizar modalidades de formação que dessem relevo à investigação e à procura de soluções de aprendizagem colaborativa. Com o intuito, por um lado, de promover a defesa da autonomia dos professores em escolherem a formação mais propícia ao seu desenvolvimento profissional, por outro, de privilegiar a formação que tenha maior impacto na melhoria do desempenho docente, este organismo defendeu o apoio às ações de formação contínua centradas na prática docente.

Com o novo regime jurídico da formação contínua de 2014 (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), continua a persistir uma forte associação à avaliação do desempenho e à progressão na carreira, para além de que passa a ser obrigatório que "a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50 % na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC" (art.º 9). Por outro lado, numa perspetiva de melhoria da qualidade de desempenho dos professores, acentua-se a ligação da formação contínua às necessidades de formação advindas, por um lado, dos resultados da avaliação das escolas e das prioridades para a concretização do projeto educativo destas, por outro, do desenvolvimento profissional dos próprios professores. Antecipando um pouco (acreditamos nós) as dificuldades decorrentes do cumprimento desta orientação jurídica,

o Conselho Nacional de Educação [CNE] (2015), num documento onde é recomendado um modelo de formação contínua centrado na prática docente, realça a importância da liberdade de escolha por parte dos professores, a propósito das suas necessidades de formação, no sentido de não ficarem "reféns" das escolhas programáticas de formação dos diretores.

Apesar das várias referências à importância de uma perspetiva de formação centrada nos professores e nas suas práticas profissionais, desde 2014 até à atualidade, que a realidade organizacional da formação contínua em Portugal pouca alteração tem tido. Parece-nos que perante as múltiplas respostas a cobrir, continuamos a assistir a uma subalternização da formação contínua relativamente às políticas educativas (Leite, 2005). Isto é, mesmo que desde a sua génese (início dos anos 90), o sistema de formação contínua tenha como objetivo garantir o cumprimento das prioridades formativas nacionais (Machado & Formosinho, 2009), estas não se devem sobrepor às necessidades coletivas e individuais, advindas, quer dos projetos educativos de escola, quer dos próprios professores (Formosinho & Machado, 2014b). Na verdade, parece que as políticas governamentais continuam a "condicionar" grande parte da organização da formação, o que diminui muito a margem para que se definam localmente as necessidades e se trabalhe em função delas (Leite, 2005). Aliás, os próprios centros de formação de associação de escolas, teoricamente as entidades formadoras mais próximas das escolas para promover a formação em contexto, têm vindo a sofrer, já há algum tempo, alguma "descaracterização" face às finalidades para que foram criados (Formosinho & Machado, 2014b). Ao invés da sua "oferta" formativa estar ligada aos problemas quotidianos da escola e corresponder à iniciativa dos professores (Amiguinho & Canário, 1994), estes, como autores da sua formação, capazes de diagnosticar problemas e perspetivar soluções, os centros de formação têm se assumido como entidades locais de gestão da formação, centralmente concebida, em função da implementação das novas políticas educativas (Formosinho & Machado, 2014b; Machado & Formosinho, 2009) e das orientações anuais associadas aos programas de financiamento (Esteves, 2016). Por outro lado, a par de toda esta realidade e da obrigatoriedade de 50 % da formação contínua incidir no conhecimento das disciplinas e na didática, também questionamos a realidade formativa das Associações Profissionais de Professores que desenvolvem um modelo pedagógico transversal a qualquer nível de ensino e área disciplinar. Portanto, tudo isto, associado

ainda ao início do descongelamento das carreiras docentes, leva-nos a interrogar se estamos mais próximos ou não, de uma formação contínua que tenha em conta a importância dos professores como autores da sua formação e, naturalmente, as suas necessidades reais. Ou ainda, pelas palavras de Oliveira-Formosinho (2009), já anteriormente referidas: será que a formação contínua pode, efetivamente, assumir-se como um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores?

Com todas as mudanças políticas, sociais e culturais que influenciam a escola e confrontam os professores com novos papéis, muitos dos desafios que se colocam ao sistema português de formação contínua parecem persistir no tempo. Nesse sentido, e apesar de se referir mais à formação inicial, Flores (2017) relembra um conjunto de problemas atuais (não exclusivos ao contexto nacional), alguns, em comum com o que já foi referido até agora. São eles: *a desarticulação entre a teoria e a prática*; *a desarticulação universidade e a escola*; *a prevalência da racionalidade técnica e da lógica instrumental da formação*; *a ausência de uma perspetiva sistémica e articulada de formação*. A partir destes pontos, ressaltamos, novamente, a importância da experiência na aprendizagem sobre o ensino, através de uma visão dos professores como investigadores da sua prática. Para esta investigadora, o que está em causa é uma visão de formação contínua que contribua para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional das escolas, sendo certo que ambos contribuem para a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Também recentemente, Nóvoa (2017) reforça o valor dos contextos escolares, como "espaços da profissão", fundamentais para o desenvolvimento da formação contínua. Apela assim para a importância das comunidades profissionais de docentes, geradoras de uma reflexão partilhada entre professores, com o objetivo de compreender e melhorar as práticas educativas. No entanto, apesar da mais valia de uma reflexão partilhada de práticas, num contexto de cooperação, Trindade (2020) chama a atenção para o facto de que a reflexão entre pares, só por si, não chega. Para o atual presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, o importante é que nessa reflexão em partilha, os professores interpretem criticamente as suas conceções práticas, aplicando e interpelando o conhecimento teórico, para que ocorra um efetivo desenvolvimento do conhecimento profissional.

Por fim, com o objetivo de valorização dos professores e o seu desenvolvimento profissional, o Conselho Nacional de Educação [CNE] (Faria et al., 2019) proferiu um conjunto de recomendações para a formação contínua, em que se valoriza, mais uma vez, a formação em contexto. Este órgão propõe mesmo que as modalidades identificadas com este tipo de formação (oficinas, projetos e círculos de estudo) sejam valorizadas para efeitos de avaliação de desempenho docente e de avaliação das escolas. Como formações de longa duração e com o objetivo de terem impacto na melhoria do sucesso educativo dos alunos, estas decorrem da reflexão e processos investigativos com os seus pares, a partir dos problemas selecionados pelos professores nas suas práticas pedagógicas. Para este tipo de formação se concretizar com sucesso, é chamado a atenção para a necessidade de, por um lado, haver mais condições nas escolas e nas instituições de formação acreditadas, como, por outro, de se diminuírem as tarefas burocráticas que são exigidas aos professores e que nada contribuem para a melhoria da sua prática e aprendizagem dos seus alunos. Aliás, segundo o TALIS de 2013 (OECD, 2014), 75 % dos professores em Portugal dizem que o horário de trabalho não lhes permite fazer formação. Numa perspetiva de formação ao longo da vida e em contexto, é salientado, inclusive, a necessidade de os professores vivenciarem processos isomórficos de formação, isto é, que as estratégias e procedimentos utilizados na formação sejam iguais aos que utilizarão nas salas de aula com os seus alunos. Na verdade, é de sublinhar que os professores que promovem a sua própria aprendizagem a partir das suas práticas e identificam as suas necessidades de formação, são, provavelmente, profissionais que criam condições para que os seus alunos aprendam a aprender e a agirem como cidadãos informados, ativos e responsáveis (Marcelo, 2009; Ponte, 2006a; Van Driel & Abell, 2010).

É, portanto, num contexto em que existem as condições contextuais favoráveis para um forte desenvolvimento profissional (Flores et al., 2009) e é reconhecido aos professores profissionalismo, competência e o conhecimento para liderar o seu próprio processo formativo (através da investigação da sua prática, partilhada com os seus pares), que a profissão docente, em grande parte, é valorizada (Tinoca, 2017). Para além disso, é também no âmbito de dispositivos de formação estruturados na produção escrita e respetivos circuitos de comunicação, que os professores, como profissionais que produzem os seus próprios saberes profissionais, veem reforçados o seu profissionalismo (Canário, 2007; Nóvoa, 2017). Nesta perspetiva, a formação contínua promove o

desenvolvimento profissional dos professores como um processo contínuo de melhoria das práticas profissionais, centrado nos docentes (em comunidades de prática profissional) que, em cooperação, promovem mudanças educativas em prol dos alunos e de toda a comunidade educativa (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, 2009). Ao centrar-se nas práticas profissionais, a formação ocorre durante a mudança (e não antes), sendo que "professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interactivo" (Canário, 1995, p. 14). Assim, a partir de um "conceito ecológico de mudança" (Canário, 1994a, p. 27), a eficácia da formação (Machado & Formosinho, 2009) tem outras condições para se concretizar.

Apesar da formação de professores não ser a única solução para os desafios da educação, é consensual que pode fazer a diferença na qualidade dos professores e, consequentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos (Flores, 2017). Contudo, por melhoria das aprendizagens, concordamos com Costa (2019), que estas devam ser mais significativas e impactantes. Para além disso, o mesmo secretário de estado da educação, numa perspetiva de inclusão, refere, igualmente, que: "o grande desafio da escola democrática é garantir não só que todos acedem à educação, mas sobretudo garantir que todos aprendem de facto" (pp. 5-6). Tal desafio, é também revelado em dois importantes relatórios transnacionais: o relatório da United Nations Children's Fund [UNICEF] (2017), *For Every Child*, e o relatório do World Bank (2018), *Learning to realize education's promise*.

Interessa-nos, por último, deixar bem vincado que em tempos de uma nova relação com o conhecimento (Nóvoa, 2019), em que a informação está acessível em todo o lado, mas de uma forma desorganizada e pouco fiável, o professor, segundo Nóvoa (2015), continua a ser insubstituível. Mais do que transmitir mais informação, tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento, isto é, para este investigador de referência, o que define a aprendizagem não é saber muito, mas sim compreender bem aquilo que se sabe. Nesse sentido, para Trindade (2020), para além de todas as ações de formação contínua se poderem constituir como oportunidades de autoformação cooperada, em que haja uma resposta efetiva aos constantes desafios profissionais (ao invés de se corresponder apenas à acumulação de créditos para progressão na carreira), o que se pretende é que a formação contínua rompa com o paradigma pedagógico da

instrução. Permitindo que os professores se assumam como interlocutores qualificados e possam, assim, apoiar os alunos no desafio da transformação da informação (acessível em todo o lado) em conhecimento. Contudo, o mesmo investigador chama a atenção que a concretização desta visão da formação contínua não depende só da atitude dos professores, mas sim da organização das escolas/agrupamentos e, principalmente, das políticas educativas. Para que tudo isto se concretize, e a participação em ações de formação se realize com base nas respostas que os professores são confrontados a encontrar face aos constantes desafios profissionais, romper com a relação da formação contínua com a progressão na carreira poderá ser uma possível solução?

CAPÍTULO II – OS PROFESSORES INVESTIGADORES DA SUA PRÁTICA

1. A problematização da experiência educativa

> Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideias que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiência, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivemos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar. (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 21)

Numa perspetiva de formação centrada na investigação da prática educativa por parte dos próprios professores (tendo estes um papel central nos processos de formação) e em que se espera a melhoria da mesma, a valorização da experiência é algo indiscutível. Como Shulman (1993) refere, "não aprendemos da experiência, aprendemos da reflexão da experiência" (p. 60), ou seja, é necessário todo um processo descritivo, reflexivo e investigativo que ocorra a partir dela e sobre ela. O que implica determinado distanciamento, já que, como à semelhança da vida, a experiência vive-se e a atribuição de sentido é algo que necessita de outro olhar (Cavaco, 2009). O que para Canário (2001), "significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência o que, frequentemente, só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência" (p. 44). Nesse sentido, tal distanciamento crítico, que ao fim ao cabo representa uma ressignificação da experiência, implica, naturalmente, contradições, crises e dilemas (Passeggi, 2011). Para esta autora, aliás, toda a formação assente na reflexão da experiência vivida, nunca poderá ser "entendida como uma (trans)formação sem crises" (p. 154). Por outro lado, para Contreras e Pérez de Lara (2010), a realidade educativa só pode ser mesmo compreendida enquanto experiência, isto é, segundo a forma como é vivida pelos seus protagonistas e o sentido que estes lhe atribuem. Investigar a experiência educativa, para estes autores, é

assim atribuir sentido aos significados que os principais envolvidos (professores, alunos...) apresentam sobre as suas experiências e vivências no seu local de trabalho. Contudo, chamam a atenção que a experiência é apenas o que não nos deixa indiferentes e o "que reclama significados nuevos para lo vivido" (p. 25). Concordam igualmente com Larrosa Bondía (2002), quando este chega mesmo a referir que a experiência "é tudo o que nos acontece" (p. 21) e não o que acontece, simplesmente.Isto é, tudo o que nos forma e transforma, o que também revela o carácter único e singular de uma experiência, pois um mesmo acontecimento vivido por duas pessoas, gera experiências diferentes. Por outro lado, a partir das ideias de John Dewey, Contreras e Pérez de Lara (2010) referem que é necessário que a experiência reflita uma relação entre atividade e passividade, isto é, que se considere apenas experiência, como algo que já tenha sido fruto de uma iniciativa ou de algum tateamento e se perceba então, qual o efeito que produziu na pessoa em causa. Nesse sentido, recorrendo novamente a Larrosa Bondía (2010), este chega mesmo a referir que a palavra "experiência" promove a abertura de um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação. No entanto, noutro texto já referido (2002), apela que para a experiência "nos tocar" é necessário parar, para se ter tempo para pensar, olhar e escutar. O que, para este autor, implica que o sujeito da experiência se defina a partir da sua disponibilidade e abertura, para a sua própria transformação ocorrer. Na sequência destas ideias, de acordo com Vieira (2011a), ao se colocar a experiência educativa no centro da (trans)formação profissional, os professores ao explorarem o espaço entre o real e o ideal, questionam e reconstroem o sentido da mesma.

Apesar de não nos focarmos neste conceito, do ponto de vista da *investigação narrativa* (narrative inquiry), há a salientar a forma como Connelly e Clandinin (1990) descrevem a narrativa: esta, como uma forma pela qual os seres humanos atribuem sentido à experiência, resignificando o passado e criando um propósito para o futuro.

Ao se focar a discussão no valor formativo da experiência (o que se aprende com ela) e no papel ativo que o professor apresenta na problematização da mesma (transferir o centro das atenções do formador para o formando), entramos no campo da *formação experiencial*. É um conceito que emergiu nos Estados Unidos da América, na primeira metade do século XX (Bonvalot, 1989), fundado a partir das ideias da *aprendizagem*

experiencial. O seu surgimento resulta, por um lado, da associação entre a experiência e a educação de adultos, em que se reconhece a experiência dos mesmos para o desenvolvimento de novas aprendizagens (Zeitler & Barbier, 2012) e se valoriza a necessidade de compreensão de como estes aprendem (Villas Bôas, 2017). Por outro lado, na Europa, o seu aparecimento deriva da crítica à *forma escolar*, sob influência do Movimento de Educação Permanente, a partir dos anos setenta do século XX (Canário, 2003; Cavaco, 2016).

Apesar de não querermos aprofundar muito, descrevemos, sucintamente, no campo anglosaxónico, quatro autores de referência (os três primeiros "elegidos" por Bourgault [1991]) que atribuem valor formativo à experiência em educação. Trata-se de John Dewey, Kurt Lewin, David Kolb e Donald Schon.

Sobre o primeiro autor (associado ao movimento progressista nos Estados Unidos da América), embora não se tenha debruçado especificamente sobre a formação de adultos, a experiência ocupou uma parte central da sua obra. Considerar a experiência como educativa, levou Dewey (2007), em primeiro lugar, a considerar que a natureza da experiência só podia ser compreendida se se observasse que esta incluía um elemento passivo e um ativo, ambos combinados (já referido anteriormente). A consciência da relação destes dois elementos (tentar e sofrer algo) permitia medir a produtividade ou o valor da mesma. Para este autor de referência, uma experiência significativa implicava um elemento de reflexão, já que refletir (ou pensar, no dizer de Dewey) consistia na clareza da relação entre aquilo que se tentava fazer e no que acontecia como consequência. Tal postura, clarificava a rotina e o comportamento impulsivo, como opostos à ação reflexiva. Em relação com esta perspetiva, também se tornava claro que só com a experiência uma teoria poderia ter valor e ser verificável. O contrário não poderia ser possível, já que uma teoria, separada de uma experiência, não podia ser entendida nem como teoria. Dewey (1963) introduziu também dois princípios interdependentes: *o princípio da continuidade* e *o princípio da interação*. A continuidade significava a influência que as experiências anteriores tinham nas novas experiências, já o princípio da interação, sublinhava o caráter social das experiências, tendo em conta que resultava da relação entre o indivíduo e o contexto envolvente. No fundamental, reconhecia que existia uma "conexão orgânica entre educação e experiência pessoal" (p.

25). No entanto, para que ocorresse o princípio da continuidade e novas aprendizagens era necessário "saber esquecer", isto é, tomar consciência de padrões de experiência que já não eram adequados. Contudo, tal rutura não ocorria totalmente no vazio, já que as novas experiências ocorriam a partir de uma certa continuidade com as experiências anteriores. Por outras palavras, para Bonlavot (cit. por Cavaco, 2009), "a formação experiencial resulta da transformação da experiência acumulada em novas experiências assimiladas às experiências do passado e transformadas em novos esquemas de acção e pensamento" (p. 225). Assim, pode-se concluir que para Dewey (1963), a aprendizagem pode ser vista como um processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência, onde se reconhece como ideia principal, uma "educação da, através da e para a experiência" (p. 29).

Lewin (1946), outro precursor da aprendizagem experiencial, na primeira metade do século XX, as suas ideias e projetos centraram-se na implementação de projetos de investigação-ação levados a cabo por grupos de pessoas expostas a problemas sociais comuns, com o intuito de se envolverem diretamente na melhoria das suas condições de vida. Assente em dois conceitos fundamentais: a *teoria de campo* e a *dinâmica de grupo* (Lewin, 1988), este psicólogo social defendeu a integração da teoria com a prática, fruto da aprendizagem em grupo, onde se regista uma tensão dialética entre a experiência e a teoria. Na verdade, ficou para sempre conhecida a expressão: *não há nada tão prático como uma boa teoria*. A partir da sua experiência em vários projetos de intervenção social, concluiu que a aprendizagem é facilitada num meio em que exista uma tensão dialética entre a experiência concreta e a análise crítica. Nesse sentido, desenvolveu um modelo de aprendizagem concebido como ciclos de ação reflexiva, em que cada ciclo se compõe por três fases nucleares: planificação, ação e avaliação da ação.

A partir da experiência como fonte de aprendizagem preconizada por Dewey, Kolb (1984) desenvolve uma teoria da aprendizagem experiencial na perspetiva da formação de adultos. Para este autor, o desenvolvimento profissional de um adulto é visto como um percurso permanente de aprendizagem, desde que este se aproprie das suas experiências profissionais, através de uma reflexão consciente. A partir dos estudos de Lewin, defende que a aprendizagem experiencial é um processo pelo qual os conhecimentos são criados a partir duma transformação da experiência, fruto da

observação refletida. Já a partir da perspetiva histórico-cultural (Vigotsky e seus percussores), Kolb (idem) assume que a aprendizagem advinda da análise interativa da experiência é um processo social, que determina e atualiza o desenvolvimento potencial. Em termos de modelos de processos de aprendizagem experiencial, estrutura um, organizado num ciclo de quatro estágios, em que a par dos outros dois autores-chave atrás referidos, também integra os dois polos: teoria/prática. Os estágios são: "a experiência concreta; a observação refletida; a conceptualização abstrata; a experimentação activa" (p. 42).

Sobre os pressupostos que caracterizam este modelo de aprendizagem, Kolb (idem) apresenta os seguintes:

> a aprendizagem define-se como um processo; a aprendizagem é um processo contínuo baseado na experiência; o processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos; a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo; a aprendizagem envolve trocas entre a pessoa e o ambiente; a aprendizagem é um processo de criação de conhecimento. (pp. 25-38)

Por último, Schon (1983), a partir da obra: *The Reflective Practitioner*, propõe o conceito de *epistemologia da prática* onde aborda as competências que estão relacionadas com a prática dos bons profissionais, ou seja, reconhece "a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores" (Zeichner, 1993, p. 17). A forte componente de reflexão a partir das práticas e a relação entre teoria e a prática são fundamentais para o profissional se sentir capacitado para enfrentar situações novas, instáveis e complexas no seu dia a dia (prático reflexivo). Neste contexto, esta competência de agir na incerteza e na indefinição que assenta num conhecimento tácito de difícil descrição, é designada por Schon por "artistry" (não no sentido de produção que se concebe numa obra de arte, mas de um saber-fazer). Para Alarcão (1996), num artigo que reflete criticamente o pensamento de Schon, esta competência tem algo de criativa "porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes" (p. 16). Nesta sequência, surgem na sua obra quatro noções fundamentais e que fazem parte do modelo de prática reflexiva que Schon (1983, 1987, 1992) propõe: 1. *Conhecimento na ação*; 2. *Reflexão na ação*; 3. *Reflexão sobre a ação*; 4. *Reflexão sobre a reflexão na ação*.

Sobre os dois primeiros conceitos, o que está em causa é o conhecimento tácito que os professores demonstram na realização da ação e a reflexão que é realizada no decurso da própria ação (sem a utilização de palavras), portanto, sem o recurso à análise retrospetiva da ação e consequente mudança sólida da mesma. Valoriza-se assim, quer a experiência no momento, como também se questiona o saber-na-ação (Schon, 1987). Sobre a importância de se refletir sobre a ação e, mais decisivo ainda, refletir-se sobre a reflexão na ação, mediado desta vez pelas palavras e ou linguagem escrita, e, eventualmente, pela interlocução dos seus pares, a descrição e a reflexão realizada antes e depois da ação, permitem que o profissional aprenda a aprender. Isto é, a partir de uma compreensão mais distanciada dos problemas da sua prática, há uma maior perspetiva de que este consiga soluções mais adequadas para os problemas e que, no futuro, consiga ainda compreender novos problemas e implementar novas soluções. Durante todo este processo reflexivo, assente na problematização da prática, os docentes articulam a teoria de forma dialética com o conhecimento tácito construído no decorrer da ação.

Numa perspetiva de formação como um processo de socialização profissional e de defesa da tese de que os professores aprendem a sua profissão na escola, para Canário (2002), valorizar a experiência pressupõe aprender a aprender com a experiência, portanto, a interpela-la de forma distanciada e crítica. Para tal acontecer, implica que o professor investigue criticamente a sua prática, o que não significa qualquer subestimação da teoria. Para este autor, o professor, como profissional, deve ser encarado "como um analista simbólico a quem compete equacionar e "construir" problemas, no terreno da prática, marcado pela incerteza e pela complexidade, e não a dar respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis" (p. 160). Portanto, em causa está uma crítica bem clara ao paradigma de racionalidade técnica (e.g. Pérez Gómes, 1992; Schon, 1983; Vermersh, 1989), em que se resume o professor apenas a um técnico, que perante problemas de carácter instrumental aplica "regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico" (Pérez Gómes, 1992, p. 100).

De forma resumida, na sequência das ideias destes autores, mais do que sobrevalorizar a experiência ou subestimar a teoria, ao professor cabe interpelar a sua prática, colocar questões que o pressionam, existindo então uma articulação dialética entre a teoria e a prática, que reciprocamente se confrontam e se questionam. Por outras

palavras, trata-se de se assumir como um profissional reflexivo que investiga e teoriza a sua ação docente.

No campo francófono, a respeito da formação experiencial, são vários os autores de referência que interessa destacar (apesar de mais ligados às abordagens biográficas). Assim, em primeiro lugar, numa perspetiva de estruturação da identidade dos indivíduos, é importante recordar a conceção de pessoa que Finger (1989) defende, em "que não privilegia unilateralmente a razão e a reflexão enquanto únicos motores da formação, atribuindo igualmente um papel às emoções, aos sentimentos, às intuições, mais geralmente, aos vividos e às experiências de vida" (p. 42). Já sobre o conceito de formação experiencial, propriamente dito, Landry (1989), uma das autoras que se debruçou sobre a sua definição, em traços gerais, define esta formação "como um processo de transformação e de integração da experiência pessoal" (p. 20). Pelas palavras de Roelens (1991), este tipo de formação decorre "da descoberta progressiva por um sujeito (individual ou coletivo) da sua capacidade de pensar e de produzir a realidade a partir de cada experiência" (p. 220). Nesse sentido, para além da implicação do sujeito e do contacto direto com a ação, de referir que a formação experiencial pressupõe também reflexão (Bezzola, 1991; Pineau, 1989). Para que não se limite à experiência e haja um retorno reflexivo ao vivido, a formação experiencial pressupõe "uma atividade intelectual intensa, afim de confrontar a experiência, de a integrar, de lhe dar sentido e de a voltar a investir" (Landry, 1989, p. 17). Caso contrário, se a experiência for o resultado de uma "repetição", como nos refere Pain (1990), a transformação que a mesma promove na pessoa pode ter muito pouco significado. Isto é, os automatismos não permitem um retorno reflexivo que possibilite a promoção de aprendizagem (Mezirow, 2001). Ou por outras palavras, a "antiguidade", nesse sentido, pode representar mais uma rotina do que propriamente um saber advindo da experiência acumulada (Dominicé, 1991). Apesar do alerta para o facto de que nem toda a experiência se transformar necessariamente numa aprendizagem (Courtois, 1992), para Dominicé (1989, p. 62), "a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem". Assim, mais do que ser necessário explicitar o que a constitui, de forma a tomar consciência dela no sentido de modificar a ação futura (Vermersh, 1989), urge compreender a "interpretação do vivido por parte do sujeito implicado na acção." (Cavaco, 2009, p. 225). Isto é, para que a experiência seja formadora é necessário que seja (re)construída e refletida, com a intencionalidade do próprio bem

vincada (Pain, 1990), ou melhor ainda, que a interação com a "situação" de trabalho faça sentido para os que nela estão implicados. Decorrente desta implicação, prevê-se então que a transformação da experiência ocorra, sempre que for refletida sob o ângulo da aprendizagem (Josso, 1991). O que por outras palavras, significa que para aprender com a experiência educativa, implica que por parte dos sujeitos em causa ocorra uma dinâmica de distanciação e implicação crítica (Josso, 1993; Nadeau, 1989).

Na sequência da perspetiva destes autores francófonos, sublinhamos como um dos pontos fundamentais da formação experiencial - a importância do agir com um determinado sentir (intencionalidade) sobre uma situação de trabalho - o que promove um ambiente de reflexão e "de releitura da experiência" (Amiguinho et al., 2003, p. 108). Para os autores citados, a transformação do saber da experiência em saber "formalizado", implica um espaço de trabalho coletivo em que se partilhe as experiências (projetos e resultados) e reflita entre pares (mediação social, segundo os autores). Canário (1994a) também nos lembra que para que "a experiência se converta em saber, é necessário fazer do exercício de trabalho objecto de reflexão e pesquisa pelos que nele estão directamente implicados" (p. 27). Esta visão da formação através da reflexão e com base na experiência dos próprios profissionais, para além de valorizar a ligação dos professores aos seus locais de trabalho e de lhes permitir a assunção da responsabilidade dos seus problemas, reflete um processo autoformativo (um conceito também importante no nosso estudo).

Por último, há a salientar a prática e a reflexão como dois elementos fundamentais na experiência, já que esta "está inteiramente ligada ao vivido e à sua interpretação" (Cavaco, 2002, p. 34). Neste sentido, a reflexão assume-se como essencial para que as experiências se tornem formativas e possibilitem a aprendizagem, o que implica, invariavelmente, pensar, agir, falar e escrever a partir de si (Contreras & Pérez de Lara, 2010). Ou por outras palavras ainda, concluímos que "toda a experiência, quer seja presente ou passada, a partir do momento em que é fotografada, interrogada e reorganizada, é formadora para a pessoa" (Dumont, 1991, p. 101).

2. A investigação dos professores sobre a sua prática – características e finalidades

> Uma actividade reflexiva e inquiridora, é geralmente realizada pelos professores de um modo intuitivo e não do modo formal próprio da investigação académica. Na verdade, a investigação dos professores sobre a sua prática, servindo propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada noutros contextos institucionais. Mas tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidada na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projectos de intervenção nas escolas. (Ponte, 2002, pp. 5-6)

A partir da defesa do desenvolvimento profissional dos professores como um processo contínuo de melhoria das práticas profissionais centrado nos professores e da indissociável valorização da problematização da experiência, surge no nosso trabalho a importância de aprofundarmos o campo teórico dos professores investigadores da sua prática.

Com a tónica desta investigação no estudo do desenvolvimento de profissionais intelectuais comprometidos com a resolução de problemas concretos da profissão e a produção de conhecimento profissional através da escrita, importa, em primeiro lugar, refletir acerca da natureza do conhecimento profissional exigido para a docência e a sua relação com a importância de os professores poderem investigar a sua própria prática pedagógica.

Apesar de não querermos aprofundar a temática do conhecimento profissional específico dos docentes e, muito menos, o campo variado das representações sobre a atividade docente (vulgo "ensinar") que lhe está subjacente, é de todo útil referirmos a desconstrução que Roldão (2008) faz a respeito do conceito de professor como exclusivamente um prático ou, em oposição, do professor apenas como um "apresentador de conhecimento formalizado" (p. 42). Por outras palavras, Sá-Chaves (2002) interpreta a conceção que defende uma distinção entre o conhecimento teórico, produzido pela investigação universitária, e a prática concretizada pelos professores, como uma perspetiva dicotómica. Em oposição à investigação educacional, os professores são "reduzidos à função de transmissores de um conhecimento em cuja construção não

participavam, e de reprodutores e aplicadores de teorias, normas e princípios que nem sequer ousavam discutir" (2002, p. 59). Nóvoa (1991b), uns anos antes, já colocava a seguinte questão: "os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?" (p. 25).

Ultrapassando a ideia de que os professores não produzem saber e que só aplicam o que é produzido pelos "teóricos", parte-se do princípio que tanto os práticos como os teóricos produzem saber, mas tendo em conta os objetivos diferentes de ambos, os saberes são naturalemente diferentes (Boavida & Amado, 2008). Para o prático, o objetivo é dizer a verdade sobre a ação pedagógica, por isso, reflete e faz uma teoria a partir da prática, já para o investigador, a teoria é construída a partir da prática da investigação (Charlot, 1995). Nesse sentido, para Roldão (2008), com o objetivo de se contrariar a resistência à produção de conhecimentos críticos sobre a profissão pelos próprios professores e assim ir ao encontro de uma escola de sucesso que promova as aprendizagens de todos os alunos, urge compreender que a complexidade da natureza do conhecimento profissional justifica um saber específico para a profissão com determinadas características. Esta investigadora foca dois caracterizadores que legitimam este saber específico e, consequentemente, o possível interesse dos professores em investigar a sua própria prática: "a natureza compósita e integradora mobilizada no uso situacional e a componente analítica, associada à capacidade reflexiva relativamente à acção desenvolvida." (p. 42). Sobre o primeiro, refere o facto de se contrariar uma lógica aditiva de junção de diferentes conhecimentos ou até aplicativa dos mesmos, em prol do facto de cada tipo de conhecimento se poder transformar face a uma situação pedagógica, passando a estabelecer-se como parte integrante uns dos outros. Tendo em conta que a realidade diária da função de um professor reflete um slogan já tanta vez propagandeado: *agir na urgência e decidir na incerteza*, como afirma Perrenoud (1996), é também tendo presente a singularidade e a imprevisibilidade do ato pedagógico, que faz sentido a existência do segundo caracterizador que Roldão (2008) nos revela. Em que à necessidade reflexiva do professor ocorre, em contraponto, o agir rotineiro do mesmo. Apesar de destacar a importância do saber técnico e o domínio de uma componente mais artística, refere que estes só se podem transformar em conhecimento profissional quando, sobre os mesmos, "se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos,

rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção face à situação com que o profissional se confronta" (Roldão, 2007, p. 100).

Para desconstruir ainda mais a ideia em que se concebe o conhecimento teórico como prévio e aplicável à prática e clarificar a "indissociabilidade do conhecimento profissional" (p. 43) à prática profissional que lhe corresponde, Roldão (2008) recorre a Schon (1983, 1987), como uma das principais referências para a teorização do conhecimento profissional (não só no campo da educação), como também do conhecido conceito: *prático reflexivo*. A ideia a reter, centra-se na importância da prática profissional como o elemento chave da produção de conhecimento profissional, ao contrário do célebre conceito de *Racionalidade técnica*, em que Schon criticava que a teoria existia apenas nas universidades e a prática nas escolas. Para tal acontecer, não se dispensa uma boa preparação teórica prévia, mas, sobretudo, "uma teorização problematizadora da situação prática em apreço" (Roldão, 2008, p. 44). Por outras palavras, o modo de promover a maior aproximação possível dos professores ao saber teórico, ultrapassando-se assim a conhecida discussão sobre a relação teoria-prática, é tomá-los como co-construtores desse saber. O que exige mais do que uma atitude reflexiva e uma orientação da formação eminentemente prática, como refere Roldão, quando nos alerta de forma crítica para a visão do professor como apenas um *prático reflexivo*. Na verdade, para que haja uma efetiva e sólida produção de conhecimento suscetível de ser comunicado e mobilizado noutros momentos, há que problematizar-se a teoria a partir da prática e, sobretudo, existir mais do que uma simples reflexão. Esta, muita vez associada a algo que, por exemplo, se realiza de forma informal no quotidiano docente entre o professor e os seus pares, isto é, refletir como apenas sinónimo de pensar (Esteves, 2014). Portanto, o que se trata é de encarar a reflexão como um processo de questionamento "sistemático da própria prática para melhorar essa prática e aprofundar a compreensão desta" (McIntyre, 1993, p. 42). Roldão (2007), quando se refere a uma componente analítica-investigativa que promova melhorias claras nas práticas docentes, entende "prática reflexiva" (p. 44) como um dispositivo onde os professores formulam hipóteses explicativas quando analisam algo das suas práticas que pretendem compreender e alterar. O objetivo passa por produzir interpretações das situações, em conjunto com os seus pares, no sentido de reinvesti-las na ação e verificar as supostas melhorias na sua prática pedagógica. Nesta linha crítica a Schon, acaba por preferir a

designação de "profissional de ensino analítico e investigativo da prática" à de "prático reflexivo" (p. 44). Na verdade, podemos afirmar que a investigação da prática realizada pelo próprio professor, desmistifica a discussão gerada à volta da *teoria* VS *prática*, tal como é exemplificado nas palavras de Berthoff (1987): "theory and practice should stand in this same relationship to one another, a dialectical relationship: theory and practice need one another" (p. 30).

Ainda sobre a relação entre conhecimento profissional e prática, Cochran-Smith e Lytle (1999a) identificaram três diferentes conceções sobre aprendizagem docente: 1) *Conhecimento para a prática* (knowledge for practice); 2) *Conhecimento na prática* (knowledge in practice); 3) *Conhecimento da prática* (knowledge of practice).

Numa perspetiva de compreender qual o tipo de conhecimento que os professores precisavam para ensinar bem, destacam a terceira conceção, onde os próprios professores produzem o dito conhecimento, considerando as suas próprias práticas como objeto de investigação e utilizando as teorias dos outros como referências que ajudem a problematizar, a interpretar e a compreender a sua prática pedagógica. Portanto, procuram romper com a dualidade entre o conhecimento formal e o conhecimento prático. Tal como Roldão (2008), criticam na primeira conceção o pressuposto de que os investigadores externos às escolas geram os conhecimentos formais e teorias para que os professores os apliquem na prática. Na segunda conceção, a crítica recai no facto de se valorizar que o conhecimento para a docência é de natureza prática e aprendido pelo professor de forma reflexiva, mas sem o cuidado de querer construir conhecimento através de processos investigativos que usem a teoria para se problematizar a prática. Por outras palavras, estas investigadoras não rejeitam a importância do conhecimento produzido através dos processos de investigação centrados nas universidades, tal como não defendem que todo o conhecimento produzido pelos professores a partir das suas práticas possa ser generalizável.

Em consonância com a terceira conceção das autoras norte americanas atrás referidas, é também de salientar uma das três formas de relacionar os efeitos das teorias científicas sobre as práticas dos professores, enunciada por Fenstermacher (1982). Nesta forma, a partir do reconhecimento do valor da teoria e da prática e das respetivas especificidades de cada uma, o autor propõe que os fenómenos educativos sejam vistos à

luz de representações científicas, que possibilitem aos professores uma outra forma de ver o seu trabalho, observando-o e problematizando-o. Dito de outra forma e reforçando a ideia que trespassa dos últimos parágrafos, para Esteves (2014), no centro da ação está o professor, mas é o conhecimento científico que o ajuda "a pensar a prática, a vê-la na sua complexidade, a tomar decisões e a avaliar os respetivos efeitos" (p. 37). Para Postic (1988), numa perspetiva de formação centrada na análise, existe uma regulação entre a teoria e a prática, na medida em que a prática é associada a uma referência teórica e a teoria é confrontada com a prática. Por outras palavras ainda, Korthagen (2012) propõe uma alternância contínua entre a prática e a teoria, partindo das preocupações dos formandos professores, que designa por *abordagem realista*.

Partindo do pressuposto, por um lado, que a prática profissional é complexa e que não pode ser encarada como um campo de aplicação das teorias da investigação universitária (Geraldi et al., 1998a; Lüdke et al., 2009; Pimenta & Ghedin, 2002), por outro, que os desafios e as situações problemáticas (Loughran, 2013) que um professor enfrenta diariamente não se resolvem só com uma boa dose de bom senso, boa vontade e experiência, torna-se assim legítimo que os professores queiram investigar as suas práticas profissionais. Este tipo de investigação, ao contrário da realizada por universitários, em que as implicações para a prática surgem em segundo lugar (Folque et al., 2016), parte dos problemas encontrados pelo professor na sua própria prática (Altet, 2000; Oliveira et al., 2004). Nesse sentido, para que a sua atuação tenha sucesso, é expectável que examine constantemente a sua prática de uma forma mais planeada e menos intuitiva, com o objetivo de a aperfeiçoar e possibilitar, quer que os seus alunos atinjam o sucesso educativo desejado, quer que consiga fundamentar o que fazem e o porque fazem. O que torna visível, paralelamente a esta capacidade de investigar, também o seu papel ativo de gestor no desenvolvimento curricular, função esta referida, sobretudo, por Stenhouse (1975) e mais tarde por Alarcão (2001). Tal como para McKernan (2008) não é possível ser um professor profissional sem comprometer-se com a investigação para melhorar o seu próprio desempenho, também para Alarcão (2001) todo o bom professor tem de ser também um bom investigador, o que se pode compreender melhor a partir da seguinte afirmação:

> Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (Alarcão, 2001, p. 5)

Já pelas palavras de Stallings (1986), o melhor professor é um bom aprendiz, um investigador, alguém que pode fazer perguntas e encontrar respostas. A partir desta perspetiva, acredita-se que os professores que estão interessados em melhorar o ensino e a aprendizagem na sala de aula podem tornar-se investigadores da sua própria prática, já que se parte do pressuposto de que eles, melhor do que ninguém, estão em situação privilegiada para identificar problemas, para colocar questões acerca da aprendizagem, para recolher dados, interpreta-los e tomar as melhores decisões acerca da sua prática pedagógica (Zeichner & Noffke, 2001). Neste sentido, assume-se o professor como investigador, como um *profissional intelectual e autónomo* que criticamente questiona e se questiona (Alarcão, 2001; Elliott, 1988, 1990a; Giroux, 1997; McKernan, 2008), quer no sentido da busca incessante do sucesso educativo dos seus alunos, quer no assumir das funções sociais e políticas que são esperadas que desenvolva. Por outras palavras ainda, a conceção de um professor investigador da sua prática pode-se designar também como um *intelectual transformador* (Aronowitz & Giroux, 1985).

Em género de sistematização, com o intuito de aprofundarmos mais a importância da construção do conhecimento em educação por parte dos professores que intentam investigar e melhorar a sua prática profissional e assim contribuir para a aprendizagem dos alunos (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Cochran-Smith et al., 2009; Dobber et al., 2012), realçamos os três objetivos fundamentais deste tipo de investigação: 1. *Alterar algum aspeto da prática com vista à melhoria do ensino-aprendizagem e consequente sucesso educativo dos alunos*; 2. *Compreender a natureza dos problemas que afetam algum aspeto da prática*; 3. *Construir conhecimento sobre essa mesma prática, para os profissionais envolvidos ou outros (da mesma escola/comunidade e de outras escolas/comunidades)*.

Sobre o primeiro ponto e em contraste com a investigação realizada nas Universidades (salvo algumas exceções em que há professores universitários que realizam estudos sobre a sua própria prática), como ideia geral, sublinha-se a valorização da prática numa perspetiva problematizadora, que permita as alterações necessárias e as estratégias de ação promotoras do sucesso educativo dos alunos. Com a tónica no professor ser o próprio a promover as alterações necessárias na sua prática, há a possibilidade de também se compreender a natureza dos problemas que prejudicam essa mesma prática e, nesse sentido, como consequência, gerar-se-á a construção de conhecimento. Aqui o professor tem um papel privilegiado no desenvolvimento desta investigação, para além desta ocorrer a partir de situações únicas (Elliott, 2007b).

Tanto para Cochran-Smith e Lytle (1990) como para Zeichner e Diniz-Pereira (2005), o pressuposto da construção de conhecimento ser realizado pelos próprios professores a partir da investigação da sua prática, reflete também a rejeição do conhecimento da prática pedagógica ser gerado exclusivamente da universidade para a escola (de fora para dentro). Para além de muitos professores ainda entenderem a investigação universitária como irrelevante para as suas práticas pedagógicas (Cunha & Prado, 2007; Zeichner, 1998, 2000), as autoras norte-americanas atrás referenciadas, já há cerca de trinta anos atrás defendiam que os investigadores universitários estavam distanciados das práticas escolares e que, apesar de até terem um papel importante como excelentes observadores e colaboradores, eram os professores das escolas que estavam no "centro da investigação". A partir da constatação das grandes diferenças entre o discurso da universidade e a realidade quotidiana das escolas, passaram também a criticar a ideia de que os "especialistas" externos à escola deviam ser os principais responsáveis das reformas e políticas escolares. O que estava patente na origem deste pensamento era uma crítica explícita aos dois paradigmas que dominavam a investigação sobre o ensino desde os anos 70, descritos por Shulman (1986): o de *processo/produto* e o *qualitativo/interpretativo*. Em ambos os paradigmas os professores apresentavam um papel passivo na construção do conhecimento, isto é, eram objetos das investigações dos investigadores universitários, faltando as vozes, as perguntas e os quadros interpretativos que os professores habitualmente usavam para compreenderem e melhorarem as suas práticas (Cochran-Smith & Lytle, 1990; Wittrock, 1986). Assim, perante a compreensão de que faltava ao conhecimento sobre educação, as vozes, as narrativas e as investigações

sobre a prática profissional produzidas e sistematizadas pelos próprios professores (Nóvoa, 2008), passaram a discutir as características do que poderia ser considerado a investigação dos professores, em contraponto ao que já se conhecia sobre a investigação académica. O objetivo não era hierarquiza-las em termos de importância, mas reconhecer os objetivos de cada uma e, sobretudo, compreender-se a importância da investigação dos professores sobre a sua prática como um processo privilegiado de construção do conhecimento. Assume-se assim, o professor como produtor de conhecimento (Estrela, 2002b; Gewirtz et al., 2009; McKernan, 2008) que, ao invés de estar dependente de peritos externos, age como um parceiro ativo num diálogo crítico com os outros (Kincheloe, 2003).

Ao focarmo-nos na importância do conhecimento gerado, como algo fruto de uma atividade de investigação, é deveras importante esclarecer, desde já, o que entendemos afinal por investigação, para nos debruçarmos sobre a definição da mesma, aplicada aos professores que a realizam sobre a sua prática. Assim, nesse sentido, sobre quais os critérios que definem uma atividade como investigação, Beillerot (1991), um autor de referência sobre esta temática, define-a como um esforço mental e de ação para aceder a um objeto, a uma informação ou a um conhecimento (exclui-se o que se acede por intuição ou acaso). Como condições mínimas, refere que uma investigação deve satisfazer três condições: "1) produzir conhecimentos novos; 2) ter uma metodologia rigorosa; 3) ser pública" (p. 19).

Sobre a primeira condição (apesar do autor francês referir a dificuldade em afirmar o que é novo numa investigação), perante a possibilidade do professor que investiga a sua prática se enquadrar, à partida, numa comunidade de professores que também tem os mesmos propósitos de investigação, pode legitimar a referida comunidade a definir o que é considerado como novidade ou não. Para além de que, relacionado com o terceiro ponto, é durante o processo comunicativo ocorrido na própria comunidade, que a validação do estudo permitirá depreender se se trata efetivamente de conhecimento novo e se tal pode ser integrado no "património" da comunidade de referência. Por outro lado, de acordo com Berthoff (1987), cit. por Cochran-Smith e Lytle (1990, 1993), não há necessidade de que a investigação dos professores contribua com nova informação, mas sim que haja interpretação da informação que já se possui (a autora denomina de *reinvestigação*). Já

Thomas, também referido pelas mesmas autoras, a propósito da natureza da construção de conhecimento numa comunidade científica, conclui que cada pequena porção de informação pode parecer insignificante em si mesma, mas que depois, quando se interliga com outras idênticas, pode assumir um poder real e coletivo muito superior do que qualquer individuo poderia realizar. Ponte (2002) sublinha ainda que quando o próprio professor produz para si alguma solução original, no sentido de resolver um problema que o preocupa, pode afirmar-se que está a produzir novo conhecimento. Já a reprodução linear de um trabalho de investigação já realizado, não poderá certamente ser considerada uma investigação.

Na sequência da definição de Beillerot (1991), a respeito de que um ato investigativo é algo que não se acede por acaso, mas que implica um esforço minimamente planeado, debruçamo-nos sobre o critério da necessidade de haver uma metodologia rigorosa. Para tal ocorrer, entende-se todo o cuidado a ter na formulação das questões de investigação, tal como no modo de como o processo de recolha e de análise de dados é conduzido. Ao entender-se que um trabalho de investigação para ser validado terá de apresentar rigor e sistematicidade, significa, para o autor, poder ser reproduzido noutro contexto com condições idênticas. Mais do que generalizar resultados (perspetiva positivista), neste tipo de investigação, o mais importante, é que num contexto semelhante os resultados alcançados anteriormente possam ser relevantes.

Quanto ao último critério de Beillerot (1991), a necessidade de a investigação ser pública, assume-se como princípio-chave que os resultados de uma investigação "não existem" se não forem comunicados e publicados (Sousa, 1992). O facto da discussão pública dos resultados e a exposição à crítica avaliativa dos pares permitir validar todo o trabalho realizado, contribui, não só com o levantamento de questões essenciais, como produz novo conhecimento para a comunidade em que se integra a pessoa que enceta a investigação (Barbier, 1996; McNiff & Whitehead, 2008, 2010).

Em relação com os professores que investigam as suas próprias práticas, mais do que a acumulação de conhecimento e a partilha deste com os colegas, o que se pretende é que o conhecimento possa ser continuamente verificado e melhorado (Roldão, 2007). Por outras palavras, para que o conhecimento seja reflexo de uma afirmação dos professores, torna-se imprescindível que o mesmo seja inteligível e analisável

publicamente (Hiebert et al., 2002). Por outro lado, por mais que o contexto seja óbvio para os próprios, visto que estão imersos na situação que investigam, não o é para os outros (Feldman et al., 2018). Para Roldão (2007), o que se trata é de promover um exercício de meta-análise sobre o conhecimento tácito, para que este possa ser desconstruído, desocultado e articulado. Caso este procedimento não ocorra, a mesma autora receia que:

> o seu desenvolvimento resulta impossível ou diminuto, perdendo-se infindáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes, por força desta limitação, muito forte na classe, e explicável entre outros factores, pelo praticismo que historicamente se associou à representação social do professor. (p. 101)

Portanto, são vários os autores que defendem as vantagens em publicar as investigações encetadas pelos professores às suas práticas pedagógicas (e.g. Kemmis & McTaggart, 1988; Lampert, 2008, 2010; Mills, 2007), dos quais destacamos, Altrichter et al. (1993), que assumem que a publicação:

a) permite que o conhecimento dos professores não seja esquecido (pelos próprios autores e pela comunidade profissional);

b) aumenta a qualidade da reflexão na prática, quer porque implica sistematização pelos autores quer porque é a forma de obter feedback e críticas sobre o que foi investigado;

c) pressupõe que os professores esclareçam as suas posições, o que permite-lhes influenciar a discussão e a política educativa através dos seus argumentos;

d) contribui para a responsabilidade profissional, já que revela as práticas e o compromisso do professor quer para os alunos, pais e comunidade quer para potenciais avaliadores do seu trabalho;

e) contribui para o desenvolvimento profissional e para a formação inicial;

f) solidifica a autoconfiança profissional, quer pela formação do professor como autor quer pela ligação entre produtores de conhecimento e esse mesmo conhecimento;

g) promove a reputação da profissão, já que valoriza o perfil dos professores e a sua voz no debate público. (pp. 173-176)

Já em 2018, os mesmos autores, mas agora com a participação de Feldman, editam a terceira edição da mesma obra, onde destacam mais algumas vantagens:

h) promove nos professores um papel mais ativo na educação e na profissão;

i) promove a autonomia profissional;

j) promove a democracia do conhecimento. (pp. 254-258)

Na continuidade da reflexão sobre o conceito de investigação definido por Beillerot (1991), destacamos também a de Bogdan e Biklen (1994), que entendem investigação como uma atitude, isto é, "uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades" (p. 292). Nesse sentido, para estes autores, é legítimo toda a investigação que se realiza fora do "meio académico" e que apresenta um cariz prático ou que seja realizada como instrumento de mudança social.

Perante estas definições de investigação, assumimos um dos principais conceitos que guia este trabalho: *a investigação dos professores sobre a sua prática* (teacher research) (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Fueyo & Koorland, 1997; Hopkins, 1985). Para Cochran-Smith e Lytle (1990, 1993), numa perspetiva de aumentar o conhecimento sobre as práticas profissionais a partir dos estudos realizados pelos próprios professores (associação entre prática e investigação), este conceito significa "a pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula" (1993, p. 7). De destacar que esta definição de investigação surge, não só da influência dos trabalhos de Stenhouse, que considerava a investigação dos professores como algo *sistemático* e *autocrítico* (Rudduck & Hopkins, 1985), como da investigação sobre os vários trabalhos de escrita dos professores sobre a sua prática (Cochran-Smith

& Lytle, 1990). Como consideram que a investigação surge de questões ou gera questões, tendo como base o facto de os professores desejarem atribuir sentido às suas experiências numa perspetiva de aprendizagem perante a "vida" na sala de aula, o carácter *intencional* é referido pelas duas autoras como uma necessidade que a ação seja planeada e não apenas fruto da espontaneidade. Sobre o ser *sistemática* (na continuidade do carácter intencional), princípio em comunhão com o segundo critério definido por Beillerot (1991), referem-se ao rigor e regularidade dos processos de recolha de informações e de documentação das experiências, bem como à análise e interpretação dos acontecimentos decorrentes do processo investigativo.

Relacionados com o conceito *teacher research*, salientam-se outros dois conceitos: *o professor como investigador da sua prática* (teacher as researcher) (Berthoff, 1987; Cochran-Smith & Lytle, 1993, 1999b; Elliot, 1990b; Fueyo & Koorland, 1997; Fueyo & Neves, 1995; Hammersley, 1993) e *o questionamento sobre a prática* (inquiry) (Richardson, 1994). Este último conceito, definido po Clift et al. (1990), como "a deliberate attempt to collect data systematically that can offer insight into professional practice" (p. 54). Ambos os conceitos significam o processo sistemático de investigação ocorrido numa escola e que é realizado com o objetivo de os professores analisarem as suas ações e melhorarem a aprendizagem dos alunos. Em traço gerais, para Fueyo e Koorland (1997), os professores como investigadores das suas práticas:

> Observe and analyze their plans and actions and their subsequent impact on the students they teach. By understandings both their own and their students classroom behaviors, teachers as researchers make informed decisions about what to change ad what not to change. They can do and solve their own problems. They link prior knowledge to new information. Risk takers, they accept failures as learning experiences. Teachers as researchers ask questions and systematically find answers. They observe and monitor themselves and their students while participating in the teaching and learning process. They question instructional practices and student outcomes. They make data-based decisions, validating their practice. They implement change. (pp. 337-338)

Em relação com as duas características: *intencionalidade* e *sistematicidade*, e com o intuito de clarificar cada vez mais este nosso campo teórico, reforçamos a compreensão

dos termos "professor reflexivo" e "professor investigativo" que, apesar de por vezes usados de forma indistinta, apresentam a sua singularidade. Entendemos que, mesmo que um ato reflexivo represente um explícito re-exame da experiência do professor, no sentido da resolução de algum problema ou dilema por ele questionado, só por si, como nos recorda Ponte (2002), embora necessário à investigação, não a garante. Isto é, embora a investigação sobre a prática não seja dissociada da reflexão sobre ela (Fiorentini, 2004) e, aliás, apesar de ser algo do senso comum que, qualquer que seja a natureza da investigação em causa, a reflexão é uma variável necessária, certo é que não basta (Oliveira & Serrazina, 2002). Como Moreira e Alarcão (1997) referem, a investigação realizada pelos professores, em comparação com a prática reflexiva, define-se como um processo mais cuidadoso, rigoroso, sistemático e crítico (assente numa recolha e análise de dados), em que se assume o mesmo foco ao longo de um determinado período de tempo. Já Fiorentini (2004), distingue o processo de investigação da prática reflexiva, como algo que supõe uma centralidade num foco de estudo, que exige a delimitação de um problema de forma a ser investigado sistematicamente e em profundidade, podendo até haver o risco de afastar-se de uma visão de totalidade. Já sobre a prática reflexiva, o mesmo autor, refere que esta exige um movimento contrário, visto que se preocupa em abranger a totalidade da prática educativa, ou seja, os professores quando refletem sobre a prática tentam levar em linha de conta as múltiplas dimensões da práxis pedagógica. Lüdke et al. (2001) apresentam, inclusive, formas alternativas de conceber a relação entre a prática reflexiva e a pesquisa (termo original dos autores que é sinónimo de investigação):

a) ver a pesquisa como facilitadora da prática reflexiva;

b) pensar a pesquisa como forma avançada da prática reflexiva;

c) conceber a prática reflexiva como um tipo de pesquisa;

d) entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, reconhecendo a diferença entre as duas e que os processos mais sistematizados de investigação não decorrem necessariamente dos de reflexão. (pp. 41-42)

Como nos lembra Cochran-Smith, numa entrevista concedida a Fiorentini e Crecci (2016), não pode haver uma postura investigativa (inquiry as stance) sem se ser reflexivo, mas que se pode ser reflexivo sem fazer investigação. Dito ainda de outra forma, para Fiorentini (2004) toda a investigação é uma forma especial de reflexão, no entanto, nem toda a reflexão é necessariamente investigação.

Por outro lado, por tudo o que foi referido, parece-nos claro que para um professor investigar a sua prática é também uma questão de atitude, tal como se depreende na seguinte afirmação de Dewey (1959): "Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas" (p. 25). Ou ainda pelas palavras de McKernan (2008), o facto de um professor prático-reflexivo "no avanza una hipótesis como si fuera correcta, sino como una hipótesis que vale la pena examinar empíricamente" (p. 60).

Alguns anos mais tarde, Cochran-Smith e Lytle (2007), num outro artigo, apresentam mais alguns pontos-chave que identificam como representação da investigação realizada pelos professores:

a) é o próprio professor que assume o papel de investigador, podendo se desenvolver processos de colaboração no contexto em que se realiza a investigação;

b) assume-se que o conhecimento necessário para compreender e melhorar a prática não pode ser produzido apenas ou principalmente fora desse contexto;

c) o contexto profissional é o local de pesquisa, e as questões que daí emergem são perspetivadas como resultado da reflexão crítica na interseção da prática e da teoria;

d) as fronteiras entre a pesquisa e a prática diluem-se, já que a primeira é parte integrante da segunda;

e) os conceitos de validade e de generalização são bastante diferentes dos critérios tradicionais de transferibilidade e de aplicação de resultados a outros sujeitos e contextos;

f) a importância de todo o trabalho de investigação ser público e sujeito à crítica por uma comunidade mais alargada. (pp. 26-27)

Do ponto de vista do valor e dos efeitos positivos nos professores, decorrentes da investigação realizada por estes sobre a sua prática, dos vários estudos realizados, salienta-se o de Goswami e Stillman (1987), referido nas já referidas obras de Cochran-Smith e Lytle (1990, 1993). Deste estudo destacam-se seis pontos:

1) O seu ensino tranforma-se de várias formas: convertem-se em teóricos, articulam as suas intenções, provam as suas hipóteses e encontram conexões com a prática;

2) A autoperceção como autores e como professores transforma-se. Melhoram no uso dos seus próprios recursos; formam redes e ficam mais ativos profissionalmente;

3) Convertem-se em fontes de recursos muito ricas para contribuir com informação profissional que antes se desconhecia. Podem realizar observações mais próximas da prática durante largos períodos, desde visões particulares e de compreensão imediata do conhecimento que estão gerando. Os professores conhecem as suas turmas e os seus alunos de forma muito mais profunda que qualquer observador externo;

4) Tornam-se leitores e usuários críticos da investigação publicada, menos disponíveis a aceitar acriticamente as teorias dos outros, menos vulneráveis às novidades e revelam mais autoridade na avaliação do currículo, dos métodos e dos recursos didáticos;

5) São capazes de realizar os estudos, escrever, aprender e redigir os relatórios das suas descobertas sem gastar somas excessivas de dinheiro (mesmo que

tenham que receber mais reconhecimento e mais fundos). Os seus estudos, mesmo que não sejam definitivos, tomados no seu conjunto ajudam notavelmente no desenvolvimento e avaliação dos programas curriculares de forma muito mais efetiva que os dos especialistas e assessores externos;

6) Estabelecem colaboração com os seus alunos na hora de se confrontarem com perguntas ou questões que afetam ambos, estabelecendo, portanto, pequenas comunidades de ensino e de aprendizagem. Muda também a natureza do discurso na aula desde o mesmo momento em que começa o processo investigador. O trabalho conjunto com os professores oferece aos estudantes verdadeiras oportunidades e estímulos para o diálogo, a leitura, a escrita e tudo isto potencia a maturidade das suas habilidades linguísticas. (1987, p. 17)

Portanto, entre várias vantagens, um professor investigador da sua prática assume o "controlo" da sua prática pedagógica e da sua vida profissional, o que que leva a que Bissex e Bullock, cit. por Cochran-Smith e Lytle (1990), afirmem que a investigação dos professores é um agente natural de mudança, visto que: "doing classroom research changes teachers and the teaching profession from the inside out, from the bottom up, through changes in teachers themselves. And therein lies the power" (p. 9).

Em jeito de balanço final, para que o objetivo principal – *a compreensão e a melhoria da prática pedagógica*, se concretize, sintetizamos os pressupostos que caracterizam a investigação sobre a prática realizada pelos próprios professores:

1) A *produção de novo conhecimento* (algo que não é difícil, tendo em conta o quotidiano da prática profissional ser cheio de situações únicas e irrepetíveis);

2) O *processo investigativo planeado*, em que a(s) questão(ões) de investigação, a recolha e a análise de dados sejam coerentes, rigorosas e sistemáticas;

3) A *comunicação dos resultados* (se a investigação ocorrer no seio de uma comunidade de professores investigadores, a apresentação pode ser mais fácil de ocorrer).

2.1. A origem e a evolução histórica da investigação-ação

Apesar da nossa escolha teórica não recair sobre o conceito de *investigação-ação*, em que, por exemplo, pressupõe-se que uma investigação da prática possa ser realizada por agentes externos e, por outro lado, alguns autores o utilizarem como sinónimo dos professores que investigam a sua sala de aula (e.g. Arends, 1999; Zeichner, 2001), importa-nos, sobretudo, salientar que o conceito de professores investigadores das suas práticas veio sendo construído a partir da influência de vários movimentos e autores-chave da investigação-ação (Johnson, 1993). Nesse sentido, a partir de uma visão geral e cronológica, achamos importante descrever as cinco grandes tradições da investigação-ação educacional que Zeichner (2001) propõe e que Máximo-Esteves (2008) recupera no seu livro:

1) As origens da investigação-ação nos Estados Unidos;

2) O movimento do professor-investigador no Reino Unido;

3) A investigação participatória na Austrália;

4) O movimento do professor-investigador nos Estados Unidos;

5) A investigação por auto-estudo.

Antes da descrição das cinco tradições, interessa, em primeiro lugar, salientar que a investigação-ação tem uma história semelhante à da maioria dos métodos qualitativos no século XX, tendo alcançado forte popularidade, sobretudo, por se definir como uma alternativa à investigação tradicional, em que a investigação se alia à intervenção educativa (Cardoso, 2014). No entanto, apesar de partilhar uma história semelhante com os métodos qualitativos, é também de ressaltar a existência de investigação-ação de natureza quantitativa (Kochendorfer, 1997). Por outras palavras, a investigação-ação pode se reger por abordagens mais quantitativas ou mais qualitativas.

Como a investigação-ação (action research) teve a sua origem nos Estados Unidos da América, a primeira tradição refere-se a este país (do início do século XX até aos anos 50) e ficou associada a duas figuras-chave: John Dewey (1859-1952) e Kurt Lewin (1890-1947).

Embora muitos autores não tenham associado John Dewey como o criador desta linha de investigação científica, para outros (e.g. Argyris & Schon, 1974; Barbier, 1996; Finger & Asún, 2001; Pérez Serrano, 1990), as suas ideias contribuíram e muito para o que viria mais tarde a definir-se como investigação-ação. Para Carr e Kemmis (1986), aliás, o seu pensamento tornou-o como uma das maiores influências na educação no primeiro quarto do século XX. Tendo-se destacado como filósofo da educação e figura de topo do movimento progressista, o principal pressuposto teve a ver com a importância do envolvimento dos professores no processo de investigação científica em educação (entendido por si como um recurso indispensável para o progresso educacional). Outra grande influência para o que viria a tornar-se a investigação-ação mais tarde, ocorreu mais ao nível da reflexão (uma expressão muito próxima da investigação sobre a prática, que iremos analisar mais à frente), tendo ficado conhecido, sobretudo, pela defesa que fez sobre a importância do pensamento reflexivo e que explanou na sua conhecida obra: *How we think*, de 1910. Dewey caracterizava o ato reflexivo como o oposto do ato rotineiro de pensar (guiado pelo hábito, impulso ou tradição), ou seja, a capacidade analítica de pensar emergia apenas quando havia reconhecimento de um problema real (ou dilema) a ultrapassar. A passagem de uma situação duvidosa para uma situação mais clara, ocorria através de um processo crítico (semelhante a um caminho por fases, como se de um processo científico tratasse), tal como se compreende nas seguintes palavras de Dewey (1989): "Um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, em que se origina o pensamento, e um ato de busca, de caça, de investigação, para encontrar algum material que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade" (p. 28). Apesar de aplicada ao campo educacional, à época, o impacto de sua ação circunscreveu-se mais às instituições (New York Training School for Community Centre Workers e o Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation) a que esteve ligado e que influíram na obra de outros autores não menos importantes, que nos havemos de referir um pouco mais à frente.

Kurt Lewin (psicólogo de origem alemã, naturalizado americano durante o período da Segunda Guerra Mundial) foi para a maioria dos autores de referência que estudaram a investigação-ação o criador deste tipo de investigação (e.g. Adelman, 1993; Argyris & Schon, 1974; Campbell et al., 2004; Carr & Kemmis, 1986; Craig, 2009; Elliott, 1991; Goyette & Lessard-Hébert, 1987; Hargreaves, 2007; Kemmis, 1988; McKernan, 1996; McNiff & Whitehead, 2008; Pérez Serrano, 1990; Zeichner & Noffke, 2001). No entanto, tal como Finger e Asún (2001) afirmaram que Lewin apenas aplicou o pensamento de Dewey às organizações, para Latorre (1995), foram as ideias de Dewey que geraram a criação da investigação-ação por Lewin, na década de quarenta do século XX. Lewin envolveu-se em projetos de diferentes naturezas, todos tendo um ponto em comum: a combinação do método de investigação experimental com os problemas sociais da época (alimentação, minorias, entre outros). Como ponto de partida, para Lewin (1948) toda a investigação que não produzisse mais do que livros nunca seria uma investigação suficiente. Com o principal objetivo de encontrar as melhores soluções para melhorar determinados problemas, as duas principais características que estruturavam os seus planos de ação eram as seguintes: *as decisões a tomar saíam do próprio grupo a que o problema dizia respeito*; *a melhoria do problema específico só era possível a partir do compromisso de todo o grupo em todas as fases do processo de investigação*. Por outras palavras, como base para o que se iria definir como investigação-ação (compreensão de uma determinada situação e resposta de um grupo aos problemas do seu contexto), esta definia-se como a atividade encetada por um grupo de pessoas que viviam com um problema social comum e que se envolviam diretamente na melhoria das suas condições de vida. O pressuposto era que o compromisso e a responsabilidade do grupo pelas decisões e ações a encetar, pressupunha que o mesmo possuísse informação e conhecimento acerca da situação a melhorar. Em traços gerais, nos projetos de investigação-ação de Lewin (1951) apareciam os seguintes princípios: o carácter participativo; o impulso democrático; a contribuição para a mudança e para as ciências sociais. Com a tónica da importância do grupo como unidade de referência para um processo investigativo, para Lewin a investigação-ação desenvolver-se-ia em espiral, formada por diferentes ciclos de planificação, ação e investigação, descritos pelo próprio como: "planning, fact-findings and execution" (Carr & Kemmis, 1986, p. 162). Através de todo este processo pretendia-se, quer diminuir a distância entre as práticas escolares e a investigação, quer melhorar as decisões e as práticas pedagógicas. No fundo, apoiava-

se os professores a desenvolverem um enfoque de resolução de problemas para o quotidiano da sala de aula (Olson, 1996). Por último, de salientar que a investigação-ação não era apenas mais um método de investigação, mas também, um modo de intervenção social, aspeto este que iria mais tarde contribuir para a definição do paradigma da teoria crítica (Carr & Kemmis, 1988).

Na sequência de Dewey e Lewin, embora não identificado como um dos pioneiros da investigação-ação, Stephen Corey, a partir do trabalho realizado no já referido *Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation*, na Universidade de Columbia, foi um dos primeiros a ter um papel importante ao nível da prática deste tipo de investigação em educação (Cochran-Smith & Lytle, 1990). A partir da articulação dos conceitos de Dewey e de Lewin, deixou vários escritos sobre os vários projetos de investigação-ação levados a cabo no Instituto, descritos, sobretudo, na sua principal obra: *Action research to improve school practices* (1953). Com o intuito de diminuir o fosso entre a teoria e a prática, a sua filosofia de formação de professores pretendia promover mudanças curriculares nas escolas e diminuir as discrepâncias entre investigação educacional e as práticas escolares. Para tal, pôs em marcha programas de investigação-ação colaborativa através de parcerias entre as universidades e os professores no terreno, para se resolverem os problemas de natureza curricular a partir das próprias escolas. Em comparação com a investigação tradicional, que procurava acrescentar conhecimento ao que já havia sido investigado, para este investigador, a investigação-ação propunha aos professores envolvidos no processo aumentar conhecimento funcional sobre o estudado. As duas características atribuídas por Corey à investigação-ação eram as seguintes: a colaboração entre os centros de investigação e os professores, atribuindo maior responsabilidade processual pela investigação a estes últimos; perspetiva da investigação-ação para a ação ou intervenção social (tal como Kurt Lewin) e não somente como via metodológica. Tal como Lewin, Corey, cit. por Zeichner (2001), defendia que a investigação-ação consistia num processo cíclico, em que cada ciclo de investigação afetava o ciclo seguinte, numa perspetiva dinâmica. Apesar de todas estas intenções, a realidade seria bem diferente, no sentido que os projetos desenvolvidos não se assumiriam solidamente como investigação-ação e que o tão ambicionado processo cíclico se reduzia mais a um processo linear de resolução de problemas. A par de tudo isso, a comunidade de investigadores académicos continuava a levantar muitos problemas ao valor científico do que ele propunha como

investigação-ação, como também fazia críticas à metodologia de investigação. As críticas refletiam a perspetiva do paradigma de investigação tradicional e punham definitivamente em causa a característica de compromisso mútuo entre a investigação e a intervenção social que as propostas de Corey representavam. Assim, perante este rol de críticas, a investigação-ação praticamente desapareceu nos Estados Unidos da América, tendo apenas ganho novamente relevo no início dos anos 80, através do *movimento de professores investigadores na América do Norte* (que abordaremos mais adiante).

No Reino Unido, no início da década de 60, num contexto de mudança curricular e de insucesso escolar dos alunos que frequentavam as *secondary modern school*, surgiu o *movimento do professor como investigador* (teacher-as-researcher movement), sendo Lawrence Stenhouse (e também John Elliott), um dos principais impulsionadores (Carr & Kemmis, 1986; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Craig, 2009; Day, 2001; Elliott, 2009; Esteves, 2002; Latorre, 2003; Pérez Serrano, 1990; Zeichner, 2001; Zeichner & Noffke, 2001). Os projetos empreendidos por Stenhouse, e também Elliot, caracterizavam-se por um trabalho conjunto entre universidades e escolas, em que da capacidade de reflexão dos professores dependia o processo de desenvolvimento curricular a encetar, contrariando o conceito implementado até aí de currículo orientado por objetivos (Zeichner, 2001). Os especialistas universitários colaboravam com os professores no terreno (que intentavam mudar as estratégias pedagógicas para melhorarem a aprendizagem dos seus alunos), fornecendo-lhes suporte científico. Portanto, para Stenhouse a ideia fundamental assentava na necessidade da participação central dos professores na mudança do currículo, quer a partir dos seus conhecimentos e experiências, quer dos interesses, das experiências e das necessidades dos alunos (Carr & Kemmis, 1986). O que, em traços gerais, para Elliot (2008), significava que "en educación, la investigación-accion es *investigación-acción del curriculum*" (p. 19).

Para Stenhouse (1975, 1987), a principal ideia foi assumir que a investigação e o desenvolvimento curricular deviam pertencer aos professores. Professor de Educação na Universidade de East Anglia, no Reino Unido, onde dirigiu o *Centre for Applied Research in Education*, aí, ao contrário do que acontecia na época, a investigação apresentava uma orientação de natureza prática e aplicada. Para Stenhouse, cit. por Rudduck e Hopkins (1985), o objetivo do trabalho nesse Centro consistia em "demystify and democratize

research, which was seen as failing to contribute effectively to the growth of professional understanding and to the improvement of professional practice" (p. 1). Aliás, pelas palavras de Burgess e Rudduck (1993), o que Stenhouse pretendia era trazer para o "mundo" dos práticos a investigação educacional. A ideia que defendia, portanto, era de que cada professor devia ser um investigador e um observador do seu trabalho (incentivava os professores a se envolverem intimamente no processo de investigação), para que pudesse desenvolver e melhorar a sua prática, compreendendo-a (Stenhouse, 1975). O envolvimento dos professores das escolas na melhoria das práticas profissionais contribuía, igualmente, para compreender as funções do que era ser professor. Acreditava assim na capacidade de investigação dos docentes pois, segundo ele, todos os professores "levantam hipóteses que eles mesmo testam ao investigarem as situações em que trabalham" (Stenhouse, idem, p. 141). Afirmava de forma ambiciosa e defendia a ideia de "uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica" (p. 142). Para ele, a investigação consistia numa indagação sistemática e autocrítica, comprovada pelos professores nas suas aulas (Stenhouse, idem). Com o envolvimento ativo e colaborativo dos professores em tarefas de gestão curricular, as práticas profissionais eram o terreno privilegiado para este tipo de investigação e o progresso dos alunos a principal finalidade. Nesse sentido, Stenhouse assumiu a responsabilidade sobre dois projetos de desenvolvimento curricular (*Humanities Curriculum Project* e o *Problems and Effects of Teaching about Race Relations*). O que, fazendo um paralelo com o estado atual da educação nacional em matéria de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017), releva a atualidade deste conceito, em que era esperado do professor, tal como hoje, uma atitude ativa na instituição do currículo envolvendo os alunos, como também uma ação interpretativa e crítica das orientações curriculares nacionais. Toda esta participação por parte dos professores, em colaboração, na investigação dos seus processos de ensino-aprendizagem, tendo como pano de fundo a atenção às necessidades e progressos dos alunos, implicava o seu próprio desenvolvimento profissional (Alarcão, 2001). Para Stenhouse, tratava-se de combinar o desenvolvimento da prática com a investigação (dentro dessa prática) e com o desenvolvimento profissional dos professores (Altrichter & Posch, 2010). Para além disso, ao tornar pública a investigação realizada pelos professores, todo o conhecimento gerado permitiria que outros profissionais da educação aprendessem com isso, inclusive professores universitários e decisores políticos, o que

poderia levar a que houvesse alguma repercussão no desenvolvimento das políticas educacionais. Stenhouse alegava que este tipo de investigação era o caminho para a emancipação dos professores (Rudduck & Hopkins, 1985). Em termos de relação colaborativa entre os professores investigadores das suas práticas e os investigadores universitários, Stenhouse (1975) defendia que dessa relação deveria resultar um conjunto de respostas objetivas de trabalho em sala de aula, que refletisse, assim, uma investigação coletiva que permitisse movimentar o ciclo de investigação-ação.

Em género de resumo, a seguinte afirmação reafirma a ideia principal da obra de Stenhouse (1975): o "desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende de a capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino" (p. 156). Como atitude de investigação por parte dos professores para aperfeiçoar o seu processo de ensino-aprendizagem e eliminar os aspetos negativos da sua prática, assumia a "predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática" (p. 156).

Para Elliot (1997), um dos principais discípulos de Stenhouse, a investigação dos professores definia-se como um processo reflexivo experimental, em que o processo de triangulação assentava quer na avaliação das ações, passo-a-passo, que os professores faziam com os seus alunos para decidirem da adequação das alterações que iam experimentando, quer no recurso à opinião dos colegas para completar a tomada de decisões. O carácter investigativo completava-se também com a necessidade sentida pelos professores em apresentarem a outros, quer em conferências, quer em artigos, os resultados das suas experiências, assumindo-se assim como produtores de conhecimento e de mudança.

Na década de 80, este movimento começou a entrar em declínio, visto que os especialistas em desenvolvimento curricular começaram a ser afastados das escolas e a serem criticados pelo poder político, o que levou a que o papel do professor se tornasse mais como um funcionário ao invés de um investigador (Elliott, 1996).

Contudo, de realçar ainda, a importância da criação, em 1976, da *Colaborative Action Research Network* (CARN), uma organização de divulgação e apoio à teoria e metodologia da investigação-ação, suportada, quer através de conferências, quer de

artigos. Também fundada por John Elliot, a revista *Educational Action Research*, continua a ser uma das que maior impacto internacional continua a ter nesta área do saber.

A *investigação-ação participatória* na Austrália (participatory action research), segundo Grundy (1997), uma das principais historiadoras desse movimento australiano, surgiu num contexto político, social e económico que propiciou a defesa da ideia dos professores como produtores de conhecimento educacional. Apesar de no início este movimento ter-se aproximado bastante do modelo de investigação-ação desenvolvido no Reino Unido, tendo em conta que Stephen Kemmis (o principal dinamizador deste movimento na Austrália) trabalhara com John Elliot na Universidade de East Anglia, com o momento histórico da sociedade australiana e devido a algumas particularidades locais (a inclusão dos aborígenes, por exemplo), foram evidentes as diferenças (Máximo-Esteves, 2008). Com o intuito de que a participação dos professores ultrapassasse os temas relativos à prática pedagógica e atingisse um cariz político, desenvolveu-se um tipo de investigação-ação emancipatória ou crítica, baseada na teoria social crítica de Habermas (Carr & Kemmis, 1986). O objetivo principal, a partir do exercício da autocrítica e da crítica, consistia em relacionar os aspetos pessoais, profissionais e políticos dos professores, aplicando-os em investigação e ação de natureza colaborativa. A partir, principalmente, do *Deakin Action Research Group*, sediado na Universidade de Deakin, em Vitória, e de outras universidades na Austrália, a metodologia de investigação-ação educacional caracterizou-se pela forma em espiral (planificação, ação, observação e reflexão) e tinha como intenção promover a maior equidade e justiça social na escola e na sociedade (Kemmis & McTaggart, 1988). De uma forma geral, de acordo com a teoria crítica, o objetivo deste tipo de investigação consistia em conquistar a emancipação humana e da sociedade (Kincheloe, 2003).

Nos anos 80 reemergiu na América do Norte um novo *movimento do professor investigador* (teacher research movement), contextualizado por um conjunto de circunstâncias ideológicas e políticas que possibilitaram que as práticas pedagógicas tradicionais e o ensino orientado por um currículo único, centrado nos resultados, fossem postos em causa. Para Zeickner (2001), este movimento não derivava do movimento iniciado uns anos antes no Reino Unido e também não era um ressurgimento do movimento de investigação-ação cooperativo que tinha tido origem no início dos anos 40

nos mesmos Estados Unidos da América. Eram sim, identificadas por este investigador, outras as influências internas ao sistema educativo que influenciaram o desenvolvimento deste movimento: 1) *a maior difusão da investigação de natureza qualitativa no interior da comunidade científica, mais concretamente estudos de caso*; 2) *o desenvolvimento de projetos pioneiros com o objetivo de melhorar a aprendizagem da escrita*; 3) *a maior ênfase que se deu à investigação-ação incluída nos cursos de formação de professores nas universidades*; 4) *a importância do movimento do prático reflexivo formalizado por Schon (1983), que sublinhava a validade do conhecimento construído pelos professores*.

Para além da influência destes fatores, referidos desta vez por Cochran-Smith e Lytle (1993), houve também uma série de outros projetos e grupos em que se desenvolveu a prática de investigação-ação. O intuito fundamental consistia em que os professores trabalhassem em conjunto com os centros de investigação, no sentido de se reduzir, gradualmente, a diferença entre teóricos e práticos. O princípio deste movimento consistia no facto de que se os professores investigassem a sua ação educativa, haveria melhores escolas e melhores alunos. Para tal acontecer, segundo as investigadoras americanas, a investigação teria que assumir um carácter intencional, sistemático e ser realizada pelos próprios professores das escolas. Pretendia-se um professor mais autónomo e não um técnico passivo, reprodutor do conhecimento dos outros. Para as autoras, a investigação dos professores podia dividir-se em duas amplas categorias: a empírica (recolha, análise e interpretação dos dados recolhidos pelos professores nas salas de aula ou escolas) e a conceptual (teórica e filosófica). Na primeira categoria enquadravam-se os diários, as investigações orais e os estudos de aula e de escolas. Já na chamada investigação conceptual, incluíam-se os ensaios e os livros redigidos pelos professores, a partir dos dados que provinham da experiência e das reflexões dos mesmos. Neles são considerados de forma explícita as relações da teoria com a prática e as formas como se influenciam mutuamente.

Apesar da colaboração ser um conceito nuclear da investigação realizada pelos professores e, na perspetiva deste movimento, estes trabalharem em conjunto com os investigadores universitários nos vários projetos experimentais realizados, inicialmente havia um desequilíbrio nos papéis dos diferentes intervenientes. Ao caber a orientação teórica e metodológica à universidade, os professores das turmas tinham um papel

secundário no processo investigativo, o que acabava por perverter o principal objetivo deste tipo de investigação: *ser realizada pelos próprios* (Olson, 1996). Tal orientação por parte da universidade, devia-se ao facto de todos acreditarem que o carácter sistemático da investigação e o consequente domínio de procedimentos metodológicos que validassem a investigação, assim o obrigaria. Contudo, para Cochran-Smith e Lytle (1993), urgia haver mudanças e havia necessidade de acreditar na capacidade dos professores em conduzirem a investigação, visto que eram os únicos que, segundo as autoras, possuíam uma visão profunda sobre o seu próprio trabalho. O papel a atribuir aos investigadores universitários deveria ser mais o de um facilitador ou consultor, que apoiaria, quer a condução metodológica do processo investigativo, quer a reflexão crítica dos participantes, relativo aos temas investigados. A par de tudo isso, a colaboração entre professores investigadores era também necessária, já que possibilitaria a troca de pontos de vista num espaço comum de interpretação, onde a crítica construtiva elevaria a credibilidade da investigação. Por último, para a validação do conhecimento produzido pelos professores, havia necessidade que fossem comunicados os resultados, se possível através de relatos escritos em fóruns públicos. A ideia era que as descobertas adquirissem o estatuto de conhecimento e passassem a fazer parte, em primeiro lugar, do património coletivo da comunidade em que ocorrera a investigação. Posteriormente, o objetivo era alargar as comunicações a comunidades mais alargadas, como a comunidade científica, o que na realidade aconteceu pouco, de acordo com Zeichner e Noffke (2001). Nesse sentido, e também para se evitar problemas de isolamento, era de todo útil criar-se comunidades intelectuais, que sustentassem e suportassem a investigação dos professores (Altricher, 2005; Cochran-Smith & Lyttle, 1993).

A última tradição, segundo Zeichner (2001), definiu-se como a *investigação por auto-estudo* (self-study research), implementada nos Estados Unidos da América, no início dos anos noventa. Realizada, sobretudo, pelos professores das instituições superiores de formação, tinha como característica ser definida e conduzida pelo próprio professor e este ser o seu próprio objeto de estudo. Um marco fundamental para o seu surgimento e divulgação ocorreu a partir do ano de 1992, altura em que a *American Educational Research Association* (AERA) criou o grupo "Self-Study of Teacher Education Practices", cujo o objetivo centrou-se no apoio à investigação dos professores formadores interessados em investigar as suas práticas. Apesar do nome "auto-estudo"

poder sugerir trabalho individual e uma perspetiva de investigação demasiado subjetiva, o que pode até entrar em contradição com os princípios da investigação-ação, e, por isso, levar a que alguns autores não a consideram mesmo como investigação-ação (Cardoso, 2014), Loughran (2005) clarifica que para a sua concretização é necessário o envolvimento de outras pessoas. Em termos de validação do conhecimento, o processo investigativo centra-se na reflexão sobre os valores que orientam as ações do professor investigador, visando o objetivo de fazer sobressair as contradições entre as suas crenças e as suas ações (McNiff & Whitehead, 2003).

Resta-nos concluir que as cinco tradições de investigação-ação aqui descritas, refletem não só, propostas de cariz mais técnico e de resolução de problemas práticos (com uma dimensão mais positivista), como iniciativas de cariz mais crítico, emancipatório e de transformação social (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005).

2.2. A investigação-ação em educação – características e tipologias

> Action research happens when people are involved in researching their own practice in order to improve it and to come to a better understanding of their practice situations. It is action because they act within the systems that they are trying to improve and understand. It is research because it is systematic, critical inquiry made public. (Feldman, 2007, p. 242)

Antes de caracterizarmos a investigação-ação, interessa, tal como fizemos no ponto anterior, reforçar a importância desta investigação e toda a relação com o conceito de professores investigadores das suas práticas, o que legitima a existência do presente ponto no nosso estudo.

Em primeiro lugar, a investigação-ação é uma expressão um quanto ou tanto polissémica (Amado & Cardoso, 2017; Simões, 1990) e que reúne pouco consenso entre os especialistas académicos e os "utilizadores no terreno" (Máximo-Esteves, 2008), para além de que são variadas as dimensões (quanto ao processo, à forma e ao conteúdo) que

se podem encontrar nos principais estudos de investigação-ação publicados (Zeichner, 2001). Na procura da compreensão dessa complexidade, Cohen e Manion (1994) chamam a atenção para a "tensão que o próprio nome insinua" (p. 186), visto que, segundo uma visão tradicional, os termos "investigação" e "ação" são contraditórios e por isso incompatíveis. Isto é, os defensores desse paradigma criticam a validade científica deste tipo de investigação, sobretudo, devido à ausência de fronteiras claras, quer entre os investigadores e os investigados, quer entre a teoria e a prática. No entanto, a necessidade de articulação simultânea destes componentes, é uma das principais características defendidas pela investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). Assim, mais do que superar o habitual dualismo: teoria e prática (Noffke & Somekh, 2009), ou juntar a ação e a reflexão (Reason & Bradbury, 2008), o que se trata é que a *investigação* e a *intervenção* devem alimentar-se mutuamente, portanto, haver uma relação dialética entre estas duas tarefas (Amado & Cardoso, 2017). Deste modo, enquanto a investigação assume-se como fonte de esclarecimento para as tomadas de decisão, a ação assume-se como fonte de informação para a investigação (Craveiro, 2006).

Em traços gerais, a investigação-ação em educação, em comparação com a maioria da investigação "tradicional" (ou, *investigação sobre a educação*, segundo Elliot[1]), pretende não só produzir informação (com aplicação prática) que possibilite resolver os problemas imediatos e do quotidiano dos professores (Stringer, 2004), como também construir/desenvolver a teoria a partir da investigação da prática (Feldman et al., 2018; Lomax, 1995; Van Manen, 1990; Wittrock, 2005). Nesse sentido, a produção e a utilização do conhecimento subordinam-se ao seu objetivo principal: *a melhoria da prática* (Elliott, 1991). Sobre a natureza da teoria, esta, pelas palavras de Loughran (2002), emerge da reflexão sistemática e intencional sobre a prática. Isto é, as "teorias" não são validadas independentemente e, em seguida, aplicadas na prática, mas sim, validadas através da prática (Elliott, 1991). Por outras palavras, são problematizadas pela prática (Elliott, 1994), ou melhor, corrigidas e melhoradas pela prática (Carr & Kemmis, 1988). Para Elliot (1976), o facto de os professores teorizarem sobre os problemas práticos em situações particulares, significa que a mudança consciente da prática já é um sinal de que o professor investigador em causa está a desenvolver uma "nova teoria".

[1] (1990a)

Portanto, para este investigador, a teorização (do ponto de vista da ação) é uma característica natural da prática dos professores e não algo apresentado pelos investigadores universitários, pronto a ser aplicado nas escolas. Assim, como uma das finalidades de qualquer investigação é a *produção de nova teoria*, tal é encarado como algo "natural" quando se tenta explicar o *como* e o *porquê* de algo ter acontecido (McNiff & Whitehead, 2010). Aliás, sobre a separação: *teoria-prática*, faz sentido a afirmação de Carr e Kemmis (1988) em que, "se todas as teorias são produto de alguma atividade prática, por sua vez toda atividade prática recebe orientação de alguma teoria" (p. 125). Com a investigação-ação pretende-se gerar um novo tipo de conhecimento profissional da prática (McNiff & Whitehead, 2008, 2010), fruto da identificação, resolução e ou equacionação de problemas educativos por parte dos próprios professores (ao contrário da investigação "tradicional", em que quem produz a teoria é o investigador "externo") (Moreira et al., 2010). Um conhecimento sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem (Kemmis & McTaggart, 1988), isto é, um conhecimento para ser usado ao serviço da ação e para resolver problemas práticos (Punch, 2014). Através da partilha pública do conhecimento, como qualquer outro tipo de investigação, promove-se, quer a validade do conhecimento construído (Lomax, 1995), quer a aprendizagem por parte dos colegas (Stenhouse, 1975). Tudo isto, releva a ideia central de serem os próprios professores a assumir-se como os principais responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento sobre a sua profissão (Feldman et al., 2018).

Em segundo lugar, segundo Manfra (2019), podemos também afirmar que a investigação-ação se baseia na mudança da prática através da experiência. Para Tripp (2005), aliás, a investigação-ação acelera e melhora o modo habitual de se aprender com a experiência. Nesse sentido, e como nesta perspetiva são os próprios professores que estão em melhor posição para tal intento, pois estão inseridos na turma e realizam a ação que será objeto de estudo (Burnaford et al., 2001), outra característica que a distingue, é a que são os professores em exercício que a executam. Isto é, supera-se o binómio "professor-investigador" (Sandín Esteban, 2010, p. 172) ou o "investigador-prático" (Simões, 1990) e concentra-se dois papéis numa só pessoa: *o professor como investigador da prática* (Punch, 2014). Para McNiff (2010), como esta é um tipo de investigação realizada pelo próprio prático, é também designada como *investigação baseada no prático* (practitioner based research), o que, visto desta forma, implica uma constante

autoavaliação para o próprio verificar se o que está a fazer está realmente a funcionar. Em termos gerais, como um processo de compreensão aprofundada e de intervenção informada (Moreira et al., 2010), a investigação-ação possibilita aos professores investigadores uma melhoria da compreensão das situações e dos problemas sentidos, para que assim estes possam aumentar a eficácia da sua prática. O que, por um lado, se reflete na definição de Corey (1954), cujo a investigação-ação é uma "research undertaken by practitioners to improve their practices" (p. 375), por outro, na de Elliott (1991), a qual a define "como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre" (p. 69). Por outro lado, ao serem os professores a realizarem os seus próprios juízos sobre as práticas pedagógicas, concordamos com Koshy (2005), em que realizar investigação-ação "(...) is all about developing the act of knowing through observation, listening, analysing, questioning and being involved in constructing one's own knowledge. The new knowledge and experiences inform the researcher's future direction and influences action" (p. XIV). Por outro lado, como é uma investigação realizada sobre a própria prática do investigador, o seu "eu" está no centro da investigação (McNiff & Whitehead, 2010), estando também as suas atitudes, crenças, perceções e valores sendo questionadas (Griffiths, 1994).

Ao questionar a natureza, as intenções, os processos e os resultados da sua prática, com o intuito de a melhorar (Day et al., 2002), é ao próprio professor que recai a responsabilidade principal pela sua formação e desenvolvimento profissional (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005), não ficando este à espera que alguém o faça por si (McNiff, 2010; McNiff & Whitehead, 2010). Portanto, para além da autonomia profissional e aumento do profissionalismo dos professores (Groundwater-Smith et al., 2013; Whitford et al., 1987), fruto destes melhorarem as suas práticas, aprenderem e produzirem conhecimento (Zeichner, 2009; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005), o que se trata é de que a investigação-ação traduz-se numa *eficaz estratégia de desenvolvimento profissional*, quer no início da profissão (Mitchell et al., 2008), quer ao longo desta (e.g. Caetano, 2004a, 2004b, 2010, 2017; Elliott, 1985; Feio, 2015; Feio & Caetano, 2016; Máximo-Esteves, 2008; McNiff, 2010; Mesquita-Pires, 2010; Moreira, 2001, 2005; Moreira et al., 2010; Oliveira-Formosinho, 2009; Silva, 1996; Zeichner, 2001; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005). Isto é, o argumento é que através da investigação-ação os professores tornam-se melhores a desempenhar a sua função, sendo que também melhoram a qualidade das aprendizagens

dos seus alunos (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005). Com a investigação-ação, como se liga a prática à teoria e o ensino à investigação, para além de se modificar as práticas pedagógicas e produzir-se conhecimento, os professores também se transformam, já que para questionarem de forma sistemática a realidade educativa são várias, e importantes, as competências que desenvolvem (Alarcão, 2001; Cortesão & Stoer, 1997; Moreira, 2005; Oliveira & Serrazina, 2002), e que sublinhamos: *Competências de investigação*; *Competências de ação*; *Competências metodológicas*; *Competências de comunicação*.

Por outro lado, tendo em conta que através da investigação-ação os professores demonstram um forte compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo, à partida, é também mais fácil promover nos alunos o desejo pelo aprender ao longo da vida (Vogrinc & Zuljan, 2009). Portanto, para McKernan (2008), o professor torna-se num "investigador y co-aprendiz que trata su práctica como provisional y mejorable" (p. 54). O que demonstra, mais uma vez, o papel da investigação-ação no desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Em traços gerais, nesta visão de desenvolvimento profissional, não é possível ser um professor profissional sem comprometer-se com a investigação que melhore o seu rendimento e a sua prática pedagógica, tal como em submeter o seu trabalho ao exame crítico dos que participam na sua comunidade de investigação. Aliás, Stenhouse (1975) e Schon (1983) chegam mesmo a indicar que o que distingue um bom profissional é a capacidade de refletir e melhorar a prática, e apresenta-la ao escrutínio público. Por outro lado, à medida que a investigação se torna parte da identidade do professor e este se assume como um contínuo aprendiz, aprendizagem e ensino não se separam, o que leva a que se afirme: *o ensino é investigação* (Cochran-Smith & Lytle, 1993, 2009; Fueyo & Koorland, 1997; Jaworski, 2003; Manfra, 2019; McNiff, 2016; Van Manen, 1990).

Tendo em conta a melhoria da qualidade da prática pedagógica promovida pela investigação realizada pelos próprios professores, sublinhamos um outro conceito associado à investigação-ação: *a mudança*. Ao invés desta resultar de um diagnóstico e implementação de estratégias proposto pelo Ministério da Educação, por exemplo, o foco nas mudanças necessárias situa-se no envolvimento ativo dos próprios professores na melhoria das suas práticas, investigando-as (e.g. Caetano, 2001, 2004a, 2004b, 2010; Canário, 1994b; Cardoso, 2014; Cohen & Manion, 1994; Day, 2001; Day et al., 2002;

Esteves, 2001; Feldman & Minstrell, 2000; Lewin, 1988; MacNaughton & Hughes, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008; Oolbekkink-Marchand et al., 2014; Silva, 1996; Veiga Simão et al., 2005; Zeichner, 2003). O que define os próprios professores como agentes de mudança (Simões, 1979). Tudo isto, reflete uma abordagem da mudança numa perspetiva de *racionalidade reflexiva*, em que os problemas complexos da prática exigem soluções específicas e contextuais, que surgem da reflexão dos principais envolvidos (Schon, 1983). O que também legitima que, ao contrário da investigação tradicional (onde após a recolha de dados, a reflexão crítica ocorre de forma distanciada), a reflexão, em parte, ocorra no contexto da própria ação, visto que assim pode corresponder às necessidades e ao ritmo da prática profissional (Feldman & Atkin, 1995). Portanto, na investigação-ação não há uma separação clara entre as fases da ação e as fases da reflexão, isto é, o que acontece é que os resultados da reflexão ganham repetidamente forma prática, o que estimula nova reflexão, existindo assim, um movimento cíclico da ação para a reflexão e desta para a ação (Feldman et al., 2018). Referido de outra forma, pelos mesmos autores, ao se recolherem os dados durante a prática, esse processo de recolha, só por si, afeta direta e indiretamente a prática, já que se obtém mais informação sobre ela. O contrário também acontece, já que à medida que os professores se envolvem na prática, tomam conhecimento de novos aspetos que influenciam o processo de recolha de dados.

Na sequência do parágrafo anterior, tendo em conta que a investigação-ação é uma investigação sobre a prática em andamento, em que a melhoria da mesma acontece durante todo o processo investigativo, salientamos outra característica: a presença de *processos cíclicos espirais*. Apesar de não haver uma sequência pré-estabelecida e linear de etapas, de entre várias concetualizações (e.g. Barbier, 1996; Carr & Kemmis, 1986, 2009; Cochran-Smith & Lytle, 1993; Elliott, 1990a, 1991; Goyette & Lessard-Hébert, 1987; Hopkins, 1985; Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003; Lewin, 1946; Lomax, 1995; McNiff & Whitehead, 2008; Oja & Smulyan, 1989; Stenhouse, 1975), relevamos a descrita através das palavras de Johnson (1993), em que o ciclo consiste na: "identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema" (p. 93). Já para Carr e Kemmis (1986), a espiral auto-reflexiva define-se por processos de retrospeção e de projeção futura face à ação, sendo quatro os momentos essenciais num

processo espiralado: *planear*; *agir*; *refletir*; *observar*. No essencial, a investigação-ação deve movimentar-se para um ciclo de ações (Herr & Anderson, 2005), através de um processo constante em períodos de tempo variáveis e segundo uma variedade de técnicas de recolha e análide de dados, para que tudo sirva para realimentar modificações, ajustamentos e mudanças de direção (Cohen & Manion, 1994). Para Barros (2012), aliás, a anologia com o ciclo reflete a ideia de que qualquer fase da investigação pode resumir uma tentativa de resposta ao problema que, não sendo definitiva, gera novas possibilidades para a sua abordagem. Tal perspetiva, implica que a reflexão (contínua) ocorra durante toda o ciclo de investigação-ação e não como uma fase distinta, tal como aparenta ser na forma como estão organizados os diferentes ciclos pelos mais diversos autores (Tripp, 2005). Por outro lado, mais do que a produção de saber durante todo o processo (Amado & Cardoso, 2017), o importante, para Caetano (2004b), é que o conhecimento gerado pela investigação da ação seja reinvestido na mesma ação, isto é, interessa que ocorra "um processo sistemático e continuado de pesquisa e transformação, pelo qual o conhecimento se constrói na acção e para a acção" (p. 50). Por outras palavras, só pode ser considerada investigação-ação se esta for compreendida como um processo contínuo, dinâmico, em permanente mudança, e que consiga que as escolas e a sociedade ajam de acordo com padrões de justiça social cada vez mais elevados (Grundy & Kemmis, 1988). Assim, em traços gerais, a partir de todo este processo de avaliação dinâmica, desenvolver-se-ão reajustamentos sucessivos nos próximos ciclos. Para além disso, em termos de métodos e técnicas de recolha de dados (tanto qualitativos como quantitativos), de acordo com os objetivos e ações a implementar, existem uma variedade deles que podem ser utilizados, desde notas de campos, a diários e a entrevistas (Cardoso, 2014).

Como investigação que é e tendo em conta a exigência da implementação eficaz dos processos cíclicos, reforçamos também a ideia de que a investigação-ação não é o que habitualmente os professores fazem quando refletem sobre o seu trabalho, quer de uma forma espontânea, quer de uma forma continuada (Pérez Serrano, 1990). É sim, algo que implica rigor e sistematicidade na recolha e análise da informação, colaboração, formulação de hipóteses e produção de relatórios que se submetem a escrutínio público (Ebbutt & Elliot, 1985; Kemmis & McTaggart, 2005). Portanto, além do domínio da reflexão, aos professores investigadores exigem-se outras capacidades e competências ao nível dos procedimentos metodológicos (Bogdan & Biklen, 1994; Cardoso, 2014; Estrela

& Estrela, 2001b; McKernan, 2008), para que se ultrapasse não só o senso comum, mas, sobretudo, as explicações de cariz especulativo e subjetivo (Almeida & Freire, 2003). O que a par da importância que os próprios professores têm na condução crítica e reflexiva do processo e dos resultados, leva-nos a concordar com a definição de McKernan (2008), em que conclui que "la investigación-acción es um estúdio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica" (p. 25). Ou ainda, por outro lado, através das palavras de Rapoport (1970), Ángel (1996) e dos mesmos Bogdan e Biklen (1994), em que a investigação-ação é como uma espécie de investigação aplicada, através da qual os participantes que convivem com os problemas diretamente, são eles próprios implicados na descoberta das possíveis soluções, portanto, assiste-se à resolução de problemas concretos e particulares. Em termos gerais, apesar da sua especificidade própria, em que há uma ênfase num saber contextualizado, ao invés de um conhecimento científico generalizado, e em que a investigação recai sobre os próprios investigadores, enquanto abordagem científica, a investigação-ação para ter credibilidade, segundo Mialaret (1990), terá que se sujeitar às exigências da metodologia científica.

A *colaboração* (ou cooperação) é outra característica muito importante na investigação-ação e que interessa realçar, visto que, em primeiro lugar, ajuda a eliminar o habitual isolamento dos professores (Burnaford, 2001a; Hobson, 2001; Johnson, 1993; Saurino, 1996; Villegas-Reimers, 2003; Woodlinger, 1989; Zeichner, 1998). Para Feldman et al. (2018), apesar de poder ser um processo que é iniciado individualmente, dificílmente serão possíveis melhorias sustentáveis, se outras pessoas envolvidas (colegas, pais, alunos...) não participarem em todo ou parte do processo investigativo, o que os leva a afirmar que a aspiração a longo prazo da investigação-ação é sempre colaborativa. Nesse sentido, para os mesmos autores, a colaboração com os "amigos críticos", com os próprios alunos e com os pares (os autores utilizam o termo *collaborative action research*), revelam-se como formas da colaboração bastante eficazes. Também a participação em comunidades de profissionais que investigam as práticas pedagógicas, revela-se uma mais valia para todos os participantes, de onde se destacam as mais diversas vantagens: *maiores facilidades no processo de investigação*; *disseminação do conhecimento produzido*; *incremento de validade científica aos resultados e procedimentos da investigação* (fruto da discussão crítica na comunidade). Portanto, as comunidades profissionais assumem-se como organizações importantes,

onde através da reflexão cooperada se promove uma maior aprendizagem profissional, esta, vista como um processo social (ao invés de individual), tal como defendido na *teoria da aprendizagem situada* de Lave e Wenger (1991) (também abordada neste estudo). Para Van Manen (1990), aliás, as abordagens colaborativas de investigação-ação parecem também ser as mais eficazes no apoio aos professores na mudança das práticas de ensino. Já do ponto de vista do desenvolvimento profissional de professores, a investigação-ação é também considerada como uma das estratégias de colaboração mais eficazes, visto que todos os professores envolvidos participam e se comprometem em todas as fases da investigação (Silva, 2011). Isto é, para que todos se considerem membros de uma comunidade com valor para todos (Connelly & Clandinin, 1995), interessa colaborarem e valorizarem "as mais valias" de cada "lado" (Burnaford, 2001a). No entanto, independentemente de tudo isto, segundo o mesmo Burnaford (idem), há que ter em conta que a colaboração é um processo algo moroso para se obter o sucesso desejado. De realçar ainda que, para Stringer (2004), só se pode mesmo apelidar de investigação-ação, quando os professores envolvem outros (depreende-se, investigadores universitários) no processo de investigação, sendo que quando o fazem sozinhos, apelida tal como *investigação dos práticos* (practitioner research). No entanto, por outro lado, também existem alguns autores, sobretudo influenciados pelo movimento do professor investigador iniciado por Stenhouse, que defendem que a investigação colaborativa não pressupõe a figura de um moderador externo (investigador universitário). Sendo que todo o processo é assumido pelo grupo de professores que investigam as suas práticas, através de uma relação horizontal e colaborativa (e.g. Hopkins, 1985; Kemmis & McTaggart, 1988; Winter, 1989).

Já a propósito das relações e do peso (maior ou menor) que se atribui ao binómio - *investigação* e *ação* -, tal como à consequente diversidade de objetivos, níveis de participação dos professores e investigadores universitários (e relação entre eles) (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1988), tudo isso, contribuiu para, ao longo do tempo, a criação de diferentes modalidade e tipos de investigação-ação, tendo numas uma componente mais investigativa e noutras mais prática (Amado & Cardoso, 2017). Paralelamente, também como contributo para essa tipificação, salientamos todos os diferentes compromissos políticos e ideológicos, como as diversas representações sobre a aprendizagem dos professores e dos alunos que guiaram a investigação-ação desde os

seus primórdios. Nesse sentido, a respeito de tipos de investigação-ação, destacamos alguns autores de referência (Carr & Kemmis, 1986, 1988; Grundy, 1982; Kemmis et al., 2014) que, a partir da ciência social crítica de Habermas e da divisão que este faz a respeito da construção do conhecimento, propõem a seguinte tipificação: 1. *Investigação-ação técnica*; 2. *Investigação-ação prática*; 3. *Investigação-ação emancipatória ou crítica*.

De realçar, que em termos de menor controlo por parte de um investigador externo e de maiores índices de colaboração e de raciocínio crítico, a investigação-ação do tipo emancipatória é aquela que apresenta mais estas características (Caetano, 2004b; Moreira, 2001). Isto é, assume-se como um tipo de investigação em que a responsabilidade pelo processo de investigação é da total responsabilidade dos professores participantes e em que estes, mais do que interpretar as suas ações educativas e resolver os seus problemas, procuram organizar a ação na superação das suas limitações (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 2005). Mais do que fomentar o trabalho dos professores como um fim em si mesmo, através dela, os professores ligam-se a objetivos e lutas mais amplas na sociedade, contribuindo para a transformação social (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005). Por outras palavras ainda, é um tipo de investigação-ação que não só problematiza as representações sobre o conhecimento e a realidade, como procura desafiar as estruturas sociais opressivas e assim criar condições para uma sociedade, em termos sociais, mais justa (Feldman et al., 2018). Portanto, constitui-se como um meio de desenvolvimento da autonomia e emancipação profissional dos professores (Carr & Kemmis, 1986; Kincheloe, 2003; Zeichner, 2001). Em termos de comparação com a investigação-ação técnica e prática, em que a melhoria da prática ocorre de uma forma mais local e de acordo com as capacidades dos envolvidos e os constrangimentos das instituições, a investigação-ação crítica assume uma abordagem mais ampla de transformação educacional (Cardoso, 2014). Por outro lado, apesar dos defensores da investigação-ação crítica, que questionam a investigação de cariz mais técnica e prática, em que não se abordam questões socioculturais e políticas (Kemmis et al., 2014; Kincheloe, 1995), há também quem defenda que, tendo em conta a natureza do processo da investigação-ação, todos os projetos de investigação-ação de cariz prática podem avançar em direção à investigação crítica (Kinsler, 2010; Rust & Meyer, 2006; Van Manen, 1990). Já para Tripp (2005), as

diferentes fases do ciclo de investigação-ação podem também apresentar diferentes modalidades de investigação-ação.

Em relação com a investigação-ação emancipatória ou crítica (usada, por vezes, como sinónimo pelos próprios autores de referência), interessa também referir a *investigação-ação participatória*, que na sua origem (início dos anos 70 do séc. XX) estiveram nomes como Fals-Borba, Peter Reason e Paulo Freire (Máximo-Esteves, 2008). Apesar dos princípios destas duas visões de investigação-ação serem muito aproximados, esta linha de investigação caracteriza-se por desenvolver estudos em comunidades com muitos desequilíbrios naturais e sociais, estando orientada, portanto, para a ação comunitária (Kemmis & McTaggart, 2005).

Na sequência de tudo o que foi referido, apresentamos uma definição de McKernan (2008), que achamos que traduz, de forma resumida, quase todas as características da investigação-ação aqui abordadas:

> La investigación-acción es el processo de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo um estudio - en primer lugar, para definir con claridade el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción - que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (p. 25)

No entanto, a dimensão social e política da investigação-ação, comum à perspetiva crítica e teorias emancipatórias, não está presente na definição atrás, o que nos remete, em primeiro lugar, para a definição de Kemmis e McTaggart (1988):

> A investigação-ação é uma forma de indagação introspetiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais (incluindo educacionais) com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim

como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar. (p. 9)

Em segundo lugar, para a definição de Carr e Kemmis (1986), em que a investigação-ação é "um processo deliberado tendente a emancipar os praticantes das limitações, frequentemente inadvertidas, que decorrem das preconceções, dos hábitos, dos precedentes, da coerção e da ideologia" (p. 203).

Apesar de todas as definições sobre investigação-ação, concordamos com Feldman et al. (2018), no sentido em que não pode haver uma definição definitiva, pois a investigação-ação deve ser sempre específica ao contexto em questão e responder aos valores e práticas dos participantes que lá operam.

Por último, tendo em conta os inúmeros estudos que retratam os vários efeitos (no domínio pessoal, profissional e político) da investigação-ação, destacamos os que revelam todas as potencialidades para a transformação das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos (e.g. Baumfield et al., 2008; Burnaford et al., 2001; Goswami & Stillman, 1987; Grundy & Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988; Lieberman, 1988; McGee, 2008; Mitchell et al., 2009). Relativo ao impacto da investigação-ação em futuros professores (formação inicial), relevamos, quer o estudo de Gore e Zeichner (1991), quer o de Gray e Campbell-Evans (2002). Salientamos também, um estudo de Nevárez-La Torre e Rolón-Dow (2000), a propósito do impacto positivo que a investigação de professores teve no desenvolvimento profissional de professores bilingues. Já numa linha de investigação-ação crítica, Kincheloe (1993) descreve uma série de efeitos positivos nos professores que implementam este tipo de investigação. Para Henson (1996), que realiza uma revisão da literatura sobre o efeito do envolvimento dos professores na investigação, são vários os pontos positivos que também destaca nos professores, nas suas práticas e nos seus alunos. Tal como para Zeichner (1994), a partir da sua revisão, verificou ganhos positivos em professores e alunos, a partir da utilização da investigação-ação em comunidades de prática. Destacamos também, por um lado, os estudos de Oja e Pine (1989) e de Street (1986), que realçam a importância da investigação-ação no desenvolvimento de professores mais críticos e reflexivos sobre a sua própria prática, por outro, as investigações de Vaughan e Burnaford (2015) e Zeichner (2001), que demonstram as

capacidades que os professores desenvolvem para a promoção de mudanças práticas e críticas em suas escolas e comunidades. Por fim, a propósito das finalidades, organização e divulgação de vários projetos de investigação-ação, realçamos os estudos de Zeichner (2003), de Zeichner e Nofke (2001) e de Cochran-Smith e Lytle (1993).

Sobre tudo o que foi referido em relação aos efeitos da investigação-ação, algo que resume a ideia geral aqui trespassada, é o que nos diz Johnson (1993), a partir de Wolfe, em que para além dos professores geralmente deixarem marcas nos seus alunos, através do processo e dos produtos da investigação-ação, também deixarão marcas na sua profissão. Porque como nos recordam Zeichner e Diniz-Pereira (2005), e que interessa não esquecer, o movimento de investigação-ação significou, por um lado, o reconhecimento de que os professores produzem teorias que os ajudam a tomar decisões na prática, por outro, uma reação contra a visão dos professores como meros técnicos ou participantes passivos, que apenas cumprem o que os "fora da prática" desejam que eles façam. Isto é, através dos mesmos autores, mas por outras palavras, a investigação-ação permitiu "democratizar o processo de pesquisa e amplificar a voz dos profissionais na definição do curso de políticas que afetam o seu trabalho quotidiano" (p. 77).

2.3. A organização do processo investigativo

Em termos processuais, a investigação dos professores está organizada como qualquer outro tipo de investigação científica e, mesmo sem termos como intenção aprofundar os aspetos metodológicos, concordamos com Arends (1999), a respeito dos quatro passos com que define o início e a concretização de um processo investigativo:

1. a formulação do problema e ou das questões da investigação;

2. a recolha de informação que permita responder ao problema e ou questões;

3. a interpretação e utilização da informação recolhida com vista a tirar conclusões;

4. a comunicação dos resultados e conclusões obtidas. (pp. 527-532)

Tendo consciência, por um lado, do pouco tempo disponível que os professores apresentam no seu dia a dia, e, por outro, da necessidade da investigação destes promover a produção de conhecimento com aplicação imediata na prática pedagógica que se pretende melhorar (não se pretende investigar por investigar), exige-se que o desenho investigativo seja simples e objetivo. Nesse sentido, o primeiro passo, a formulação de um problema e ou a definição das perguntas de investigação, assume-se como fundamental para que o processo investigativo consequente atinja o sucesso desejado. Hopkins (1985), aquando da seleção de um problema a investigar, alerta para o cumprimento de alguns princípios fundamentais. Em primeiro lugar, o problema selecionado não deve interferir com a prática pedagógica do professor, isto é, as perguntas levantadas não poderão pressupor uma metodologia de recolha de dados que ocupe excessivamente o professor e o desvie do objetivo principal: a compreensão e melhoria da sua prática pedagógica. Por outras palavras, as perguntas de investigação devem ser bem formuladas, não excessivamente ambiciosas, do interesse particular do professor (referirem-se a problemas que preocupem o professor) e suscetíveis de solução. Levando em atenção novamente Arends (1999), a propósito da definição de um bom problema de investigação, este, define três pontos:

> 1) um problema deve poder ser formulado em termos de questões; 2) pressupor relações entre variáveis independentes (o que se presume ser uma das causas do problema) e variáveis dependentes (a consequência da mudança procurada); 3) ser suscetível de um teste empírico. (p. 529)

Apesar da dificuldade, por vezes, em explicitar de forma objetiva o problema que afeta determinada prática pedagógica e assim dificultar a seleção de determinadas questões de investigação, este autor recorda-nos da importância fulcral dos professores refletirem sobre as discrepâncias entre o que se passa e aquilo que gostariam que se passasse. Outro apoio para a definição das perguntas de investigação, poderá ser a consciência das diferenças entre aquilo que determinado professor pensa que faz na sua prática e aquilo que de facto ele realiza. Sobre as questões a colocar, Fisher (2001), por exemplo, propõe uma tipologia de questões (que se interrelacionam) e que se estruturam da seguinte forma: *cenário e contexto*; *estratégias de ensino e conteúdo*; *visões e esperanças para o ensino*. No desenrolar do processo investigativo pode surgir a

necessidade das questões se alterarem, contudo, há que ter em atenção que tal mudança não deve colocar em causa a objetividade do que se quer compreender e responder. Resumidamente, como nos recorda Ponte (2002), a formulação de boas questões é um requisito fundamental para se fazer investigação.

Sobre o processo de recolha de informação, o seu planeamento dependerá, em primeiro lugar, da natureza das questões a que se pretende responder, tal como do tempo que o professor tem para encetar a respetiva recolha. Tendo em conta, mais uma vez, que o objetivo principal de uma investigação realizada por professores é a melhoria da prática, os dados a recolher, independentemente de serem de natureza quantitativa ou qualitativa, devem ser os mais adequados para atingir esse fim. Por outro lado, para que haja regularidade na sua recolha, os processos selecionados terão que ser claros e bem planeados, o que permitirá não só uma análise posterior com maior sucesso, como também, que a informação alcançada possa ser considerada válida e fidedigna. Sem querermos realizar uma abordagem extensa aos diferentes tipos de métodos de recolha de dados que podem ser utilizados quando se define um plano de investigação com estas características, parece-nos que a escolha, mais uma vez, de Arends (1999) a este propósito é bastante equilibrada. São quatro os tipos de recolha de dados que este autor refere: "1) os questionários; 2) as entrevistas; 3) as observações; 4) as notas e os diários" (pp. 530-531).

Apesar das vantagens e desvantagens de cada método de recolha de dados, de acordo com os fins da investigação em causa, realça-se no uso de questionário, o benefício de ser uma das formas mais fáceis de recolher e tratar informações sobre as atitudes ou opiniões dos alunos, a respeito de um qualquer aspeto do processo de ensino aprendizagem. Já as entrevistas, comparativamente aos questionários, permitem uma exploração com maior profundidade aos assuntos veiculados pelas questões colocadas, já que se consegue compreender melhor, por exemplo, o que pensam os alunos quando escolhem ou elaboram determinada resposta. As observações diretas ao comportamento de alunos e professores também são outro modo de obter respostas válidas às questões de investigação, podendo existir três formas de observação: "a) realizada por escrito pelos colegas e pelos próprios; b) registo áudio; c) registo vídeo" (Arends, 1999, p. 531).

As notas e os diários são utilizados na sequência do registo das observações aos acontecimentos e comportamentos dos intervenientes na sala de aula e da necessidade de reflexão por escrito, inerente a qualquer processo investigativo de melhoria de uma prática pedagógica. A sua utilização é útil quando se pretende, por exemplo, compreender um aluno em particular ou aspetos da prática que não são suscetíveis de serem observados, como os processos de pensamento dos professores. A análise de documentos também é outra técnica bastante utilizada neste tipo de investigações, já que se pretende, por exemplo, em algumas situações, compreender a evolução das aprendizagens dos alunos ao longo de um determinado período de tempo, a partir das suas produções realizadas na sala de aula.

A interpretação da informação recolhida e a sua comunicação apresentam-se como os últimos e decisivos passos do processo investigativo. Apesar de serem duas atividades diferentes, ambas se interligam, já que, independentemente do nível de cooperação existente no desenrolar da investigação (a dimensão cooperativa é uma das características deste tipo de investigação), a interpelação crítica por parte de colegas e ou de um supervisor (amigo crítico) é de todo muito importante. A partilha dos dados analisados durante o desenvolvimento da investigação e as consequentes questões colocadas e comentários realizados, permitirão ao professor investigador compreender os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. Tal divulgação pública do processo investigativo antes do termo do mesmo pode, em muitos casos, fazer mesmo parte do plano de investigação delineado. Certo é que, quer de forma planeada ou não, como nos relembra Ponte (2002), ambas as situações contribuem para o aumento da qualidade da investigação. Para além disso, numa investigação em que, por exemplo, os alunos estejam envolvidos conscientemente na mesma (quer participando através da resposta a questionários, quer mesmo participando com o professor na análise dos mesmos), a partilha faseada dos resultados também é deveras formativa e possibilitará, à partida, mudanças mais rápidas e sólidas no aspeto da prática que se pretende alterar. A participação dos alunos numa investigação revela, acima de tudo, uma componente ética, já que estes são os principais alvos da investigação e também beneficiários da mesma. A partilha dos resultados finais pode ocorrer em diversos espaços e comunidades, isto é, desde a própria turma e colegas da escola, até à apresentação mais formal num congresso promovido por uma associação de profissionais da educação ou universidade, por

exemplo. Em termos de formato escrito, a divulgação dos resultados pode adotar um formato clássico (artigo científico) ou um formato mais narrativo, através de um relatório, que descreva todo o processo investigativo ao longo do tempo (Elliot, 1991). De destacar ainda que, quer a preparação dessas comunicações, quer até a escrita de relatos de investigações, ambas, definem-se como momentos ideais de reflexão de todo o processo investigativo e de reajustamento dos resultados finais. Em traços gerais, a apresentação clara dos resultados, bem como todo o processo de investigação e as aprendizagens alcançadas (McNiff, 2010), possibilitam, por exemplo, o desafio de colegas a replicarem os estudos em causa, o que contribui para validar todo o conhecimento alcançado (Baumfield et al., 2008). Por último, de destacar algo que é inerente a qualquer tipo de investigação apresentada, os novos caminhos e interrogações que surgem nas apresentações finais dos resultados e que propiciam, a par da consciência da interpenetração de todos os passos da investigação uns nos outros, a validação de todo o caminho investigativo.

2.4. Os critérios de qualidade da investigação sobre a prática

A partir da sistematização organizativa agora descrita e das características que refletimos mais atrás sobre o que consideramos ser a investigação da prática realizada pelos próprios professores, traçamos caminho para a reflexão sobre os critérios de qualidade (credibilidade e validade) a aplicar no momento de avaliar este tipo de investigação e lhe atribuir qualidade científica. Sabendo, à partida, que se trata de uma investigação com forte vínculo com a prática, obviamente que se questiona, em primeiro lugar, se será de todo adequado julga-la pelos mesmos critérios da investigação académica. O contrário, para Anderson e Herr (1999), num artigo de referência, também é questionado. Para eles, na hora de estabelecer critérios que tenham exclusivamente a ver com a investigação da prática, pode-se levar a circunscrever o tipo de conhecimento aí produzido a um cariz excessivamente prático, sem o rigor necessário e exigido nas investigações universitárias. Assim, para um fortalecimento da validade do conhecimento produzido, defendem que o estabelecimento de critérios deva ser compatível com os dois tipos de investigação, numa perspetiva de construção conjunta que aproxime a escola e a universidade e acabe com a divisão entre professores investigadores e investigadores

universitários, tal como é também defendido por Zeichner (2001). Neste sentido, Anderson e Herr (1999) sugerem cinco critérios de qualidade respeitantes à validade: "1) validade dos resultados; 2) validade dos processos; 3) validade democrática; 4) validade catalítica; 5) validade dialógica" (p. 16).

Sobre o primeiro critério, referem-se às ações aplicadas que levam à solução do problema, já o segundo critério, tem a ver com a forma como o problema de investigação é colocado e resolvido, permitindo ou não a aprendizagem das pessoas envolvidas. A validade democrática é relativa ao nível de colaboração existente entre todos os participantes durante o desenrolar da investigação e ao pressuposto da investigação dos professores desenvolver-se numa comunidade de aprendizagem. O quarto critério, a validade catalítica, consiste na forma como a atividade investigativa permite focalizar e dar energia aos participantes em direção ao conhecimento da realidade para transforma-la. O último critério, a validade dialógica, tem a ver com a monotorização (análise crítica) estabelecida pelos colegas à investigação em curso ou, por outras palavras, pela frequência do debate e tipo de relação instituída entre os participantes (Anderson & Herr, 2009; Herr & Anderson, 2005).

Zeichner foi outro autor que se debruçou sobre este domínio de validação, tendo-o feito em três trabalhos diferentes. No primeiro (1998), também referido no parágrafo anterior, indicou dois critérios para averiguar da qualidade dos trabalhos de investigação sobre a prática, que usava nos cursos de formação de professores que lecionava: 1) *a qualidade*; 2) *a expressão de um ponto de vista próprio*.

Sobre a qualidade, referia-se à clareza de todo o trabalho, à boa problematização e ao uso de evidências para fundamentar as conclusões. Já sobre o segundo critério, referia-se à presença das marcas pessoais do autor e a sua relação com o contexto social, económico, político e cultural onde ocorria a investigação. Num segundo trabalho, onde é tido como referência de outros autores (Geraldi et al., 1998b), acrescenta dois outros critérios: 1) *a qualidade dialógica*; 2) *o vínculo com a prática*.

A qualidade dialógica, tal como dois dos critérios referidos por Anderson e Herr (1999), centra o foco no debate e reflexão entre os professores no desenrolar da investigação. O vínculo com a prática espelha a principal característica que define este

tipo de investigação. Na sequência, e relacionado com este último critério, num artigo escrito três anos mais tarde em conjunto com Noffke (2001), Zeichner conclui, que em vez de serem os investigadores universitários a definir os critérios de qualidade, devem ser os próprios professores ou as comunidades em que eles se integram a defini-los. Posição igual, apresenta também McKernan (2008), já que refere que os modos de fazer investigação e as regras aceites para tal, devem originar-se no interior da comunidade de professores que investigam a prática. Tais opiniões, remetem para o facto de que os critérios em causa devam refletir, acima de tudo, os objetivos e a natureza deste tipo de investigação, o que legitima os professores a assumir tal papel, já que, para além da produção de conhecimento, o que está em causa é a melhoria da prática pedagógica.

No Brasil, Lüdke et al. (2009) relataram um estudo em que, por entre vários objetivos, intentaram compreender junto de pesquisadores experientes na área da formação de professores, quais os aspetos utilizados por estes para considerar se determinado trabalho realizado por professores sobre a sua prática pudesse ser considerado como uma verdadeira investigação. Após várias etapas de seleção crítica por que passaram os vários trabalhos em equação, foram selecionados quatro trabalhos finais para uma análise maior e mais cuidada por parte dos investigadores universitários. Da avaliação realizada e com o intuito de contribuir para a discussão de critérios alargados de validação deste tipo de investigação, destacaram-se os seguintes pontos de discussão: "a) os aspetos formais e de apresentação da investigação; b) o confronto entre a investigação realizada e o seu relato; c) os aspetos relativos à metodologia; d) a utilização da teoria" (pp. 97-99).

Já em Portugal, o trabalho de Ponte (2002) aponta para uma perspetiva de definição de critérios de qualidade, com base, quer no respeito pelas características deste tipo de investigação (forte vínculo com a prática), quer na qualidade metodológica, mais vinculada à investigação universitária. A partir também dos trabalhos de Zeichner (1998, 2001) e dos critérios propostos por Anderson e Herr (1999, 2009), são cinco os critérios que define: "1) o vínculo com a prática; 2) a autenticidade; 3) a novidade; 4) a qualidade metodológica; 5) a qualidade dialógica" (p. 18).

Numa perspetiva de valorização deste tipo de investigação, para o autor português, o estabelecimento destes critérios permitirá não só que a comunidade de professores em

que a mesma se realiza adote critérios sólidos de validação, como também, possibilitará que o valor da investigação ultrapasse a esfera local e leve, por exemplo, a que a comunidade académica se interesse por ela.

Também em Portugal, em termos dos cuidados para garantir a credibilidade teórica-metodológica em projetos de formação guiados pela investigação-ação, Caetano (2001), estabelece cinco critérios orientadores: "1) verosimilhança; 2) transferibilidade; 3) coerência metodológica; 4) tensão implicação-distanciação; 5) multidimensionalidade e multireferencialidade" (pp. 800-804).

Do ponto de vista da qualidade ética de projetos de investigação-ação desenvolvidos por práticos em Portugal, Caetano (2019) chama a atenção para a necessidade de uma coerência de uma ética integrada, visto que quando se trata de um processo investigativo conduzido por práticos, é expectável que as questões da ética do quotidiano e da ética da investigação se misturem. A partir de Locke et al. (2013), esta investigadora define cinco critérios para garantir a credibilidade ética da investigação-ação e que importa ter em atenção: "1) liberdade; 2) responsabilidade relacional; 3) autenticidade; 4) participatividade dialógica; 5) respeito individual" (p. 60).

No sentido de se compreender a qualidade e a validade de um processo de investigação da prática levado a cabo pelos próprios professores, resta-nos recordar Somekh e Zeichner (2009), e as oito dimensões de uma possível estrutura de análise que estes autores apresentam:

1) The purposes for which action research is conducted;

2) The contextual conditions for action research;

3) The philosophy toward teachers and their learning;

4) Who sponsors the research?;

5) Incentives for doing action research;

6) Form of inquiry;

7) Relationship of action research to other research;

8) Ways of representing action research to others. (pp. 10-11)

2.5. As críticas e fragilidades da investigação sobre a prática

Apesar de toda a valorização e credibilização da investigação dos professores sobre a sua própria prática refletida ao longo deste capítulo, são também várias as fragilidades e as críticas que, desde sempre, desafiaram os professores que realizam investigação e todos os que produzem conhecimento sobre este campo teórico. Nesse sentido, por exemplo, desde os anos 50 do século XX, que o movimento da investigação-ação recebeu as primeiras críticas. Desde considerarem o processo metodológico pobre e não científico, à crítica de ser uma investigação sem independência (estar ao serviço de causas), ao tempo gasto pelos professores a investigar (que poderia colocar em causa a qualidade do seu ensino), passando também pelo foco na fraca preparação e experiência dos professores ao nível da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Sandín Esteban, 2010), várias foram as críticas que ainda hoje alguns autores referem. Para Cochran-Smith e Lytle (1999b), defensoras de referência deste tipo de investigação, as críticas são agrupadas em três grupos e relativas: ao *conhecimento gerado*; aos *métodos*; e aos *fins dessa investigação*.

A crítica relativa ao conhecimento baseia-se na natureza e validade do mesmo, algo que já nos debruçámos anteriormente e que se centra no facto de se questionar se os próprios professores podem, legitimamente, produzir conhecimento válido a partir das suas práticas. Apesar do muito progresso verificado no reconhecimento do potencial do conhecimento produzido por práticos, Zeichner (2008) afirma que esse conhecimento é ainda um pouco marginalizado ou lhe é atribuído um estatuto secundário. Aliás, para Zeichner (1998, 2000) e Cunha e Prado (2007), os próprios investigadores universitários consideram a investigação dos professores ateórica e pouco relevante para os seus trabalhos. Na verdade, é ainda a "academia", de acordo com as suas tradições, que tem uma grande preponderância no que considera um conhecimento válido ou não (Cochran-Smith & Lytle, 1990,1993). Portanto, o ponto central de toda a discussão continua a ser

o problema do conhecimento dito científico ou não científico e a ideia de que há uma forma de conhecimento superior a outras. Tal suposição, traz à discussão o campo complexo de representações e relações que os professores investigadores e os investigadores universitários têm entre si. Zeichner (1998), num artigo já referido, aborda estas questões relativas à separação de estes "dois mundos" e à desvalorização que cada um faz do conhecimento produzido no lado "oposto". Sem querermos abordar as razões dessas desvalorizações, interessa destacar as medidas que este autor sugere para que investigadores universitários e professores se unam em prol da validação da investigação realizada por estes últimos nas suas turmas e escolas. Colocando a iniciativa do lado dos investigadores universitários e assumindo que estes demonstram disponibilidade para aprender com os professores, são três as medidas propostas:

1) discutir com os professores sobre a relevância e o significado da investigação realizada nas universidades;

2) realizar investigação colaborativa genuína com os professores, tendo o cuidado por não exercer domínio sobre os professores, deixando-os a eles a iniciativa e o papel principal nos processos investigativos;

3) dar suporte às investigações dos professores e acolher seriamente os resultados dos trabalhos como conhecimentos produzidos. (Zeichner, 1998, p. 234)

A crítica aos métodos e à falta de clareza e rigor metodológico presentes em muitas investigações sobre a prática (Lüdke, 2009), colocam em causa a validade do conhecimento (referida no parágrafo anterior). Para além do fraco rigor, refletido, sobretudo, na recolha e análise de dados de forma pouco sistemática, coloca-se também o facto da proximidade entre o investigador e o objeto da investigação levantar dúvidas a respeito da imparcialidade e distanciamento necessários. Associado à implicação do investigador (Caetano, 2001; Simões, 1990), surge ainda algo que também questiona o valor desta investigação, que Zeichner e Noffke (2001) chamam a atenção: a dificuldade de generalização de resultados a partir da investigação de situações restritas. O que para Zumwalt, cit. por Cochran-Smith e Lytle (1990, 1993) resulta do facto dos defensores da investigação positivista formularem leis gerais sobre o ensino e a aprendizagem, sem levarem em linha de conta o importante papel da mediação do contexto. No entanto,

apesar da "exclusividade" e unicidade do contexto em que se realiza um processo de investigação realizado pelos próprios professores e de ser mais adequado o conceito de *aplicabilidade/replicabilidade*, ao invés da *generalização de resultados*, Baumfield et al. (2008), alertam para a necessidade de se replicar este tipo de estudos, como forma de validação do conhecimento construído por esta via. Para tal, para estes autores, a forma mais eficaz de haver replicação destes estudos e validar-se o conhecimento alcançado, consistirá na apresentação dos resultados e na explicitação do processo de construção dos mesmos. Para além disso, para Simões (1990), se a construção de conhecimento é um dos objetivos deste tipo de investigação, não há legitimidade para não haver interesse na possibilidade de generalizar os resultados. Por outro lado, as críticas à subjetividade e à influência do contexto, ocorrem, sobretudo, quando se intenta compreender os fenómenos educativos à luz do paradigma positivista, para além de que pode caber às comunidades de referência onde se desenvolvem estas investigações, a definição dos critérios de qualidade que contribuem para a validade destas investigações (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Ross, 1984). Portanto, tendo em conta a consciência de todos estes desafios, para alguns autores (e.g. Estrela & Estrela, 2001b; McKernan, 2008; Zeichner & Noffke, 2001), os professores que pretendem investigar a sua prática, necessitam de ter uma formação adequada que os prepare para tal desafio. Aliás, como referem Estrela e Estrela (2001b), "não basta declarar na legislação existente que o professor é um investigador e um inovador, é preciso dar-lhe condições institucionais para que o possa ser efectivamente. E entre essas condições, conta-se necessariamente uma formação adequada" (p. 39). Nesse sentido, com a formação adequada, a participação dos professores em projetos de investigação sobre a sua prática, permitirá não só torna-los como sérios produtores de conhecimento como, sobretudo, críticos da investigação produzida na universidade (Estrela, 2002a; Landsheere, 1996; Medeiros; 2004; Miranda, 1992; Zeichner, 1993; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005), já que vivenciariam "por dentro" todo um processo de construção de conhecimento. Para além disso, poderá haver maior probabilidade de os investigadores universitários reconhecerem os produtos das investigações dos professores como válido conhecimento educacional (Zeichner, 1998). Por outras palavras, uma formação sólida nesse sentido, contribuirá para que os resultados obtidos sejam considerados tão rigorosos como os obtidos pela investigação académica. Em contraponto, apesar de todas estas críticas e recomendações, é de salientar a posição de Cochran-Smith e Lytle (1990, 1993), a propósito da defesa do processo de recolha e

de análide de dados dos professores que investigam as suas práticas, em que afirmam que o mesmo se assemelha à investigação universitária. Isto é, utilizam o mesmo tipo de fontes (notas de campo sobre as interações, entrevistas com alunos...), de forma a cruzarem informação e assim validarem a investigação, o que, na generalidade, reflete um padrão de investigação de cariz interpretativa. Para além disso, em relação à hipotética fraca preparação dos professores como observadores participantes numa investigação, para as mesmas autoras, é algo que não se verifica, visto que, tendo em conta o trabalho diário em salas de aula e escolas "reais", muitos professores têm competências sofisticadas e sensíveis de observação, diferentes, naturalmente, de um observador externo. Nesse sentido, sobre as críticas às questões formuladas pelos professores investigadores advirem das suas práticas pedagógicas, é esse facto que permite que sejam reflexivas e valorizem os contextos de onde surgem. Por outras palavras, o que torna estas questões únicas e que motivam a investigação dos professores, são o facto de que elas surgem "emanate solely neither from theory nor from practice, but from critical reflection on the intersection of the two" (Cochran-Smith & Lytle, 1990, p. 6).

Apesar de não ser da nossa área de interesse refletir sobre a formação inicial que prepara futuros professores investigadores, para além das indicações da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1996), há vários autores que se debruçam sobre a *literacia investigativa* (Flores, 2017) e que reforçam esta necessidade perante os desafios que se colocam aos professores (e.g. BERA-RSA, 2014; Cochran-Smith et al., 2009; Esteves, 2002, 2006a; Estrela, 2002b; Estrela & Estrela, 2001a; Figueiredo, 2013, 2017; Flores, 2016; Fueyo & Koorland, 1997; Fueyo & Neves, 1995; Gore & Zeichner, 1991; Gray & Campbell-Evans, 2002; Kansanen, 2014; Loughran, 2009; Marques et al., 2004; McKernan, 1993, 2008; Medeiros, 2002; Moreira, 2004; Niemi, 2005; Oliveira, 2003; Oliveira et al., 2004; Pereira, 2004; Perrenoud, 1992; Ross, 1987; Vieira, 2016; Volgrinc & Juljan, 2009; Volk, 2010; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005; Zeichner & Tabachnick, 1991).

Em Portugal, na formação inicial, desde 2007 que, por indicação legal (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), existe uma componente de iniciação às metodologias de investigação educacional. Para além desta realidade legal, já nos finais dos anos oitenta inícios de noventa, assistiu-se ao aparecimento da componente investigativa na formação

inicial (e também na contínua), enquadrada no também emergente paradigma reflexivo do professor (Estrela, 2002b; Estrela & Esteves, 1989). Embora já referidas anteriormente, realçamos as investigadoras Roldão (2007) e Alarcão (2001), que refletem sobre as competências para investigar na, sobre e para a ação, a desenvolver pelos futuros professores e nos desafios que se colocam às instituições formadoras para a consecução de tal objetivo. Destacamos também a relevância da investigação no desenvolvimento da prática pedagógica dos mestrados em ensino (Vieira et al., 2013). Por último, distinguimos os processos de formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º CEB na Universidade de Évora, onde é refletida toda uma dimensão investigativa, assente no isomorfismo pedagógico (Folque et al., 2016).

No campo brasileiro, por influência das obras de Cochran-Smith e Lytle (1993, 1999a, 1999b), Lüdke (2001b, 2004, 2009) e André (2001, 2016) apresentam já uma larga obra sobre a relação da investigação com os professores e a forma como os cursos de formação de professores podem organizar-se para a formação de professores que investigam as suas práticas.

Já ao nível da formação contínua, no contexto nacional, desde os finais da década de oitenta até aos dias de hoje, de entre vários projetos que implementaram conceitos e processos de investigação das práticas por parte dos próprios professores (com maior ou menor ligação ao ensino superior), destacamos os seguintes:

a) Projeto Alcácer (Silva & Miranda, 1990);

b) Projeto IRA - Investigação, reflexão, ação e formação de professores (Caetano, 2004b; Estrela & Estrela, 2001b);

c) Projeto Infância e Associação Criança (Lino, 2005; Oliveira-Formosinho, 2001);

d) PROCUR - Projeto Curricular e Construção Social (Alonso, 1998, 2002, 2004);

e) Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) (Fernandes & Vieira, 2009; Vieira, 2002, 2004;);

f) Grupo de estudos "O professor como investigador" do Grupo de Trabalho de Investigação [GTI] da Associação de Professores de Matemática [APM] (Grupo de Trabalho de Investigação [GTI], 2001; Grupo de Trabalho de Investigação [GTI], 2002; Ponte, 2004, 2005, 2008; Ponte et al., 2003);

g) Projeto ICR - Investigação para um Currículo Relevante (Sousa, 2010; Sousa & Machado, 2010; Sousa & Valadão, 2008);

h) Projeto "Pensamento e formação ético-deontológica dos professores" (Caetano, 2017; Estrela & Caetano, 2010; Feio, 2015; Feio & Caetano, 2016).

Retomando a última crítica referida por Cochran-Smith e Lytle (1999b) sobre as finalidades da investigação, em que questionam os estudos cujo os objetivos são meramente instrumentais e não apresentam ligações com grandes agendas sociais e políticas (perspetiva crítica da educação). Na visão delas, o poder desta investigação é substancialmente maior se a mesma apresentar um cariz político, para além de que sem esta conexão, corre-se o risco de fortalecer práticas educativas prejudiciais para os alunos. O mesmo, referem Ellwood (1992) e Zeichner (1991), quando advertem para o facto de os professores terem maior autonomia e poder em situações em que a sua noção de profissionalismo os afasta daqueles que estão a servir (alunos e comunidade), o que, em alguns casos, os pode levar a solidificar práticas prejudiciais aos seus alunos. Em contraponto a esta crítica, Ponte (2002) refere que toda a investigação se orienta por valores sociais, políticos e éticos relativos à sua área profissional, mas que não deve estar ao serviço de movimentos exteriores.

Uns anos antes, as mesmas Cochran-Smith e Lytle, na sua obra de referência: *Inside/outside: teacher research and knowledge* (1993), numa perspetiva de ampliar a investigação à maioria dos professores, chamavam à atenção, na altura, para os seguintes pontos: *o isolamento dos professores*; *as culturas escolares vigentes que impediam que se problematizasse as práticas pedagógicas*; *a perspetiva técnica do conhecimento pedagógico*; *a deficiente reputação da investigação educativa em geral*. A referência a

estes possíveis entraves, mesmo com a distância ao tempo atual, é muito importante, já que os mesmos podem ainda existir em muitos ambientes escolares e consistirem, de facto, num problema para os professores que pretendem investigar as suas práticas educativas. Sobre o primeiro, o isolamento docente, algo bastante característico desta profissão, as autoras recordam que o que ainda é levado muito em linha de conta é a atividade individual do professor (a avaliação incide bastante na sua atividade individual, por exemplo) e não o trabalho realizado com os seus colegas. O que contraria a natureza da investigação dos professores que, segundo as autoras, é uma atividade social e colaborativa. Do ponto de vista do professor, o isolamento pode também ser algo procurado pelos próprios, já que possibilita que estejam "protegidos" da crítica dos colegas e até, de forma superficial, leva-los a pensar que a sua autonomia, assim, está mais resguardada. O segundo obstáculo, relaciona-se com o mito de que o bom professor raramente faz perguntas ou exprime dilemas perante os outros, já que a sua competência advém da sua autossuficiência e independência. Estas características contrariam, portanto, o que se pretende de professores que desejam investigar as suas práticas, já que questionar, identificar discrepâncias entre o que pensam e o que fazem e, sobretudo, desafiar as culturas normalizadoras, é algo essencial para tal tarefa. Procurar ajuda, contar com os outros professores como amigos críticos e assumir que o questionamento autocrítico faz parte da sua vida intelectual, é como ir contra as normas de uma conduta docente adequada, segundo estas autoras. Relacionada com uma crítica explanada no parágrafo seguinte, para alguns professores é difícil compatibilizar o trabalho diário com o de investigar a sua própria prática, visto que sentem que tal lhes retira demasiado tempo ao trabalho direto com os alunos, para além de que, acreditam que a investigação lhes trará poucos benefícios para as aprendizagens dos seus alunos. O conhecimento pedagógico numa perspetiva técnica do ensino é outro obstáculo realçado e que já foi refletido anteriormente. O papel do professor na produção e uso de conhecimento na prática é reduzido, o que o torna num consumidor de conhecimento produzido pelos investigadores universitários. Por último, a deficiente reputação da investigação educativa em geral, provém, muitas das vezes, dos seus resultados se apresentarem desconectados com a realidade escolar e contraditórios com as aprendizagens experienciais dos professores. Portanto, define-se para os professores como algo distante, não interessante e impenetrável (apresenta-se como uma verdade que os professores não

ousam interrogar), o que leva a que haja pouca vontade e sentido para que os professores se tornem eles próprios investigadores das suas práticas.

A maior ênfase atribuída à componente da ação (comparativamente com a disponibilidade para com a componente investigativa), tal como a dificuldade em se expor publicamente ao escrutínio dos pares, são também razões que dificultam a concretização da investigação da prática pelos próprios professores (Estrela & Estrela, 2001b; Griffiths, 1994; McKernan, 2008; Senese, 2001).

Uma outra fragilidade colocada por vários autores, a propósito das condições necessárias para que um professor desenvolva uma investigação séria e com qualidade sobre a sua prática, tem a ver com *o tempo disponível que os professores apresentam*, tendo em conta a dispersão e sobrecarga de trabalho que têm no seu dia a dia profissional (BERA-RSA, 2014; Best & Kahn, 2006; Cadório, 2011; Cardoso, 2014; Dana, 1995; Estrela & Estrela, 2001b; Feldman & Minstrell, 2000; Griffiths, 1994; Hargreaves, 1998b; Kyei-Blankson, 2014; Lovitt & Higgins, 1996; McKernan, 1993, 2008; Senese, 2001; Stenhouse, 1981; Zeichner & Noffke, 2001). Alguns autores (Hodgkinson, 1957; Zeichner & Noffke, 2001) chamam, aliás, a atenção para o facto do pouco tempo disponível poder contribuir para que os professores se desviem da sua função principal: o ensino. Hammersley, cit. por Lüdke (2009), defende mesmo a distinção entre ensino e investigação e alerta que a coexistência das duas funções, por parte do professor, pode levar a comprometer ambas. Para Hammack (1997), o duplo papel professor/investigador pode também prejudicar os alunos, visto que há o risco de se levantarem questões e dilemas éticos, tendo em conta a relação dual dos professores com os seus alunos. Charlot, cit. por Marli (2001), também sobre a diferença entre a ação pedagógica e a ação de investigação, afirma que o ensino é algo mais complexo, imediatista e imprevisível do que a investigação, o que faz com que o professor necessite, invariavelmente, de tempo e distanciamento. Investigar implica uma atitude analítica e o uso de procedimentos rigorosos e sistemáticos para compreender o que é desconhecido. Tais tarefas, no dizer deste autor, e também de acordo com o que defende Mialaret (1992), definem-se assim como distintas, apesar da investigação poder levar à melhoria da ação pedagógica. De entre vários autores (Baumann, 1996; Wong, 1995a; 1995b; S. M. Wilson, 1997) que relatam os vários conflitos e tensões que se originam a partir do duplo papel de

investigador e professor, destacamos Atkinson (1994), e a comparação que este faz entre as duas distintas funções:

1) o investigador precisa de questionar tudo e duvidar, já o professor, apesar de poder duvidar, precisa de ter confiança e certeza naquilo que faz;

2) o investigador precisa de pensar/refletir antes de agir, já o professor precisa de agir e decidir rapidamente (mesmo que intuitivamente), sendo que a reflexão, muitas vezes, acontece depois da ação;

3) o investigador concentra-se (de forma sustentada) em muito poucas coisas, já o professor, lida com diferentes acontecimentos num mesmo período de tempo (o chamado "butterfly mind"), sendo que, na maioria das vezes, não têm conexão uns com os outros;

4) o investigador preocupa-se em separar e a analisar (em grande detalhe), já o professor, perante o confronto com um problema de uma criança, tem que se focar em tudo o que sabe sobre as necessidades individuais dessa criança;

5) o investigador, a maior parte das vezes, interessa-se mais em colocar questões, já o professor, está mais interessado na resolução pragmática de problemas;

6) o investigador e o professor (mas não necessariamente) têm o mesmo objetivo a longo prazo, que é melhorar a aprendizagem dos alunos, porém, a forma de atingir esse objetivo é diferente;

7) o investigador tem mais tempo para responder às suas perguntas (visto que a investigação é mais morosa), já o professor, exige decisões rápidas para as questões que se lhe colocam;

8) o investigador e o professor utilizam linguagens e modos de operação bastante diferentes. (pp. 386-388)

No entanto, mais do que ser possível associar a investigação à docência (Cunha & Prado, 2007), para McKernan (2008), no contexto da investigação-ação, numa

perspetiva do movimento dos professores investigadores iniciado por Stenhouse (1987), em que os professores podem ser tanto produtores como consumidores da investigação do currículo, não há distinção entre a prática que se investiga e o processo de investiga-la, isto é, ensinar e investigar não constituem duas atividades distintas. Nesta perspetiva, de acordo com cinco pontos-chave que Tripp (2005) descreve, investigar a prática não é muito diferente daquilo que os professores habitualmente fazem para melhorar o seu trabalho diário:

- we all plan our action, but we can do so more deliberately, imaginatively, and on a better understanding of the situation;

- we all act, but we can experiment more, rely on established habits less, and act more responsively;

- we all observe what happens, but we can get more and better quality data, we can obtain more feed-back from different others, and we can do so more systematically;

- we all think about what's happened, but we can also improve our reflection, question our ideas of what's important, and go deeper and more critically into things;

- we all learn from experience, but we can also record what we have learned in order to clarify it, disseminate it to colleagues, and add it to the stock of professional knowledge in teaching. (p. 463)

Em relação com o fator tempo, Lüdke (2009) e McKernan (1993) referem outros dois aspetos importantes e que podem ser condicionantes para a realização de uma investigação sobre a prática: o *apoio financeiro* e a *presença de espaços e recursos por parte da escola* para os professores trabalharem em prol das suas investigações. Por outras palavras, conceder tempo e disponibilizar espaços e materiais para o trabalho de investigação, dependeria sempre de dinheiro (McKernan, 2008). Já Stenhouse (1981), também refere algumas limitações, como por exemplo, "a pressão dos exames dos estudantes, a desaprovação dos diretores e dos colegas, as crenças sobre o papel do

professor, fatores profissionais (políticas sindicais, contratos) e a desaprovação dos próprios alunos" (p. 111).

Por último, a propósito da importância da escrita, sobretudo, na disseminação do conhecimento profissional (através de ensaios e ou relatórios do processo e resultados da investigação da prática), para Feldman et al. (2018), as dificuldades dos investigadores em escreverem, em primeiro lugar, advém do facto do seu trabalho não exigir que escrevam muito sobre ele. Para além disso, em termos de carreira profissional, é irrelevante se os professores investigam e ou publicam relatórios escritos sobre a sua prática. A somar às limitações dos fatores tempo e espaço (já referidos anteriormente), para os mesmos autores, é fundamental o domínio da arte e da ciência da escrita por parte dos professores, como um dos métodos para tornar público o conhecimento das suas investigações. Por um lado, para impedir que a investigação sobre as práticas seja "entregue" aos especialistas externos, por outro, para combater a era atual de prestação de contas, que cria menos condições para os professores desenvolverem um trabalho reflexivo, para além dos aspetos técnicos da sua prática.

2.6. As comunidades de professores que investigam a prática e a relação com os professores universitários

> Trabalhando em conjunto em comunidades, ambos, os professores mais novos e mais os mais experientes, apresentam problemas, identificam discrepâncias entre teorias e práticas, desafiam as rotinas comuns, recorrem ao trabalho dos outros para gerar quadros de referência, e tentam tornar visível muito do que é dado como certo sobre ensinar e aprender. (Cochran-Smith & Lytle, 2010, p. 46)

Em contraponto às críticas e às dificuldades descritas, numa perspetiva de desenvolvimento de uma postura investigativa nos professores que pretendem compreender e melhorar a sua prática pedagógica, acreditamos que é importante para o seu desenvolvimento profissional, não só o papel das comunidades em que se realiza a investigação dos professores (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, 2003; Passos et al., 2006),

como também a participação que os investigadores universitários podem ter nas mesmas. Assim, em primeiro lugar, ao contrário do que acontece nas universidades onde a investigação ocupa um lugar central, nas escolas, como já vimos anteriormente, há que criar condições, sobretudo de tempo e de espaços para que a investigação se torne num "habitus" integrado na vida profissional do professor. Para que tal objetivo se concretize, estas comunidades podem ter um papel fundamental, já que funcionam como redes colaborativas que sustentam a investigação dos professores e a sua existência pode potenciar, por exemplo, a mudança de horários e as estruturas burocráticas das escolas (Cochran-Smith & Lyttle, 1993).

Para compreendermos o conceito de comunidade que defendemos, partimos de dois conceitos-chave: as *comunidades de prática* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001) e a *teoria de aprendizagem situada* (Lave, 2001). Por comunidades de prática designa-se a prática social de um grupo de pessoas que partilham um sistema de atividades, no qual compartilham compreensões sobre aquilo que fazem e têm um propósito profissional comum (melhorar a sua prática). No âmbito da educação, estas comunidades assumem-se como estruturas sociais e compartilhadas de construção das competências profissionais dos professores. Wenger (2001), a partir deste conceito, desenvolveu uma teoria social da aprendizagem que parte do pressuposto que toda a aprendizagem é situada em uma prática social. A qual, acontece mediante participação ativa em práticas de comunidades sociais e construção de identidades com essas comunidades, ao invés de acontecer individualmente. Isto é, a aprendizagem de competências várias e o desenvolvimento da identidade ocorrem ao mesmo tempo e fazem parte do mesmo processo. Por outras palavras, os saberes aí produzidos surgem das formas compartilhadas de se fazer e entender dentro da própria comunidade, fruto das dinâmicas de negociação, o que pressupõe participação plena e capacidade em materializar e desenvolver as ideias do coletivo. De outro ponto de vista, o conhecimento profissional está situado e faz sentido apenas nos contextos específicos da comunidade de prática, visto que esta fornece o suporte interpretativo necessário para dar sentido ao seu património (Feldman et al., 2018). A participação define-se então como um processo pelo qual os membros de uma comunidade partilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, pensam e produzem conjuntamente. Participar significa envolver-se na atividade própria da comunidade e apropriar-se da prática, dos saberes e dos valores da mesma,

contribuindo para o desenvolvimento da comunidade, principalmente, dos seus membros e do seu programa de conhecimentos. Em resumo, para Wenger (2001) são três as características básicas que definem uma comunidade de prática: 1. *possuir um compromisso mútuo*; 2. *apresentar uma prática conjunta*; 3. *apresentar interesses comuns que unem os membros participantes*.

Como consequência de uma participação plena nestas comunidades, para além dos professores se tornarem membros legítimos destas (Fiorentini, 2010), é suposto que desenvolvam e assumam uma maior autonomia profissional no seu dia a dia, condição base, mas não fundamental para que se defina uma comunidade como de investigação (Cochran-Smith & Lytle, 2003, 2009; Fiorentini, 2013a). Para tal ocorrer, como nos lembra Fiorentini (2013a), é necessário que a partir de um estado inicial de problematização e questionamento da prática pedagógica, se passe para um processo sistemático de procura de respostas a esses questionamentos. Assim, para que se crie uma comunidade de investigação numa comunidade de prática (Friedman, 2001), é necessário, em primeiro lugar, um processo sistemático e rigoroso de recolha e análise de dados da prática. O mesmo investigador, a partir de Cochran-Smith e Lytle (1999a, 2009), e em parceria com Crecci (2013), intitula estes grupos de profissionais da educação como *comunidades com atitude investigativa*. Para as autoras americanas (2009), pertencer a uma comunidade com estas características, permite não só aos professores desenvolver uma postura investigativa contínua (inquiry as stancer), como também possibilita que os mesmos construam e teorizem o seu trabalho (através de um processo contínuo e colaborativo de problematização do quotidiano escolar, quer pela análise dos dados da prática, quer pela utilização crítica dos resultados das investigações académicas), relacionando-o às questões sociais, culturais e políticas. Para além disso, os professores desenvolvem também uma visão ampliada da prática, o que reflete, segundo as autoras, que a "practitioner inquiry turns on their head presumed dichotomies between inquiry and practice and between being a practitioner and being a researcher" (p. 135). Por outro lado, ainda mais do que valorizar o conhecimento gerado pelos professores da investigação das suas práticas, o que se trata, na verdade, é de não existir uma separação entre o conhecimento local e o conhecimento global. Tal como Griffiths (1994), Cochran-Smith e Lytle (2009) defendem mesmo uma ligação entre o conhecimento local e os contextos globais, o que se percebe no excerto seguinte:

> (...) local Knowledge generated by practitioners in inquiry communities is often constructed in response to national, international, and global demands that originate elsewhere and that local knowledge is often imbued with ideas, practices, and technologies created in other contexts. As it relates here to inquiry as stance, local knowledge of practice is thus both transcontextualized through the impact of outside pressures, media, and technologies, but it is also *transcontextual* in that it is often borrowed, interpreted, and reinterpreted in other local contexts. In examining the local knowledge generated by local communities, then, it is important to consider what is localizing and what is globalizing. (p. 132)

Ainda a propósito de uma melhor compreensão da atitude investigativa dos professores participantes numa comunidade de investigação, é oportuno recordar de novo Beillerot (1991), a respeito da distinção que faz entre: *estar em investigação, fazer investigação e ser investigador*. Sobre o primeiro estado, aplica-se a participações pontuais por parte dos professores em projetos de investigação, já fazer investigação, revela uma responsabilidade maior sobre essa ação, que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode definir-se como alguém que se assume como investigador.

No seio deste tipo de comunidades, a escrita surge como um instrumento fundamental ao serviço de todo o processo investigativo, o que exige ao professor a produção de registos escritos, como por exemplo, um diário profissional que descreva e fomente a reflexão do processo investigativo encetado. Para além disso, mais do que melhorar e compreender a sua prática pedagógica, a escrita publicável valida, não só a produção de conhecimento, como a própria investigação realizada pelos professores no seio de uma comunidade que se pretende de investigação. Aliás, para Hiebert et al. (2002), são os próprios processos de cooperação, inerentes a uma comunidade, que "forçam" os participantes a tornar o seu conhecimento público e compreendido pelos seus pares. Assim, os professores podem produzir e apresentar, por exemplo, quer relatórios finais escritos da investigação desenvolvida (Fiorentini, 2013a), quer ensaios (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Fiorentini, 2013b) a partir de excertos dos diários e notas de campo, que explicitem as relações da teoria com a prática e as formas como se influenciam mutuamente. O uso de textos, como nos lembram Cochran-Smith e Lytle (1993), sustenta todo o trabalho desenvolvido nas comunidades de investigação, quer ao nível do processo

investigativo (função operacional), quer ao nível da partilha e publicação do conhecimento produzido sobre a profissão (função social e de intervenção). Por outro lado, para Cochran-Smith, numa entrevista a Fiorentini e Crecci (2016), o hábito de colocar boas perguntas por parte dos professores (ou como refere McKernan [2008]), saber fazer perguntas que sejam investigáveis) é algo que também leva à explicitação constante das práticas e define-se como uma das características de uma comunidade de investigação. Já a publicação desses textos para fora da comunidade, permitirá também que a investigação seja acessível a outros professores e, sobretudo, possibilitará que cada professor seja elegido à condição de autor, como refere Canário (2007). Toda esta partilha permitirá que os professores, como leitores e autores, se convertam em redes de citações, já que no processo de escrita, citarão os seus próprios textos e os externos à comunidade. Por outras palavras, por um lado, convertem-se em fontes de recurso muito ricas, por outro, tornam-se leitores e utilizadores críticos da investigação publicada, menos dispostos a aceitar, de modo acrítico, as teorias dos outros e menos vulneráveis às novidades (Goswami & Stillman, 1987). Nesta perspetiva, para Harris, cit. por Cochran-Smith e Lytle (1993), toda esta dinâmica de escrita e de leitura leva a que se considere um coletivo com estas características, como uma *comunidade de discurso*.

Já no que diz respeito às repercussões no trabalho na sala de aula, os professores que participam nestas comunidades conseguem colaborar com os seus alunos quando têm que confrontar-se com perguntas que afetam ambos. Para além da natureza do discurso na aula se modificar a partir do momento em que se tornam investigadores, transformam, portanto, as suas turmas em pequenas comunidades de aprendizagem (Goswami & Stillman, 1987). Assim, mais do que emancipar os professores investigadores, com esta participação nestas comunidades, são também os próprios alunos que aprendem a investigar e a pensar de forma crítica e reflexiva, isto é, emancipam-se como aprendizes (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; McKernan, 2008).

Em traços gerais, através da escrita e da investigação da prática, os professores que participam nestas comunidades, projetam-se de forma crítica e autónoma em relação à sua profissão, já que produzem "powerful counter-narratives about practice as praxis that challenge the discourse of practitioner as technician, consumer, receiver, transmitter, and implementer of other people s knowledge" (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 137).

Numa perspetiva de defesa do trabalho colaborativo entre os professores que investigam a sua prática e os investigadores universitários, nas comunidades com estas características, a aproximação do "mundo da investigação" ao "mundo da prática" (Desgagné, 1997), implica que se evitem problemas entre todos os envolvidos (Burnaford, 2001a; Caetano, 2004b; Moreira, 2001, 2005, 2010; Zeichner, 1998). Para tal, interessa, em primeiro lugar, compreender a necessidade de haver um consenso quanto aos interesses, eventualmente contraditórios dos envolvidos, visto que, segundo Cohen e Manion (1984), por exemplo, se o investigador pode estar mais preocupado com a presição, o controlo, a generalização ou a replicação dos resultados, o prático preocupar-se-à mais com a ação e com a forma de fazer as coisas. Assim, implica que ambos, não só reconheçam o valor e as diferentes finalidades, quer da investigação dos professores sobre as suas práticas, quer da investigação realizada por universitários (Connelly & Clandinin, 1995), como retirem os respetivos benefícios para ambas as partes (Burnaford, 2001a; Caetano, 2004b; Pinho & Simões, 2012; Westheimer, 2008; Zeichner, 1998). Referido de outro modo, é importante que compreendam, por um lado, as competências do ponto de vista metodológico da investigação que os investigadores universitários possuem e todo o apoio intelectual que podem oferecer (Akerson et al., 2009; Jaworski, 2007; Moreira, 2010), por outro, a realidade escolar privilegiada que os professores no terreno têm para identificar problemas, recolher dados, interpreta-los e tomar as melhores decisões sobre a sua prática pedagógica. Por outras palavras ainda, trata-se de criar um espaço de diálogo entre os investigadores universitários e os professores que investigam as suas práticas (Rodrigues, 1997; Vieira, 1992), onde se cultive uma cultura de investigação intelectual compartilhada (Fullan, 2001), para que através do respeito, partilha de responsabilidades e experiências entre todos (Barros, 2012), "se profile une vision socioconstructiviste du «savoir» à développer, et cela, à partir d'une démarche collective d'interprétation" (Desgagné, 1997, p. 371). Na verdade, num estudo de Lüdke (2001a) com professores que realizavam trabalhos de investigação sobre as suas práticas, a partir da interrogação a estes sobre o conceito de investigação, a variedade de representações encontradas revelou a seguinte dualidade de perspetivas: primeiro, a investigação académica não tem valor prático para a melhoria das práticas, contudo, paralelamente, os investigadores universitários dominam os métodos e os recursos necessários para que a investigação da prática se efetive com rigor. Neste sentido, reforçamos que a participação de investigadores universitários em comunidades de

investigação, em que se valoriza explicitamente o saber docente e a prática como elementos fundamentais para o processo de investigação, é algo que achamos importante, para além do facto de se constituírem também como mais um olhar externo para o desenvolvimento da investigação (um contributo importante para a validade da investigação). Para além das várias possíveis vantagens, é também importante que estes "especialistas" externos às práticas investigadas possuam experiência relevante e conhecimentos práticos, para que possam, por exemplo, ajudar a comunidade a fazer perguntas, cooperar uns com os outros, construir ideias e permanecer no foco da investigação (Kennedy, 2004). Em termos de mais benefícios, do ponto de vista dos investigadores universitários, estes poderão tirar partido da visão de "dentro" da escola que os professores possuem e, inclusive, compreenderem melhor o modo de como ocorre a aprendizagem profissional dos professores nas escolas. Por outro lado, numa perspetiva de uma relação de trabalho colaborativa, a reflexão conjunta (investigadores universitários e professores investigadores) poderá incentivar os professores a questionar, a analisar e a atualizarem as suas práticas, co-construindo conhecimento (Anadón, 2007). De realçar também, o cuidado que se deve ter para que essa colaboração não permita criar a ideia (diríamos, ilusórisa) de que os papéis dos investigadores e dos professores se definem por uma igualdade absoluta (Caetano, 2003) ou "se *metamorfoseiam*, a ponto de não mais se distinguirem uns dos outros" (Ardoino, cit. por Simões, 1990, p. 44). Investigadores e professores têm papéis, estatutos, funções e, sobretudo, pontos de vista diferentes (Burnaford, 2001a; Caetano, 2004b; Moreira, 2010; Zeichner, 1998). Por outro lado, há que também ter cuidado para que não haja qualquer tipo de dominação dos investigadores sobre os professores (Feldman, 1993; Zeichner, 1998), o que pode refletir-se, quer num sentimento de que a voz do professor pode estar a ser silenciada pela universidade (Burnaford, 2001b), quer pela sensação de que a sua participação está ao serviço dos interesses dos investigadores universitários (Page, 2000; Zeichner, 1998). Para McKernan (2008) é fundamental que a investigação da prática deva estar sempre controlada pelos profissionais no "terreno", uma vez que é baseada no seu trabalho, para além de que assim também se evita que os professores se vejam como "clientes" ao invés de "sócios". Em relação com essa afirmação, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) referem que, apesar de dever valorizar-se o quanto se pode aprender com as teorias geradas na universidade, estas devem ser integradas (de alguma forma) à investigação realizada pelos professores na prática.

Fiorentini (2013a), em oposição às comunidades "escolares" e comunidades "académicas", chama à atenção para as comunidades de investigação "fronteiriças" (borderline), que se situam na fronteira entre a escola e a universidade. Nestas, habitualmente, há mais liberdade de ação e de definição de uma agenda própria, sem o perigo de haver controlo institucional pela escola ou pela universidade. Tal como no movimento do professor investigador (teacher research movement), no início dos anos 80, na América do Norte, onde reinava uma forte colaboração no seio de equipas com profissionais muito diversos (Connelly & Ben-Peretz, 1980), nestas comunidades podiam participar, desde professores que estão no terreno, a futuros professores e até investigadores universitários. Todos estabelecem um compromisso comum, que lhes permita que estejam num espaço conjunto agradável, livre e promotor de investigação. Nestas comunidades, como referem Fiorentini e Carvalho (2015), não há os que ensinam e os que aprendem, todos ensinam e todos aprendem. Isto é, sempre com a transformação das práticas como objetivo principal, nestes contextos de investigação, a colaboração vislumbra-se através da contribuição de todos com saberes e experiências diversas, o que realça a ideia de que não há os iniciantes de um lado e os experientes do outro (Passos et al., 2006). A partir de um paralelismo com um novo lugar institucional para a formação de professores que Nóvoa (2017) propõe, onde universitários, professores e futuros professores se formam uns aos outros, realça-se também a importância de todos terem o mesmo estatuto de formador. É assim que no seio, do que o autor apelida de *comunidades profissionais docentes*, todos cooperam e participam (com igual dignidade e estatuto), possibilitando "um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade" (p. 1117).

Apesar de toda a defesa em prol dos professores que pretendem investigar a sua própria prática e da importância da colaboração dos investigadores universitários nas comunidades de investigação com esse propósito, é igualmente importante existir duas formas de investigar a prática escolar (Fiorentini & Crecci, 2016; Richardson, 1994; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005). Assim, para além da investigação dos próprios professores (insiders), é igualmente importante e válida a investigação exercida pelos investigadores externos à escola (outsiders), tal como é defendido por Hammersley (1981, 1993). Por outro lado, não defendemos, tal como André (2016), que todos os professores, "obrigatoriamente", devam ser investigadores, como também temos em atenção os

problemas que podem surgir de uma espécie de "colegialidade forçada" (Alonso, 1998; Thurler, 2001) ou de outros tipos de colaboração (colaboração estrutural, balcanização, colaboração confortável e a colegialidade artificial) que podem produzir os efeitos contrários àqueles que se desejam (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Thurler, 2001; Williams et al., 2001). Na verdade, tal como "pode-se colaborar para fazer coisas boas ou más, ou até para fazer coisa nenhuma" (Fullan, 1993, p. 102), a colegialidade e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior (Nóvoa, 2008). O ressentimento e a resistência à participação que podem surgir, caso os professores sejam obrigados a participar em determinadas comunidades de profissionais que investigam as suas práticas, colocam em causa a utilidade dos benefícios que poderiam receber, caso participassem de livre vontade numa comunidade de práticas que atendesse às suas necessidades (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993, 2003 2009; Johnston & Proudford, 1994; Wenger, 2001; Wenger & Wenger, 2015; Zeichner, 2001). Para além disso, sobretudo quando se designa de investigação-ação, há que ter em conta que esse tipo de investigação realizada pelos professores não é um processo natural de reflexão e de melhoria das suas práticas, visto que requer que sejam sistemáticos, colaborativos e críticos (Day, 2001; Johnston, 1994). Nesse sentido, para Johnston (1994), é compreensível que em projetos de investigação-ação, os mesmos raramente sejam iniciados pelos próprios professores, visto que o que acontece é a maiorira ser da iniciativa de investigadores universitários, por exemplo. Assim, antes de qualquer participação num processo que pretende ser de investigação da prática, a iniciativa em ser investigador deve caber ao próprio professor, visto que a consciência do duplo papel (professor e investigador) que terá pela frente, o desafiará a superar os vários desafios já descritos. Para além disso, para que tal suceda, caberá também aos organismos que financiam ou que criam condições espaço/temporais, acreditarem que há uma relação direta entre apoiar tais condições para a investigação das práticas por parte dos professores e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993).

De uma forma resumida, para que se desenvolva e consolide uma prática baseada na investigação, para além da participação dos professores em projetos de investigação sobre a prática (comunidades de investigação) e da experiência de investigação que daí

também resulta (Tinoca, 2017), concordamos com Niemi (2008) nos fatores que devem ser levados em conta:

> 1) research competence and research capacity-building starting at the pre-service level of teacher education;
>
> 2) working conditions which promote evidence-based practice;
>
> 3) the quality of evidence and research;
>
> 4) the effective delivery of and easy access to evidence;
>
> 5) an evaluation culture which gives space to contextual factors and practitioners' knowledge;
>
> 6) collaborative professional networking. (p. 200)

2.7. A dimensão política dos professores que investigam a sua prática

> (…) deciding to interrogate existing situations and to take action towards improvement is itself a political act, because what one person does invariably has consequences for someone else (…) When practitioners begin to question the current and historical contexts of a situation, and perhaps reveal injustices, they have to decide whether to follow their value commitments and try to influence the situation according to what they believe in, or to go along with the status quo. (McNiff & Whitehead, 2010, p. 22)

Por fim, resta-nos referir que para além da dimensão pessoal e da dimensão profissional, há uma dimensão política na investigação realizada pelos professores à sua própria prática, que se vislumbra nas duas primeiras dimensões (Noffke, 1997, 2009; Zeichner & Noffke, 2001). O facto de quererem compreender e melhorar a sua própria prática pedagógica, por um lado, e poderem partilhar com os outros o conhecimento que

produzem e contribuírem para a promoção da igualdade e democracia, por outro (Noffke, 1997; Zeichner, 2007), reflete não só a sua autonomia profissional, como uma postura crítica com que se posicionam na profissão e na sociedade. Por outras palavras, a atitude política revela-se a partir do facto de problematizarem o seu papel de professor e refletirem criticamente o currículo, tal como contribuírem para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para a participação ativa destes numa sociedade democrática. Já para Figueiredo (2013), a produção de conhecimento, para além de permitir lidar com questões de justiça social, contribui para "a construção de um sentido de agência e de participação cívica" (p. 229). A partir das palavras de Somekh e Zeichner (2009), compreendemos, assim, a importância e o nível de influência dos professores que investigam a sua própria prática:

> Action research can be seen as a potent methodology for educational reform precisely because its core principle of combining *action* with *research* inevitably challenges the routines of the *status quo*. It gives the teachers, who carry it out, a means to develop agency to bring about change; and the changes they introduce are locally appropriate within the globalized world they inhabit. (p. 19)

A propósito do conceito: *investigação como postura* (inquiry as stancer), desenvolvido por Cochran-Smith e Lytle (2009, 2011), o mesmo encerra a ideia de que mais do que descobrir como são feitas as coisas, o que interessa é porque são feitas, quem decide e quais os interesses que são servidos. Portanto, nesta perspetiva, a prática educacional apresenta um cariz social e político, ao invés de apenas instrumental, já que são os próprios professores, em comunidades, que através da investigação conjunta agem sobre os problemas e dilemas das práticas (constroem uma teoria da ação), tendo em conta o melhor para a aprendizagem dos seus alunos e não apenas para estes obterem bons resultados em exames padronizados. Por outras palavras, os professores que adotam este tipo de postura:

> They are engaged in work both within and against the system - an ongoing process, from the inside, of problematizing fundamental assumptions about the purposes of the existing education system and raising difficult questions about educational resources, processes, and outcomes. (Cochran-Smith & Lytle, 2011, p. 22)

Já do ponto de vista de um processo investigativo do tipo crítico-emancipatório (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1988), para além da crítica às investigações (do tipo *técnica* e do tipo *prática*) centradas quase só exclusivamente na melhoria da sala de aula, em que se valoriza mais o "como" do que o "para quê" (Kemmis, 2006), a abordagem da transformação educacional é mais ampla, portanto, assume uma perspetiva política (Cardoso, 2014). Por outras palavras, na sua dimensão política, a corrente crítica ou emancipatória da investigação-ação aponta claramente para o compromisso ideológico, sobretudo, a defesa da justiça social (Máximo-Esteves, 2008). Os professores investigadores, mais do que interpretar a ação, organizam-na na superação das suas limitações (McKernan, 2008). Emancipam-se relativamente a aspetos burocráticos e ou a rotinas instituídas, acabando por terem uma ação direta na transformação da organização da escola e do sistema educativo (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1988). Isto é, para estes mesmos professores, existe o pressuposto, por um lado, de terem em atenção à natureza social e às consequências das reformas educativas em curso, por outro, de compreenderem a própria investigação como uma atividade comprometida social e politicamente (Barbier, 1996). Para além disso, tendo em conta o maior acesso à escolaridade por parte de todos, as desigualdades são hoje muito mais visíveis nas escolas, o que torna o trabalho docente, essencialmente, um trabalho político "de luta por igualdade educacional e justiça social" (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005, p. 73). Na verdade, para estes mesmos autores, o "político" e o "crítico" já estão presentes na sala de aula, no sentido de que os professores, no limite das suas salas, podem fazer a diferença através da forma como as suas escolhas (diárias e não só) influenciam a vida dos seus alunos.

Em última análise, de acordo com Máximo-Esteves (2008), "toda a investigação é política, na medida em que, existindo situações de abuso de poder e de privilégios, procuram transformar-se os contextos de acordo com os valores democráticos, em prol da justiça social" (p. 73). Nesse sentido, para a mesma autora, a educação também apresenta uma dimensão política, "uma vez que a escolha do modelo de cidadãos que a escola pretende produzir é uma decisão de natureza política" (idem).

CAPÍTULO III - A ESCRITA DA PROFISSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para aqueles que desejam assumir-se como profissionais intelectuais comprometidos com a resolução de problemas e investigar a sua prática em comunidades de prática, a escrita profissional assume-se como um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional de professores (Allard et al., 2007; Passos et al., 2006). Mais do que uma ferramenta fundamental ao serviço de um processo investigativo, espera-se que esta escrita estimule a tomada de consciência, a análise e a reflexão da prática educativa e que ajude a teorizar a mesma. Por outras palavras, pretende-se que sirva de meio para a transformação do conhecimento sobre o trabalho desenvolvido por cada professor na sala de aula. Numa perspetiva sociocultural, em que a escrita se entende como um processo de construção conjunta, assente numa prática dialógica, valoriza-se um contexto que possibilite que o sentido comunicativo e social da escrita se revele através da sua partilha, por forma a criar um clima interativo e que desempenhe uma função social assumida. Nesse sentido, assumimos como referência, as duas "categorias de investigação" (expressão das autoras) organizadas por Cochran-Smith e Lytle (1990, 1993), a partir das quais podem agrupar-se as práticas de escrita profissional dos professores. Numa primeira categoria, a chamada *investigação empírica*, reflete o processo sistemático de recolha, reflexão e de análise de dados da prática, em que se inclui a produção de diários profissionais e a sua partilha, por exemplo, no seio de grupos de formação e ou através de plataformas online. Numa segunda categoria, a chamada *investigação conceptual*, agrupa-se a escrita de ensaios com uma componente teórica, em que se publica os resultados da investigação realizada pelos professores nas suas práticas pedagógicas. Sendo assim, com a escrita e partilha de diários, pretende-se descrever, problematizar e refletir sobre um aspeto da prática. O principal objetivo é que num ambiente de interação dialógica, a partir das questões e comentários colocados não só pelo próprio, se encontrem as respostas desejadas que levem ao aperfeiçoamento do aspeto da prática em causa. Já com a escrita dos ensaios, tanto ou mais do que melhorar e compreender a sua prática pedagógica, deseja-se organizar e validar (credibilizar), não só a produção de conhecimento para a comunidade (que ocorre a partir dos excertos dos diários e mais dados recolhidos, e das relações mútuas da teoria com a prática), como

todo o processo investigativo realizado pelos professores. Tal procedimento atribui aos professores a condição de autores que produzem e comunicam os seus próprios saberes profissionais, como nos recorda Canário (2007). Em traços gerais, importa reafirmar que para Cochran-Smith e Lytle (1993), quer a melhoria da prática, quer a produção de conhecimento e consequente publicação, ambas resultado da interpretação da ação profissional, atribuem à escrita profissional um papel fundamental, ao serviço de um Projeto que se deseja de Investigação-formação.

1. A perspetiva cognitivista da escrita

Que o processo de escrita, em si mesmo, pode promover um processo reflexivo (Ramos & Gonçalves, 1996), derivado ao distanciamento da ação pedagógica passada registada, é algo comummente adquirido, tal e qual, como a visão da escrita como uma forma de aprendizagem que estrutura o pensamento, defendida por vários autores de referência (e.g. Applebee, 1984; Emig, 1977; Flower & Hayes, 1981; Luria & Yudovich, 1971; Martlew, 1987; Olson, 1995; Ong, 1982; Yinger & Clark, 1981). Nesse sentido, até de um ponto de vista cronológico e contextual, interessa, antes de desenvolvermos a perspetiva sociocultural da escrita, explorar os conceitos e autores fundamentais que defendem a escrita numa visão cognitivista. Isto é, definida como uma atividade de resolução de problemas, em que se analisam as operações cognitivas no escritor, decorrentes de todas as fases do processo de escrita (processamento, planeamento, redação e revisão). Como um possível exemplo desta perspetiva, recordamos as palavras de Zinsser (1988): "Writing is thinking on paper" (p. 11).

A partir dos anos setenta surgiram muitas investigações sobre a psicologia da escrita, a propósito da análise das operações e estratégias cognitivas ocorridas durante o processo de escrita (Martins & Niza, 1998), que acabaram por justificar o aparecimento de diferentes modelos de composição de escrita: *modelos lineares* e *modelos não lineares*. Sobre os primeiros modelos, o processo de escrita decorre através de várias fases de forma sequenciada, em que se algo falha em alguma etapa, volta-se à anterior. Por outras palavras, são modelos algo rígidos, que simplificam em demasia o ato da escrita e em que esta traduz o pensamento, isto é, o pensamento antecede a escrita. São disso exemplos,

os seguintes modelos referidos na dissertação de mestrado de Carvalho (1995): pré-escrita, escrita e reescrita (Rohman & Wleck, 1964); concepção, produção e incubação (Britton et al., 1975); previsão, visão e revisão (Murray, 1978); pré-escrita, articulação e pós-escrita (King, 1978). Já sobre os chamados modelos não lineares, ao contrário dos anteriores, não apresentam uma sequência linear e as suas fases podem ocorrer a qualquer momento do processo de escrita, podendo, também, caracterizar-se a composição desta escrita como uma atividade complexa de resolução de problemas. Um dos modelos não lineares mais conhecidos é o de Hayes e Flower (1980), composto por três fases (planificação, redação e revisão) que podem ocorrer em qualquer momento do processo de escrita. Já nos anos noventa, Bereiter e Scardamalia (1992) desenvolvem um modelo cognitivo de composição escrita, que pretendeu provar que a escrita funcionava não só como uma ferramenta para aprender a escrever, como também para aprender mais sobre o que se escreve. Nesse sentido, as autoras elaboraram dois modelos de composição escrita: o de *dizer o conhecimento* e o de *transformar o conhecimento*. O desenvolvimento destes dois modelos, que tipificavam dois diferentes estilos de escrita, decorreu do estudo comparativo dos processos de escrita entre escritores novatos e escritores experientes. Desse estudo, concluiu-se que a principal diferença entre os dois processos, consistiu na forma de como o conhecimento era introduzido no processo de composição escrita e ao que posteriormente sucedia a ele. Isto é, muitos escritores experientes asseguraram que a compreensão do que estavam a escrever aumentava e mudava durante o próprio processo de composição. Nesse sentido, interessa perceber que no modelo de *dizer o conhecimento*, o texto produzido surge a partir do que o autor vai recordando, de acordo com a temática selecionada e em que há apenas a preocupação em expor o conhecimento anteriormente adquirido. Já no modelo de *transformar o conhecimento*, ocorre um processo dialético de interação entre dois espaços-problema: *o espaço de conteúdo* (o que dizer) *e o espaço retórico* (como dizer e com que intenção). A partir dessa interação entre esses dois espaços, produzem-se as operações necessárias, que acabam por alterar não só os conhecimentos iniciais do escritor e os seus objetivos, como até o próprio texto. A exemplo disso, aquando da escolha de um termo mais adequado à finalidade de um escrito ou perante a necessidade de relacionar dois argumentos, ambas as tarefas permitem que haja uma transformação do conhecimento de conteúdo e de discurso, e, portanto, que se vá mais além do que só "dizer o conhecimento". No sentido de haver mudança do "dizer o conhecimento" para o "transformar o conhecimento", as autoras sugeriram a existência

de ciclos reflexivos dentro das rotinas de composição. O que permitiria que os escritores novatos repensassem as decisões, considerassem alternativas e focassem a atenção em aspetos da tarefa de composição e não tanto nos conteúdos. O objetivo era que se gerassem espaços de problemas retóricos e de conteúdos. Por outras palavras, era importante que os "novatos" percebessem os seus próprios processos de composição escrita e fossem expostos a processos de composição mais maduros. Bereiter e Scardamalia (idem), concluíram ainda que: passar do dizer para o transformar o conhecimento não era um processo de crescimento, mas sim, uma reconstrução de uma estrutura cognitiva. Quer dizer, a escrita ententida não como um produto do pensamento, mas como uma parte integral dele (Miras, 2000).

2. A perspetiva sociocultural da escrita

O último modelo apresentado no ponto anterior, apesar de ainda se situar na atividade cognitiva do escritor durante a escrita do texto, já aponta para o favorecimento, de acordo com Miras (2000), em referência a Appleblee (1984), Emig (1977) e Olson (1994), de uma *função epistémica da escrita*. Função essa, que se revela no processo dialógico de revisão entre autor e destinatários, o que já retrata, de grosso modo, uma *escrita reflexiva* (Miras, 2000). Nesse sentido, numa perspetiva sociocultural, que é aquela em que nos situamos, é de realçar, em primeiro lugar, a importância de contextos onde se promove a comunicação (interação dialógica) e a cooperação. Assim, com o pressuposto de que a escrita é considerada uma construção social no seio de uma comunidade, os fatores contextuais influem diretamente nos processos cognitivos de composição de quem escreve (Santana, 2007).

A perspetiva sociocultural surge nos anos 80, a partir dos textos de Vigotsky (1978a, 1978b), onde, de uma forma geral, valoriza-se a importância da linguagem no acesso às funções psicológicas superiores e ao seu desenvolvimento. Por outras palavras, o pensamento constitui-se, fruto das interações sociais que se realizam através de signos e de ferramentas disponíveis pela cultura, de onde se destaca a escrita. Isto é, a escrita, nesta perspetiva, mais do que um modo alternativo de representar a realidade, promove a organização do pensamento e altera a forma como se compreende e constrói a realidade.

Para além do pensamento se desenvolver durante o processo de escrita, é a partir de todas as interações, tendo como referência um texto, que o próprio pensamento se desenvolve mais rapidamente. Assim, concordamos com Vigotsky (1978b), quando este afirma que não se pode separar a aprendizagem, da linguagem e do contexto. Ou melhor, não se pode estudar a cognição, sem ter em conta ao mesmo tempo os contextos de interação onde ela se desenvolve. Então, se a aprendizagem da escrita depende das interações dialógicas realizadas num determinado contexto, a linguagem assume-se, claramente, como mediadora dessa aprendizagem. De uma forma resumida, a organização conceptual desta perspetiva pressupõe que "o desenvolvimento humano acontece pela interação entre o indivíduo e o contexto considerado como um universo social e cultural e do qual fazem parte as relações humanas e sociais, a intermediação linguística e discursiva e os instrumentos culturais" (Niza, 2015, p. 119).

Sobre o conceito de contexto, para Camps (2005), este pode ser entendido de três formas: primeiro, como uma situação que influencia a produção textual; em segundo, como uma comunidade discursiva, em que de forma partilhada se atribui sentido e interpreta textos; por último, como esfera de atividade, em que os textos são, simultaneamente, resultado e instrumento de mediação do diálogo como processo cultural. Assim, a partir destes três entendimentos de contexto, assume-se que podemos ver a escrita como um processo dialógico e socialmente situado de produção de significados através de textos (Kostouli, 2005). Por outras palavras, ainda para este autor, a escrita define-se como um ato socialmente situado de interação entre escritores e leitores em comunidades. Portanto, criam-se e recriam-se significados, num contexto interativo de escrita, em que se partilha e revê os textos uns com os outros. Aliás, recordando Ochs (1988), a propósito da importância da aprendizagem dos significados, esta autora até refere que os mesmos estão imersos nos conceitos culturais do contexto. Nesse sentido, aprender a escrever num grupo do qual se está a começar a fazer parte, implica, por exemplo, que a sua escrita reflita o universo textual dessa mesma comunidade. O que só é possível através de uma negociação dialogada entre todos os membros, inclusive os mais experientes. Nesta perspetiva dialógica, a negociação dos significados, para além de ser fruto da interação dos participantes, é influenciada pela diversidade das suas perspetivas. O que nos remete para a importância das comunidades profissionais, no desenvolvimento do sentimento de pertença e de liberdade de expressão. Nestas

comunidades, os textos adquirem sentido pelo facto de estarem situados num contexto dialógico, onde o discurso é construído e reconstruído por todos os participantes. De uma forma resumida, a partir de uma abordagem dialógica, para Kostouli (2005), os textos e os contextos evoluem juntos e influenciam-se mutuamente.

Na sequência do que foi escrito, importa também recordar o conceito de *indagação dialógica*, desenvolvido por Wells (1999), que o define como a predisposição deliberada das pessoas, através do diálogo, para colocarem questões e tentarem compreender com os outros membros da comunidade, as respostas que pretendem a respeito das suas ações conjuntas. Neste paradigma sociocultural, pode considerar-se a aprendizagem como fruto de um processo dialógico, já que se reconhece que o conhecimento é construído no discurso entre pessoas que fazem *coisas* (expressão da autora) juntas (Franklin, 1996). Para tal aprendizagem ocorrer, a pessoa deve interagir intencionalmente com a comunidade a que pertence, sendo que se aprende com e a partir dos outros através da mediação do diálogo. A partir do que podemos considerar: uma construção colaborativa de conhecimento, o maior benefício que se alcança, consiste no desenvolvimento recíproco de compreensão entre todos os envolvidos na comunidade (Grupo de pesquisa CEAMECIN, 2016). Como nos recorda Vigotsky (1981), é através da produção para os outros que a pessoa se desenvolve no que ela é. Isto é, o esforço em tornar explícito e de forma eficaz as nossas ideias para os outros, permite-nos esclarecer essas mesmas ideias para nós próprios. Para além disso, do ponto de vista de quem comenta o que é dito ou escrito por outros, como nos recorda Wells (1999), participa não só na construção de um entendimento comum, como aumenta o seu próprio conhecimento.

Por último, interessa recordar que, apesar de tradicionalmente a escrita ser considerada como monológica (Lotman, 1988), sobretudo com o aparecimento e utilização da internet, a partilha de textos e as discussões por escrito sobre esses mesmos textos, de forma virtual, a escrita passou a ter uma função mais dialógica. Para além disso, no seio de comunidades de professores em que a escrita funciona como um instrumento de formação ao serviço da investigação das práticas, é possível que a mesma se desenvolva num contexto "real" e interativo. Isto é, a promoção da construção de conhecimento através da negociação de significados, surje da partilha de textos entre

todos os participantes. Pois ao contrário da fala, a escrita fica como um registo da atividade envolvida, o que permite, a partir da sua leitura e interpelação, poder ser revista e promover maior reflexão e produção de conhecimento.

3. A escrita reflexiva

Num contexto de professores que investigam as suas práticas para as melhorar, a escrita, em interação dialógica, mais do que favorecer a descrição do que se realiza na sala de aula, permite, à partida, que se promova a reflexão. Nesse sentido e tendo como referência Miras (2000), podemos falar então de uma escrita reflexiva, em que para além de um maior aprofundamento e clareza a respeito do que se escreve, esta funciona também como meio que potencia a sua própria aprendizagem. Para tal ocorrer, para além da função comunicativa (que permite comunicar com outras pessoas) e da função representativa (que permite representar os objetos do nosso pensamento, sejam eles ideias, sentimentos...), segundo esta autora, existe uma outra função da escrita (já referida): *a função epistémica*. Esta, define-se como a distância que a escrita estabelece entre o produtor e o destinatário de um texto, o que, ao contrário da linguagem oral, permite que se desenvolva um processo de revisão e reflexão. Segundo alguns autores a que Miras (idem) se reporta (Applebee; Emig; Olson), esta função faz referência à utilização da escrita, para além de um instrumento de tomada de consciência e de autorregulação intelectual, um meio de desenvolvimento e de elaboração do próprio pensamento. A partir desta visão da escrita como um processo, por um lado, e reconhecendo o seu potencial epistémico, por outro, comparativamente à linguagem oral, recorrendo a Emig (1997), Miras (2000) salienta um conjunto de dimensões onde se compreendem as vantagens da produção escrita. Em primeiro lugar, no âmbito lexical e sintático, as regras que regem a escrita são mais restritas do que as que regem a oralidade, o que implica um maior rigor e precisão no uso e na escolha das palavras adequadas num texto. Por outro lado, a distância e a ausência, de um contexto físico partilhado, entre o produtor do texto e o destinatário do mesmo, faz com que haja a necessidade do escritor explicitar ao máximo a sua mensagem, para que se evitem ambiguidades e confusões nos destinatários do texto. Para além da distância espacial e temporal entre o produtor e o destinatário do texto, com a escrita pode existir também uma distância de ordem

psicológica ou mental. Isto é, ao contrário do discurso oral, onde é mais fácil esclarecer mal-entendidos resultantes da comunicação verbal e não verbal, a natureza da escrita implica uma maior explicitação. Assim, o escritor necessita de explicitar ao máximo, através da sua escrita, não só o seu próprio contexto mental, como também detalhar as relações que estabelece entre as ideias que quer demonstrar. Neste sentido e apesar de já nos termos referidos à escrita com um potencial dialógico, interessa salentar que, segundo Wertsch (1988), a partir de Vigotsky, comparativamente à oralidade, a linguagem escrita situa-se na categoria do monólogo. O que por si só facilita a manifestação da função epistémica na escrita, já que para quem escreve, implica que haja um maior grau de controlo, implicação e de responsabilidade, completamente diferente no caso de quem fala. Segundo este autor, tendo em conta que o escritor tem que elaborar uma representação da situação de comunicação com o destinatário em causa, tal processo faz com que o escrito implique um funcionamento psíquico de maior complexidade. O que possibilita que, quer a capacidade de planificar, quer a escrita em si, ao ocorrer de uma maneira individual e interiorizada, pressuponha um grau de controlo voluntário e de consciência bastante maiores. Aliás, Vigotsky (1987), sobre a perspetiva monológica da escrita, ao considerar que o ritmo de produção é mais lento do que na oralidade, considera que tal contribui para que a elaboração linguística ocorra com mais calma e conscientemente. Assim sendo, recorrendo novamente a Miras (2000), esta conclui que é a partir da necessária autorregulação do ritmo da escrita (fruto do texto produzido e da possibilidade de nos distanciarmos dele e revê-lo), que se criam as condições para um frutífero processo de análise crítica e síntese das próprias ideias, por parte de quem escreve, o que, acreditamos, é sinónimo de uma significativa aprendizagem.

Ainda sobre a reflexão na (e a partir da) escrita, a mesma autora, a propósito da importância dos modelos de composição escrita no desenvolvimento da função epistémica da escrita, referencia, sobretudo, o modelo proposto por Bereiter e Scardamalia (1992), já aqui por nós descrito. Neste modelo, Miras ressalta a escrita como ferramenta para aprender a escrever e aprender sobre o que se escreve, através da transformação do conhecimento, isto é, a partir de uma perspetiva de problematização da escrita. Estas autoras referem que é a partir da dialética entre os dois espaços problema: o *espaço problema de conteúdo* e o *espaço problema retórico*, que ocorrem as transformações que alteram o conhecimento do escritor e modificam o próprio texto e,

até, os próprios objetivos de quem escreve. Por outras palavras, em termos do espaço da retórica, quando um escritor sente dificuldades em decidir qual o termo mais adequado, considera as diferentes interpretações do mesmo, o que promove uma maior compreensão. Em termos do espaço de conteúdo, o autor da escrita, quando se apercebe que um argumento está relacionado com outro, repensa a estrutura global do texto. O carácter epistémico da escrita reside então nesta inter-relação entre o que dizer (o conteúdo do texto) e com que intenção e como dizer (a forma do texto). Portanto, de uma forma resumida, a mais valia do escritor que utiliza o modelo de "transformar o conhecimento", é que ao utilizar o seu conhecimento de conteúdo e o seu conhecimento discursivo durante o processo de produção escrita, ambos conhecimentos são influenciados positivamente pelos problemas e desafios que se colocam, o que gera a transformação do conhecimento. Quer dizer, tanto conceptualmente, como discursivamente, neste modelo, as melhorias são significativas o suficiente para que, quer se aprenda sobre o que se escreve, quer se aprenda a escrever, se afirme que estamos na presença de uma escrita reflexiva. Por outro lado, em termos de contexto educativo/formativo, para que esta prática de escrita reflexiva aconteça, há que ter em atenção, por um lado, ao papel ativo do sujeito na construção do conhecimento e, por outro, ao próprio contexto de produção de escrita, como base para o desenvolvimento do referido papel (Miras, 2000). Nesse sentido, para Niza (2005a), numa perspetiva de comunidades em que se intenta promover uma escrita reflexiva de carácter epistémico, estas estruturas organizativas caracterizam-se por agregarem:

> Um grupo de pessoas ligadas por um interesse comum, e que se mantém vinculado por determinadas formas de organização e por processos de desenvolvimento da produção de textos em cooperação (...) Nestas comunidades de linguagem escrita, as pessoas mantêm entre si como que uma espécie de conversação ao longo do tempo. (p. 14)

Portanto, é num ambiente de partilha e interação entre textos que todos os participantes da referida comunidade produzem que, segundo o mesmo autor, pode assumir-se que escrever é uma atividade social de participação escrita. Deste modo, é a partir dessa participação e desse clima interativo, que a construção compartilhada de conhecimento acontece, o que pressupõe, não só uma estrutura de organização de trabalho

cooperativa, como também um canal de comunicação sistemático. A partir desse canal, acontecerá a circulação regular dos textos produzidos na comunidade, o que permitirá criar uma relação escritor-leitor, de forma rotativa e interativa. As revisões de texto assumem assim um papel fundamental, já que refletem uma escrita em coconstrução, onde os significados são negociados. Isto é, através destes momentos de reconstrução de texto, a escrita é refletida de forma compartilhada, o que não é mais do que o exercitar da sua função epistémica, a partir do qual se promove o desenvolvimento da própria escrita e daquilo sobre que se escreve (Niza, 2005a). Para além de todas estas vantagens da escrita, o mesmo autor, cita Olson (1994) e a sua teoria da escrita como modelo de conhecimento. Para além da escrita poder ser um modelo para a fala, Niza (2005a) perceciona a conceção moderna do mundo e de cada pessoa, nas suas palavras, como "um subproduto da invenção do mundo no papel" (p. 126). Isto é, a forma como se constrói e interpreta as produções escritas, influencia e estrutura toda a nossa compreensão do mundo, o conhecimento científico e até a consciência da linguagem.

3.1. Os modelos de análise da reflexão escrita

Relacionado com a escrita reflexiva, interessa também abordarmos modelos de análise à reflexão presente na escrita dos professores, mais concretamente na escrita de diários profissionais. Partindo do pressuposto que a reflexão intenta ser um processo de exame e reexame da experiência, reestruturando-a (Menezes & Ponte, 2006), é natural que, em consonância, se desenvolva "nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática" (Marcelo, 1999, p. 153). Nesse sentido, ainda de acordo com Marcelo (idem), a escrita enquadra-se nas estratégias que pretendem ser como espelhos, ou seja, que possibilitam que os professores se vejam refletidos e, assim, adquiram maior autoconsciência pessoal e profissional.

Quando nos referimos às características da reflexão presente na escrita profissional dos professores sobre as suas práticas pedagógicas, existem vários modelos de análise, dos quais destacamos cinco. O primeiro, a propósito dos níveis de reflexão, é o *Onion model*, proposto por Korthagen e Vasalos (2005). Já Hatton e Smith (1995), a

propósito dos professores em formação, apresentam quatro tipos de escrita, três deles caracterizados como tipos de reflexão. O terceiro, é o de Zeichner e Liston (1987), relativo a três tipos de reflexão. Por último, o quarto e quinto modelos, relativos à análise das fases do processo de reflexão, são o de Smyth (1989) e o *ALACT model*, proposto também por Korthagen e Vasalos (2005).

Sobre o primeiro modelo, o *Onion model*, os dois autores em causa referem que os diferentes níveis de complexidade da reflexão que podem influenciar a forma como o professor age, só podem ser atingidos de forma sequencial, não se podendo, portanto, alcançar as últimas fases sem passar pelas primeiras. Assim, são seis os níveis que propõem. Os quatro primeiros (o *ambiente*, o *comportamento*, as *competências* e as *crenças*) considerados mais periféricos e os últimos dois (a *identidade* e a *missão*), mais centrais/interiores, designados de *core reflection*.

Sobre os três tipos de reflexão apresentados por Hatton e Smith (1995), as reflexões escritas pelos professores em formação podem ter uma natureza *descritiva*, *dialógica* e ou *crítica*. Se as reflexões de cariz dialógico representam para quem as escreve uma forma de discurso consigo próprio, já as de cariz crítico, definem-se como as que envolvem argumentos baseados em contextos históricos, sociais e ou políticos.

O modelo proposto por Zeichner e Liston (1987), formulado a partir da conceptualização de Van Manen (1977) sobre níveis de reflexividade, estrutura a reflexão escrita em três tipos. Nesse sentido, em primeiro lugar, interessa deixar claro que a opção por: "tipos de reflexão", ao invés de: "níveis de reflexão", tendo também em conta que os autores no seu texto, quando se referem aos *níveis de reflexão* de Van Manen, apenas se referem a "formas de reflexão", deveu-se ao facto de que a existência de um tipo de reflexão mais profunda não implica a existência de outros tipos menos profundos. Isto é, tal como Hatton e Smith (1995), ao se classificar a reflexão por "tipos", contraria-se a ideia de "níveis", que remete para uma hierarquia ou ciclo. Para além de que, de acordo com os mesmos autores, em diferentes contextos ocorrem, naturalmente, tipos de reflexão diferentes. Assim, na verdade, o que interessa é "classificar" a qualidade da reflexão, isto é, identifica-la consoante o maior ou menor aprofundamento revelado na escrita dos professores.

O primeiro tipo consiste na *reflexividade técnica*, que se define pela descrição das ações que ocorrem na sala de aula. Não são colocados como problemas os fins educativos, mas sim os meios a utilizar, de acordo com a aplicação da teoria e das técnicas prescritas na formação inicial. De acordo com os autores, trata-se de resgatar o conceito da *racionalidade técnica* de Schon (1983). Os contextos da sociedade, da comunidade, da escola e da turma também não são alvo de reflexão neste nível. O objetivo principal do professor neste nível consiste sim, na eficiência e eficácia de aplicação de conhecimento.

Como segundo tipo, define-se a *reflexividade prática* que, para além da descrição da ação educativa, revela os fins educativos que o professor pretende alcançar com a sua prática educativa. Quer dizer, identifica problemas da sua prática e pode, eventualmente, justifica-los a partir dos seus conhecimentos teóricos e dos seus valores educativos. Portanto, existe uma tónica na interpretação por parte dos professores, já que "is assumed that every educational choice is based on a value commitment to some interpretive framework by those involved in the curriculum process" (Van Manen, 1977, p. 226). No entanto, neste tipo de reflexividade também acontece a reflexão da prática pela prática, isto é, sem o uso de qualquer fundamentação teórica, mas sim originada a partir de tentativa e erro para se alcançar o sucesso. Em traços gerais, as decisões de cariz prático tomadas pelos professores, quer fruto da interpretação prática, quer do conhecimento teórico, pretendem, sobretudo, prever e avaliar as consequências educativas a que as suas ações conduzem.

A *reflexividade crítica* surge como o último tipo de reflexão, no qual, para além das ações na sala de aula, são alvo de reflexão, por exemplo, os aspetos relativos à instituição em que o profissional trabalha. Neste tipo de reflexão, para além de se identificar os problemas da prática e o profissional propor soluções possíveis, que vão para além dos conhecimentos científicos, também são considerados aspetos relacionados com a ética e a moral. A reflexão da prática assume um significado político e ético, fruto de uma perspetiva crítica mais ampla do que os aspetos práticos e metodológicos da sala de aula. Tendo em conta que este tipo de reflexão pode se compreender à luz de uma perspetiva da Teoria Social Crítica, é compreensível que toda a reflexão tenha como base os valores como a justiça, a igualdade e a liberdade.

Com o intuito de nos ajudar a compreender melhor os três tipos de reflexão descritos, Van Manen (1992), anos mais tarde, refere quatro tipos (ou degraus, "degrees", no dizer do autor) de reflexão sistemática. Esta tipologia, foi também aquela que mais se aproxima da estrutura de análise utilizada neste estudo, para compreender a reflexão escrita presente nos nove diários profissionais.

O primeiro tipo consiste no *pensar* ao nível do senso comum, portanto, um pensar rotineiro, intuitivo e pré-reflexivo.

O segundo caracteriza-se por uma *reflexão estruturada*, que assenta já na descrição das suas experiências e na procura de algumas explicações práticas sobre as mesmas.

No terceiro tipo já existe uma *reflexão sistemática*, guiada pela experiência do próprio professor e de outros colegas a quem é reconhecido valor, e por conceções teóricas.

No último tipo ocorre a *reflexão sobre a própria reflexão e a teorização*, através da qual o professor tenta compreender a natureza do conhecimento e o modo como este funciona em ação e, assim, facilitar a compreensão da prática educativa.

No terceiro modelo, relativo à análise das fases do processo de reflexão, Smyth (1989) propõe um conjunto de questões que permitem aos professores percorrer quatro fases sequenciais do processo de reflexão. Na primeira fase, a da *descrição*, o professor responde a questões tais como: "o que faço?" (p. 5). Já na segunda, a da *interpretação*, surge da resposta à pergunta: "O que significa isto?" (p. 5). Nesta fase o que se pretende é a consciencialização das teorias subjacentes às práticas dos professores. A terceira fase refere-se ao *confronto* e resulta da pergunta: "Como me tornei assim?" (p. 5). Na última fase, a da *reconstrução*, o professor incorpora o que aprendeu de novo, no que já conhece ou realiza. Este processo surge da pergunta: "Como me poderei modificar?" (p. 6).

No quarto e último modelo por nós selecionado, o ALACT model, também proposto por Korthagen e Vasalos (2005), são cinco as fases que refletem o processo cíclico de reflexão: a *ação*, *relembrar a ação*, *consciencialização de aspetos essenciais*,

criação de métodos de ação alternativos e *verificação*. Após a reflexão gerada na última fase (a verificação), com o intuito de promover aprendizagens para o futuro, reinicia-se um novo ciclo de reflexão.

Por último, de salientar que todos os modelos aqui apresentados foram considerados na organização da análise dos diários profissionais, para a qual se criou um sistema de categorização, nos quais se definem três tipos de reflexão escrita, como se desenvolverá no capítulo da metodologia.

4. A escrita de diários profissionais

Para os professores que investigam a sua prática profissional, inseridos numa comunidade de práticas em que, para além de quererem resolver e compreender problemas concretos da sua ação pedagógica, propõem-se produzir conhecimento e publica-lo, a escrita profissional, segundo Cochran-Smith e Lytle (1993), agrupa-se em duas categorias de investigação. Na chamada *investigação empírica*, através da escrita nos diários profissionais (a que nos propomos desenvolver neste ponto), ocorre o processo de recolha, análise e interpretação dos dados da prática. Já na *investigação conceptual* (a segunda categoria, e que nos iremos debruçar no ponto cinco), promove-se a produção de ensaios com uma componente teórica, estando o foco na publicação dos resultados da investigação e na validação do conhecimento produzido.

4.1. As características dos diários profissionais

> El uso del Diario del profesor sobre la base de la escritura como elemento que "reestructura la conciencia", ayuda a organizar el pensamiento y se constituye en un recurso "poderoso" de investigación para aproximarse, explicarse e intervenir la realidad en el aula desde el escenario de la experiencia diária. (Bautista, 2017, p. 111)

Sobre os diários profissionais, apesar de geralmente serem alvo de reflexão sobre a perspetiva do paradigma do *pensamento do professor* (Clark & Peterson, 1986; Jackson, 1968; Marcelo, 1987) e ou da *pesquisa narrativa* (Clandinin, 2006; Clandinin & Connelly, 2004; Connelly & Clandinin, 1990), reafirma-se que neste estudo estão enquadrados na perspetiva sociocultural da escrita e, sobretudo, na escrita reflexiva. Por outro lado, utilizamos a designação de diários profissionais, por acharmos que remete para uma escrita com alguma regularidade por parte de profissionais que problematizam a sua prática, apesar das várias designações na literatura que as narrativas produzidas por professores podem assumir. Desde logo, as referidas por Thomas (1993) e Holly (1989a): os registos factuais (logs), os diários (diaries), os diários de autoobservação (journals), os diários de investigação (research journals), os relatos de incidentes críticos (critical incidents), as histórias de vida (life-histories) e as autobiografias (autobiographies). Como recursos reflexivos sobre a prática docente e promotores do desenvolvimento profissional, salientamos, desde já, os autores de referência que os investigaram: Altrichter et al. (1993); Berk (1980); Bogdan e Biklen (1994); Bolivar et al. (2001); Borg (2001); Brock et al. (1992); Caetano (2003, 2004b); Day (1991); Feldman et al. (2018); Grumet (1980); Holly (1989a, 1989b, 1995); Holly e McLoughlin (1989); Mesa et al. (1990); Pinar (1980); Porlán e Martín (1991); Vonk (1983); Yinger e Clark (1985); Zabalza (1994).

Como primeiro desígnio, no âmbito dos professores que investigam as suas práticas educativas e partindo da opinião de Altrichter et al. (1993), os diários têm como finalidade ajudar os professores a lidar de forma reflexiva com os problemas e desafios que a prática e a melhoria desta lhes colocam. Nesse sentido, ao relatar por escrito o que fazem, criam a possibilidade de refletirem sobre as suas ações, melhorando-as, possibilitando também o desenvolvimento de conhecimento. Por outras palavras, neles estão presentes descrições, comentários e análises, o que permite aos professores, tal como nos referem Cochran-Smith e Lytle (1993), rever, analisar e avaliar as suas experiências ao longo de um determinado tempo. Para tal acontecer, interessa lembrar que, encarados como instrumentos de investigação e de formação, os diários, em primeiro lugar, devem assumir-se como um instrumento estruturado, através do qual os professores recolhem dados, comparam e relacionam informações, tiram conclusões e tomam decisões relativas à melhoria do aspeto da prática investigado (Porlán & Martín, 1991).

Nesse sentido, mais do que um discurso íntimo sobre a vida do professor na escola, o que se pretende num diário é um discurso profissional que problematize a ação narrada e que se encontre as respostas ou soluções adequadas, tendo em vista o foco de investigação assumido (Niza, 2008). Porque imbuído no quotidiano profissional docente, também se pode, aliás, encara-lo como um diário de campo, o que implica, por exemplo, o registo, com alguma regularidade, de notas do trabalho investigado (Brazão, 2007; Hammouti, 2002). Por outro lado, enquadrados na categoria dos documentos pessoais (e.g. Allport, 1942; Bogdan & Biklen, 1994; Plummer, 1983; Taylor & Bogdan, 1984; Yinger & Clark, 1985), em que a obra de referência foi o trabalho pioneiro de Thomas e Znaniecki (1919), a privacidade, a espontaneidade e até a originalidade do seu conteúdo é algo bastante importante (Amado & Ferreira, 2017a). Aliás, independentemente das orientações propostas, uma estrutura muito formal poderá mesmo prejudicar a frequência desejável que se pretende com esta escrita (Niza, 2008). Para além disso, não convém esquecer a chamada de atenção que Strieb faz (cit. por Cochran-Smith & Lytle, 1993), a propósito da orientação da escrita e do processo investigativo encetado estar sempre vinculado à melhoria da prática pedagógica: "I enjoy writing, but teaching must be at the center of any other work that I do; my research and writing must directly feed my teaching" (p. 121).

Ainda a propósito da dicotomia de se propor uma estrutura algo formal ou total liberdade para quem redige diários profissionais, há que salientar a grande variedade de diários que podem surgir, de acordo com o tipo de solicitação para a sua escrita (Burgess, 1997; Holly, 1995; Zabalza, 1994). Assim, uns diários podem ser mais descritivos, outros mais reflexivos e, outros ainda, com uma vertente mais analítica (Caetano, 2004a; Furness & Garrud, 2010; Jacelon & Imperio, 2005). Zabalza (1994), a partir da investigação que realizou sobre os dilemas de sete professores registados nos respetivos diários, identificou e caracterizou, em função dos seus conteúdos, três tipos de diários de aula. Num primeiro tipo, distinguiu o *diário como organizador estrutural da aula*, em que apenas são descritos os horários e as sequências de aula, mais não sendo este tipo de diário do que uma espécie de planeamento das aulas e descrição da concretização do mesmo. Já o *diário como descrição das tarefas*, como o próprio termo indica, foca-se nas tarefas que professor e alunos realizam na sala de aula, podendo acontecer que tais descrições sejam intercaladas com as justificações e objetivos que os professores atribuem às mesmas. Por

último, o *diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores*, ao contrário dos anteriores, a parte pessoal tem preponderância sobre os aspetos relacionados com as atividades e as tarefas realizadas. Neste tipo de diário são narradas muitas descrições das características dos alunos e dos professores e, sobretudo, o estado em que se sentem e como vivem o processo ensino aprendizagem. O autor refere também, naturalmente, a existência dos diários mistos, que se centram, quer nas tarefas, quer nos professores e alunos.

Já Altrichter et al. (1993), a propósito de sugestões gerais para o início da redação de diários de pesquisa, propõem a escrita do que chamam *memorandos*, como a forma mais fácil para iniciar o processo de investigação sobre as suas práticas. A ideia destes memorandos é servirem para, quer durante algumas atividades, quer logo após as mesmas, os professores registarem notas sobre as várias ações práticas ocorridas. O intuito é de não se perderem detalhes cronologicamente importantes, tal como até a possibilidade de registo de frases e ou expressões ditas pelos próprios professores e alunos. Portanto, quanto mais próximo, em termos temporais, das práticas pedagógicas a investigar, mais completa será a narração escrita dos referidos memorandos. Estes descrevem e documentam as atividades logo após terem ocorridas, sendo intercaladas as sequências descritivas com sequências interpretativas. As sequências descritivas são relativas às seguintes situações:

> Accounts of activities; descriptions of events; reconstructions of dialogues, gestures, intonation and facial expressions; portraits of individuals - their appearance, their style of talking and acting; description of a place, facilities, etc. Your own behaviour as the participant action-researcher is, of course, an important part of these descriptions. (p. 20)

Para além disso, os mesmos autores sublinham que "the detail is more important than the summary, the particular is more important than the general, and the account of an activity is more important than its evaluation" (p. 20). Já sobre as sequências interpretativas, são consideradas as seguintes: "interpretations, feelings, speculations, ideas, hunches, explanations of events, reflections on your own assumptions and prejudices, development of theories" (p. 20). As interpretações podem ocorrer durante a próprio escrita do relato de experiências, como posteriormente na fase de releitura do que

foi escrito inicialmente. Durante a releitura, as interpretações geradas possibilitam distinguir, por exemplo, o importante do acessório, tal como criar novas relações entre ideias, surgir novas questões a respeito do que pode ser ainda melhorado na prática e, sobretudo, reorganizar os dados em relação aos objetivos da investigação do professor.

Numa perspetiva de instrumentos úteis e "naturais" a um processo de investigação das práticas (Bogdan & Biklen, 1994; Bolívar et al., 2001), são atribuídos aos diários determinadas características que os tornam como algo simples e familiar de usar por qualquer professor. Nesse sentido, Altrichter et al. (1993), já referenciados, enumeram algumas características que justificam o seu uso na investigação:

1) A escrita de diários baseia-se numa competência do dia a dia de muitos professores, ou seja, a sua escrita é mais simples e familiar do que outro método de pesquisa. Bastando apenas haver tempo e algo onde escrever;
2) Pode servir de meio para conter outros métodos de pesquisa, como por exemplo, notas de observações ou de entrevistas realizadas;
3) A frequência de escrita de um diário pode permitir um maior acompanhamento de todo o processo de pesquisa e a consequente visibilidade do mesmo, comparativamente a outros métodos de pesquisa;
4) Baseiam-se numa tradição em que a escrita é utilizada com o intuito de promover a autocompreensão e a autorreflexão;
5) São instrumentos fundamentais para a observação diária por parte de investigadores em várias áreas da ciência. (pp. 11-12)

Mais do que meros instrumentos de recolha de dados, os mesmos autores chamam a atenção de que os diários podem também conter reflexões sobre os vários métodos de pesquisa utilizados e sobre o próprio papel dos professores como investigadores da sua própria prática. Assim, nos diários permanecerão, quer toda a recolha de dados (com maior ou menor grau de reflexão), quer parte da análise, que alimentará a cíclica reformulação das estratégias a encetar para a melhoria da parte da prática pedagógica, definida como foco da investigação dos professores. Para além dessa melhoria, poderá também existir na escrita dos diários uma reflexão crítica.

Para Borg (2001), também na perspetiva dos diários como instrumentos fulcrais de apoio à investigação das práticas por parte dos próprios professores, são sete os benefícios que descreve e que importa realçar:

> 1) Serve como um auxílio de memória de ideias e acontecimentos sequenciados que ocorreram;
>
> 2) Funciona como registo dos planos, a concretização dos mesmos e a respetiva avaliação;
>
> 3) O relato de acontecimentos e ações permite uma escrita mais detalhada;
>
> 4) Possibilita recordar e reproduzir o pensamento que originou as decisões importantes na prática pedagógica;
>
> 5) Descreve de forma clara o crescimento profissional;
>
> 6) Apresenta evidências do progresso, o que gera maior automotivação;
>
> 7) Permite novas perspetivas, cada vez que se relê as experiências e ideias anteriormente relatadas. (pp. 171-172)

Em termos gerais, para Borg (2001), os professores ao escreverem e refletirem sobre as suas experiências, beneficiam de uma maior consciência de si mesmos (como pessoas e profissionais), o que permite uma tomada de decisões profissionais mais informada, como refere Holly (1989b). Nesse sentido, para Borg (2001), para além desta escrita reflexiva ser também importante para quem a lê, o diário profissional "as a useful tool for both *promoting* and *understanding* teachers' professional activity and growth" (p. 157).

Por outro lado, para Lopes e Pereira (2004), a propósito dos impactos dos escritos de trabalho nos professores e nas suas práticas, no âmbito de projetos de investigação-ação, são vários os pontos que destacam como vantajosos. A partir de um trabalho de Lopes (1999), referem que, em primeiro lugar, a escrita permite dar "materialidade" ao trabalho dos professores, já que este se caracteriza por ser fluído e invisível, permitindo

aos docentes sentirem alguma produtividade e progressos. Permite também organizar e tornar mais claro todo o trabalho do professor, que se assume como holístico, possibilitando assim a análise ao mesmo. Favorece, igualmente, a "reflexão retrospectiva" (p. 110), através da qual desenvolve competências profissionais, essenciais à melhoria da sua prática e de si, como profissional. A escrita funciona também como "um meio de exposição de si e de partilha" (p. 110). Por último, relacionado com a investigação descrita, as autoras destacam a importância dos escritos de trabalho como "um meio de produção de conhecimento profissional pelos próprios práticos" (p. 110).

Sobre a expectável relação entre a ação e o pensamento vivenciada pelos próprios docentes, é de todo útil recordar a vantagem do uso dos diários, numa perspetiva do paradigma do pensamento dos professores (Pérez Gómez, 1984). Num primeiro ponto, os professores são encarados como profissionais racionais que constroem a sua ação pedagógica de forma reflexiva e, portanto, agem de forma autónoma e responsável pelo que fazem. Como segunda vantagem, releva-se a importância que se atribui ao pensamento dos professores na sua ação do quotidiano escolar. Isto é, como se interligam pensamento e ação (Zabalza, 1994). Nesse sentido, os diários ajudam o próprio a clarificar os princípios em que se baseia a sua ação, a perceber as suas atitudes e a estimular a articulação entre as suas teorias e a sua ação (Holly, 1995). Como refere Diamond (1991), a escrita é a primeira forma de tomarmos consciência de algo e, através dela, podermos aumentar essa mesma consciência. Dessa forma, os diários permitem uma forte tomada de consciência das suas práticas e do que pensam a respeito delas, ou melhor, quais os significados que os próprios atribuem aos vários fatores presentes. A partir da explicitação das suas ações pedagógicas e do sentido que atribuem às mesmas, os professores confrontam ação e reflexão e reconstroem a sua prática pedagógica (Zabalza, 1994). Aliás, num importante estudo realizado por Palmer (1992), onde se investigaram vinte e quatro professores, a reflexividade e a capacidade de autocrítica foi algo que se constatou como consequência da escrita de diários profissionais.

Quer como forma de expressão, quer como fonte de aprendizagem, dada a natureza do processo cognitivo do ato de escrever (Angulo, 1988; Yinger & Clark, 1985), como já foi referido nos parágrafos anteriores, pode assumir-se que escrever um diário é um processo de desenvolvimento profissional do professor, em prol da melhoria de

determinada prática pedagógica. Para Bolívar et al. (2001), define-se mesmo como um processo cíclico de aprendizagem que pode consistir em: "reflexão sobre as experiências vividas, o ato da escrita e a sua posterior recomposição e/ou diálogo com o formador, assessor ou colegas" (p. 183).

Zabalza (1994), numa perspetiva de aceder ao pensamento dos professores, destaca quatro dimensões que transformam o diário num recurso com grande potencial expressivo e que contribuem para que o professor aprenda a conhecer-se através da narração. São elas: "a) o facto de se tratar de um recurso que implica escrever; b) o facto de se tratar de um recurso que implica reflectir; c) o facto de nele se integrar o expressivo e o referencial; d) o carácter nitidamente histórico e longitudinal da narração" (p. 93).

Sobre a primeira dimensão, o mesmo Zabalza (1994), a propósito das várias vantagens da escrita de um diário, refere que escrever é multirrepresentacional e integrativo. Isto é, aquele que escreve representa a realidade de forma diferente de como a vê e a preserva na memória. Em segundo lugar, relacionado com o processo de escrita, produz-se um feedback aquando da leitura daquilo que se escreve, na medida em que se vai percebendo se o que se escreveu corresponde àquilo que se queria comunicar. Quer dizer, a partir da revisão do que se escreveu no diário, estabelece-se, invariavelmente, um processo evolutivo e de desenvolvimento a respeito do que ficou escrito. Em terceiro lugar, a linguagem escrita assume-se como um instrumento de representação e desenvolvimento do pensamento, na medida em que a aprendizagem significativa ocorre a partir das relações do que já se conhece e da nova informação que advém de toda a explicitação que acontece através das palavras selecionadas por escrito. Por último, releva a importância de a natureza da escrita ser ativa e pessoal, o que permite uma implicação cognitiva na construção do pensamento, já que é a própria pessoa que seleciona o que escreve e decide o sentido que tal tem para si. O que implica um processo de síntese e de análise mais lento, de acordo com o seu ritmo, podendo sempre rever várias vezes o que escreveu anteriormente. Tal processo atribui à linguagem escrita um poderoso instrumento de pensamento.

A partir da escrita da prática pedagógica nos diários, desenvolvem-se inúmeras aprendizagens, podendo-se concordar com Zabalza (1994), a propósito da segunda dimensão, que "a narração constitui-se em reflexão" (p. 95). Quer dizer, o facto de o

diário implicar escrita, pressupõe, consequentemente, que a reflexão é condição inerente à escrita. Retomando Miras (2000), a propósito da função epistémica desencadeada pela escrita, a distância que se cria do que ficou escrito à revisão e reflexão que se pode ter, permite ao próprio autor uma maior tomada de consciência e aprendizagem, quer da prática pedagógica, quer sobre si próprio. Por outras palavras, mais importante do que a própria escrita do diário, "é o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua actuação nas aulas" (Zabalza, 1994, p. 95). Por outro lado, Vieira (2011b), a partir de Van Manen, descreve que, por um lado, muitas vezes a escrita diz menos do que se pretende, por outro, diz mais do que aquilo que a pessoa quer, nesse sentido, em ambas situações, há sempre necessidade de rever e tornar claro o que se quer. Aliás, para McKernan (1996), a narrativa escrita assume-se mesmo como um instrumento fundamental para o desenvolvimento da autonomia do professor, já que promove a descrição, a interpretação, a reflexão e a avaliação por parte de quem escreve diários.

Sobre a terceira dimensão, assumindo-se a reflexão como a maior potencialidade que a escrita de diários nos presenteia, a partir de Jacobson, Zabalza (1994) refere como esta se projeta em duas vertentes complementares: a referencial e a expressiva. Na primeira vertente, a reflexão acontece sobre a realidade que é narrada: a planificação, as características dos alunos, a evolução da turma, entres outros aspetos relativos ao processo de ensino aprendizagem. Na vertente expressiva, a reflexão ocorre não só sobre o professor que narra e é protagonista dos factos descritos e refletidos, tal como sobre a pessoa que o professor é.

Na última dimensão, o carácter histórico e longitudinal da narração, releva a vantagem deste documento pessoal sobre outros mais pontuais ou distantes do momento presente relatado. Por outras palavras, a escrita do diário, ao refletir um período de atividades prolongado, permite que se conserve a sequência, a evolução e a atualidade de tudo o que foi registado.

Em traços gerais, para Zabalza (1994), a escrita de diários possibilita a cada professor exprimir a sua versão da forma como atua na aula e qual a sua "perspectiva pessoal com que a encara" (p. 91). Podendo-se resumir que uma das principais visões deste autor a respeito do uso de diários, é a de que estes são "como um documento de

expressão e elaboração do pensamento dos professores" (p. 91), já que através do seu uso "o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela" (p. 91).

Por último, de acordo com Holly (1995), para além do espírito de observação que é despoletado nos professores e na maior visibilidade à voz autêntica destes, com a escrita de diários ressaltam-se quatro características comuns e que interessam destacar. Como primeira característica, esta investigadora destaca o *desconforto* perante a desestabilização produzida pelo confronto com a própria experiência e as suas contradições. O *distanciamento* da prática pedagógica quotidiana é outra característica, que permite não só o desenvolvimento de perspetivas alternativas (mais latas e menos pessoais), como identificar diferentes dimensões do que parecia ser apenas unidimensional. Outra característica é a *transformação de perspetivas*, que tem a sua origem na reflexão contínua que um diário propõe e na consequente consciencialização dos diferentes dilemas e problemas com que se é confrontado, tal como nas mudanças a tomar. Em quarto lugar, a escrita de diários estimula uma *atenção focalizada* em acontecimentos, que no dia a dia passam despercebidos.

4.2. A partilha dos diários profissionais

> O "luxo" de descobrir enredos, ou de os construir, no ensino, de "se conhecer a si próprio", de tentar dar sentido à experiência, aos contextos e às histórias que enformam a nossa vida e a das crianças é uma necessidade, e não um luxo. Investigar o significado da vida quotidiana das salas de aula é algo que já fazemos. Escrever proporciona documentação para ulterior análise, mas, mais importante ainda, propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas, em ordem a interpretar e a criar o que as escolas *podiam ser*. (Holly, 1995, p. 108)

Numa perspetiva dialógica de construção do conhecimento em que nos posicionamos e da escrita como uma atividade social e comunicativa, acreditamos que os

diários têm um maior potencial, se partilhados com os outros. Nesse sentido, recordamos o desafio de Bolívar et al. (2001):

> Se queremos que o diário não fique reduzido a um espaço de autorreflexão privada e intimista, o mesmo deve ser exposto e analisado com o grupo de pares, com o assessor, com o facilitador ou investigador. Deste modo, pode converter-se num instrumento para a reflexão, análise e autoavaliação. (p. 186)

Sobre as diversas vantagens em partilhar intencionalmente a escrita dos diários com outros colegas, em primeiro lugar, ressalta-se as exigências de inteligibilidade para o leitor (Lopes & Pereira, 2004), que promovem no autor da escrita uma necessidade constante de maior clarificação e explicitação de tudo aquilo que descreve e reflete. Por outras palavras, recorrendo de novo ao modelo de composição de escrita proposto por Bereiter e Scardamalia (1992), é a partir do sentido social e comunicativo que se revela nesta escrita, que a mesma se torna num veículo essencial para o diarista aprender a escrever e para aprender sobre o que se escreve. Isto é, a partir da necessidade de ser mais explícito para os outros e partindo do pressuposto que a sua escrita vai ser interpelada pelos seus pares de forma construtiva e com alguma regularidade, paralelamente às competências de escrita que desenvolve, é de um maior conhecimento sobre a sua prática que este se apropria. Ou melhor, é a partir da reformulação constante da sua escrita, desafiado pelo que dizer e como dizer, que a transformação do seu conhecimento ocorre. Já para Flower (1979), uns anos antes, a propósito da escrita pública, o que está em causa é a necessidade de a "escrita baseada no autor" reconverter-se intencionalmente numa "escrita destinada a uma audiência", o que implica uma intenção deliberada para comunicar algo ao leitor e subentende uma linguagem e um contexto partilhados. Aliás, a ideia da antevisão de um possível ou provável leitor, para alguém que escreve, retrata-se fielmente através das palavras de Eco (2003, p. 305), em que este afirma: "Só se escreve para um leitor. Quem diz que escreve para si mesmo não é que minta. É assustadoramente ateu. Até mesmo de um ponto de vista rigorosamente laico".

Nesta linha de pensamento, a partir de Janesick (1998), interessa destacar o auxílio que o feedback de um *leitor solidário* pode contribuir para o desenvolvimento de maiores níveis de consciência metacognitiva e profundidade reflexiva nos professores que escrevem diários profissionais. Já para Moreira, em parceria com Durães e Silva (2006),

a partir da designação de *diário colaborativo*, estas destacam as vantagens a propósito do diálogo com o outro que é desencadeado, em contraponto ao diálogo interior que a escrita individual propicia. Referindo-se a Knowles, estes investigadores portugueses, focam o "efeito de espelho" que o comentário do outro promove ao autor da escrita, já que lhe devolve reflexos de tudo o que a sua escrita implica. O que possibilita "a consciencialização de crenças e acções, a partilha de percepções e processos de compreensão da acção, a identificação de áreas problemáticas da acção e a resolução partilhada e negociada dos problemas" (p. 132). Para além destas vantagens, reafirmam ainda que os comentários dos pares podem também provocar nos autores dos diários, o que se designa de "efeitos de dissonância cognitiva". Promovidos, quer pelo contacto com perspetivas diferentes de ação, quer pelo questionamento, por parte dos colegas, das suas teorias pessoais e práticas, implicitamente aceites. Para Moreira (2003, 2005), o confronto e a reformulação de teorias e práticas promovidas através dos diários colaborativos, potenciam um maior nível crítico da reflexão. Aliás, a mesma autora, numa outra obra (Moreira, 2011), a partir de Smyth, e a propósito de processos reflexivos da narrativa, reforça que a chamada "escrita dialogada" ajuda a promove, em quem escreve, a passagem de uma fase inicial mais descritiva da ação para uma fase final de reconstrução dessa mesma ação. Pelo meio desse processo, que se deseja cíclico, ocorre também a passagem de uma fase de interpretação e análise da ação, para uma fase de confronto da mesma com a teoria e outros referentes experienciais. No entanto, há que ressalvar a necessidade de haver uma relação aberta entre o diarista e o comentador, para que se criem as condições necessárias para uma troca construtiva de ideias e pensamentos, que beneficie ambos. Para além disso, acima de tudo, que permita ao autor da escrita ter uma atitude ativa no desenvolvimento da reflexão e da ação, possibilitando, paralelamente, a (re)construção do seu conhecimento profissional. Da perspetiva de quem escreve o diário, Moreira et al. (2006) definem a existência de uma "escrita introspetiva em espiral", que se caracteriza por: a cada comentário feito pelo próprio diarista à sua escrita, segue-se outro realizado por um seu par, o que permite um novo ciclo reflexivo de reescrita e reformulação. Por outro lado, também bastante importante, a partir do relato escrito do diarista e das consequentes interpretações do seu par ou pares, é possível contribuir para a distinção entre a objetividade dos factos e a subjetividade das interpretações do autor do diário. Em traços gerais, a partilha dos diários permite a promoção de um ciclo reflexivo, que se inicia pelo facto da escrita permitir uma leitura posterior e esta uma

reflexão mais profunda, gerada, sobretudo, pelo tempo e pela consequente sucessão de factos, interpretações e reformulações. Nesse sentido, ainda para Moreira et al. (idem), para além do "efeito de espelho", pode existir um "efeito de farol" que serve de orientação para a ação e que se caracteriza pela passagem por diferentes fases: 1) *consciência da ação (teorias e práticas)*; *2) desconstrução da ação através dos comentários do diarista e dos seus pares*; *3) reconstrução das teorias e das práticas resultante do confronto com os pares, promovendo maior reflexão e nova escrita no diário*.

Por outro lado, para Lopes e Pereira (2004), numa perspetiva de investigação-ação, os diários "circulando" entre colegas modificam, invariavelmente, as suas relações. Estes escritos tornam-se para os professores que investigam as suas práticas, "lugares de tomada de consciência das suas relações de trabalho e de construção de decisões profissionais" (p. 117). Assim sendo, para que a partilha dos diários seja algo de vantajoso para todos os envolvidos, sobretudo para quem recebe comentários ao seu diário, interessa compreender os cuidados a ter para que não haja inibições ou constrangimentos para quem "disponibiliza" a sua escrita aos comentários dos outros. Assim, em primeiro lugar, há que ter em atenção que caso os diários sejam tornados públicos em alguma página/plataforma WEB, estes perdem as características de documentos pessoais, o que, por si só, pode levar a que os professores se sintam de alguma forma constrangidos. Já Fenwick, cit. por Moreira et al. (2006), chama a atenção para as dificuldades que se podem colocar, quer para quem comenta o diário do outro, quer para os diaristas que interagem com os comentários dos seus pares. Para esta autora, de forma a haver sensatez e equilíbrio em ambas as situações, é necessário haver "intuição, compromisso afectivo, atenção ao contexto e finalidades, compreensão das necessidades do diarista e do papel do comentador, e um equilíbrio entre espaços e limites de exploração" (p. 139). Ainda a mesma autora, chama a atenção para os comentários, na medida em que raramente são simples e que, tanto podem libertar como oprimir. Os comentários libertadores levam a que se desenvolva uma relação de respeito e confiança mútuos, isto é, permitem que se alcance "uma natureza dialógica, uma força centrífuga" (p. 139). Já os comentários que geram algum nível de opressão, levam a que se normalize, limite e unifique, isto é, dão forma a "uma natureza monológica e uma força centrípeta" (p. 139). Para além disso, a propósito da quantidade de comentários, é igualmente importante, tendo em conta a natureza mais pessoal de alguns diários e os contextos formativos onde estes são

partilhados, se estes são excessivos ou escassos. Se excessivos, podem levar a que o diarista se feche um pouco ou até "mesmo à limitação do potencial catártico" (p. 139) da sua escrita. Já se forem escassos ou inexistentes, podem levar a que o diarista sinta alguma indiferença e/ou distância em relação à sua escrita. O que pode levar a uma quebra de confiança e até de respeito na relação de partilha com o outro, pondo em causa todo o processo de escrita e partilha da mesma. Ainda a respeito do tipo de comentários aos diários, não sendo nossa intenção legitimar a existência de um comentário-tipo, quer a autora atrás referenciada, quer Moreira et al. (idem), que a mencionam, concluem que os comentários devem ser pessoais, honestos, sinceros e humanos, para que a pessoa que os recebe, se sinta "escutada" atentamente. Nesse sentido, para Moreira et al. (idem), de acordo com a participação num projeto colaborativo de investigação-ação "os espaços de diálogo inter-pares não podem ser espaços de normalização ou de imposição" (p. 129). Por último, tendo ainda em conta todos os cuidados relativos à criação de um ambiente favorável à partilha, concordamos, mais uma vez, com Moreira et al. (idem), de que todo o possível constrangimento, sobretudo inicial, à prática deste processo formativo por parte de quem escreve diários, tem, ao mesmo tempo, um enorme potencial emancipatório. Isto é, o expor-se aos outros, apesar de poder pôr em causa a confiança em si e no seu trabalho, possibilita, igualmente, um maior aprofundamento da tomada de consciência pessoal e uma abertura aos outros cada vez mais profunda.

4.3. As dificuldades na escrita dos diários profissionais

Para além dos desafios que se colocam aos professores na partilha dos seus diários, a sua escrita, só por si, coloca muitas dificuldades para quem se propõe ou aceita ser desafiado a escrever reflexivamente sobre a sua prática pedagógica. Em primeiro lugar, independentemente de outras variáveis, o fator *tempo* é algo que pode condicionar o sucesso da produção de diários, visto que é necessária alguma disponibilidade de horário para que estejam reunidas as condições mínimas que o ato da escrita exige. Para além disso, mesmo que consigam escrever, por dificuldades de tempo e do cansaço que daí advém, a escrita dos seus diários pode caracterizar-se por ser mais descritiva do que reflexiva (Corsi, 2002; Ferreira, 2005). Nesse sentido, interessa também compreender que outras razões influem na dificuldade da escrita de diários profissionais. Assim, se por um

lado a diferença entre a linguagem falada e a escrita é marcada pela escrita distinguir-se da fala por sobreviver por si mesma, sem poder ser explicada e completada (Bianchetti, 2008), por outro, a resistência à produção de diários por parte dos professores, pode e deve também ser compreendida a partir da relação que estes têm com a escrita. O que nas palavras de Barré-De Miniac (1997), tal relação pode designar-se pelas "imagens, representações, conceções, expetativas e juízos, incluindo os fenómenos de tipo atração/rejeição, desejo/medo" (p. 12). Mesmo que participem em projetos de formação onde se valorize a escrita como atividade formativa, enquanto alunos, as experiências com a escrita de alguns professores podem ter sido tão negativas, que os bloqueios ou receios a estas propostas ainda os acompanham e tornam-se difíceis de ultrapassar (Tamboril, 2007). Nesse sentido, a reflexão sobre as memórias que cada futuro professor ou professor no ativo tem sobre a sua própria aprendizagem da escrita enquanto aluno, é fundamental para perceber, não só que tipo de professor não quer ser (ou não é), como, fundamentalmente, conseguir escrever o que é suposto e ter prazer em faze-lo. Trata-se, assim, de valorizar os saberes que são adquiridos ao longo da vida, sobretudo, enquanto estudantes, e o quanto estes permanecem fortes e estáveis ao longo do percurso profissional e a influência que têm na pessoa e no professor que serão ou são. Na verdade:

> (...) boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar. (...) os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. (Tardif, cit. por Tamboril, 2007, p. 123)

Tendo em conta que para muitos professores escrever, ao invés de ser um prazer, é um suplício ou até uma obrigação académica, Zabalza (2013) chama a atenção para a influência do processo de aprendizagem da escrita na infância que, comparativamente à aprendizagem da fala, é um processo mais árduo e menos gratificante. Quer dizer, para este autor, a aprendizagem da escrita é muito pouco estimulante, visto que está muito influenciada pelos aspetos da caligrafia, gramática e ortografia, o que reflete um ambiente de aprendizagem com poucas possibilidades de experimentação e prazer. Na verdade:

> en lugar de hacer fiestas y alegramos cada vez que el niño produce escritura le aplicamos inmediatamente el patrón de las normas. En lugar de alegrarnos por el hecho mismo de su producción, lo que acabamos destacando en ella es lo que ha hecho mal, subrayándolo en rojo para que se vea bien. (Zabalza, 2013, p. 33)

Já sobre a aprendizagem e o ensino formal da escrita, interessa perceber que, para Niza (2000), a mesma assenta nos dois pressupostos: a *reprodução* e a *correção*. O que pode ajudar a compreender o porquê de muitos professores continuarem a ter uma relação difícil com a escrita. A partir de vários estudos realizados na década de setenta sobre a aquisição da escrita pelas crianças, Niza (1998a) categoriza os mesmos em três tendências, sendo que aquela em que se enquadram os pressupostos atrás referidos, decorre de uma visão empirista clássica. De acordo com esta tendência, a língua é assumida como um "sistema padronizado de estruturas e normas fixas, que perspectiva o desenvolvimento como uma passagem de um estado de incompetência linguística a um estado de *competência* pautado por modelos *correctos* e de *Autores*" (p. 11). Por outras palavras, e a partir de Niza (2000), esta tendência justifica um ensino da escrita baseado na cópia e na reprodução dos bons modelos literários, dos autores reconhecidos e no treino e aplicação das regras gramaticais. Já sobre o pressuposto da correção, a mesma autora indica que nesta visão toda a produção escrita tem como destinatário privilegiado o professor, que lê e corrige, sempre com o objetivo de que tal processo permita aos alunos evitar memorizar incorreções. Assim, quer fruto do primeiro pressuposto (a reprodução), quer resultado da produção escrita que cumpre uma função exclusivamente de avaliação, concluiu-se que os alunos passaram a escrever menos e a revelar mais resistências pela escrita. Pois, se se organiza o ensino e a aprendizagem da escrita com base na repetição dos bons modelos literários e se todos os textos forem objeto de correção, naturalmente que a representação da escrita com que muitos alunos ficarão, não será a melhor. O que, mais tarde, enquanto futuros professores e professores no ativo, poderá ter consequências negativas quando forem desafiados ou quiserem escrever diários. Nesse sentido, mesmo que só a propósito da relação dos professores com a escrita fora das suas aulas, é também interessante recordar Barré-De Miniac e Cros (cit. por Lopes & F. Pereira, 2004), quando estas afirmam que os professores dizem escrever pouco e não gostarem de escrever, o que as leva a questionar, se "a imagem do professor letrado, que se supõe ter uma relação privilegiada com a escrita criadora e libertadora"

(p. 128), não passa, afinal, de um mito. O que é certo, para Machado (2008, p. 270), é que: "Há quem ensine a escrever e, com frequência, não escreva. E há quem escreva e não ensine a escrever".

Na sequência destas afirmações, Lopes e Pereira (2004) apresentam também algumas posições e explicações que justificam o facto de aos professores ser-lhes mais difícil ainda escreverem sobre si no desempenho da sua atividade profissional. Uma primeira razão tem a ver com o facto de que falar sobre o próprio trabalho, é algo que exige um discurso sobre determinadas variáveis que expõem a pessoa no seu todo que é o professor e que, normalmente, não são objeto do seu discurso habitual. Outra razão, relacionada com a anterior, prende-se também com as dificuldades que muitas pessoas apresentam em falar sobre si, o que pode ter a ver com várias experiências menos positivas ocorridas anteriormente, quer na família, quer em ambiente escolar. Por último, tendo em conta que está em causa a escrita sobre o próprio trabalho na sala de aula, a partir das dificuldades que se detetam na oralidade, as autoras acrescentam outras com origem nas especificidades da escrita. Socorrendo-se de dois autores franceses (Dabène; Fayol), reafirmam a natural associação que muitas pessoas fazem da escrita como *o espaço da norma e da regra*. O que, consequentemente, promove em quem escreve uma exposição a um forte juízo cultural, sobretudo, para quem não sente legitimidade por ter uma boa escrita ou ser um escritor competente. O que não é mais do que uma espécie de "mistificação do autor", julgando que os mestres apenas escrevem por pura inspiração e sem esforço (Bianchetti, 2008, p. 242). Por outro lado, em relação com o que já foi referido, Machado (2008) recorda a exibição que está presente na escrita e como esta é interpretada como "má educação". Nesse sentido, são várias as possíveis razões para que muitos bloqueiem e encarem a escrita como uma tarefa muito difícil e que exerce uma forte pressão a nível emocional. Zabalza (2013), para que tais dificuldades sejam ultrapassadas e o prazer de escrever surja, refere que quanto mais os professores dominarem a competência escritora, maior será o prazer com que escrevem. Isto é, considera-se que os professores alcançam um nível válido de domínio desta competência, quando deixam de se preocupar tanto com as "regras" da escrita e começam a "jogar" com o idioma, a sintaxe, o conteúdo e a estrutura dos textos que escrevem.

4.4. As características da escrita dos diários profissionais

Relacionado com as dificuldades atrás descritas e, apesar de já nos termos debruçado sobre a "tipificação" de diários, é também importante percebermos que características tem a escrita, quando é suposto os professores começarem a escrever sobre o seu trabalho. Mesmo tendo em atenção que as características do contexto formativo em que se desenvolve o processo de produção de diários são um fator influente na escrita que daí resultará, geralmente o que os professores escrevem no início pode enquadrar-se num espaço de três polos: "o narrativo literário ou uma sua forma escolar, a escrita de gestão e o discurso de tipo universitário" (Revuz, cit. por Lopes & Pereira, 2004, p. 117). Tendencialmente essa escrita inicial caracteriza-se por revelar pouca implicação pessoal e pensamento próprio, sendo ainda, portanto, bastante descritiva. Por outro lado, Holly (1995), a partir dos seus estudos, verificou que, independentemente de serem professores experientes ou iniciantes, com o passar do tempo, de uma escrita inicial mais descritiva e catártica, passaram para uma escrita mais reflexiva, analítica e introspetiva. Vieira (2011b), a propósito do trabalho de diários colaborativos com professores a frequentar um curso de mestrado, destaca também, na escrita inicial de vários professores, traços de impessoalidade e pouca autorreflexão. Como possível justificação, refere a dificuldade dos alunos-professores em se dissociarem de um modelo de escrita académica, onde a parte pessoal é preterida em prol do que apelida: "objetividade do conhecimento" (p. 124). No entanto, independentemente, de estarem a iniciar ou não um processo de escrita de um diário profissional, a função terapêutica-catártica dos diários pode estar presente e permitir um distanciamento emocional do exigente e complexo quotidiano docente (Alves, 2004; Holly, 1995).

Apesar destas possíveis dificuldades com que alguns professores se deparam no início da escrita sobre o seu trabalho, Lopes e Pereira (2004), a partir de Vancrayenest, referem que é necessário "dar" tempo para que, após uma expectável descrição inicial, no diário surja uma escrita com maior implicação pessoal e que promova maior análise, reflexão e teorização das práticas. Para além do fator tempo, é também destacada a importância do contexto em que se promove a leitura dos diários, sendo que todas estas variáveis podem ter influência no tipo de diários que se escrevem e no sentido comunicacional que é desenvolvido.

Outra característica, igualmente importante, é o conhecimento teórico presente nos diários profissionais dos professores que investigam as suas práticas, e que interessa perceber melhor qual a sua importância na melhoria da prática pedagógica investigada e no conhecimento construído sobre a mesma. Assim, tendo em conta que neste contexto formativo os diários funcionam como um meio de recolha, análise e reflexão de dados da prática e, que todo esse processo de escrita e revisão pode ocorrer de uma forma dialogada, entende-se o interesse da utilização de teóricos de referência em prol de uma maior problematização, compreensão e melhoria da prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999a). Nesse sentido, os professores assumem-se como co-construtores do seu saber profissional, o que contraria, como já referimos anteriormente, quer a ideia de o conhecimento da prática ser produzido exclusivamente da universidade para a escola (Cochran-Smith & Lytle, 1990), quer a ideia do conhecimento para ser professor ser exclusivo da reflexão dos próprios sobre a sua prática (Roldão, 2008). Em suma, toda a construção de conhecimento que se reflete na escrita destes diários, mediada em maior ou menor grau por um clima de interação entre pares, é fruto de um processo dialético entre a teoria e a prática, que promove uma problematização e transformação de ambas. Ou por outras palavras, podemos também perceber que "é no quotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações" (Garcia, 1996, p. 19).

5. A escrita de ensaios sobre a prática investigada

Tratando-se de professores que investigam e teorizam a sua prática, a validação do conhecimento construído é algo que implica que o mesmo seja passível de ser comunicado e mobilizado noutros momentos e por outros profissionais, portanto, validado socialmente (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Assim sendo, segundo as autoras atrás referidas, a produção de ensaios (essays) por parte dos professores permite que tal validação aconteça, já que, ao contrário dos diários, chegam a uma audiência maior. Categorizados como uma *investigação conceptual*, em que o principal objetivo consiste na publicação dos resultados das investigações levadas a cabo pelos professores às suas práticas pedagógicas, a escrita que se exige neles, deve revelar de forma clara e objetiva,

não só, todo o conhecimento produzido, como toda a intencionalidade e estrutura do processo de investigação encetado. Por outras palavras, recorrendo novamente a Beillerot (1991), a propósito do conceito de investigação, toda e qualquer validação social de um determinado conhecimento construído, é indissociável da necessidade de uma descrição clara e objetiva de todo o processo investigativo que gerou esse mesmo conhecimento. Por outro lado, ao terem que escrever um ensaio, para além de toda a descrição da situação-problema que gerou a investigação, e das estratégias e os meios que utilizaram na recolha e análise dos dados, os professores utilizam a teoria de autores de referência para contextualizar e problematizar, quer as melhorias da prática pedagógica que se alcançaram, quer o conhecimento que construíram sobre a mesma. Isto é, para Cochran-Smith e Lytle (1993), os ensaios permitem que se atribua sentido aos conflitos resultantes do confronto entre a teoria e a prática e promovem, nos seus autores, a necessidade de pesquisarem as bases teóricas dos acontecimentos que ocorrem nas salas de aulas e que se enquadram no foco de investigação selecionado.

Numa perspetiva de escrita como ferramenta para aprender a escrever e para aprender sobre o que se escreve (Miras, 2000), a composição de um texto de cariz científico (que reflita um processo investigativo ocorrido), pressupõe, na verdade, uma série de aprendizagens durante o próprio processo de escrita. Ao contrário do ato de transcrever, a composição ou o transformar o conhecimento, como referem Bereiter e Scardamalia (1992), pressupõe durante esse processo a descoberta de novas ideias e a reformulação do conhecimento. Assim, à medida que se vai escrevendo, fruto, quer da tomada de decisões acerca do conteúdo, quer das decisões relativas aos propósitos e formatos desta escrita, vão ocorrendo permanentes reformulações ao nível do conteúdo e da estrutura. Por outro lado, mais do que servir para comunicar os resultados das análises realizadas à prática durante o processo investigativo, a escrita de um ensaio ou relatório, em si, já é uma forma de análise. Quer dizer, como referem Feldman et al. (2018), a escrita "is a continuation of the process of analysis under narrower constraints, because our inner thoughts have to be given shape and form" (p. 284). Ou ainda pelas palavras de Somekh (2006), a escrita é uma parte fundamental do processo de investigação, na qual o investigador/escritor passa por um processo reflexivo e onde a análise dos dados é aprofundada e esclarecida. Para que este processo de aprendizagem seja mais enriquecedor e o texto cumpra o seu objetivo (resolver um problema da prática e a

consequente produção de conhecimento), é importante que o mesmo ocorra numa comunidade de práticas, onde todos se assumem como interlocutores dos textos produzidos. Ou por outras palavras, que a partir de um contexto com estas características, a escrita revele a função epistémica (Miras, 2000) e todas as vantagens que daí advém.

Por outro lado, ao não se definirem como técnicos que aplicam única e exclusivamente os resultados da investigação universitária, mas sim como produtores do seu próprio conhecimento, os professores que escrevem ensaios interessam-se e leem de forma critica as investigações de colegas ou realizadas por universitários. Tal acontece a partir da relação com os textos que produzem, o que contradiz a perspetiva de que a leitura precede a escrita, reflexo do modelo escolar tradicional de ensino da escrita, assente no pressuposto da reprodução e correção (Niza, 2000). A escrita e a leitura ocorrem simultaneamente, mas sempre a partir da escrita possível de cada um e do interesse de ler outros autores, suscitado pela necessidade de compreender melhor o que escreve e aprender mais com todo esse processo (Grupo de pesquisa CEAMENCIM, 2016). Fruto de um contexto dialógico de revisão entre autor e pares leitores, o uso desta escrita revela não só um sentido social e comunicativo, como cumpre com a função epistémica (Miras, 2000). Nesse sentido, quanto maior e melhor a comunicação no interior das comunidades em que participam, maior a possibilidade de que estas investigações se tornem acessíveis a outros professores e ajudem, inclusive, a melhorar as suas respetivas práticas. Trata-se, no dizer de Fish (cit. por Cochran-Smith & Lytle, 1990), de comunidades de discurso, onde os professores atuam como grupos de leitores e autores, criando redes de citações, ao referirem-se regularmente aos seus textos e aos textos externos à comunidade em causa. Já no dizer de Cifali (2001), o interesse por este tipo de textos justifica-se porque quem os lê identifica-se com a linguagem e as práticas que são relatadas.

A propósito da qualidade da escrita publicável, decorrente de um processo de investigação da prática pelos próprios professores, Feldman et al. (2018) propõem seis critérios, em forma de questões, que interessam destacar:

1) O contexto da investigação é claro?

2) A escrita é suportada por dados para que um leitor possa visualizar facilmente o que aconteceu?

3) São consideradas evidências conflituantes e interpretações alternativas?

4) O estudo publicado apresenta análises ou é principalmente descritivo?

5) A escrita é eticamente defensável?

6) O texto está escrito de uma forma compreensível, vivida e interessante?

(pp. 282-283)

Já para Escalante de Urrecheaga (2009), tendo em conta a natureza deste tipo de textos, a objetividade, a clareza e o rigor são requisitos fundamentais para que a informação presente nos mesmos chegue em boas condições a um recetor que, aparentemente, não conhece ou quer conhecer mais. Assim sendo, para que tais condições se verifiquem com sucesso, a mesma autora refere um conjunto de princípios que importa ter em atenção na escrita de cariz científica:

1) Manter a presença de um leitor, representativo da audiência a quem se dirige o texto, para que o escritor se foque nos interesses e necessidades da mesma;

2) Determinar o propósito da escrita do seu texto, para que a clareza do mesmo aumente;

3) Focar-se nas ideias principais do tema em causa, para que se evite uma abordagem demasiado geral;

4) Evitar clichés para que se compreenda o significado claro das suas ideias;

5) Expressar-se, sem impressionar, já que expressões ou palavras eloquentes não acrescentam significado ao texto;

6) Evitar frases longas, para que seja mais fácil reter a informação;

7) Ser concreto e específico, já que os detalhes e os exemplos precisos acrescentam vivacidade e são mais eficazes do que o uso de generalidades;

8) Escrever com convicção e demonstrando segurança, já que o leitor procura factos e ideias. (pp. 4-6)

Em traços gerais, esta escrita de índole académica apresenta características especiais, sobretudo, ao nível da precisão terminológica e adequação aos convencionalismos formais (estruturas sintáticas e textuais) exigidos pelos modos de comunicação científica (Halliday & Martin, 1993; Teberosky, 2007; Zabalza, 2013). Tais características, exigem dos investigadores uma grande capacidade de síntese e uma linguagem precisa, que permita dar visibilidade às contribuições da investigação relatada.

Acima de tudo, na sequência do que já foi referido, ao considerarmos os ensaios sobre a prática investigada como um tipo de escrita pública, o maior desafio a realçar, de acordo com Carlino (2006), prende-se com o facto de que quando o professor/investigador começa a escrever, quase nunca está preparado para o que quer dizer. Nesse sentido, a mesma autora conclui que: "escribir para dar a leer a otro es sin duda más difícil que escribir para uno mismo" (p. 20). No entanto, como já enunciado antes, o facto de os professores investigadores pertencerem e participarem numa comunidade de práticas, em que o processo de escrita e de revisão é cooperado, tal desafio pode ser mais facilmente ultrapassado.

CAPÍTULO IV – O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA COMO COMUNIDADE DE PRÁTICA PROFISSIONAL

1. A perspetiva sociocultural e as comunidades de práticas profissionais

O campo teórico em que nos situamos para refletir sobre os processos de escrita das práticas profissionais dos professores (que investigam a sua própria prática) e a forma como contribuem para o seu desenvolvimento profissional, inscreve-se na perspetiva sociocultural que mobiliza os docentes no interior de comunidades de práticas profissionais. Nesta perspetiva, em que se valoriza a origem social do conhecimento, ou melhor, que este se (re)constrói por meio da participação de cada membro nas atividades conjuntas, em cooperação dialogada, apoiado pelo uso de ferramentas culturais disponíveis num dado contexto (Vigotsky, 1978b; Wells, 1999; Wells & Claxton, 2002), partimos da proposta de Wertsch (1995), nos seus estudos pós-vigotskianos. Este, define a abordagem sociocultural como a forma de se poder "explicar as relações entre a ação humana, por um lado, e as situações históricas, institucionais e culturais nas quais essa ação ocorre, por outro" (p. 56). Nesta perspetiva, a linguagem, a aprendizagem e o contexto são inseparáveis, isto é, todos os processos (cognitivos, sociais, físicos e emocionais) constituem-se e desenvolvem-se em função da atividade social e cultural como um todo, não fazendo sentido compreende-los em separado (Rogoff, 2003). Mais do que adquirir conhecimento por si só, à medida que cada um participa com diferentes responsabilidades na atividade social e cultural da sua comunidade, transforma não só a sua forma de pensar e o próprio conhecimento, como modifica a sua participação na própria comunidade (Rogoff, idem). Nesse sentido, as práticas ou os contextos socioculturais são dimensões inerentes ao próprio processo de aprendizagem (Bruner, 1996; Rogoff, 2003; Vigotsky, 1996; Wells, 2001; Wertsch, 1994), isto é, não existem como algo estático (Vigotsky, 1996).

Ao vermos a aprendizagem como transformação na participação na prática sociocultural, desenvolvemos também o conceito de *comunidades de prática*, cujo o termo foi definido pelo antropólogo Etienne Wenger, em 1998, a partir da obra

"Communities of practice: Learning, meaning and identity". No entanto, Wenger, uns anos antes, em parceria com Jean Lave (1991), já tinha começado a desenvolver este conceito, a propósito dos estudos sobre a aprendizagem das artes e ofícios como um modelo de aprendizagem. Também Lave (1988), por sua vez, já tinha revelado interesse sobre o carácter social e situado da cognição. Certo é que, à medida que os dois investigadores centraram esforços no estudo no carácter situado da aprendizagem nas comunidades de prática e apesar de no início estarem apenas focados na aprendizagem dos novatos, rapidamente começaram a perceber o dinamismo da prática dessas comunidades e o facto de todos os membros, independentemente da experiência, poderem igualmente aprender (Wenger & Wenger, 2015). Como um compromisso de participação num processo de aprendizagem coletivo sobre um determinado âmbito, para estes autores, de uma forma resumida, as comunidades de prática definem-se como: "groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly" (p. 1). Os seus participantes procuram, portanto, soluções para um grupo comum de problemas e incorporam, consequentemente, um "stock" de conhecimento que vai sendo coconstruído (Lave & Wenger, 1991) e "hospedado", quer através de documentação útil, quer de ferramentas e processos adequados às necessidades da comunidade em causa (Wenger et al., 2002). Portanto, estes investigadores vêem na participação em comunidades de prática, não só uma forma de potenciar a aprendizagem como a aquisição de conhecimento como um processo social. Por outras palavras ainda, nestas comunidades, as pessoas que estão envolvidas numa mesma prática e que comunicam regularmente entre si sobre essa mesma prática, mais do que aprofundarem o seu conhecimento nessa prática, desenvolvem as suas competências. Tudo isto, na verdade, revela uma construção, troca e partilha de um reportório comum.

No entanto, apesar de desde sempre terem existido comunidades de prática onde os seus membros aprendiam juntos, a co-existência dos dois conceitos: "comunidade" e "prática", não é assim tão natural, como refere Wenger (2001):

> Cuando asocio práctica y comunidade, no estoy diciendo que cualquier cosa que alguien pueda llamar "comunidade" esté definida por uma práctica o tenga uma práctica que sea la propriedade definidora de uma comunidade claramente especificable. (p. 99)

Nesse sentido, interessa sublinhar as três características fundamentais que as distinguem: "1.ª O domínio; 2.ª A comunidade; 3.ª A prática" (Wenger & Wenger, 2015, p. 1).

A partir de Wenger et al. (2002), sobre a primeira característica, interessa destacar que existe uma identidade definida por um domínio de conhecimento de interesse comum, que faz com que a competência coletiva desenvolvida pelos membros da comunidade os distinga das pessoas que estão fora dessa mesma comunidade. Na verdade, é o domínio que constitui a razão da existência da comunidade de prática, visto que é em torno dele que decorrem as interações entre os membros e é ele que guia a sua aprendizagem. Para além disso, esta característica apresenta uma natureza evolutiva, tendo em conta, por exemplo, que vão sendo resolvidos problemas e novos vão surgindo. Já sobre a comunidade, esta revela-se pelo compromisso assumido pelos seus membros, quer na participação em atividades e discussões, quer no apoio entre si e na partilha de informação. Portanto, uma comunidade implica interações e relações baseadas em respeito e confiança mútuos, para que, por exemplo, a partilha de ideias, o colocar de perguntas difíceis, a discordância e a escuta cuidada, permitam promover a aprendizagem e a produção de conhecimento. Na verdade, para que o sentido de pertença e de comprometimento vinguem, para além do fortalecimento das relações entre todos os participantes da comunidade, o respeito e a confiança são cruciais. Quer dizer, é importante que todos interajam, sem haver preocupação com a exposição do desconhecimento de cada um ou do julgamento discordante dos pares. Na terceira característica, interessa perceber que os membros destas comunidades são pessoas ou profissionais dedicadas a uma prática e que desenvolvem um reportório partilhado de recursos. Isto é, o que os guia não é apenas um interesse por um domínio em particular, mas sim o desenvolvimento de uma prática partilhada. Prática essa, que no dizer de Wenger (2001), refere-se a "hacer algo en un contexto histórico y social que otorga uma estrutura y un significado a lo que hacemos" (p. 71), o que, neste sentido, significa que uma prática é sempre uma prática social. Em traços gerais, para que uma comunidade de prática seja reconhecida e permita criar uma estrutura social capaz de partilhar e gerar conhecimento, são estas três características que, interligadas, se "alimentam" umas às outras: o domínio de conhecimento, a comunidade de pessoas que se interessam sobre esse domínio e a prática partilhada que a comunidade desenvolve para ser eficiente no

domínio (Wenger et al., 2002). Por outro lado, apesar de ser esta a estrutura que distingue uma comunidade de prática de um mero grupo de pessoas definido por determinadas características (Wenger, 2001), nem todas as comunidades de prática são iguais, já que podem variar na quantidade de membros, tempo de duração, distribuição espacial e envolvimento ou não de interações auxiliadas por tecnologias (Wenger et al., 2002).

Transversal a estas características, destaca-se também o nível ou grau de participação (comprometimento) que os membros podem ter numa comunidade através de um processo de socialização, visto que se uns assumem um papel central, após um início com um papel mais periférico, outros podem continuar sempre com uma participação menos efetiva. Certo é que, com o passar do tempo, à medida que vão estabelecendo relações e desenvolvendo um corpo comum de conhecimentos e de práticas, os membros vão não só desenvolvendo uma história em conjunto como um sentido de identidade comum. Este último, que se vislumbra, por exemplo, através da satisfação pessoal ou paixão que têm pela temática em que se centra a comunidade de prática (Wenger et al., 2002). Contudo, apesar das comunidades serem vistas como organizações que promovem a comunalidade (homogeneidade), também promovem a diversidade (diferenciação entre os membros), visto que "each member develops a unique individual identity in relation to the community" (Wenger et al., idem, p. 9). Nesse sentido, é através do grau de participação de cada profissional numa comunidade de prática, que a formação da sua identidade acontece e que, ao fim ao cabo, se traduz em trajetórias de aprendizagens individuais que, por sua vez, constituem-se como parte de histórias de aprendizagem de uma ou várias comunidades (Wenger, 2001). Quer dizer, a formação de uma comunidade de prática implica negociação de identidades através da aprendizagem, isto é, aprender transforma quem somos e o que podemos fazer, o que, na verdade, mais não é do que uma experiência de identidade. Para o mesmo autor, interessa também referir que para a formação de identidade contribui tanto a participação como a não participação na(s) comunidade(s) de prática, visto que as identidades são constituídas não só pelo que somos, mas também pelo que não somos.

Para compreender melhor o significado das comunidades de prática e a associação destes dois conceitos (*comunidades* e *prática*), interessa também referir as três dimensões da prática que contribuem como fontes de coerência de uma comunidade com estas

características, descritas por Wenger (1998): um *empenhamento/compromisso mútuo* (mutual engagement); um *empreendimento conjunto* (joint enterprise); um *reportório partilhado* (shared repertoire) (p. 73). Se na primeira dimensão da prática como fonte de coerência de uma comunidade estão as relações de participação mútua entre os seus integrantes, a propósito de um domínio em particular, na segunda dimensão, apresenta-se a negociação entre os participantes, como o processo através do qual o empreendimento conjunto é construído, o que origina relações de responsabilidade mútua e um sentido de apropriação entre os implicados. Já na prossecução de um empreendimento conjunto, os participantes produzem um conjunto de recursos (físicos e simbólicos) partilhados na comunidade, que Wenger (idem) denomina de reportório partilhado. Desse reportório podem fazer parte, não só rotinas, palavras e instrumentos, como maneiras de fazer, relatos, gestos, símbolos, ações e conceitos.

Por outro lado, ainda, para Wenger et al. (2002), as comunidades de prática, independentemente da sua génese ser informal (espontânea) ou formal (intencional), para que se designem como tal, requerem, não só que as interações se processem horizontalmente e que se estabeleça um clima de confiança, como os encontros entre os seus membros aconteçam regularmente.

Já sobre a evolução de uma comunidade de prática, tal como indica o título da obra de Wenger et al. (2002): "Cultivating communities of pratice", elas definem-se como estruturas dinâmicas, à semelhança de organismos vivos, que nascem, crescem e extinguem-se. Nesse sentido, estes autores, independentemente da diversidade de trajetórias evolutivas que as comunidades de prática podem apresentar, identificam as seguintes cinco fases típicas: 1.ª *potencial*; 2.ª *coalescente*; 3.ª *em maturação*; 4.ª *hospedagem*; 5.ª *transformação*.

Para além disso, Wenger (2001) destaca um conjunto de elementos que contribuem para que a comunidade de prática se prolongue no tempo, tais como: *tempo e espaço*; *participação*; *criação de valor*; *conexões*; *identidade*; *sentimento de pertença* e *desenvolvimento da comunidade*.

De destacar ainda, o facto de as comunidades de prática poderem não ser exclusivamente locais, mas também mediadas pela rede WEB, o que, segundo Machado

(2003) torna a sua denominação de *comunidades online*. Esta denominação, de acordo com o mesmo autor, ao contrário das *comunidades virtuais*, em que se constituem de pessoas que não se conhecem fisicamente, implica que apesar dos membros já se conhecerem do mundo físico, são utilizadas algumas ferramentas disponíveis na internet para interagir e trabalhar.

No estudo a que procedemos, as comunidades de prática revelam-se como contextos socioculturais-chave, onde se assiste à construção compartilhada das competências profissionais dos professores e onde estes revelam um papel ativo na mudança a produzir. Esta ação implica um foco na melhoria das práticas profissionais através da investigação realizada pelos próprios professores, em interação cooperada com os seus pares. Ao contrário da cultura individualista que ainda subsiste no desenvolvimento profissional docente, para Wenger (2001), "o conceito de comunidade centra-se no que as pessoas fazem conjuntamente e nos recursos culturais que assim produzem" (p. 34). Por outro lado, interessa referir que este é um conceito que se sobrepõe a outros usados na educação, onde os especialistas são os próprios professores que aprendem uns com os outros na melhoria das suas práticas (Sheridam et al., 2009).

Guiados por objetivos comuns em torno de um compromisso mútuo, é a partir da participação em comunidades de prática que os professores alcançam esse sentido e conhecimento comum. Por outras palavras, concebem-se os participantes como tendo uma responsabilidade compartilhada através da aprendizagem, definindo-se esta como a maneira como as pessoas se transformam através da participação nas atividades das suas comunidades (Rogoff et al., 2000). Portanto, o que se reflete nesta perspetiva teórica da aprendizagem, é a de uma *participação numa construção conjunta do conhecimento profissional*, uma das três principais características do enfoque sociocultural, de acordo com Mercer (1997) e Wells (2001). As outras duas características deste enfoque designam-se como: *a importância da ajuda que uns dão aos outros* e *o uso dialógico da linguagem oral e escrita como meio que opera a transformação dos vários intervenientes no processo formativo*.

Pondo a ênfase na construção do conhecimento por meio da participação em atividade conjunta, isto é, através das interações sociais num clima de cooperação (Bereiter & Scardamalia, 2014), é necessário recuar a Vigotsky (1996) e ao conhecido

conceito da *Zona de Desenvolvimento Próximo*, para que se compreenda melhor a importância da ajuda que uns dão aos outros. Na verdade, é sabido que através da cooperação um indivíduo pode fazer mais do que individualmente, ou dito de outro modo, é na interação com os demais que um indivíduo alcança a compreensão das coisas, antes mesmo de as poder fazer autonomamente. Assiste-se então a uma construção cooperada que se baseia na reelaboração da experiência pessoal vivida pelos sujeitos que estão a aprender, em situação de apoio assistido pelos membros mais experimentados da comunidade ou de qualquer um dos seus pares. Neste sentido, Vigotsky (1987) diz-nos também que esse apoio será não só relevante para aquele que o recebe, por está centrado nas suas necessidades, como, igualmente, para quem presta apoio, traduzindo-se assim em aprendizagens significativas para ambas as partes. Pode-se então afirmar que é através de um espaço social de negociação dos significados, que cada participante da comunidade se apropria das compreensões dos colegas também envolvidos neste processo.

Para que os novos conhecimentos e capacidades que as pessoas desenvolvem decorram de uma apropriação que se realiza a partir das interações sociais com os seus pares ou entre outros mais experientes, no decorrer de uma atividade, a linguagem é, no entanto, o meio que permite tal transformação. Este processo acentua as vantagens formativas alcançadas pelas pessoas que "participam conjuntamente numa procura dialógica" (Wells, 2001, p. 12). Conjuga-se assim com outra ideia forte de Vigotsky (1996), *a conceção dialética das relações entre o pessoal e o social* (lei genética geral de desenvolvimento cultural) quando os processos mentais superiores se deslocam do plano social (interpsicológico) para o plano psicológico (intrapsicológico). Isto é, a aprendizagem segue um caminho de "fora" para "dentro", em que através da fala ou da escrita de uns, de forma progressiva, vão ocorrendo mudanças no pensamento dos outros. Dito de outro modo, para Vigotsky (1987), inicialmente as funções mentais superiores surgem como formas de atividade cooperativa e só mais tarde a pessoa em causa as transforma na esfera de sua própria atividade mental. Na verdade, como refere, mais uma vez Vigotsky (2001), "todas as funções mentais superiores são relações sociais interiorizadas" (p. 164). Nesse sentido, podemos afirmar que a aprendizagem se desenvolve a partir da dinâmica de processos grupais, convertendo a linguagem (reguladora de processos e potenciadora de compreensão) num instrumento essencial para o desenvolvimento. Por outras palavras, na opinião de Vigotsky (1996), a linguagem é

não só um instrumento de comunicação usado na coconstrução do conhecimento, como é também um instrumento psicológico para organizar o pensamento e regular o comportamento. Para Halliday (cit. por Wells, 2001), a linguagem assume-se mesmo como uma "condição essencial do conhecer, o processo pelo qual a experiência se converte em conhecimento" (p.121).

Sendo a linguagem um exemplo claro de um instrumento psicológico de mediação da ação humana (Vigotsky, 1996), é de todo também fundamental realçar uma das bases da teoria sociocultural: a conceção humana como *ação mediada* pela utilização de artefactos (produtos da atividade cultural humana) (Cole, 1996; Vigotsky, 1996; Wertsch, 1998). A utilização desses artefactos ou instrumentos culturais caracterizam-se por modificar a consciência individual e o modo como as pessoas agem no mundo. É por isso que Wertch (1991) considera a ação mediada como algo imprescindível para a análise do funcionamento humano. Para Vigotsky (1996) os instrumentos dividem-se em dois grupos: *instrumentos psicológicos* (a linguagem; os sistemas de numeração; a escrita…) e em *instrumentos materiais*. Para além destes dois tipos de instrumentos, as próprias pessoas também podem funcionar como instrumentos de mediação na construção de significados.

Relacionado com a forma como todos participam da aprendizagem uns dos outros numa determinada comunidade, é também importante recordar os conceitos de *Cognição distribuída* (Salomon, 1993) e o de *Aprendizagem situada* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001).

A partir da lei genética geral de desenvolvimento cultural de Vigotsky, segundo a qual, o interpessoal antecede o intrapessoal, o conceito de cognição é encarado como algo que transpõe o individual e que se desenvolve a partir da atividade compartilhada. Salomon (1993) afirma mesmo que:

> Uma compreensão mais clara da cognição humana seria obtida se os estudos se baseassem na conceção de que a cognição é distribuída entre os indivíduos, que o conhecimento é socialmente construído por esforços colaborativos para atingir objetivos compartilhados em ambientes culturais e que a informação é processada entre indivíduos, ferramentas e artefactos fornecidos pela cultura. (p. 3)

Do ponto de vista de um antropólogo, como Hutchins (1995), "até mesmo a mais simples cultura contém mais informação que a que poderia ser aprendida por qualquer indivíduo durante toda a sua vida, de modo que as tarefas de aprendizagem, memorização e transmissão de conhecimento são inevitavelmente distribuídas" (p. 262). O mesmo, chega de facto a afirmar que "dispensar uma organização social de cognição distribuída não é uma opção" (p. 262). Já sobre as redes de cognição distribuídas no tempo e no espaço, Salomon (1993) refere que as atividades de aprendizagem situada não requerem necessariamente espaço físico compartilhado e que podem ocorrer tanto ao longo de redes próximas como ao longo de redes distanciadas.

A aprendizagem vista como uma atividade situada na prática social tem como característica central um processo denominado de *participação periférica legítima* (Lave & Wenger, 1991). Estes autores entendem que a aprendizagem é um processo de participação em comunidades de prática, nas quais os "principiantes" ("newcomers") se vão tornando, progressivamente, participantes plenos das práticas socioculturais de uma determinada comunidade. Por outras palavras, este processo diz respeito aos procedimentos pelos quais os "recém-chegados" se tornam parte integrante e plena de uma comunidade de prática, isto é, fazem a passagem de novatos a peritos numa situação particular. Portanto, a aprendizagem é situada na comunidade onde tal processo ocorre, isto é, é "alimentada" pelas circunstâncias da comunidade em que está integrada (Lave & Wenger, idem). Todas as crenças e comportamentos formados e desenvolvidos nas comunidades de prática são progressivamente adquiridos, à medida que o recém-chegado se torna mais fundamental a essa comunidade, ou melhor, se percebe que as competências e atitudes demonstradas indicam que a participação dele se tornou legítima. Como a linguagem é essencial à aprendizagem, o processo da passagem de novato a perito, é assegurado essencialmente pela fala. Na medida em que, como nos lembra Lave e Wenger (idem), "a linguagem é parte da prática, e é na prática que as pessoas aprendem" (p. 85). Para além disso, segundo os mesmos autores, "para os recém-chegados (...) o propósito não é aprender com a fala, como substituta da participação periférica legítima; é aprender a falar, como uma chave para a participação periférica legítima" (p. 109).

De uma forma resumida, para que ocorra aprendizagem a partir dos conhecimentos de cada um e dos objetivos comuns da comunidade, é através da

conversação e da atividade conjunta, isto é, dando-se ênfase à cooperação e à comunicação, promovendo um espaço de comunicação partilhada. Ou no dizer de Mercer (2001), uma "Zona de Desenvolvimento Intermental". Assim, podemos concluir, segundo Franklin (1996, cit. por Wells, 2001), que "o conhecimento desenvolve-se no discurso entre as pessoas que fazem algo juntas" (p. 75). Ou ainda, como refere White (1998), numa comunidade de práticas, os participantes envolvidos na construção conjunta do conhecimento, "ao manter a conversação, estabelecem um terreno comum de compreensão e entendimento" (p. 13).

Decorrente de tudo o que já foi descrito e para que se possa compreender melhor como se define uma comunidade de práticas profissionais (Wenger, 2001), para além das três características atrás descritas (o domínio, a comunidade e a prática), é importante recordar outras características que a definem. Em primeiro lugar, *o compromisso mútuo num projeto comum de aprendizagem* que implique, como segunda característica, *a construção conjunta do conhecimento*, numa perspetiva dialógica e em que a linguagem possibilita a transformação dos seus participantes. Tal construção, pressupõe assim uma responsabilidade negociada entre todos os coparticipantes, no que diz respeito a todas as ações que interferem direta ou indiretamente nas aprendizagens geradas na comunidade. Em terceiro e último lugar, uma comunidade de prática caracteriza-se como um *reportório compartilhado* que se vai desenvolvendo com o tempo, através das histórias que se vivem, dos artefactos e instrumentos comuns elaborados e utilizados, bem como os discursos e conceitos partilhados e reconhecidos, tudo, como pertencente a uma comunidade específica.

2. O Movimento da Escola Moderna Português

2.1. O Movimento da Escola Moderna – Como se define?

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação que, desde a sua origem, teve como principal objetivo a rejeição da pedagogia tradicional, através do compromisso de transformação continuada das práticas pedagógicas dos seus associados ao longo de mais de cinco décadas. Tal compromisso,

assumiu-se desde sempre através da constituição de uma comunidade de formação e de desenvolvimento profissional de professores que se formam uns aos outros, organizados em estruturas de cooperação (autoformação cooperada) (Niza, 2016a). Através do isomorfismo pedagógico entre o modelo pedagógico e o modelo de formação, permitiu-se sempre experienciar criticamente nas práticas formativas os mesmos princípios e estratégias instituídas nas práticas educativas. Tal processo elevou os níveis de congruência entre si ou, por outras palavras, melhorou não só as práticas educativas como também a própria formação. Abandonou também há muito as perspetivas teóricas assentes em modelos pedocêntricos (pedagogia da escola ativa). É nesta dinâmica transformadora que, atualmente, se assume no MEM um modelo pedagógico e de formação de cariz sociocultural e dialógico.

Pelas palavras de Niza (2016a), o MEM assume-se como um "movimento de cidadania democrática de professores, que decidiram fazer da profissão uma atividade de intervenção educativa nas escolas, como dimensão política das suas vidas" (p. 11). Aliás, mais do que uma simples associação pedagógica, o MEM afirma-se mesmo como um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica (Niza, 2012).

Em termos jurídicos, o Movimento define-se nos seus estatutos como uma Associação de Formação de Professores e outros profissionais de Educação. Possui atualmente cerca de 2000 sócios espalhados por todo o país e assume-se como uma instituição com responsabilidades ao nível do próprio sistema de ensino, como comprovam a participação de muitos sócios do MEM, por exemplo, na elaboração de vários programas curriculares e na integração de muitas ideias pedagógicas na linguagem das sucessivas reformas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação (Santana, 1998).

Do ponto de vista institucional, possui uma direção eleita bianualmente em Assembleia Geral, que participa no primeiro sábado de cada mês no Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP), definindo-se este como um órgão colegial de regulação, orientação e gestão da vida do MEM. Nele também participam os representantes dos Núcleos Regionais e das Comissões permanentes especializadas (nacionais) (Santana, 1998). A sua sede esteve sempre sediada em Lisboa e, a partir dos finais dos anos noventa,

nela também se encontra um centro de recursos que tem vindo a ser apetrechado até aos dias de hoje.

Atualmente, o MEM está organizado em 16 núcleos regionais (MEM, 2021), onde os sócios se reúnem para partilhar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas, incluídos nos seus projetos de autoformação cooperada que realizam em Grupos de Trabalho Cooperativo. Num sábado mensal, os professores apresentam relatos das suas práticas a todos os professores da respetiva região que demonstrem interesse em assistir e participar. Cada núcleo dispõe de uma Comissão Organizadora, que tem como funções a gestão e a coordenação das tarefas a realizar, bem como de dinamizar todos os processos de formação e de animação pedagógica (MEM, 2018a).

De destacar de todas as práticas de formação (que desenvolveremos mais adiante), o congresso anual do Movimento como um dos momentos-chave desta instituição, em que se apresentam cerca de 80 relatos de práticas em três dias (a duração atual do congresso), para além da realização de um painel e plenário onde se debatem os módulos das atividades curriculares, no âmbito de temáticas atuais da educação em Portugal. Há também lugar a uma exposição dos trabalhos realizados com os alunos, que ilustram o trabalho resultante das práticas educativas dos diferentes níveis de ensino.

Para além de todas as modalidades de autoformação cooperada desenvolvidas entre os sócios, o Movimento, por exemplo, dispõe, igualmente, de oficinas de iniciação ao modelo pedagógico (formação cooperada). São abertas a professores que não são associados, mas que estão interessados em vivenciar e a começar a instituir os módulos de atividades curriculares que constituem o modelo pedagógico do MEM.

De referir ainda, a importância da revista *Escola Moderna*, como canal de comunicação do MEM para o exterior e como meio de afirmação desta associação. Quer através do relato de práticas pedagógicas, quer da divulgação de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, cujo objeto alvo são as práticas e o modelo pedagógico e ou de formação do MEM. Ambas cumprem o objetivo atrás referido.

Por último, é de destacar ainda a presença do MEM na web, através da sua página: *http://www.movimentoescolamoderna.pt* (MEM, 2008b), organizada com tópicos

informativos sobre o seu modelo pedagógico e toda a sua atividade formativa, para além de possibilitar o acesso online a muitos dossiês temáticos com diversos artigos pertencentes ao centro de recursos.

2.2. A evolução histórica do Movimento da Escola Moderna

> O Movimento da Escola Moderna percebeu, desde o princípio, que não há educação (nem pedagogia) sem raízes, que o futuro de qualquer movimento associativo se conquista, antes de mais, na capacidade para criar alicerces no tempo histórico. E o MEM criou um passado. (Nóvoa, 1998, p. 14)

Apesar dos mais de cinquenta anos de existência do Movimento da Escola Moderna português, Nóvoa (1998), já cerca de vinte anos antes, reforçava a ideia da importância da tomada de consciência do passado histórico e dos vários referenciais teóricos, para a melhor compreensão da longevidade e solidez desta associação de profissionais de educação.

Neste sentido, a partir de uma perspetiva cronológica, desde os anos sessenta do século passado até aos dias de hoje, divulgaremos agora as perspetivas pedagógicas mais relevantes, que dialogicamente incorporaram todo o património cultural de conhecimento no MEM, quer no plano pedagógico, quer no plano da formação de professores.

Em tempos de ditadura e antes ainda da formalização do grupo português do Movimento da Escola Moderna, no congresso de Perpignan (França), em 1966, um primeiro grupo de professores já assumia as suas opções de carácter ético-político, ao sustentarem nas suas ações pedagógicas que os meios pedagógicos deviam veicular em si os fins democráticos da educação, como proposta de um futuro para a democracia (Niza, 2016a). Unidos pela busca de práticas escolares novas, interessavam-se pelas práticas e as ideias de Célestin Freinet e pelos pedagogos da 1.ª República, estes, inspirados pela corrente internacional da Educação Nova. De destacar de entre estes pedagogos portugueses, quatro nomes fundamentais que influenciaram o que seria o

início da história do MEM: Adolfo Lima; Faria de Vasconcelos; António Sérgio; Álvaro Viana Lemos (Fernandes, 1998).

Uma das primeiras três práticas inovadoras que serviram de base para o que se viria a tornar o MEM, ocorreu em 1963, quando Sérgio Niza, um dos principais fundadores do Movimento da Escola Moderna, por intermédio de Rui Grácio (seu professor, em Lisboa, no Liceu Francês Charles Lepierre), conheceu a obra de António Sérgio, tal como a ele próprio (Serralha, 2007). A partir da proposta do livro "Educação Cívica", Sérgio Niza, como professor primário, organizou com os seus alunos da 2.ª classe de uma escola em Évora, um Município escolar. Depois dessa experiência, ainda durante esse ano, viu-se forçado a sair de Évora e a vir para Lisboa, ao ter sido proibido de ensinar pelo Conselho de ministros (Niza, 1992). Ao chegar a Lisboa, outra experiência importante para o que se viria a tornar o MEM, ocorreu através da participação deste professor, como coordenador de um grupo de trabalho de promoção pedagógica nos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato dos Professores do Ensino Particular, organizados entre 1963 e 1966 por Rui Grácio. Por último, e através desse grupo de promoção pedagógica do Sindicato, Isabel Pereira desafiou Sérgio Niza a ir trabalhar para o Centro Infantil Helen Keller, onde existia uma prática de integração educativa de crianças deficientes visuais, apoiada nas técnicas Freinet. Neste centro também trabalhava Rosalina Gomes de Almeida, que mais tarde participaria ativamente na fundação do MEM português. De destacar que Isabel Pereira, uns anos antes, tinha descoberto em França as técnicas Freinet e estado em contacto com o Movimento da Escola Moderna francês. De regresso a Portugal, partilhara com a Maria Amélia Borges as novidades que vivenciara em França, pondo ambas em prática, algumas dessas técnicas pedagógicas na escola que esta última organizara em sua casa e mais tarde no referido Centro Infantil Helen Keller (Henrique, 1992). De referir, ainda três décadas antes, a influência de Álvaro Viana de Lemos, professor na Escola Normal de Coimbra e representante português na Liga Internacional da Educação Nova, que introduz em Portugal algumas das técnicas Freinet, resultantes da correspondência que trocara com o próprio pedagogo francês (Fernandes, 1998). Apesar de todo o esforço que este fez para divulgar a impressora Freinet e as restantes técnicas, como em implementa-las em algumas escolas do país, foi algo que o Estado Novo não permitiu que acontecesse (Nóvoa, 1998).

Por outras palavras, os primeiros ensaios para o que viria a ser mais tarde considerada a autoformação cooperada no MEM, ocorreram, na verdade, com a entrada de Sérgio Niza no Centro Infantil Helen Keller, onde se realizaram dois estágios de formação, com a designação de "Métodos e Técnicas de Pedagogia Ativa" e nos já referidos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato dos Professores do Ensino Particular. Em ambas as situações de formação, o trabalho assentava na troca de experiências, saberes e dificuldades, advindas de todo o trabalho desenvolvido com os alunos. Neste sentido, é em fevereiro de 1965, como o próprio Sérgio relembra, que o MEM surge a partir da atividade de seis professores que se organizaram no "Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica", onde se:

> analisava e refletia sobre as suas práticas de ensino a partir de relatos apoiados nos trabalhos dos alunos, alternando com a leitura e debate de textos promotores do seu desenvolvimento teórico, bem como da produção de instrumentos auxiliares de trabalho pedagógico. (Niza, 2012, p. 604)

Sérgio Niza, como figura ímpar deste Movimento, recorda também a influência de João dos Santos, de António Sérgio e do próprio Célestin Freinet, na forma como o fizeram acreditar de que a melhor formação para fazer avançar as práticas pedagógicas e a profissão era a realizada entre pares, portanto, em cooperação, sem que houvesse necessariamente alguém que tivesse de assumir o papel de formador (Serralha, 2007).

Um dos grandes momentos históricos ocorre então em 1966, em Perpignant (França), onde se realiza o Congresso organizado pela Fédération Internationele des Mouvements d′École Moderne (FIMEM), criada anos antes por Freinet, em que são nomeados Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza delegados do Movimento português naquela Federação. Nesse mesmo ano, para além da morte do seu fundador, Célestin Freinet, o Movimento francês vivia um período conturbado, provocado por divergências teóricas e metodológicas, que fez com que desse origem a uma divisão interna: os que permaneceram fiéis à Pedagogia Freinet e os que, liderados por Fernand Oury, formaram o grupo da Pedagogia Institucional. Em Portugal, tal cisão também se sentiu e alimentou as primeiras transformações pedagógicas no Movimento da Escola Moderna portuguesa. Por influência dos institucionalistas, o grupo português foi-se distanciando da Pedagogia

Freinet, de cariz mais experimental (tateamento por ensaio e erro) e mais centrada na criança (modelo pedocêntrico), para um enfoque na organização social do trabalho de aprendizagem em cooperação grupal (modelo sociocêntrico) (Niza, 2016b). Apesar de já distanciado no tempo, o próprio, sublinhou essa deslocação das técnicas escolares de Freinet para a prioridade que se passou a dar "à organização social das aprendizagens, como motor de socialização e conquista da autonomia para o desenvolvimento humano dos educandos, em participação cooperada com os seus pares e professores" (Niza, idem, p. 30).

Apesar destas mudanças e por razões de ordem política, o MEM ia desenvolvendo-se na clandestinidade e apenas com professores do ensino particular, o que pelas palavras de Niza a González (2002), potenciou uma maior entreajuda entre todos, tal como, por ser um risco, proporcionou aos que se propuseram nele participar, que se constituíssem como uma fratria. Esse tal ambiente familiar, foi também sublinhado por Nóvoa (1998):

> O Movimento da Escola Moderna construiu-se como uma família de pares e de iguais, uma família de partilha e de convívio, de muitas falas e diálogos. A pouco e pouco, foi sendo visto como um colectivo de profissionais, a vários títulos exemplar, e, deste modo, foi influenciando práticas de trabalho e formas de associação no campo educativo. (p. 15)

Com o 25 de abril, deu-se a formalização jurídica do MEM (1976). A associação alargou a sua ação aos professores do ensino oficial, ocorrendo a partir dessa altura um crescimento significativo do número de associados (Serralha, 2007). O Movimento adquire também uma organização constituída por uma rede de núcleos regionais espalhados pelo país, respondendo a várias solicitações de formação. Realizam-se vários estágios e outras ações formativas, tais como também vários encontros internacionais em colaboração com professores estrangeiros, como por exemplo, em 1977, *o Rencontre Internationale Des Éducateurs Freinet* (RIDEF) (Marcelino, 2016).

A partir dos anos oitenta, impulsionado pelos textos de Psicologia e Pedagogia dos pensadores russos Vigotsky, Leontiev, Luria e outros, publicados na editora Estampa, numa das suas coleções dirigida por Niza, a reflexão e as práticas avançaram "para uma

perspetiva sociocentrada das aprendizagens curriculares, como forma de socialização democrática, acolhedora e inclusiva, enquanto processo de aceleração das aprendizagens e do desenvolvimento sociomoral dos estudantes" (Niza, 2016b, p. 31).

Paralelamente, a equipa de professores do MEM da secção de educação terapêutica de A-da-Beja do Centro de Observação Médico-Pedagógico, fez uma rutura "no paradigma designado de integração social das crianças com necessidades educativas específicas, de cariz normalizante" (Niza, 2016b, p. 31), contribuindo para a satisfação do direito ao acesso de todos ao sucesso educativo e evitando a segregação a que estavam votadas muitas dessas crianças.

Todo este diálogo crítico no interior do MEM, levou a um maior aperfeiçoamento do modelo pedagógico, já que se melhoraram os processos de diferenciação pedagógica, a cooperação e as regras de socialização democrática, tornando o MEM num movimento potenciador de uma pedagogia verdadeiramente democrática e inclusiva (Niza, 2016b).

Já no século XXI, na sequência dos autores anteriores, apostou-se, naturalmente, numa perspetiva pós-vigotskiana, isto é, uma linha teórica sociocultural, de onde se ressaltam os seguintes nomes: James Wertsch, Michael Cole, Harry Daniels, Gordon Wells, Bárbara Rogoff, Lave e Wenger e Clotilde Pontecorvo. Mais ligados à Psicologia Cultural, destacam-se também Jeromer Bruner e David Olson, como autores influenciadores do MEM.

Serralha (2016) enumera as principais características da perspetiva sociocultural que caracterizam, quer o modelo pedagógico, quer o modelo de autoformação cooperada do MEM:

1) A construção conjunta do conhecimento;

2) A ajuda que uns dão aos outros;

3) A linguagem oral e escrita como meio que opera a transformação dos vários intervenientes no processo;

4) A negociação constante e um ajuste contínuo para que se alcance perspetivas compartilhadas. (p. 57)

2.3. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Como já descrevemos antes, desde a sua origem, que no MEM se privilegia a transformação contínua e a melhor compreensão da prática pedagógica, a partir da reflexão cooperada dos problemas reais que dela decorrem, em paralelo com a interlocução com as várias correntes teóricas que têm vindo a construir a história deste Movimento. A partir de um esforço comum em formarem-se uns aos outros (autoformação cooperada), o isomorfismo pedagógico entre as práticas educativas e a formação, para além de possibilitar uma maior congruência entre o discurso da prática e a própria prática, tem permitido, igualmente, uma melhoria, quer do modelo pedagógico, quer do modelo de formação. Aliás, é a partir de toda esta dinâmica formativa, em que se reflete uma ação conjunta do trabalho partilhado, que se vai desenvolvendo em permanente reelaboração, um modelo pedagógico de orientação sociocultural (Niza, 2016b).

Antes de caracterizarmos os pressupostos e as atividades que definem a sintaxe do modelo de trabalho do MEM, interessa compreender o que se entende por modelo pedagógico. Para tal, em consonância com Joyce e Weil (cit. por Niza, 1998b):

> Um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Um modelo de ensino-aprendizagem (...) possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados. (p. 78)

Na edição mais recente, a de 2002, Joyce e Weil, autores de referência quanto aos modelos de ensino/aprendizagem, agrupam em quatro famílias as duas dezenas de modelos pedagógicos que abordam na sua obra, sendo que o modelo de orientação

sociocultural do MEM, se enquadra no grupo dos modelos sociais, referentes à aprendizagem cooperada ou às comunidades de aprendizagem.

Numa perspetiva histórica, apresentamos agora, sucintamente, as razões que justificam os princípios básicos do modelo pedagógico de cariz sociocultural que tem vindo a ser desenvolvido no MEM. Assim, em oposição ao ensino simultâneo tradicional (Houssaye, 2014; Pastiaux & Pastiaux, 1998), onde a maioria do tempo é ocupado com as lições do professor a todos os alunos como se fossem um apenas (mito da homogeneidade) (Perrenoud, 1995), no Movimento sempre se privilegiou as diferenças naturais das crianças e jovens, como um forte recurso cultural e de aprendizagem, num ambiente cooperativo e de interajuda solidária (diferenciação cooperada). Isto é, o reconhecimento do direito à diferença e aos ritmos diferenciados, sustenta toda a organização do trabalho de cooperação entre alunos e o apoio individual e em interação dialógica do professor com os alunos que assim o necessitem, tudo, é claro, respeitando as regras da cooperação (cada um atinge os seus objetivos curriculares só quando cada um dos outros o atingir também). Para além disso, ao contrário do ensino expositivo por parte do professor (Saviani, 1991), no MEM, valoriza-se, em primeiro lugar, um ambiente de livre expressão dos alunos, onde através da fala interativa entre estes e os professores, bem como o uso da produção escrita, potencializam as aprendizagens intelectuais. Na verdade, a importância da interlocução pela fala e o uso da escrita para a apropriação dos saberes curriculares acontece, porque ambas promovem a consciência de como se atingem esses saberes (dimensão metacognitiva) (S. Niza, 2018). Também ao contrário do modelo tradicional, onde o poder está na mão do professor, assente numa organização que apela à competição (Houssaye, 2014; Pastiaux & Pastiaux, 1998), no Movimento, os alunos têm uma participação ativa e democrática, quer na gestão cooperada do currículo, quer na gestão partilhada do espaço, materiais e tempos de aprendizagem. Assim, cada turma organiza-se com os seus professores como uma comunidade de aprendizagem, organizada cooperativamente, onde todos interagem e têm, portanto, responsabilidades compartilhadas (Rogoff et al., 2000) na concecussão de um objetivo comum de aprendizagem. De destacar, que nestas comunidades focadas na aprendizagem, valoriza-se as diferenças e apoia-se o pensamento crítico (Johnson, 1998). De igual modo, no MEM, para além da recusa de uma pedagogia centrada no professor (Houssaye, 2014; Pastiaux & Pastiaux, 1998), é importante recordar o distanciamento realizado no início

do Movimento, da pedagogia da escola ativa (herdada da escola nova) e das técnicas Freinet (técnicas escolares), ambas centradas no aluno e com uma perspetiva pedocêntrica, para uma organização social do trabalho de aprendizagem em cooperação (modelo de orientação sociocultural).

Numa perspetiva sociocultural e dialógica da educação, em que o MEM se insere, e em que se defende *a origem social do conhecimento* (Rogoff et al., 2000), Niza (2016b) apresenta cinco pressupostos que são a base da sintaxe do modelo pedagógico do MEM e que implicam que:

> 1) Cada turma (ou escola) se constitua, com os seus respetivos professores, como uma *comunidade de aprendizagem* cooperativamente organizada;
>
> 2) O conhecimento, nas nossas aulas, seja *apropriado conjuntamente* pelos alunos com o professor;
>
> 3) A aprendizagem curricular seja mediada de forma sistemática pela interlocução e produção escrita enquanto instrumentos de apropriação conjunta do conhecimento;
>
> 4) A atividade conjunta passe pela *negociação cooperada*;
>
> 5) O instrumento privilegiado do trabalho intelectual próprio da cultura escolar seja *a escrita*, enriquecida pela intertextualidade que o estudo reflexivo garante. (p. 32)

Sobre os dois primeiros pressupostos, as comunidades de aprendizagem e a apropriação conjunta do conhecimento pelos alunos com o professor, pressupõe-se que as várias aprendizagens decorram da participação direta dos alunos em atividades conjuntas com os professores, num clima de interação e cooperação (Bereiter & Scardamalia, 2014; Serralha, 2018). A este propósito, interessa assim realçar dois conceitos importantes: o de *comunidades de prática* (Wenger, 2001) e o da *teoria da participação orientada* (Rogoff, 1990, 1995).

Sobre as comunidades de prática, para além do que já escrevemos neste estudo, interessa perceber que o que existe em comum com as comunidades de aprendizagem, é a ideia-base de que ambas são organizações onde se aprende. Sendo que a construção da aprendizagem decorre da participação dos membros na prática da comunidade a que se pertence. Portanto, a aprendizagem nestas comunidades é inseparável da prática social das mesmas. Por isso, o conhecimento é coconstruído na participação em atividades conjuntas, o que implica a cooperação entre os seus elementos (Wells, 1999). Por outras palavras, nos dois tipos de comunidade existe uma forte reciprocidade entre os membros, em que através da cooperação e partilha de experiências, cria-se novo conhecimento, comunicável a toda a comunidade (Brown & Duguid, 2000). Para além de todos estes pontos em comum, para Bielaczyc e Collins (1999), o conceito de comunidades de aprendizagem é visto como o sinónimo de comunidades de prática, mas aplicado à escola. A partir de Wenger (2001), interessa recordar de novo as três dimensões que caracterizam as comunidades de prática: 1) *um projeto de ação conjunta*; 2) *um compromisso mútuo*; 3) *um reportório partilhado de recursos comuns* (rotinas, artefactos, vocabulário...).

Estas dimensões permitem não só o desenvolvimento da união entre os membros da comunidade em causa, como a produção conjunta de novas capacidades e conhecimentos. Através de uma negociação permanente do significado, são imprescindíveis a participação e a reificação (produção e utilização de instrumentos).

Em estreita relação com as comunidades de prática, a propósito das aprendizagens que decorrem da participação dos alunos em atividades cooperadas e negociadas com os seus professores, Rogoff (1995) diz-nos que a aprendizagem orientada "refere-se ao sistema de compromissos e combinações interpessoais que são utilizadas pelos indivíduos para a realização, comunicação e coordenação de atividades socioculturais" (p. 129).

A promoção das aprendizagens, fruto da participação dos alunos numa comunidade de prática, decorrerão das transformações que ocorrem na própria participação em atividades conjuntas, em que os alunos e os professores assumem responsabilidades compartilhadas. Por outras palavras, a participação numa comunidade de aprendizagem, sustentada pela cooperação e a comunicação, favorecem a construção conjunta das aprendizagens. Ou como nos diz Wenger (2001), permite que "se possam conceber como histórias compartilhadas de aprendizagem" (p. 115).

A construção conjunta das aprendizagens é assim também justificada pelo terceiro pressuposto que serve de base à sintaxe do modelo pedagógico do MEM, em que se valoriza a linguagem como meio que opera a transformação dos membros de uma comunidade. Juntos, professor e alunos, vão mais além do que as suas capacidades, visto que "os processos psicológicos superiores exclusivos do ser humano só se podem adquirir mediante a interação com outros, quer dizer, mediante processos interpsicológicos que só mais adiante começarão a ser aplicados pelo indivíduo" (Leontiev, cit. por Wells, 2001, p. 150). Para Vigotsky (1987), aliás, trata-se da fala exterior de cada um dos participantes ser interiorizada e influenciar o pensamento dos demais colegas. Isto é, a fala de uns apoiam o raciocínio dos outros (Serralha, 2015).

Mais do que uma zona de desenvolvimento potencial (ZDP), conceito bastante conhecido de Vigotsky (1996), é a partir da comunicação entre alunos e professor, sustentada pela cooperação em atividade conjunta, que se desenvolve uma "Zona de Desenvolvimento Intermental" (Mercer, 2001). Ou por outras palavras, é a partir do discurso em atividade conjunta que se gera a compreensão e o respetivo conhecimento, ou melhor, que acontece a construção conjunta do conhecimento. Tudo isto, decorre do facto de se aceitar, na respetiva comunidade, a existência de um clima de livre expressão dos alunos e de um menor tempo de fala por parte do professor.

É de salientar ainda que, numa comunidade de aprendizagem, pressupõe-se que todos os participantes sejam ativos, isto é, ninguém tem toda a responsabilidade e ninguém é passivo. O que elimina a ideia de que os alunos estão do "outro lado" em relação aos professores, já que estão todos mutuamente envolvidos em empreendimentos compartilhados (Rogoff et al., 2000). Por outras palavras, o sentido de uma comunidade identifica-se através do compromisso de participação dos seus membros nos diferentes momentos que caracterizam a prática dessa comunidade. Daí ser tão importante a cooperação numa sala de aula, já que ao encorajarem-se entre si para serem cada vez mais perseverantes, os alunos compreendem que assim obtém um desempenho melhor do que se trabalhassem individualmente (Johnson & Johnson, 2009).

Ao assumir-se que a aprendizagem se define como a forma de como as pessoas se transformam através da participação nas atividades de suas comunidades (Rogoff et al., 2000), a participação dos alunos deve ser transversal a tudo o que lhes diz respeito. Isto

é, para além da responsabilidade compartilhada na gestão do espaço, dos materiais, das atividades e do currículo, propriamente dito, assume-se no MEM, que a aprendizagem da socialização (negociação de conflitos e das representações que a vida em comum desencadeia) também é da responsabilidade dos alunos, com a orientação do professor. Aliás, o trabalho de aprendizagem do currículo académico já é em si um "processo explícito de socialização democrática", na medida em que a participação dos alunos na gestão do mesmo, os inicia no viver democrático e em toda a transformação que tal proporciona a alunos e professores (S. Niza, 2018). Na verdade, é o viver "por dentro" destas comunidades, "devido à natureza ativa e dialógica da construção conjunta" (Serralha, 2015, p. 11) e à respetiva negociação que tal implica para se chegar a múltiplos acordos, que a construção da cidadania por meio da linguagem ocorre. Mais do que a construção das aprendizagens curriculares, é a partir do viver em direto todos os valores e desafios que a democracia lhes coloca, que os alunos se desenvolvem como cidadãos críticos e interventivos, preparados para o desafiante viver em sociedade (Serralha, idem). A *negociação cooperada* nas atividades conjuntas, é então o quarto pressuposto, fundamental, para que a participação e as respetivas aprendizagens ocorram com sucesso no seio de uma comunidade de prática em permanente reconstrução, sustentada, como já referimos, pela comunicação e a cooperação. Como *projeto de ação conjunta* e revelador de um *compromisso mútuo* em torno da aprendizagem curricular e da socialização democrática, é a partir do Conselho de Cooperação Educativa, módulo de atividade fundamental da sintaxe do modelo pedagógico do MEM (que descreveremos adiante), que se regulam as aprendizagens curriculares e a socialização democrática acontece. Tal ocorre, porque nestes tempos de reunião tudo se planeia e avalia de uma forma participada, democrática e refletida.

Sobre o último pressuposto, a construção conjunta dos saberes alimentada pela escrita, numa perspetiva sociocultural (onde se destaca a construção social das aprendizagens), é essencial a existência de circuitos comunicativos para que as produções e projetos de trabalho dos alunos circulem e sejam difundidos. Desde a explicitação dos projetos e outros produtos culturais até à avaliação dinâmica dos mesmos, o que está em causa é a relação entre os processos e os respetivos produtos, que, ao serem comunicados e avaliados cooperativamente, possibilita que ambos sejam permanentemente melhorados e se compreenda o seu sentido, pela comunicação. Ao evocar-se Bruner (1996) e o seu

princípio da exteriorização, lembramos que "o conhecimento desempenha-se nos seus produtos" (p. 45). Ao comunicar-se, por exemplo, um projeto de trabalho realizado por um grupo de alunos, ao explicitar-se o implícito e ao submeter-se a obra à interlocução crítica dos colegas que assistem, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social de todos os alunos. Portanto, mais do que a dimensão social das aprendizagens, as obras produzidas sustentam a solidariedade da turma e ajudam a desenvolver comunidades mútuas de aprendizes (I. Niza, 2018). Para além disso, a motivação intrínseca do trabalho é sustentada pelo sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, comunicando-o aos colegas, ou melhor, cooperando nas aprendizagens uns dos outros (Niza, 1998b). Tendo as produções colocadas ao serviço dos outros como base a escrita, através dos vários circuitos comunicativos, para além do sentido social tornado consciente, são as capacidades de abstração e racionalização que são desenvolvidas em primeiro lugar. A partir do desenvolvimento dessas capacidades, para I. Niza (2018) ocorrem então "processos de descontextualização do conhecimento e formas mais complexas de pensamento" (p. 114). Por outro lado, para a mesma autora, o desenvolvimento da consciência metalinguística, através do controle e orientação, pelos alunos, dos seus próprios processos de aprendizagem, é outra da vantagem que se atribui à produção escrita. No Movimento, como desde cedo se privilegia a aprendizagem da língua através da produção escrita, mais do que aprender-se a ler e a escrever, obtém-se, ainda, um modelo para se pensar reflexivamente a fala e a linguagem. Em traços gerais, numa perspetiva sociocultural, entende-se a escrita como um processo holístico e construtivo, assente numa prática dialógica, tal como acontece no MEM. Por outras palavras, mais do que uma ferramenta para aprender a escrever, a escrita serve para aprender sobre o que se escreve e aí, os circuitos comunicativos que possibilitam a circulação e difusão de todos os produtos escritos, assumem-se como fundamentais para que tal aconteça.

Após esta breve revisão dos cinco pressupostos, podemos resumir que a partir de uma conceção sociocultural, no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, cada turma se constitui como uma comunidade de aprendizagem, em que as aprendizagens curriculares e sociais ocorrem a partir da interação cooperada entre os alunos e os alunos e os seus professores. No sentido de se promover a construção conjunta dos saberes através de atividades negociadas progressivamente, toda esta dinâmica é potenciada pela fala e pela escrita, e assenta numa estrutura cooperativamente organizada.

É a organização da comunidade, suportada por estruturas de cooperação e circuitos de comunicação que, por um lado, faz com que o saber tenha um valor social e seja socialmente construído (Niza, 2005b), por outro, contribui para um sentimento de pertença que une os seus membros. Para além disso, neste sistema de diferenciação pedagógica, em cooperação, a participação democrática direta dos alunos é essencial e ocorre, quer na gestão cooperada do currículo, quer na gestão das relações sociais que decorrem da vida escolar em comum. A partir de um clima de livre expressão dos alunos e de uma mobilização sistemática de circuitos de comunicação dialógica, divulgam-se e avaliam-se publicamente os produtos culturais dos alunos e os respetivos processos de trabalho que os sustentam. Portanto, a construção social das aprendizagens traduz-se a partir das produções culturais integradas em circuitos comunicativos, assumindo-se assim, a linguagem, a cooperação e a participação democrática direta, como meios-chave que operam a transformação dos seus membros e, mais importante ainda, conduzindo estes à função de autores das suas obras. Pode-se também afirmar que a identidade de uma comunidade com estas características, assume-se na atividade, no discurso e na reflexão que se desenvolvem, isto é, no reportório partilhado de práticas e normas sociais que vai sendo construído (Wenger, 2001).

Assim sendo, para que se desenvolva uma comunidade de aprendizagem sustentada pela cooperação e comunicação, e em que a participação democrática dos alunos impera, no MEM, interessa, em primeiro lugar, que os espaços e os materiais da sala de aula contribuam para tal ambiente, como também sejam geridos por todos. Implica que os alunos assumam essa responsabilidade e desenvolvam, desse modo, a autonomia e a cooperação, que uma comunidade de aprendizagem (desta natureza) assim o justifica. Nesse sentido, importa até recordar as palavras de Borges (1961), em que afirma que "a escola é dos alunos e a cada um caberá uma tarefa específica para que o todo possa funcionar harmoniosamente" (p. 5).

Para que a gestão cooperada do espaço e dos materiais se efetive, no primeiro ciclo, cada criança assume uma tarefa, de forma rotativa, e por um período de uma semana, o que lhes permitirá assumir vários papéis decisivos no trabalho da turma. Tal gestão é vinculada a um quadro de responsabilidades, no qual se registam os compromissos assumidos. Findo a semana, em reunião de Conselho de Cooperação

Educativa, cada aluno verbaliza a sua autoavaliação e recebe comentários dos colegas e professor, a propósito do seu desempenho. O objetivo principal consiste em se perceber que, para que tudo corra bem no grupo, dependerá sempre do desempenho individual de cada um, a partir de um processo de avaliação participado, cooperado e dialogado (Mestre, 2017). De recordar também, que a par das outras duas características que definem uma comunidade de prática, segundo Wenger (2001), a construção de um reportório partilhado de recursos comuns, assume-se como a terceira característica que define a prática de uma comunidade e reflete-se através de rotinas de responsabilidade e de participação em tudo a que aos alunos diz respeito. Por outras palavras, é a partir desta partilha de responsabilidades, que sustenta todo o trabalho cooperativo que se desenvolve na comunidade, que os alunos realizam aprendizagens sociais, tal como vivem em direto tudo o que a democracia implica (Serralha, 2007).

Em termos de espaço de sala de aula, no primeiro ciclo, as mesas dos alunos estão organizadas em grupos, o que facilita a interação e a cooperação entre alunos. Já junto às paredes, existem áreas de apoio geral e áreas de apoio específico aos programas curriculares (Niza, 1998b). Nas primeiras, destaca-se o armário ou bancada de materiais coletivos de desgaste, a bancada de ficheiros (a ser utilizado no Tempo de Estudo Autónomo) e um ou vários placars com os diversos instrumentos de pilotagem (por exemplo, o mapa de presença dos alunos, o plano do dia...). Nas áreas de apoio específico, em que o objetivo é o suporte às atividades de desenvolvimento curricular, salientam-se as áreas de expressões artísticas, a biblioteca, a oficina de escrita e edição e, por último, o laboratório de ciências e de matemática (Niza, idem).

Paralelamente a toda a organização e gestão do espaço e materiais, e como desígnio de uma comunidade de aprendizagem que, explicitamente, procura construir conhecimento (Watkins, 2005), no início de cada ano letivo, o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem desenvolve-se a partir de um contrato assumido perante todos, que decorre da apresentação do currículo oficial aos alunos (Niza, 1998b). Estruturado em forma de listas de verificação, estes instrumentos de monitorização das aprendizagens refletem um compromisso social e educativo entre os alunos e o professor, a partir do qual se deseja que todos atinjam o maior êxito possível (Niza, 2005b). A partir desta primeira abordagem aos programas, definem-se, os primeiros projetos de estudo e

distribui-se logo, por exemplo, alguns conteúdos pelos períodos do ano escolar (Niza, 1998b). Trata-se de instituir uma gestão comparticipada do currículo ao longo do ano letivo, o que implica uma negociação contínua entre alunos e professor, e revela, antes de mais, a organização democrática participada em diálogo contínuo que se deseja construir (S. Niza, 2018). Nesse sentido, professor e alunos combinam também a distribuição dos cinco tipos de atividade da sintaxe do modelo numa semana de trabalho, operacionalizados através da construção de uma agenda semanal (primeiro ciclo). No início de cada semana, os alunos com o professor, em Conselho de Cooperação Educativa, planificam a "dinâmica curricular" a ocorrer na semana. Para além disso, participam, igualmente, na avaliação da semana, quer diariamente, ao final do dia, quer no final da semana, sempre em reunião de Conselho.

A sintaxe do modelo sistémico de pedagogia do MEM, estrutura-se assim em cinco tipos de atividade:

1) O Conselho de Cooperação Educativa;

2) Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos;

3) Trabalho curricular coletivo em participação dialógica;

4) Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais;

5) Estudo autónomo e acompanhamento individualizado a alunos. (MEM, 2018c;

Niza, 2019)

Como dispositivo fulcral para a gestão cooperada do currículo e da vida social da turma, as reuniões de *Conselho de Cooperação Educativa* assumem-se como a estrutura fundamental para a organização de toda a vida escolar dos alunos. Por outras palavras, em conjunto, alunos e professor, gerem colegialmente tudo o que à comunidade diz respeito, isto é, as aprendizagens e as relações sociais, fruto de toda a vida em comum (Serralha, 2007). A primeira função destas reuniões consiste na regulação dos percursos de aprendizagem dos alunos, através da planificação e avaliação dinâmica do currículo. É operacionalizado através da análise crítica dos produtos culturais apresentados nestas

reuniões, tal como a relação destes com os respetivos processos que os originaram. Toda a discussão é suportada por mapas e planos de monitorização do trabalho, como por exemplo, o Plano Individual de Trabalho, um instrumento de pilotagem que representa o projeto semanal de aprendizagem que cada criança realiza em cooperação com os seus colegas, no 1.º Ciclo, durante uma semana de trabalho (Serralha, idem). Neste plano está representada a totalidade das ações de cada criança nas várias atividades da agenda semanal, podendo classificar-se como um "rigoroso instrumento de antecipação e de memória do trabalho a realizar e realizado" (Niza, 2009a, p. 4). A partir dessa análise crítica a todo o trabalho, são também contratualizados os critérios de juízo sobre o trabalho realizado e ou a realizar (Niza, 2016a). A segunda função que emerge do Conselho, consiste na análise partilhada e clarificadora de ocorrências significativas nas relações entre todos os elementos da comunidade e na construção de regras que regulam a vida do grupo (Niza, 2005b). Ao serviço destas duas funções, como instrumento mediador do Conselho e registo sistemático da vida da turma, é utilizado um diário de turma, organizado semanalmente (no Pré-escolar e no 1.º Ciclo) em quatro colunas de registo, onde os alunos e professor são convidados a escrever tudo aquilo que é relevante para ser discutido em Conselho. As primeiras duas colunas são o *Gostamos* e o *Não Gostamos* e servem para as ocorrências positivas e negativas com maior importância para a turma. As outras duas, são o *Queremos* e o *Fizemos*, que têm como utilidade o registo das sugestões e propostas de trabalho, tal como as produções mais significativas. Sobre as duas primeiras duas colunas, para além do registo das ocorrências positivas, na primeira, ressalta-se a gestão cooperada dos conflitos, feita a partir da leitura e análise crítica da coluna do *Não Gostamos*. A discussão distanciada dos comportamentos sociais que colocam em causa o bem-estar do grupo e a negociação cooperada que conduz os alunos a uma tomada de decisão do agrado de todos, como nos recorda Serralha (2007), põe em evidência "a função instituinte das regras de vida" (p. 179). Por outras palavras da mesma autora, assiste-se a uma verdadeira construção ativa da cidadania, através da análise crítica dos incidentes, resultantes, naturalmente, da vida em coletivo. Já sobre as duas outras colunas, complementa-se a função de programação do Conselho, já que, quer através de propostas de trabalho sugeridas, quer a partir dos juízos de valor realizados sobre o trabalho escolar mais significativo, ambas influenciam o trabalho a planear (Niza, 1991).

As reuniões de Conselho de Cooperação Educativa, como momentos-chave da regulação das aprendizagens curriculares e da socialização democrática (S. Niza, 2018), no Pré-escolar e 1.º Ciclo, ocorrem, quer no início da semana e no seu final, quer, com uma duração menor, no início e final do dia, respetivamente. Em termos descritivos, às segundas feiras, o Conselho inicia-se com a distribuição das responsabilidades, destacando-se as de *secretários* e *presidentes*, cargos responsáveis por gerir ativamente os momentos de Conselho durante a semana. Seguidamente, realiza-se, de forma cooperada, o planeamento semanal com recurso a uma agenda semanal. Neste momento, entre vários compromissos assumidos, combinam-se, por exemplo, as Comunicações de Projetos de Estudo a apresentar e todo o Trabalho Curricular Coletivo a realizar, em clima de forte interação cooperada. Segue-se o preenchimento, por parte de cada aluno, do respetivo Plano Individual de Trabalho semanal, com base nas sugestões e comentários realizados no Conselho da semana anterior e registados nesses respetivos Planos. No início e final dos restantes dias, os presidentes gerem respetivamente o planeamento diário e o momento de Apresentação de Produções, tal como os balanços diários, no final do dia. À sexta feira, na reunião de Conselho, como primeiro ponto da ordem de trabalhos, é lida pelos secretários a ata do Conselho anterior, com o objetivo de se relembrar os compromissos assumidos e se permitir avaliar o cumprimento das decisões então tomadas. Num segundo ponto, avalia-se, numa perspetiva coletiva, os tempos de trabalho comparticipado inscritos na agenda semanal, tendo em vista a proposta de melhorias para a semana seguinte. De seguida, os alunos apresentam os seus Planos Individuais de Trabalho (PIT), em que, para além de se avaliar toda a participação individual nas várias atividades inscritas na agenda semanal, assiste-se, maioritariamente, à discussão do trabalho realizado por cada um no Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Lida a autoavaliação acerca do trabalho individual e de todo o trabalho realizado com os colegas e ou professor, que reflete os êxitos e os obstáculos encontrados por cada aluno durante a semana, abre-se espaço então para, em coletivo, quem assim o desejar, poder apresentar críticas e ou sugestões ao trabalho realizado pela criança que está a ver discutido o seu percurso de aprendizagem semanal no TEA. As propostas de apoio para as atividades em que determinada criança sentiu dificuldades, surgem também neste momento, quer por iniciativa dos seus colegas, quer propostas, eventualmente, pelo professor. O objetivo final, é que a partir da reflexão gerada pela apresentação do PIT de cada um, para além dos ganhos para todos aqueles que assistem e participam ativamente na discussão, é

possibilitar que todas as sugestões e propostas de trabalho geradas, sejam incluídas no planeamento e concretização do PIT da semana seguinte. Como último ponto da ordem de trabalhos, ocorre a leitura e discussão do diário de turma, de onde surgem, por consenso, todas as decisões tomadas, relativas a tudo aquilo que diz respeito ao trabalho e às relações da turma. As decisões são registadas pelos secretários numa ata, tal como todas as regras de vida que possam ser também decididas por todos, tendo em conta a manutenção do bem-estar coletivo da comunidade, que em cooperação se constrói continuamente. Na verdade, como referem Jonnaert e Borght (2002), os direitos e os deveres de cada membro na comunidade resultam das normas que regulam essa mesma comunidade, o que se traduz num consentimento mútuo sobre as regras às quais cada um se deve submeter deliberadamente.

O *Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos* é outra das atividades-chave da sintaxe do modelo pedagógico do MEM, onde a pesquisa, a cooperação e a comunicação adquirem uma real importância no trabalho de aprendizagem do currículo. Nesta atividade são bem visíveis a participação e o papel autónomo das crianças em todas as fases do trabalho, visto que, como refere Niza (2005c, p. 3), "todo o trabalho humano requer a idealização de um projecto". Portanto, mais do que uma "metodologia de Projetos", o sentido de autoria que as crianças assumem nesta atividade, é transversal a todas as outras atividade-chave da sintaxe do modelo do MEM. Os principais objetivos consistem, quer no desenvolvimento de competências científicas nas crianças, quer na construção de produtos científicos e culturais ou de intervenção social. Esta atividade dispõe de um tempo regular no horário que, no 1.º Ciclo, pode ter a duração de duas a três horas semanais. Os temas dos Projetos são selecionados pelos alunos, preferencialmente, a partir do Currículo de Estudo do Meio, podendo cada grupo ser formado por entre duas a quatro crianças no máximo, que se elegem livremente, de acordo com o interesse curricular em comum. O professor apoia rotativamente os vários grupos de Projeto, desde o momento do planeamento até à organização da comunicação à turma, sendo de destacar um apoio mais efetivo, sobretudo, nas fases de pesquisa e de tratamento da informação. Esse apoio deve ser planeado com antecedência e em coletivo. A sala de aula deve ter ao dispor dos alunos um conjunto de meios documentais e de meios de consulta digital. Os alunos constroem instrumentos de verificação das aprendizagens desencadeadas pela comunicação dos Projetos, com o objetivo de compreenderem o nível

de sucesso alcançado pela sua comunicação junto dos colegas que assistiram e contribuir assim, com dados concretos para os colegas sobre aquilo que aprenderam melhor ou em que tiveram mais dificuldades. Nesse sentido, o que se pretende, é que os alunos que não tenham pesquisado um determinado conteúdo e participado na realização desse mesmo Projeto, possam, por exemplo, em Tempo de Estudo Autónomo, ter tempo para o aprofundar, com a retroação devolvida pelo grupo que realizou a comunicação do tema em questão.

Os Projetos, tal como as restantes produções culturais das crianças, são comunicadas através de *Circuitos de comunicação,* que funcionam como meios de difusão e partilha. Tais canais atribuem significação social acrescida às obras que os alunos realizam como autores, fruto de processos de trabalho que refletem, já por si, uma construção comunitária dos saberes (Niza, 2016a).

Sobre os vários momentos instituídos na agenda semanal como rotinas/tempos de comunicação, salientamos, em primeiro lugar, o *tempo de comunicação de Projetos*, em que cada grupo, após a pesquisa realizada e a comunicação preparada (com o apoio do professor), submete a sua investigação à apreciação da turma, em forma, por exemplo, de um livro ou de uma apresentação digital. De destacar, o facto das comunicações se realizarem num tempo/rotina específico, diferente daquele onde ocorre o trabalho destinado à realização dos Trabalhos por Projeto, propriamente ditos. Tal distinção, deve-se ao facto de se privilegiar a comunicação dos resultados da investigação, como uma fase diferenciada de todo o processo investigativo e de se assumir como uma fase fulcral para a validação pelos pares e, por consequência, serem aceites socialmente (I. Niza, 2018). Por outras palavras, ao se destacar um tempo para a comunicação dos resultados, sem que o mesmo aconteça no tempo destinado à realização e conclusão do produto a comunicar, releva-se a importância da comunicação aos seus pares e o facto de um Projeto só poder ser considerado como tal, quando comunicado. Nesse sentido, ao existir uma rotina de planeamento com os alunos, com a antecedência necessária, das datas para as comunicações dos Projetos se realizarem, a responsabilidade que daí advém acaba por ser um fator de motivação decisivo para a conclusão efetiva dos mesmos no tempo previsto. O professor, após a comunicação dos Projetos à turma, realiza habitualmente com os

alunos uma sistematização dos conceitos-chave que, o grupo que comunicou, não tenha deixado suficientemente claro ou completo.

Diariamente, logo no início das aulas, decorre também outra rotina importante de divulgação das produções culturais dos alunos e que é gerido pelos alunos que assumem semanalmente o cargo de presidentes. Define-se como o momento de *Apresentação de Produções*, onde os alunos se inscrevem e podem apresentar, por exemplo, os textos que escrevem ou outras produções artísticas que produzem, submetendo ambas, às críticas construtivas por parte dos colegas que assistem. Para além destes momentos formais e inscritos na agenda semanal, é de salientar que todo o trabalho assenta numa matriz comunicativa. Por exemplo, numa sessão de trabalho curricular coletivo comparticipado pela turma, os alunos, a pares, apresentam as estratégias de resolução de uma situação problemática e são confrontados com questões e solicitações de maior explicitação por parte dos colegas e/ou pelo professor. Para além disso, todas as produções apresentadas e discutidas, podem continuar a circular e a ser partilhadas, quer, por exemplo, em exposições, quer através da correspondência interescolar. Para além da validação social, própria da cultura científica, como nos recorda Niza (2016a), toda esta circulação de obras, troca de saberes e respetiva submissão à apreciação dos colegas, "concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo)" (Niza, 1998b, p. 79).

O *Trabalho curricular coletivo em participação dialógica*, como a própria designação indicia, é todo o trabalho de apropriação curricular pelos alunos, realizado em coletivo e com a colaboração ativa do professor, em que tal como nos outros tipos de atividade do modelo pedagógico, se valoriza a cooperação e a construção conjunta dos saberes através da fala e da escrita (Niza, 2016a). Nesse sentido, o desenvolvimento de conceitos é facilitado a partir da atividade conjunta, que ocorre na comunidade de aprendizagem (Serralha, 2018) e que implica uma atitude ativa por parte de todos os membros através do questionamento (Watkins, 2005). No entanto, apesar de ser em conjunto, de forma a não comprometer a diversidade, implica, para Watkins (idem), que exista um compromisso na comunidade, que permita que todos tenham a capacidade de aceitar a diferença e o diálogo. Na verdade, para Wenger et al. (2002), a adoção de uma

atitude comunal não deve ser compreendida como um fator de homogeneização das características e dos papéis dos seus membros. Nesse sentido, é de salientar que as atividades propostas devem ter em consideração as representações prévias de cada criança e o que cada uma consegue fazer sozinha (Vigotsky, 1978b, 1987). O que, associado ao clima de participação, cooperação e interação, permite que as diferenças e os ritmos de aprendizagem de cada criança não sejam um obstáculo e assim se promovam oportunidades de aprendizagem efetiva para todos. Por outras palavras, ao contrário de uma perspetiva de desenvolvimento cognitivo, em que a aprendizagem depende do possível nível de maturidade de cada criança, nesta perspetiva, a aprendizagem ocorre enquanto construção na interação social e dialógica (aprendizagem comparticipada), com os recursos culturais disponíveis na comunidade (Rogoff, 2003; Vigotsky, 1978b). Isto é, independentemente do ponto de partida de cada criança, importa é que através desta organização social das aprendizagens, todas possam participar e usufruir da construção cooperada e dialogada das aprendizagens. Por isso, é tão importante o que Vigotsky (1996) refere, em que, antes das crianças aprenderem sozinhas, é na interação com os outros que aprendem, o que, por outras palavras, significa que a aprendizagem individual ocorre quando as funções sociais (que resultam da atividade conjunta) são interiorizadas. Assiste-se, portanto, a uma construção pessoal que acontece com os outros, em processos de negociação de significados na interação comunicativa, assumindo-se o conhecimento como socialmente construído (Rogoff, 2003; Vigotsky, 1996; Wells, 2001). Por outro lado, tudo isto reforça a conhecida ideia de Bruner (1960), em que "qualquer assunto pode ser ensinado de forma efetiva de modo intelectualmente honesto a qualquer criança, em qualquer altura do seu desenvolvimento" (p. 33).

Por uma questão de simplificação de linguagem utilizada com os alunos, esta atividade tem habitualmente a designação de "momentos coletivos", em que toda a turma está reunida em torno de um trabalho ou de um tema em comum. A partir de um artigo de Santana (2013), o trabalho que resulta dessa reunião, pode estruturar-se em três tipos:

> A síntese coletiva de procedimentos emergentes do trabalho intelectual para a sua melhor apropriação pelos alunos; a síntese conceptual a partir das produções e das questões dos alunos, e abordagem de novos conteúdos, em interação; o levantamento, em grupo, dos erros mais frequentes, para tomada de consciência,

> no âmbito das várias áreas curriculares, com vista ao seu tratamento e organização de estratégias de recuperação. (p. 52)

Todo este tipo de tarefas corresponde a diversas situações de trabalho curricular, que, no primeiro ciclo, podem ocorrer no âmbito da área do Português, da Matemática ou até do Estudo do Meio. Desde o aperfeiçoamento coletivo de textos produzidos pelas crianças (Santana, 2007), a sessões de matemática coletiva, onde se (re)constroem conceitos matemáticos, apoiados na partilha de estratégias e argumentos dos alunos, e alicerçados nos conhecimentos prévios e intuitivos destes (Guerreiro, 2018), são vários os exemplos de situações de trabalho em que a conceptualização, fruto do debate interativo, precede a apropriação. Isto é, o objetivo é que a partir da vivência pelos alunos (individualmente, a pares ou em pequenos grupos) de propostas de trabalho concretas, e tendo em linha de conta as representações prévias de cada um, se proceda à discussão na turma com vista à concretização de um ou mais enunciados escritos, que se constituam como sínteses negociadas entre todos (Santana, 2013). Ao contrário das "lições" do professor através do modo simultâneo (Saviani, 1991), no MEM, os momentos em coletivo refletem um trabalho comparticipado por professores e alunos, em que a partir do debate interativo pretende-se a co-construção do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 2014) e a reconstrução/negociação de significados. Afirma-se que toda a aprendizagem curricular é comparticipada, na medida em que resulta de uma construção conjunta, isto é, da participação de todos na interação social na sala de aula, e, portanto, proporciona compreensão e é significativa para a comunidade de aprendizagem em causa (Bereiter & Scardamalia, 2014; Bielaczyc & Collins, 1999; Guerreiro, 2018). Para Bielaczyc e Collins (1999), aliás, uma comunidade de aprendizagem apoiada na participação de todos os membros, implica, em certa medida, a capacidade de todos aprenderem entre si e respeitarem os contributos de cada um. Por outras palavras, trata-se da existência de uma interdependência mútua (Watkins, 2005). Em traços gerais, a partir de tudo o que foi escrito, interessa ressalvar, a partir de Bereiter e Scardamalia (2014), que um dos objetivos principais de uma comunidade de aprendizagem consiste na construção de um conhecimento coletivo que suporte o desenvolvimento do conhecimento individual. Por outro lado, mais do que uma mudança de padrão de comunicação, em que na maior parte do ensino a fala do professor continua a ser fator preponderante (Schmuck & Schmuck, 1992), no Movimento, o que se deseja é um novo

papel do professor, na promoção da eficácia das discussões (Mercer, 1997; Niza, 2010; Pontecorvo, 2005). Para tal, Niza (2010), num editorial da revista *Escola Moderna*, em que escreve sobre a importância da comunicação nas aprendizagens curriculares, identifica um conjunto de procedimentos para que tal eficácia aconteça:

1. A necessidade de clarificar os objectivos do debate e o estímulo aos alunos para a comparticipação;

2. A importância de centrar a discussão e orientá-la quando foge aos objectivos propostos e assumidos;

3. Ajudar a concluir a discussão;

4. Ajudar os alunos a analisarem, como balanço, os avanços no conhecimento e os processos de pensamento utilizados ao longo da discussão. (p. 4)

De uma forma geral, podemos reforçar novamente, com as palavras de Niza, desta feita a partir de uma entrevista a Peças (2006), que "a apropriação do conhecimento faz-se pela construção e pela acção, pela fala ou pela escrita, e não é possível construir aprendizagens sem falar e escrever as aprendizagens. A construção do conhecimento, historicamente, foi sempre feita assim: dialogando, escrevendo" (p. 65). Quer dizer, trata-se de utilizar a fala e a escrita, num ambiente de interlocução cooperada, para se avançar nas aprendizagens intelectuais. Em suma, em coletivo, problematiza-se, revê-se, reescreve-se e aperfeiçoa-se os conhecimentos apropriados pelos alunos, assumindo-se o professor como um elemento fundamental para a gestão de toda esta aprendizagem dialógica, em interlocução.

O último tipo de atividade da sintaxe do modelo pedagógico a descrever, é o *Estudo autónomo e o acompanhamento individualizado a alunos* que, no 1.º Ciclo, tem a duração diária de uma hora, durante toda uma semana. Nesta modalidade de trabalho, a turma está envolvida individualmente em atividades previamente planeadas e inscritas num Plano Individual de Trabalho (PIT). Este instrumento é o guia deste Tempo de Estudo Autónomo (TEA), tempo este que se destina a todo o trabalho de produção, de estudo, de treino ou de revisão, que permite o desenvolvimento e a apropriação das

aprendizagens curriculares (Niza, 2009a). Neste plano, portanto, encontra-se um conjunto de tarefas relativo às três áreas curriculares disciplinares, as quais, depois de selecionadas no planeamento que ocorre no Conselho de segunda feira, de acordo com as necessidades curriculares de cada criança, são realizadas durante a semana, de forma a concretizar-se o plano delineado por cada um.

Em simultâneo ao estudo autónomo, ocorre o apoio individual do professor aos alunos a quem diagnosticou dificuldades nas aprendizagens curriculares. Faz-se através da modalidade dialogada de ensino e aprendizagem. Para que todo o estudo autónomo se concretize de forma adequada e o apoio do professor ocorra sem interrupções, é explicitado desde cedo que o professor não para o apoio contratualizado com um aluno determinado para prestar qualquer ajuda a outro, com o qual não se tenha comprometido antecipadamente (Niza, 2009a). Nesse sentido, no final de cada sessão de TEA, o professor guarda alguns minutos para que se esclareçam os problemas surgidos e preste as orientações necessárias para que os mesmos sejam ultrapassados. Quer o trabalho de parcerias entre colegas, quer o apoio prestado pelo professor, ambos são combinados, registados e autoavaliados no Plano Individual de Trabalho, com o intuito de se proceder à sua regulação na reunião de Conselho de sexta feira, onde os planos são apresentados (Mestre, 2017).

Para além de todo o trabalho realizado no Tempo de Estudo Autónomo ser registado no espaço do PIT para esse efeito, há também um registo nos mapas de produção coletivo mensais, o que possibilita a alunos e professor, informarem-se do estado do trabalho realizado por cada um dos alunos da turma ao longo do tempo. A cooperação sai reforçada, já que em momentos de balanço do trabalho, realizados na reunião de Conselho de sexta feira, estes mapas, cruzados com a avaliação dos Planos Individuais de Trabalho, permitem que haja um maior sucesso na concretização da gestão cooperada das aprendizagens (Mestre, 2017). Nas palavras de Niza (2009a), "trata-se de contrabalançar os desvios individualistas indesejáveis numa cultura de cooperação" (p. 4).

Após a última sessão de Tempo de Estudo Autónomo da semana e antes da reunião de Conselho de sexta-feira, cada criança regista no PIT o total de tarefas que conseguiu realizar e escreve a sua autoavaliação no espaço próprio para o efeito. Ao lado desse espaço, encontra-se outro que serve para o registo de todas as sugestões do professor e

colegas efetuadas no Conselho de Cooperação, a partir da apresentação e discussão dos Planos Individuais de Trabalho de cada um, tendo em vista a orientação do trabalho no TEA da semana seguinte (Mestre, 2017).

Uma vez descritos os cinco módulos de atividade que compõem a sintaxe pedagógica do modelo cooperativo de organização do trabalho de aprendizagem, como nos lembra Niza (2016a), resta que o mesmo se defina para responder à diversidade natural dos alunos e assim se organizar como um "dispositivo estratégico de diferenciação dos modos de aprender-ensinar" (p. 15).

De referir ainda, os princípios orientadores que guiam o trabalho de aprendizagem dos alunos e o desempenho profissional dos professores, estes definidos como agentes de desenvolvimento humano e trabalhadores intelectuais que se assumem como mediadores da cultura e da sua história, enquanto alicerces da construção do futuro dos que usam a escola para construção das suas vidas:

1. A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores;

2. O desenvolvimento das competências cognitivas e socio afectivas passa sempre pela acção e pela experiência efectiva dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa;

3. O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projectos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações;

4. Os alunos partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento;

5. A organização contratada da acção educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo comparticipado (alunos/professores) em colaboração formativa e reguladora;

6. A realização de trabalho escolar fora da sala de aula apenas decorre do plano individual de trabalho, como complemento de actividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos;

7. A organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo. O sistema de pilotagem sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma;

8. A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação Educativa: o Conselho, com o apoio cooperante do professor, é a instituição formal de regulação social da vida escolar;

9. Os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana: as estratégias de aprendizagem orientam-se pelas estratégias metodológicas próprias de cada área científica, tecnológica ou artística e não por transposições didácticas (homologia de processos metodológicos);

10. Os saberes e as produções culturais dos alunos na construção das aprendizagens, partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem;

11. A cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido sociomoral ao desenvolvimento curricular;

12. Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula "actores" da comunidade educativa, como fontes de conhecimento dos seus projectos de estudo e de investigação. (Niza, 1998b, pp. 95-96)

Como último ponto deste capítulo, debruçamo-nos agora sobre o perfil do professor que institui o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Em oposição a um modelo centrado no professor (ensino simultâneo tradicional) e a modelos pedagógicos centrados na criança (perspetiva pedocêntrica), no Movimento desenvolve-se um modelo pedagógico de orientação sociocultural, que pressupõe uma organização social do trabalho de aprendizagem em cooperação, onde professores e alunos têm responsabilidades compartilhadas. Nesse sentido, a principal responsabilidade do professor centra-se na constituição, com os seus alunos, de uma comunidade de aprendizagem sustentada pela cooperação e a comunicação, em que o conhecimento é apropriado conjuntamente pelos alunos, com o seu apoio. Com a tónica na fala e na escrita, como instrumentos mediadores para que as diversas aprendizagens ocorram em interação cooperada, o perfil do professor é fulcral para que toda esta organização social do trabalho funcione e promova as competências e aprendizagens esperadas. Por outras palavras, desenvolver uma comunidade de aprendizagem, implica que o professor esteja envolvido em empreendimentos compartilhados e no desenvolvimento de um projeto de ação conjunta, em torno da aprendizagem curricular e da socialização democrática.

Em primeiro lugar, pode-se afirmar que o professor deve assumir-se como um promotor da organização cooperada do trabalho. Partindo, aliás, do pressuposto de que o mesmo acredita na mais valia das diferenças naturais das crianças para apropriação dos conteúdos curriculares e para o seu desenvolvimento cultural e humano, e que reconhece na principal regra da cooperação (cada um atinge os seus objetivos só quando cada um dos outros o atingir também) um dos princípios-chave que sustenta este modelo. Nesse sentido, o professor deve funcionar também como um "dinamizador do processo negocial de cooperação" (Niza, 1997, p. 35), estimulando, por exemplo, a criação de parcerias de trabalho e interajuda na aprendizagem.

Em relação direta com a organização cooperada, espera-se também do professor que promova a participação direta e democrática dos alunos na gestão cooperada das aprendizagens curriculares, do espaço, dos materiais e dos tempos de trabalho. Fruto deste

processo de participação das crianças em tudo o que à vida comunitária diz respeito, cabe ao professor agir como "um emancipador" (Niza, 1997, p. 35) dos alunos, pela forma de como estimula a autonomia e explicita a responsabilidade destes nas ações em que se envolvem. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental na solicitação constante aos alunos, da descrição e explicitação do percurso individualizado que cada um realizou ao longo da semana, para que, em Conselho de Cooperação Educativa, em interação cooperada, todos possam contribuir com sugestões adequadas para a constante melhoria dos processos de trabalho e consequentes aprendizagens curriculares a atingir. Com o intuito de aproveitar as vantagens da cooperação e promover as já referidas parcerias, nos momentos de Conselho, também promove a reflexão sobre os mapas de registo coletivos mensais, para que a perspetiva individual refletida nos planos individuais de trabalho se cruze com a perspetiva coletiva dos referidos registos. Assim, por outras palavras, pode-se assumir que o professor funciona também como um promotor da metacognição, isto é, do aprender a aprender.

Por outro lado, no apoio direto ao trabalho dos alunos, nos momentos fortes de diferenciação cooperada, para que a responsabilidade e autonomia não sejam colocadas em causa, coloca-se à disposição dos alunos, combinando, de antemão, em Conselho, que alunos ou grupos de Projeto irá apoiar. O intuito é que nos momentos de trabalho, os compromissos de apoio assumidos sejam respeitados, quer estando estabelecido que nenhum outro aluno o possa interromper, quer, ele próprio, não interrompendo o trabalho autónomo das crianças.

Para que funcione como um promotor de um clima de trabalho intelectual que revele respeito de uns pelos outros, constrói e reflete com os alunos os critérios de avaliação do trabalho a implementar nos diferentes momentos de trabalho. Para além disso, o seu tipo de apoio revestirá uma modalidade dialogada de ensino interativo e situará a sua intervenção tal, como nos tempos de trabalho curricular comparticipado, de preferência, à posteriori, para permitir o trabalho prévio dos alunos. Para além disso, nos tais momentos em coletivo, promoverá também a análise conjunta de erros e de outras inadequações a partir do trabalho dos alunos.

Uma vez que o conhecimento é apropriado em conjunto, através da fala e da escrita, o professor deve funcionar, desde cedo, como um auditor ativo que promove a

livre expressão e a atitude crítica, o que em conformidade com tal papel, definir-se-á também como um mediador ou intermediário na apropriação da cultura. O que, por outras palavras, em situação de debate no trabalho coletivo comparticipado, faz com que se assuma como um gestor de discussões eficazes, com o objetivo de que se promova uma construção compartilhada de conceitos.

Como a prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação Educativa, o professor representa também um papel de "animador cívico" (Niza, 1997, p. 35) da turma, na medida em que reforça os compromissos assumidos pelas crianças, articula ideias discutidas e contribui com propostas no final de cada discussão. Tudo com o objetivo de que se facilite a construção de regras e de decisões importantes para a vida da turma e, sobretudo, se garanta o viver democrático que se constrói permanentemente em comunidade, por parte de cada criança e do respetivo professor.

Por fim, realça-se, mais uma vez, a importância do isomorfismo pedagógico entre o modelo de autoformação cooperada e o modelo pedagógico de trabalho com os alunos, no sentido em que, a partir da vivência na formação dos princípios e estratégias que instituem com os seus alunos, para além de toda a coerência que se desenvolve entre o discurso sobre a prática e a própria prática, os professores compreendam melhor o que se espera dos alunos. Isto é, vivenciam os mesmos desafios e receios que um modelo pedagógico de inspiração sociocultural coloca às crianças e jovens que dele usufruem.

2.4. A formação no Movimento da Escola Moderna – uma comunidade de prática

Desde a sua génese, que no Movimento da Escola Moderna se acredita que a melhor formação para transformar e melhorar continuamente as práticas pedagógicas é a que acontece entre pares, num clima de ajuda mútua, portanto, num contexto cooperativo de formação. Dito de outra forma, o desenvolvimento profissional de professores ocorre enquanto os professores, por sua livre iniciativa, se formam uns aos outros num clima de cooperação (autoformação cooperada). Todo este trabalho de acompanhamento e

aperfeiçoamento das suas práticas educativas, realiza-se a partir de grupos de trabalho cooperativo, onde se relatam as mesmas uns aos outros, quer oralmente, quer por escrito e onde ocorre também a respetiva análise reflexiva conjunta. Constroem-se instrumentos de apoio pedagógico e discute-se qual a sua melhor utilização (Niza, 2016a). Problematizam-se e teorizam-se as práticas pedagógicas, através da leitura e discussão crítica de textos teóricos, promovendo não só o avanço das práticas pedagógicas como, em consequência, o próprio modelo pedagógico. Os professores no MEM constroem a sua profissão "a ver a teoria na prática, para ver a prática na teoria" (Leinhardt et al., cit. por Niza, 2012, p. 603). Aliás, mais do que não se desprezar a teoria em prol da prática, é a teoria que completa e enriquece a prática (Serralha, 2007). Ou por outras palavras, os professores do MEM acreditam que a teoria os ajuda a explicar melhor a sua prática pedagógica e a ter dela uma maior compreensão.

Ao contrário do que acontece com a maioria dos professores, no Movimento contraria-se a postura solitária de desenvolvimento de competências profissionais, sendo a partilha e a participação numa comunidade de práticas, algo como uma marca cultural sua de referência.

O conceito de comunidades de práticas profissionais, surge associado a dois autores: Lave e Wenger (1991), onde se enfatiza a aprendizagem como participação social. Tal como acontece no MEM, as comunidades de prática assumem-se como estruturas sociais e compartilhadas de construção das competências profissionais dos professores. A aprendizagem, o aperfeiçoamento e o domínio da profissão ocorre através de trocas de conhecimento, isto é, através dum processo de socialização. Na verdade, para Niza (2012):

> Só a partir de uma assumida socialização nos usos culturais da profissão docente é que será possível pôr em marcha os processos para superar as aprendizagens espontâneas adquiridas pelos professores nas suas vivências de como os seus próprios professores ensinavam, quando eles ainda eram alunos, para que possam, entretanto, vir a proceder a uma renovação criativa e continuada da cultura profissional. (pp. 600-601)

Em jeito de resumo, para que as comunidades de práticas profissionais se assumam como espaços de socialização, construção e desenvolvimento de uma cultura profissional, é essencial a participação dos professores através de estruturas de organização cooperativa do trabalho de aprendizagem. Sendo assim, a partir de uma formação sociocentrada, em que o processo de aprendizagem ocorre no indivíduo numa interação dinâmica no seio de um grupo de pares, aliada à intencionalidade pessoal de cada um dos que participam, é definido o conceito de autoformação no MEM como: "uma mudança intencional e cooperada entre atores que se assumem como autores do seu desenvolvimento no interior de uma organização que com eles se institui em formação. Assim se formam uns aos outros" (Niza, 2012, p. 603).

Por outras palavras, pelo conceito de autoformação, designa-se o propósito de cada um se formar (Loss, 2017), já por autoformação cooperada considera-se no dizer de Niza (2012), "a estrutura promotora da formação que opera em interação dialógica, numa ação conjugada pela fala e pela escrita" (p. 603).

Mais diz, que:

> a perspetiva cultural que assegura o desenvolvimento pessoal e social em comunidade de formação recíproca se chama no MEM *autoformação cooperada* por se processar numa estrutura horizontal e dialógica de aprendizagem-ensino, integrada por docentes dos vários ciclos de ensino e sujeita às regras sociais da cooperação. (p. 603)

Regras sociais essas, que comprometem a que cada elemento envolvido só atinja os objetivos da formação quando cada um dos outros os tiver atingido também, como nos lembrara Kurt Lewin, já nos meados do século XX.

O conceito de autoformação cooperada implica de facto, que a socialização profissional dos professores dentro de uma comunidade, motive a que cada um se ofereça livremente como formador e formando, o que supõe um forte compromisso social, que assegura a solidariedade num saudável clima de convívio democrático para a democracia.

Por outro lado, recordando Wells (2001), a propósito do conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial de Vigotsky, "aprender na zdp não requer que haja um professor designado; quando várias pessoas colaboram numa atividade, cada uma delas

pode ajudar as outras e cada uma delas pode aprender com as descobertas das outras" (pp. 334-335). Aliás, para o mesmo autor, a vantagem dos professores se associarem numa comunidade de práticas reside no facto de que é a ação conjunta que se constitui num potencial transformador de todos aqueles que dela participam.

Mais do que uma comunidade de formação, no dizer de Scardamalia et al. (cit. por Niza, 2009c), é de uma autêntica comunidade de construção de conhecimento que se define o MEM. Já que tal reciprocidade, implica que cada um se comprometa no grupo "a pensar e a reflectir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas" (p. 349). Nesse sentido, podemos afirmar que é a partir do relato de uns aos outros, que a construção da profissão acontece, já que ao mostrar os processos que reconstituem as suas práticas pedagógicas, os professores do MEM obrigam-se a um olhar retrospetivo que os reorganiza. Daí, salientam-se, pelo menos, dois pontos positivos: um primeiro, que é a tomada de consciência do percurso realizado; já num segundo ponto, o olhar crítico do grupo coloca o professor em causa, em confronto com eventuais lacunas, podendo daí nascer novas aprendizagens (Serralha, 2007). A mesma autora recorda que este processo de dizer e se colocar à crítica do coletivo, faz emergir um processo de negociação de significados compartilhados, isto é, reflete um esforço intelectual conjunto, decorrido de um compromisso mútuo.

Mais do que o que acontece no seio dos grupos cooperativos, é no seio dos encontros específicos abertos ao público, em que se apresenta e coloca à crítica as práticas pedagógicas dos vários ciclos de ensino, para além dos ensaios redigidos e publicados na revista *Escola Moderna,* que os relatos orais e por escrito revestem-se da maior importância. Aliado a esta perspetiva investigativa das práticas, a teorização das mesmas através de autores de orientação sociocultural, faz com que os professores do MEM se definam como autênticos agentes intelectuais, no seio de uma comunidade de cidadania participativa (Niza, 2016a).

Outro fator importante para que a formação desenvolvida no Movimento da Escola Moderna contribua com ganhos significativos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos seus professores, prende-se com o isomorfismo pedagógico existente entre a formação e a prática destes. Por isomorfismo pedagógico entende-se a estratégia

metodológica que possibilita experimentar, através de todo o processo de formação, as atitudes, os princípios, as atividades, os instrumentos, os modos de organização e as estratégias que se pretende que venham a ser realizadas nas práticas profissionais dos professores em formação (Estrela & Estrela, 2001b; Felício & Silva, 2017; Marcelo, 1999; Niza, 2012; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Silva, 2016). Mais do que um processo de transferência unidirecional de princípios e de atitudes experimentadas na formação a aplicar pelos professores nas respetivas práticas pedagógicas, no MEM, o que existe é a busca de uma simetria, ou melhor, de uma coerência entre as práticas de formação e as práticas pedagógicas. Dito de outro modo, os professores, ao experimentarem eles próprios nos grupos de formação as mesmas estratégias e princípios que implementam com os seus alunos, não são só as práticas pedagógicas melhoram, mas também as próprias práticas formativas. Por exemplo, um professor que apoie os seus alunos na preparação de uma comunicação de um Projeto a apresentar, naturalmente que no seio de um grupo cooperativo em que participe, aquando da preparação de um relato de prática seu a apresentar num dos sábados pedagógicos, compreenderá melhor o esforço e as dificuldades dos seus alunos na realização de tal atividade. Tal como entenderá melhor o apoio a prestar e a receber. Portanto, a busca constante de uma simetria e a progressão mútua destas duas práticas (formativas e educativas) acontece porque, na verdade, é fruto de um processo de permanente reflexão entre ambas. É através da diferenciação do trabalho em cooperação, quer na formação quer na prática pedagógica, que a heterogeneidade dos professores e dos alunos funciona como uma mais valia. Promotora de uma dinâmica rica de interações entre estas duas práticas, que permite que se atinja o mais alto nível de congruência entre as práticas formativas e as práticas educativas. Este vaivém dialético entre a formação e as práticas pedagógicas é exemplificado pelas palavras de Júlia Soares, em depoimento a González (2002):

> Uma coisa que eu acho muito original no Movimento é termos um modelo instituído e termos uma prática instituinte (provocadora, rebelde, crítica) desse modelo, quer com os alunos, quer com os professores em formação. Um modelo que desconstruímos e reconstruímos permanentemente [entre nós] e com eles. (p. 99)

Do ponto de vista histórico, Niza (1997) recorda-nos as origens da problemática da transferência isomórfica nas estratégias de formação, a partir de um estudo para a formação de professores realizado nos anos 70, do qual se destaca o relatório do "Conseil franco-québécois d′orientation pour la prospective et l′innovation en éducation". Neste estudo, tendo em conta os modelos de formação disponíveis, são referidas três categorias de estratégias como as mais inovadoras nesse tempo: 1) *A estratégia isomórfica de aquisição de habilidades*; 2) *A formação através de uma pedagogia isomórfica*; 3) *A estratégia de formação pelo projeto*.

Sobre a primeira estratégia, concluiu-se que pareceu facilitar a aquisição de competências técnicas pontuais, através da utilização de métodos de simulação de práticas sociais, como o microensino e a autoscopia, porém, colocam-se dúvidas quanto ao sucesso a obter em processos de transferência para situações complexas. A formação através de uma pedagogia isomórfica, a segunda estratégia, pressupõe a identificação de um determinado modelo pedagógico, para que a partir daí se construa uma situação de formação. A formação dos professores em causa, ocorrerá a partir das estratégias e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus alunos. Por último, a estratégia de formação pelo projeto, entende-se como uma formação organizada como um projeto de intervenção ou de investigação-ação para a mudança das práticas profissionais dos formandos implicados. Implica que os formandos participem ativamente em todo o processo de implementação do Projeto, desde o planeamento, execução e retroação reguladora que permita, de forma cíclica, novo planeamento e execução (Niza, 1997, 2012).

No MEM, os dois tipos de estratégias isomórficas que estão desde sempre presentes no modelo de autoformação cooperada, são a estratégia metodológica do trabalho por projetos e a pedagogia isomórfica. Isto é, sobretudo, no âmbito de grupos de trabalho cooperativo, por um lado, a participação plena dos professores em todas as fases do aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas (processo cíclico de planificação, execução e regulação), por outro, a vivência das estratégias e princípios na formação que, por analogia, são os mesmos que se desejam que se coloquem em prática com os alunos. Tal isomorfismo, faz com que, quer o modelo de formação, quer o modelo pedagógico, estejam em permanente aperfeiçoamento (Niza, 2012).

Em termos de organização das diferentes modalidades de formação, podemos distingui-las em dois tipos de formação: *a autoformação cooperada e a formação cooperada*. Já caracterizada a autoformação cooperada, sobre o segundo tipo, é uma formação apropriada para os professores que querem participar no MEM e implementarem, pela primeira vez, o modelo pedagógico nas suas salas de aula. Para além disso, ao serem modalidades de formação acreditadas e também, algumas de aprofundamento do modelo pedagógico, podem também ser frequentadas pelos sócios do MEM.

No primeiro tipo inclui-se os *Projetos dos grupos de trabalho cooperativo*, que se caracterizam por serem a unidade de formação básica do sistema de autoformação cooperada. Têm a função de apoio às práticas profissionais, quer através de projetos de investigação-ação que as façam avançar mais concretamente, quer através de projetos de estudo que visam mais o aprofundamento teórico das mesmas. Em termos de competências previstas a desenvolver nesta modalidade-chave de formação, o artigo 42 do Regulamento Interno do Movimento da Escola Moderna (2017) clarifica:

> Os grupos de trabalho cooperativo são estruturas de formação que têm como objetivo principal: a formação permanente dos sócios, através da avaliação e da planificação das práticas de intervenção escolar (função técnico-pedagógica); da construção e partilha de instrumentos de trabalho pedagógico (função instrumental) e o aprofundamento teórico das práticas e partilha de documentos de investigação (função científica). (p. 16)

Estes grupos formam-se nos Conselhos dos vários Núcleos Regionais, que decorrem nos primeiros sábados pedagógicos de cada ano letivo, a partir dos interesses e das necessidades de cada sócio. Como são Projetos de trabalho, tal como acontece com os projetos dos alunos, preenche-se um plano de projeto, onde ficam registados os seguintes compromissos: nome dos participantes; definição da temática/problemática ou objeto de estudo; duração do projeto de trabalho; periodicidade das sessões de trabalho; efeitos a atingir; estratégias de trabalho a utilizar; recursos documentais a utilizar; produtos a construir; formas de comunicação e difusão das produções realizadas. Durante o desenrolar do trabalho ao longo do ano letivo, as Comissões Coordenadoras dos Núcleos Regionais estão em contacto com os referidos grupos cooperativos, o que lhes

permite compreender as dificuldades e os aspetos positivos resultantes do trabalho reflexivo nos referidos grupos. Assim, as mesmas Comissões, a meio do ano letivo, apresentam em Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP), as dificuldades com que os grupos se deparam, com o intuito que, através de uma reflexão cooperada em Conselho, se encontrem novas estratégias para o bom desenrolar dos projetos dos grupos de trabalho cooperativo. Já no último sábado pedagógico dos Núcleos Regionais, realiza-se em Conselho de Núcleo o balanço do trabalho realizado pelos grupos cooperativos, com o objetivo de se perceber os pontos fortes e os pontos a melhorar, tal como se perspetivam logo as comunicações a realizar no Congresso Anual do MEM. Por outras palavras, como características fundamentais desta modalidade de formação, ressalta-se a participação ativa e cooperada dos professores no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, tal como a produção de novos materiais/instrumentos pedagógicos e de novas aprendizagens. O sentido social das mesmas, ocorrerá através da apresentação de uma comunicação pública em congresso e ou de um relato de prática escrito a publicar na revista *Escola Moderna*.

Outra prática importante dos Núcleos Regionais são *os Sábados mensais de animação pedagógica*, abertos a todos os professores, quer sejam ou não sócios, onde os associados apresentam o trabalho pedagógico realizado com os seus alunos. Na maioria dos núcleos, há vários relatos de prática, em simultâneo, em diferentes salas, de acordo com o ciclo de ensino. Também em alguns núcleos, os sábados iniciam com uma sessão plenária, em que se debate um tema transversal a todos os níveis de ensino, relativo às políticas de educação em vigor ou sobre a teoria pedagógica desenvolvida no MEM.

Em alguns núcleos regionais também se promovem *Jornadas de animação pedagógica*, sobretudo, no início do ano letivo, com várias comunicações em simultâneo e com o objetivo de mobilizar o maior número de sócios e de outros professores para a oferta formativa do núcleo em questão.

Como atividade de âmbito nacional, *o Congresso anual* realiza-se no final do ano escolar (segunda quinzena de julho) e, atualmente, ocorre durante três dias, de forma rotativa, numa das várias cidades onde estão sedeados os dezasseis núcleos do MEM. Apresentam-se, durante os três dias, cerca de oitenta comunicações/relatos de prática por parte dos seus associados, sendo que é um congresso aberto a todos os profissionais de educação que queiram assistir. Para além dos relatos de prática, nos diferentes dias, ocorre

um colóquio e um painel com participantes dos diferentes níveis de ensino, em que as temáticas se concentram nos módulos de atividade da sintaxe do modelo pedagógico. No último dia, realiza-se um fórum de debate livre sobre o MEM. Paralelamente, existe uma grande exposição das produções culturais resultantes do trabalho de alunos e professores ao longo do ano letivo, para além de exposições ilustrativas do modelo pedagógico nos vários ciclos de ensino.

Também de âmbito nacional, apesar de aberto só a sócios, acontece o *Encontro Nacional da Páscoa*, no qual se realiza um balanço formal de toda a atividade formativa do Movimento, com o intuito de contribuir com propostas para a concretização do plano de atividades no ano letivo seguinte. Uma das sessões destina-se também à análise e reflexão crítica das políticas de educação em vigor e dos seus efeitos no dia a dia escolar dos professores do Movimento.

Existem também outros *Encontros nacionais de especialidade*, relativos aos diferentes ciclos de ensino e à formação contínua. Ocorrem em datas específicas, nas tardes do Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP), na sede do MEM, em Lisboa. São organizados pelos profissionais afetos à especialidade em causa e envolvem a análise e reflexão de situações concretas da profissão, tal como a reflexão teórica relativa ao modelo pedagógico do MEM.

Sobre a formação cooperada (acreditada), uma das modalidades de formação abertas a sócios e não sócios são os *Cursos de análise evolutiva do modelo pedagógico do MEM*, que não são mais do que os Sábados de Animação Pedagógica constituídos como ações acreditadas, na modalidade de curso. A todos os que se inscrevam, são necessárias a presença em vinte e cinco horas, sendo cada sessão constituída por dois momentos de uma hora e trinta minutos cada. Só como exemplo, um dos objetivos deste curso consiste em: "atualizar a informação sobre investigação e estudos realizados particularmente no âmbito teórico da perspetiva sociocultural, da psicologia cultural, da pedagogia crítica e dos estudos do currículo" (MEM, 2018d).

As *Oficinas de iniciação ao modelo pedagógico do MEM* destinam-se a todos os educadores e ou professores que pretendam iniciar o modelo pedagógico do Movimento nas suas práticas pedagógicas ou mesmo os sócios do Movimento que apresentem uma

prática pouco consolidada e que queiram aperfeiçoa-la com a componente teórico-prática que esta oficina oferece. São constituídas por grupos de quinze a vinte formandos e têm uma carga horária de cinquenta horas (25 presenciais e 25 de trabalho autónomo, intercalado entre sessões). São orientadas por sócios com mais experiência e, de preferência, as sessões devem ocorrer em salas de aula em que se institua o modelo pedagógico do MEM, isto é, em que o cenário pedagógico permita compreender melhor, por exemplo, toda a organização e gestão do espaço e dos materiais. A organização destas oficinas permite que os professores em formação experimentem algumas atividades, estratégias e instrumentos de pilotagem que irão instituir nas suas práticas pedagógicas com os seus alunos, o que facilita a transferência dos módulos de atividade do modelo e, inclusive, revela o carácter isomórfico destas formações (MEM, 2018e).

Já os *Projetos de aprofundamento no modelo pedagógico do MEM*, destinam-se aos sócios que já têm uma prática sustentada e que as pretendem aprofundar. São constituídos por grupos de sete a quinze professores e o Projeto de Aprofundamento acreditado pressupõe vinte e cinco horas presenciais e cinquenta de trabalho autónomo. São considerados os seguintes domínios tendo em vista a análise das práticas e o aprofundamento teórico:

> As componentes estruturais do modelo (circuitos de comunicação; estruturas de cooperação;
>
> participação democrática direta na gestão da ação educativa);
>
> a aplicação do modelo pedagógico do MEM à gestão do currículo oficial; as formas de organização e gestão cooperadas do currículo e da sala de aula;
>
> o desenvolvimento da ação educativa (rotinas pedagógicas, planeamento, distribuição das atividades, avaliação cooperada);
>
> o clima social da formação democrática e os princípios estratégicos da intervenção educativa;
>
> a intervenção na comunidade e a intervenção com as famílias e as instituições locais;
>
> o trabalho de equipa entre os profissionais na escola;

a construção cooperada dos projetos educativos nas escolas;

a função de regulação cooperada dos projetos no âmbito dos grupos cooperativos e do Conselho de Formação Cooperada nos Núcleos Regionais;

a comunicação e divulgação dos produtos decorrentes da ação de formação/investigação. (MEM, 2018f)

Como oferta formativa acreditada, existem também três Oficinas relativas à escrita, uma para educadores de infância, com a designação: *Entrar no mundo da escrita*, e outras duas para os professores de primeiro ciclo, com os seguintes títulos: *Oficina de iniciação formal à escrita* e *Oficina de desenvolvimento da escrita*. Sobre a primeira, o principal objetivo consiste em sensibilizar os educadores de infância para as conceções acerca da linguagem escrita antes do ensino formal da escrita e da leitura, para que, a partir daí, delineiem estratégias e atividades potencializadoras dessas conceções. A *Oficina de iniciação formal à escrita*, como o próprio nome indica, tem como principal objetivo para os professores que lecionam o primeiro ano de escolaridade, a aprendizagem e instituição formal do processo interativo de aprendizagem da escrita e da leitura, no âmbito de uma cultura sociocentrada do ato pedagógico. Já a *Oficina de desenvolvimento da escrita*, adequa-se a todos os professores do primeiro ciclo, destacando-se os seguintes conteúdos da ação de formação:

Desenvolvimento da escrita e da leitura;

A produção da escrita pelos alunos;

Da produção da escrita livre à revisão e aperfeiçoamento dos textos produzidos;

Análise de textos produzidos por crianças;

Da organização da informação à produção do texto;

Do aperfeiçoamento dos textos ao estabelecimento de circuitos de comunicação em suporte papel e on-line. (MEM, 2018g)

Também relativo à produção escrita e na sequência de anteriores "Oficinas de escrita", agora noutra modalidade de formação, existem *Projetos de produção escrita*

para apropriação do currículo. Numa perspetiva comunicativa e dialógica das aprendizagens, o objetivo deste Projeto é conjugar o desenvolvimento da escrita profissional dos professores com o desenvolvimento da produção escrita dos alunos, como ferramenta fulcral para a apropriação do currículo. Isto é, a partir do desafio aos professores para o desenvolvimento, reflexão e estudo da escrita, espera-se que eles ganhem gosto pela escrita e que transfiram o mesmo para os seus alunos (MEM, 2018h).

Apelidadas de Atividades de Extensão Pedagógica, o MEM tem vindo a oferecer algumas ações de formação às escolas ou agrupamento de escolas que o solicitem, sobretudo onde já lecionam professores que são formadores do Centro de Formação do MEM. É disso exemplo, a *Oficina de diferenciação: Trabalho autónomo e ensino individualizado em sala de aula.* Com o objetivo da promoção de uma escola para todos, a partir de uma orientação inclusiva, a concretização desta oficina assume o desafio maior de se sustentar o êxito das aprendizagens dentro da sala de aula.

O MEM também tem *protocolos de colaboração com algumas instituições de ensino superior*, a fim de se rentabilizar esforços mútuos para a iniciação e o desenvolvimento da profissão docente. Tal colaboração entre as partes realiza-se através da:

> Colaboração em atividades de formação, em projetos de investigação e intervenção desenvolvidos, no âmbito nacional e internacional, de forma comparticipada;
>
> Apoio científico-pedagógico a programas de formação contínua de professores;
>
> Colaboração em alguns domínios de ensino e na promoção de ações específicas de formação, nomeadamente na realização conjunta de colóquios, conferências, seminários e atividades similares;
>
> Cooperação no desenvolvimento de ações de prestação de serviços à comunidade, particularmente na promoção da inclusão e do sucesso educativo, para evitar o abandono escolar. (MEM, 2018i)

Apesar de já terem sido referidos sucintamente, importa sublinhar de forma mais descritiva, a importância dos dois Conselhos para a gestão da "vida formativa" do MEM: o *Conselho de Núcleo* e o *Conselho de Coordenação Pedagógica*. O primeiro, equivale ao Conselho de Cooperação Educativa de sexta feira (pré-escolar e 1.º ciclo) realizado com os alunos, um espaço/tempo de planeamento, regulação e avaliação das atividades de formação que dizem respeito a cada um dos núcleos regionais do MEM. Por outras palavras, é em Conselho, no início do ano letivo, realizado no primeiro sábado pedagógico, que a partir dos interesses e das necessidades se organizam os primeiros grupos cooperativos. Durante o ano letivo, também em Conselho, vai se dando conta do desenrolar do trabalho realizado nos respetivos grupos cooperativos, no sentido de se encontrarem soluções, em cooperação, para ultrapassar algumas dificuldades sentidas nos mesmos. No último sábado pedagógico, faz-se um balanço final do trabalho de formação realizado nesse Núcleo Regional, tendo em vista, quer os pontos fortes e aspetos a melhorar para o futuro em termos de estratégias formativas, quer a definição do número de comunicações a realizar no Congresso Anual do MEM. Estas reuniões de Conselho de Núcleo são geridas pelos respetivos membros das Comissões Coordenadoras que, em estreita relação com o Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP), realizado no primeiro sábado de cada mês, na sede do MEM, apresentam lá as informações, as dúvidas e as propostas definidas no Conselho de Núcleo. O CCP, pelas palavras de Niza (2012), é "o motor da vida no MEM" (p. 614) e é lá que ocorre a regulação cooperada e democrática de todo o trabalho dos Núcleos Regionais. Assume-se como um órgão colegial de regulação e gestão de toda a vida do MEM, sendo que também é neste espaço que são traçadas e avaliadas as linhas orientadoras da formação. De destacar também que, para além dos Encontros Nacionais de especialidade se realizarem em algumas tardes do CCP, nas restantes ocorrem outros encontros onde se discutem criticamente temáticas específicas relacionadas com o modelo pedagógico do MEM ou temas atuais relativos à política de educação.

Existem outros recursos de apoio permanente à formação, tais como o Centro de Recursos e a página WEB do Movimento: www.movimentodaescolamoderna (MEM, 2018b). O Centro de Recursos funciona na sede e é constituído por: livros; revistas pedagógicas e científicas; dossiês temáticos com textos e artigos; dissertações de mestrado e teses de doutoramento relativo a estudos sobre o MEM; o espólio de Álvaro

Viana de Lemos. Através da plataforma moodle, que se tem acesso a partir da página web do Movimento, todos os sócios têm acesso aos textos online, incluídos nos vários dossiês temáticos disponíveis, como também estão acessíveis ficheiros de trabalho e outros instrumentos de pilotagem.

A página WEB do Movimento está organizada com os seguintes tópicos: Associação; Plano de atividades; Sistema de Formação Cooperada; Modelo Pedagógico; Revista Escola Moderna; Centro de Recursos; Núcleos Regionais; Documentos ilustrativos do MEM; Moodle MEM; Sítios interessantes; Informações como se tornar sócio; Informações aos Encarregados de Educação; Colaboração com Instituições do Ensino Superior (MEM, 2018b). De destacar ainda na plataforma moodle, o facto de todos os sócios terem acesso a um grupo de disciplinas sobre vários Grupos Cooperativos e Projetos de Formação, onde podem consultar, por exemplo, todos os materiais pedagógicos construídos por esses grupos e/ou diários profissionais de formação utilizados pelos professores participantes nesses grupos. Os últimos números da revista Escola Moderna também podem ser consultados através da utilização desta plataforma.

Por último, a propósito da revista *Escola Moderna*, esta foi e continua a ser um canal privilegiado de comunicação de relatos de prática e consequente teorização do modelo pedagógico, quer para os sócios, quer para outros profissionais de educação que não participam ativamente neste Movimento e que tem acesso à mesma. Numa perspetiva histórica, a revista surgiu em 1974 com o formato de folheto para divulgar as atividades do MEM, tendo se legalizado em 1981 e aumentado nessa altura o número de exemplares. Já em 1997, passou a ser uma revista de circulação aberta a todos os profissionais da educação, publicando-se nessa altura três números por ano e aumentando-se a tiragem para 2000 exemplares (Marcelino, 2009). Sobre a década de noventa, o mesmo Marcelino (idem), valorizava o importante papel que a revista tinha para o desenvolvimento do modelo pedagógico do Movimento:

> Foi a partir de muitos desses artigos e do conteúdo dos editoriais que ocorreram inflexões nas práticas, que aconteceram tomadas de consciência a propósito das estratégias utilizadas, que se esbateram resistências, que se clarificaram conceitos ou se aprofundaram reflexões fundamentais para a conceptualização do modelo, que veio a ser formalizado no fim da década de noventa. (pp. 52-53)

A partir de 2013 os três números anuais fundiram-se num só volume e, nessa altura, Niza (2013), no editorial da mesma, classificava o conteúdo da revista como "uma espécie de anais de relatos, documentação teórica e de reflexões ensaísticas" (p. 7). Mais do que refletir as práticas de um modelo sociocultural em permanente construção e mostrar a história dos mais de cinquenta anos do MEM, para Ramos do Ó (2016), no Movimento, existe a necessidade de todos se assumirem como uma comunidade de escritores, em que os próprios são desafiados a produzir uma escrita sobre a sua profissão. Numa perspetiva de produção de conhecimento a partir da escrita, é importante recordar as palavras de Santana (2014) sobre esta associação:

> O MEM assume-se como uma comunidade de práticas, construindo um discurso sobre a profissão, num diálogo permanente entre os seus associados, nas múltiplas situações formais, não formais e informais vivenciadas; com os autores de referência por nós eleitos e a partir das nossas práticas, que continuamente refletimos e aferimos. Esse discurso polifónico, em constante construção, só existe a partir da escrita e, na interação com ela, é apropriado e transformado, metamorfoseando quem escreve. Esta escrita, quer de relatos de práticas, quer da sua conceptualização, vive e alimenta-se das intersubjetividades tornadas explícitas em pequenos grupos de aprofundamento, eles próprios constituídos como comunidades de linguagem, onde a produção de conhecimento sobre a profissão se faz tanto mais quanto a escrita for a ferramenta de trabalho e a sua finalidade. (pp. 87-88)

CAPÍTULO V – OBJETIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Natureza e âmbito do estudo

A presente investigação, de acordo com o objeto de estudo, os objetivos definidos e o desenho metodológico traçado, assume uma natureza *qualitativa* (Bogdan & Biklen, 1994; Taylor & Bogdan, 1984), que se enquadra no paradigma *fenomenológico-interpretativo* (Amado, 2017a), também designado na literatura por *qualitativo*, *hermenêutico*, *naturalista* ou *construtivista* (Colás Bravo & Buendía, 1994; Creswell, 1998; Crotty, 1998; Denzin & Lincoln, 2000; Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1988, 1994; Mertens, 1998).

Partindo do conceito de "paradigma" de Kuhn (1962), em que este o designa como aquilo que os membros de uma comunidade científica têm em comum, isto é, com a forma como acham que uma investigação deve ser feita (Punch, 2014), concordamos com a definição de Guba e Lincoln (1994), que o definem como uma construção humana que se caracteriza por um "sistema de crenças básicas sustentadas em considerações de natureza ontológica, epistemológica e metodológica" (p. 107). Nesse sentido, para compreender melhor as características do paradigma que enquadra este estudo, tal como as consequentes opções que o investigador tem de tomar face à conceção da realidade e dos fenómenos a estudar, é importante utilizar, como referencial, estas três dimensões: *ontológica*, *epistemológica* e *metodológica* (Guba, 1990; Martínez Rizo, 2002). Antes de mais, em oposição ao paradigma *hipotético-dedutivo* (Amado, 2017a), em que a realidade social e humana (à semelhança do mundo físico) é vista como exterior à consciência dos indivíduos e por isso objetiva, fragmentável, descritiva e previsível, no paradigma fenomenológico-interpretativo, a realidade constitui-se como múltipla (conceção relativista), idiossincrática e imprevisível (porque complexa), visto que os fenómenos sociais resultam das interações dos indivíduos entre si e com o mundo natural. Enquanto no primeiro paradigma a ênfase está na *explicação*, que intenta gerar a generalização, a criação/verificação de "leis universais" e que deriva de relações de casualidade (causa-efeito) entre variáveis manipuláveis, na perspetiva fenomenológica-interpretativa,

procura-se a *compreensão* (*Verstehen*, conceito proposto por Wilhelm Dilthey: 1833-1911) (Bisquerra Alzina, 2004; Hamilton, 1994; McMillan & Schumacher, 1989; Mucchielli, 1991), através da interpretação da realidade com base na importância dos contextos e no sentido que os sujeitos atribuem às circunstâncias e ações que vivenciam (Bogdan & Biklen, 1994; Taylor & Bogdan, 1984). Por outras palavras, é assumida uma visão subjetiva e holística da realidade a investigar (sem a isolar do contexto), em que a sua compreensão acontece através de processos de inferência e de indução (Amado, 2017a). Portanto, do ponto de vista *ontológico*, a natureza da realidade social resulta das interações dos sujeitos que lhe dão sentido, sendo que o investigador tenta compreender a realidade complexa e múltipla a partir da perspetiva (da interpretação e significado) dos investigados (Latorre et al., 1996; Lodico et al., 2006; Mertens, 1998), para além de que ele próprio contribui para as significações do "mundo" que ele estuda. O que em termos *epistemológicos* (relação do investigador com o objeto ou sujeito de estudo) coloca alguns desafios ao investigador durante a interpretação que acontece no contexto investigado, apesar da consciência de que a atribuição do significado é intersubjetiva, isto é, fruto de uma construção mútua entre o investigador e o investigado (Amado, 2017a). Na dimensão *metodológica* (o que fazer para obter conhecimento), os métodos utilizados são flexíveis e adaptáveis aos contextos sociais em que os fenómenos ocorrem, de modo a captarem não só os pormenores descritivos, mas a alcançarem uma visão completa do contexto e da complexidade dos acontecimentos em causa (Bogdan & Biklen, 1994).

Em traços gerais, no paradigma fenomenológico-interpretativo, ao contrário de uma visão objetiva, estática e externa à consciência dos indivíduos da realidade social e humana, procura-se a compreensão e interpretação da complexidade das situações quotidianas que ocorrem num determinado contexto. Sendo que para tal, "(...) a investigação das realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios actores com o objectivo de passar *do conhecimento*, ou melhor, do registo descritivo e da análise dos factos, à *interpretação*" (Boavida & Amado, 2008, p. 98). Para Spradley (1980), os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências e comportamentos, para além de ser algo inato ao ser humano (ao contrário dos animais), permitem que na perspetiva deste paradigma se evite uma "(...) explicação parcial que distorce a vivência humana" (p. 16). Nesse sentido, de acordo com Psathas (cit. por Bogdan & Biklen, 1994), defende-se a

ideia que só com o contacto direto e contínuo com os sujeitos do estudo é possível aprender "aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem" (p. 51). Para além disso, o investigador interpretativo particulariza (valor ideográfico e contextual), mais do que generaliza, visto que não só a representatividade (validade) das conclusões assenta em critérios de compreensão e de pertinência (Amado, 2017a; Denzin & Lincoln, 2000), como "a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados" (Amado, 2017a, p. 66). Nestas situações pode-se até falar em *generalizações contextualizadas* (context-bound generalizations) (McMillan & Schumacher, 1989). Os problemas a investigar são formulados para analisar as interpretações, os sentidos e os sentimentos dos investigados, decorrendo a investigação num cenário naturalista. O desenho da investigação é aberto (pouco estruturado) e emergente, sendo o investigador o principal instrumento da investigação. Já as estratégias de investigação definem-se como: estudos de caso, estudos etnográficos, estudos biográficos e investigação-ação (Amado, 2017a).

Relativo a um dos perigos deste paradigma, destacamos o que refere Estrela (1995), a propósito dos investigadores que se limitam apenas à descrição do discurso que os próprios sujeitos produzem sobre a realidade investigada, esquecendo, contudo, a necessidade de se elaborar "(...) *constructos* de ordem progressivamente mais elaborada" (p. 97). Para tal, para além de todo o material recolhido com as interpretações dos sujeitos investigados, interessa não só interpretar todo esse material (com base em teorias prévias ou emergentes, durante o processo de recolha e de análise), como triangular as fontes de dados (Flick, 2005), utilizando, por exemplo, um registo de observações de aulas.

Por outro lado, independentemente dos defensores dos dois paradigmas e de um hipotético confronto entre os "dois lados", no sentido de ultrapassar tal dicotomia, Esteves (2006b) refere:

> que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor

(aliás, os primeiros passos de qualquer processo científico) como, com igual rigor, tentar explica-los. (pp. 105-106)

Sobre a *investigação qualitativa*, conceito em grande parte utilizado como sinónimo do paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2017a), e que embloba todos os estudos que pretendem *compreender* e ou *transformar* os fenómenos educativos (Bartolomé, 1992; Sandín Esteban, 2010), centramo-nos na obra de referência de Bogdan e Biklen: "Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods", editada pela primeira vez em 1986. Para estes investigadores, a investigação qualitativa é utilizada como um termo genérico que agrupa várias estratégias de investigação que têm em comum determinadas características. Em primeiro lugar, tendo em conta que o termo "qualitativo", de acordo com Denzin e Lincoln (2000), releva a qualidade dos processos e fenómenos estudados que não são examináveis de forma experimental e mensurável, os *dados* intitulados por *qualitativos*, são complexos, ricos em pormenores descritivos (Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 1990), de natureza social e de difícil quantificação (Liebscher, 1998). Nesse sentido, dada a natureza contextual da informação (Strauss & Corbin, 1990) e tendo em conta que a maior parte dos fenómenos não pode ser compreendida isoladamente (Flick, 2005), as questões de investigação são formuladas com o intuito de investigar a complexidade dos casos particulares no seu contexto natural (Vieira, 1995). Para que tal aconteça, o principal objetivo dos investigadores assenta, por isso, na compreensão dos comportamentos e significados imediatos das ações a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1986; Taylor & Bogdan, 1984). Assim, para além da dimensão *qualitativo-fenomenológica*, em que se valoriza a forma como os sujeitos interpretam os seus pensamentos e as suas ações, para S. Wilson (1977), também se vislumbra na investigação qualitativa uma dimensão *naturalista-ecológica*, em que as ações humanas são determinadas, parcialmente, pelo contexto em que acontecem. Na sequência de todos estes pressupostos, os investigadores têm um contacto aprofundado com os investigados, nos seus contextos naturais, o que faz com que não só os investigadores se assumam como o principal "instrumento" de recolha de dados (Eisner, 1998; Goetz & LeCompte, 1984; Latorre et al., 1996; LeCompte & Goetz, 1982; Mertens, 1998; Mucchielli, 1991; Punch, 1994; Sandín Esteban, 2010; Vieira, 1999) como, devido ao detalhe pretendido, a maioria das investigações são concretizadas com pequenas amostras (não representativas). Sobre as estratégias de

investigação e técnicas de recolha e análise de dados, tendo em conta toda a complexidade do objeto de estudo, ambas devem ser flexíveis, adaptáveis (Patton, 1990) e abertas o suficiente para se ajustarem ao objeto a estudar, e não o contrário (Flick, 2005). Portanto, é o objeto de estudo que é determinante para a escolha das estratégias e técnicas de investigação. De forma resumida e tal como na *etnografia* (Goetz & LeCompte, 1984; Wilson, 1977), são estes os dois principais pressupostos: 1. Os fenómenos investigam-se em situações naturais; 2. A compreensão dos fenómenos só acontece se compreendermos a interpretação feita pelos indivíduos que neles participam.

Para além disso, partindo sobretudo da referência aos estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade, Bogdan e Biklen (1994) sistematizam e descrevem cinco características que definem a investigação qualitativa, e que também interessa destacar:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento fundamental da recolha de dados;
2. É descritiva (a sua primeira preocupação);
3. Importa mais o processo, do que os resultados ou os produtos;
4. Os dados são analisados (tendencialmente) de forma indutiva;
5. O significado tem grande importância. (pp. 47-51)

Releva-se então que, em primeiro lugar, a investigação qualitativa é naturalista e holística (Latorre et al., 1996; Patton, 1990; Taylor & Bogdan, 1984), visto que os dados são recolhidos em contexto (sem qualquer manipulação intencional do investigador) e os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma direta e prolongada. Tem-se em conta a influência do contexto e que tudo só pode ser compreendido nele, para além de que nada é reduzido a variáveis, mas sim visto como um todo (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, para além da necessidade de uma abordagem holística, releva-se também a complexidade da própria realidade (Hammersley & Akinson, 1994; Vasquez & Martinez, 1996). Pelas palavras de McMillan e Schumacher (1989), aliás, dada a influência dos contextos nos comportamentos humanos, estes só são possíveis compreende-los entendendo os quadros de referência no interior dos quais os sujeitos interpretam os seus pensamentos, sentimentos e atitudes. Nesse sentido, a validade e a fiabilidade dos dados dependem muito das competências do investigador (ou da *sensibilidade do investigador*, tradução de Coutinho [2008], para *investigator responsiveness*, a partir de Morse et al.

[2002]), visto que, entre várias exigências, urge que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os participantes dizem e fazem (Carmo & Ferreira, 1998). Portanto, toda a descrição (de pessoas, situações e acontecimentos) deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos, sendo que estes assumem a forma de palavras ou imagens (ao invés de números), como por exemplo, os que se encontram nas transcrições de entrevistas, nos registos de observações, nas notas de campo, nos vídeos e nos documentos pessoais. A descrição pressupõe que todos os dados da realidade investigada são importantes, visto que qualquer aspeto supostamente trivial pode ser fundamental para a melhor compreensão do objeto de estudo. Já sobre o maior interesse sobre o processo do que com o produto, tal acontece porque o investigador ao estudar um problema pretende compreender como é que esse mesmo problema se manifesta nas atividades e interações quotidianas (Lüdke & André, 1986), para além de saber *como* os sujeitos atribuem significados às suas experiências (Vieira, 1995). Na investigação qualitativa os investigadores têm também a tendência de analisar os dados de uma forma indutiva (Patton, 1990; Taylor & Bogdan, 1984), visto que não procuram informação para confirmar (ou infirmar) hipóteses definidas anteriormente (carácter dedutivo), mas sim desenvolver conceitos e compreender os fenómenos a partir de padrões oriundos da recolha de dados (Carmo & Ferreira, 1998). Ao contrário dos estudos de natureza quantitativa em que as teorias ocupam um lugar inicial (Popper, 1959), nos estudos qualitativos, o investigador está mais orientado para a descoberta de teorias (McMillan & Schumacher, 1989), empiricamente enraizadas (Flick, 2005), através de um processo de "baixo para cima" e tendo como base os dados obtidos ao longo do tempo e que estão inter-relacionados (Bogdan & Biklen, 1994). Os mesmos Bogdan e Biklen (idem), descrevem o processo de recolha de dados como algo parecido a um funil, no sentido em que no início as perguntas e os focos de interesse são mais amplos e, à medida que se avança para o final, tornam-se mais diretos e específicos. Esta perspetiva de construção de teoria (construída e reelaborada durante o processo de recolha dos dados) pode também ser apelidada de *teoria fundamentada* (grounded teory) (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990, 1994). No entanto, como chamam à atenção Lüdke e André (1986), o facto de não existirem hipóteses formuladas à priori, não implica que não haja um quadro teórico que orienta a recolha e a análise de dados. Por último, como já foi referido, a importância do significado é fundamental, já que os investigadores procuram compreender os participantes a partir dos seus "quadros de referência", ou seja, a partir

das suas perspetivas, o que para Erickson (1986) é designado de *perspetivas participantes*. Por outras palavras, para Blumer (1998), "os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo promovido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas" (p. 2). Já para que o registo do modo como os sujeitos interpretam os significados seja o mais rigoroso possível, há uma série de procedimentos de devolução e validade dos dados por parte dos investigadores, como por exemplo, mostrar as transcrições de entrevistas aos sujeitos do estudo. De recordar então, que qualquer processo de condução de uma investigação qualitativa, pressupõe do investigador uma relação mais horizontal e subjetiva com o objeto de estudo (Vieira, 1995). Ou melhor, pelas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 51), o processo investigativo deve refletir "(...) uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos", o que corresponde, não só a que a atribuição de significado é intersubjetiva (o investigador e investigado estão interrelacionados e influenciam-se mutuamente) (Guba, 1989), como que também não existe neutralidade (ao contrário do que acontece no paradigma hipotético-dedutivo). Quer isto dizer que, para além de haver quem defenda que não é possível investigar num estado de completa isenção de valores (Ray & Ravizza, 1988), na investigação qualitativa o investigador está sempre de alguma forma implicado no estudo, podendo, inclusive, até fazer parte da realidade investigada (Denzin & Lincoln, 2008). De ressaltar que, para Erickson (1973), a consciência da influência que o investigador qualitativo tem de si durante o desenvolvimento do estudo, é denominada de *subjetividade disciplinada* (disciplined subjectivity). Para além disso, ao contrário da irreflexividade da investigação quantitativa (Usher, 1996), na perspetiva qualitativa, as reflexões do investigador sobre as suas ações constituem-se como dados legítimos e fazem parte da interpretação (Flick, 2005; Patton, 1990; Sandín Esteban, 2010). Assim sendo, tendo em conta toda esta subjetividade e implicação, pode-se também afirmar que a investigação qualitativa apresenta um cariz "humanístico", já que os investigadores quando investigam os sujeitos do estudo, tentam conhecê-los como pessoas e experienciar os aspetos da sua vida diária (Carmo & Ferreira, 1998), o que exige uma relação de empatia com eles (Adler & Adler, 1994; Hamilton, 1994). Por outro lado, ainda, e de acordo com tudo o que já foi descrito, destacamos que as diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desendadeiam de forma linear ou obedecem a uma estrutura pré-definida (Freixo, 2011; Latorre et al., 1996; Vieira, 1995), mas resultam sim, de interações sucessivas de decisões e tarefas (Goetz & LeCompte, 1984) durante

todo o trabalho de campo (Bogdan & Biklen, 1994). O processo de investigação qualitativa é, por isso, emergente e assume um carácter contextual e de adaptação à realidade (Lincoln & Guba, 1991; Marshall & Rossman, 1989). Isto é, a prática (os dados) e a teoria influenciam-se mutuamente (Colás Bravo, 1998), o que para Spradley (1980), significa que todo o processo de investigação qualitativa reflete um padrão cíclico de um modelo composto por etapas interativas, que podem desenvolver-se em simultâneo. O que para o mesmo autor, tal padrão cíclico, pode ocorrer tantas vezes, quantas o investigador achar necessário para que a sua pergunta de investigação seja respondida.

Após esta contextualização concetual, situando-nos na nossa investigação, assumimos que a mesma adota uma abordagem fenomenológica, tendo em conta que se pretende compreender o significado que seis professores, numa comunidade de prática, atribuem à sua escrita profissional, quer na forma como esta se integra num projeto de formação pela investigação, quer como experiência significativa para o seu desenvolvimento profissional. Em relação com este objetivo, tenta-se também compreender os tipos de reflexão encontrados na escrita dos diários profissionais e a sua relação com o aprofundamento do aspeto do modelo pedagógico selecionado por cada professor. Para além disso, é também motivo de análise o tipo de estrutura dos ensaios redigidos pelos professores para a revista *Escola Moderna*. Esta investigação foca-se, portanto, na ação humana e nas suas interpretações. Estas consistem, quer no significado atribuído pelos professores a tudo o que vivenciaram e aos dados analisados com que foram confrontados, quer no significado assumido pelo investigador relativo a todo o processo investigativo desenvolvido. Assim, para além da valorização atribuída à interpretação dos seis professores, toda a interpretação do investigador foi fundamental para que os objetivos do estudo fossem concretizados, a par da validade do mesmo. Nesse sentido, salienta-se a importância da utilização de outras fontes de dados, que, posteriormente analisadas pelo investigador e apresentadas aos professores, permitiram não só enriquecer todo o processo de interpretação interativa, como potenciar o papel formativo de toda esta investigação. A construção de conhecimento aconteceu ao longo do estudo, de uma forma interativa, partindo, contudo, de um quadro teórico sólido que alimentou todo o desenho investigativo implementado. Sobre a problemática em estudo, ao assumir-se como contextual e holística, legitimou a implementação de um estudo de caso, onde o Projeto de Investigação-formação se definiu como o caso e a experiência de

formação de cada professor estudado, um sub-caso. Por outras palavras, como é comum na investigação qualitativa, onde o contexto é valorizado no seu todo e na sua idiossincrasia, neste estudo atribuiu-se relevância, quer à organização do Projeto de Investigação-formação, quer ao MEM, como uma comunidade de prática já constituída. Descreveu-se, de forma detalhada, a estrutura do Projeto de Investigação-formação, tal como o Movimento da Escola Moderna português. Tendo em conta a natureza deste estudo, o investigador assumiu um papel fundamental, visto que ao ser um participante ativo do MEM e ter participado já como formador e investigador de projetos de formação com características semelhantes, permitiu não só uma relação mais próxima com os investigados como uma maior análise crítica durante todo o processo de recolha e de análise de dados.

2. Objetivos e questões de investigação

Após a seleção do objeto e da unidade de estudo e tendo como principal motivação para esta investigação, o fazer avançar o desenvolvimento profissional e provocar a mudança de uma cultura profissional que continua a assegurar a conservação da "gramática da escola" de raiz Lassaliana, para uma cultura profissional crítico reflexiva, foi com naturalidade que estruturamos a seguinte **pergunta de partida**:

- *Como a escrita profissional dos professores se integra num projeto de formação pela investigação e constitui uma experiência significativa para o desenvolvimento profissional, numa comunidade de prática?*

De destacar que o campo teórico em que nos situamos para refletir sobre os processos de escrita das práticas profissionais dos professores que investigam a sua própria prática e a forma como contribuem para o seu desenvolvimento profissional, enquadra-se na perspetiva sociocultural, coerente com processos onde os professores se desenvolvem no interior de comunidades de práticas profissionais. Estas comunidades revelam-se como contextos socioculturais-chave, onde se assiste à construção compartilhada das competências profissionais dos professores e onde estes revelam um papel ativo na mudança a produzir. Esta ação implica um foco na melhoria das práticas profissionais através da investigação realizada pelos próprios professores, em interação

cooperada com os seus pares. A escrita profissional, neste contexto, surge como um instrumento fundamental ao serviço de todo o processo investigativo, quer através de diários profissionais, quer de ensaios publicados, com uma componente mais teórica. Tendo em conta tudo isto e a pergunta de partida, estruturamos, de forma mais específica, as seguintes **perguntas de investigação**:

- *Como a organização de um Projeto de Investigação-formação que dá ênfase à escrita profissional, dentro de uma comunidade de prática já constituída, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?*
- *Como é que a escrita evidencia e favorece as melhorias nas práticas profissionais dos professores?*
- *Como é que a escrita desenvolve a reflexão e os processos de formação?*
- *Que tipos de reflexão foram mobilizados pela escrita de diários?*
- *Como é que os princípios orientadores e a sintaxe do modelo pedagógico do MEM se revelam e aprofundam pela escrita e na fala dos professores em formação?*

Associados a este conjunto de perguntas de investigação, apresentamos os **objetivos** que orientam o nosso estudo:

- Evidenciar dispositivos e procedimentos de formação pela investigação onde a escrita se constitui como núcleo de experiências formativas favorecedoras da construção do conhecimento;
- Compreender as potencialidades da escrita no aprofundamento da reflexão docente para a tomada de consciência, melhoria e problematização da prática e finalidades educativas;
- Compreender como é que a interação dialógica e a escrita das práticas profissionais contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores em formação.

3. O estudo de caso

3.1. Características e definições

Em primeiro lugar, interessa destacar que, apesar do estudo de caso ter vindo nas últimas décadas a ganhar maior protagonismo no âmbito da investigação em educação, a sua origem remonta aos finais do século XIX, inícios do século XX, às áreas da Sociologia e Antropologia, a partir dos trabalhos de Frédéric Le Play, em França, e pelos sociólogos da Escola de Chicago, nos Estados Unidos da América (André, 2005). Sendo esta uma investigação de cariz qualitativa, no âmbito do paradigma interpretativo, interessa, por outro lado, reconhecer que os estudos de caso de investigação podem ser também de natureza quantitativa ou até mistos (qualitativa e quantitativa) (Amado & Freire, 2017; Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Lopes, 2011; Yin, 2009), assim como também se podem enquadrar no paradigma positivista ou crítico (Kilpatrick, 1988; Myers, 1997). No entanto, independentemente de alguns estudos de caso poderem recorrer a indicadores quantitativos (Coutinho & Chaves, 2002) e estes, geralmente, poderem ser usados apenas de forma descritiva e assumirem um papel secundário (Stenhouse, 1988), esta estratégia de investigação (Amado & Freire, 2017; De Ketele & Roegiers, 1999; Freitas & Jabbour, 2011; Gómez et al., 1996; Hartley, 2004; Marcelo & Parrilla, 1991; Morgado, 2013; Punch, 2014; Yin, 2009) ou modo de investigação (Lessard-Hébert et al., 1994) é das mais utilizadas na investigação de cariz qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Coehen & Manion, 1994; Colás Bravo, 1998; Guba & Lincoln, 1985; McKernan, 1996; Morgado, 2013; Stake, 1995; Yin, 2009). Nesse sentido, a interpretação e a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos na ação investigada (Morgado, 2013), tal como a análise de documentos relevantes que ajudem nessa interpretação (Ponte, 2006b), são os principais objetivos quando se desenvolve um estudo de caso. Para além disso, como em qualquer investigação de cariz qualitativa, a realidade é encarada de forma complexa e contextualizada (Lüdke & André, 1986), o que implica que o investigador não tenha qualquer controlo sobre as variáveis (Yin, 2009). Para Yin (idem), aliás, o estudo de caso define-se como uma investigação empírica sobre um fenómeno social contemporâneo (ao invés de um fenómeno histórico) em profundidade, que ocorre no seu contexto real e quando os limites entre esse fenómeno e esse contexto não são claramente definidos. No entanto, apesar de para Yin (idem) as fronteiras entre o caso e o contexto poderem não ser claras, existem vários autores (e.g. Martins, 2008; Merriam, 1988; Smith, 1978) que defendem que uma das características que define um estudo de caso é ser uma investigação focalizada, o que exige a sua delimitação. Aliás, para Punch (2014, p. 122), é mesmo necessário que o "researcher

needs to identify and describe the boundaries of the case as cleary as possible". Para tal acontecer, para o mesmo autor, é necessário que antes se identifique o que pode ser um caso e determinar qual a sua unidade de análise. Assim, considera-se um caso (ou casos), um fenómeno específico ou uma entidade bem definida, um indivíduo, atributos dos indivíduos, ações e interações, um programa, uma disciplina, acontecimentos, um processo ou uma instituição, realçando-se aquilo que ele tem de único e de particular (Lüdke & André, 1986; Merriam, 1988; Ponte, 2006b; Punch, 2014; Yin, 2009). Por outras palavras, são considerados casos todos os fenómenos sociais, que se considerem específicos (Stake, 1995) e apresentem algum limite físico e social que lhes confira identidade (Gómez et al., 1996). Já a propósito da seleção do caso em si, apesar de na investigação num estudo de caso não ser baseada em amostragem, visto que o principal objetivo é maximar o que se pode aprender ao tentar compreender um caso específico (Stake, 1995) que apresente valor idiosincrático (Gómez et al., 1996; McKernan, 1996), para Bravo e Eisman (1998), a escolha da amostra adquire um sentido particular. Assim, ao invés de se basear em critérios probabilísticos (próprio das investigações quantitativas), para estas duas autoras, a escolha da amostra baseia-se em critérios pragmáticos e teóricos, procurando as variações máximas e não a uniformidade. Com o intuito de se obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de investigação, de acordo com Ruiz Olabuénaga (1996), identificamo-nos com uma perspetiva de *amostragem intencional*, do tipo *opiniática*, em que o investigador seleciona os sujeitos do estudo em função de um critério estratégico pessoal. Para Stake (1995), o estudo de caso para além de ser o estudo da particularidade e da complexidade, permite também prestar atenção a problemas concretos, o que, por exemplo, nas palavras de Morgado (2013), pode contribuir para a autoavaliação das escolas e assim contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas que se desenvolvem no seu interior. Como uma estratégia de investigação, entre várias, o objetivo passa por produzir conhecimento novo e contextualizado (Morgado, 2013), mas também identificar e compreender aspetos comuns em diferentes casos (Stake, 1995). Por outras palavras, para Erickson (1986), mais do que perceber o que se pode generalizar a outros casos similares ou o que é exclusivo ao caso em questão (o que implica ter em conta os detalhes do caso concreto que se estuda), interessa descobrir algo de universal no mais particular. Portanto, num estudo de caso não se está preocupado com o tipo de generalização que acontece na investigação de cariz mais quantitativa e positivista, já que se valoriza a singularidade e

a especificidade do caso ou casos, e que tal valha por si mesmo (valor idiossincrático) (Lüdke & André, 1986; Walker, 1983). Quer dizer, é um estudo que permite "recortar a realidade e aprofundar a visão sobre uma parte específica da mesma" (Leonardos et al., 1994, pp. 10-11). Tudo isto, leva a que se considere o estudo de caso como inadequado quando se quer compreender propriedades gerais de toda uma população (Ponte, 2006b) e ou quando a investigação é experimental, isto é, quando o investigador tem controle sobre os eventos ou acontecimentos em causa e o fenómeno é separado deliberadamente do seu contexto (Merriam, 1988; Yin, 2009). É, portanto, uma estratégia ideal quando ao invés de se procurar o "quê" e o "quanto" (Reynolds et al., 1994), o objetivo é compreender o "como" e os "porquês" e se pretende uma compreensão aprofundada dos acontecimentos (McKernan, 1996; Merriam, 1988; Ponte, 2006b; Yin, 2009). O que necessita de uma descrição holística e não a instituição de relações de causa-efeito (Merriam, 1988). É igualmente um trabalho interpretativo (Stake, 1995), já que se apoia no raciocínio indutivo (Gómez et al., 1996). Como o investigador está pessoalmente implicado no estudo (Coutinho & Chaves, 2002), outra característica é a empatia (Stake, 1995), tendo em conta que se considera a intencionalidade e a perspetiva dos participantes envolvidos (Gall et al., 2003). Já Merriam (1988), distingue os estudos de caso qualitativos como: particularistas, descritivos, heurísticos (subentende descobertas por parte do leitor acerca do fenómeno em estudo) e indutivos.

Em suma, o estudo de caso pode ser entendido como o estudo em profundidade (exaustivo e apoiado numa série de fontes de evidência) de um fenómeno específico, no seu contexto natural, em que se ressalta aquilo que tem de único e de particular, como também toda a sua complexidade. O que permite um amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2007) ao qual o investigador atribui importância. Como o enfoque principal está no contexto onde se situa o objeto de investigação, compreende-se melhor, não só as representações e os comportamentos dos participantes como todas as dinâmicas, por exemplo, de um determinado programa ou processo formativo (Lüdke & André, 1986). Isto é, o estudo de caso centra-se na compreensão da dinâmica do contexto real (Eisenhardt, 1989). Tudo isso, segundo Ponte (2006b), "com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas, ou ainda para formular novas teorias" (p. 16). Por outras palavras, concordamos que a finalidade de um estudo de caso é holística, no sentido em que se tenta "preservar e compreender o "caso" no seu

todo e na sua unicidade" (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223), o que implica uma interelação entre o fenómeno e o seu contexto (Stake, 1995). Assim, como estudo complexo e em detalhe que é, e como forma de se preservar a sua unicidade e integridade, Punch (2014) chama a atenção para a necessidade de haver boas perguntas de investigação que ajudem no foco específico do que interessa no caso de estudo, já que nem tudo se pode investigar. Por outro lado, tendo em conta a necessidade de assegurar as diferentes perspetivas dos participantes do estudo e se reunir o maior número (e de forma pormenorizada) de informação possível, recorre-se assim a várias fontes de evidência (Barratt et al., 2011; De Bruyne et al., 1974; Lüdke & André, 1986; Martins, 2008; Yin, 2009), o que pressupõe a utilização de diferentes técnicas de recolha e de análise de dados (Amado & Freire, 2017; Dooley, 2002; Eisenhardt, 1989; Eisenhart, 1988; McKernan, 1999; Punch, 2014; Yin, 2009). O que, para além de criar condições para que os dados convirjam numa triangulação e, consequentemente, se reforce a validade dos resultados (Goetz & LeCompte, 1984), legitima (como já anteriormente referido) a utilização da expressão "estratégia de investigação". O que tão bem é explicado por Goode e Hatt (cit. por Punch, 2014, p. 120): "the case study then is not a specific technique; it is a way of organising social data so as to preserve the unitary character of the social object being studied".

3.2. Objetivos

Nesta investigação, mais do que descrever, pretende-se problematizar o objeto de estudo, confrontando-o com as teorias existentes. Assim, independentemente do rumo da investigação, é importante que o ponto de partida dos estudos de caso se baseie no conhecimento já produzido sobre os fenómenos similares àqueles que se pretendem estudar (Almeida & Pinto, 1999; Morgado, 2013). Dooley (2002) também concorda com esta posição, contudo, tendo em conta as características dos estudos de caso já relatadas e o facto do investigador querer dar a conhecer o caso tal como ele lhe surge, não convém esquecer a forte descrição que esta estratégia de investigação implica (mas que não impede todo o alcance analítico). Por isso, por um lado, de acordo com Mertens (1998, p. 161) toda a investigação apoia-se numa "descrição forte" (thick description) do caso,

por outro, para Guba e Lincoln (1985), é a própria natureza dos estudos de caso que proporcionam densas descrições da realidade que se pretende estudar. O que, de acordo com Ponte (2006b), para além desta característica aplicar-se, sobretudo, aos estudos de tipo qualitativo e interpretativo, traduz-se numa descrição "factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa, do seu objecto de estudo" (p. 7).

3.3. Tipologia

Já sobre o tipo de estudos de caso, o caso em estudo nesta investigação, de acordo com Stake (1995, p. 3; 2005, p. 445), é um estudo intrínseco (intrinsic case study), visto que, enquanto realidade única, o caso vale pelo valor que tem em si mesmo. Já através da classificação de Yin (2009, p. 46), este caso define-se como único (single-case designs) e do tipo ramificado (embedded), tendo como referência a tradução de Amado e Freire (2017, p. 131). Nesse sentido, nesta investigação em concreto, o caso define-se como o Projeto de Investigação-formação, que decorreu entre os anos letivos 2008 e 2010, já os sub-casos (ou unidades integradas de análise), consideram-se os seis professores e o seu processo formativo. A opção por um caso único, deve-se ao seu valor intrínseco para os objetivos do estudo, tratando-se de uma experiência significativa e continuada de formação, numa comunidade de prática, na qual a escrita ocupou um lugar particularmente relevante. Já a escolha pelo tipo ramificado, deveu-se ao facto deste estudo de caso único envolver mais do que uma unidade de análise: *as subunidades*, vistas como fundamentais para a compreensão da unidade maior de análise. Isto é, tendo em conta a diversidade de modos de relação com a formação, nomeadamente com os processos de escrita. No entanto, independentemente desta classificação, interessa ter em conta que o que justifica e define um caso como ele é, como nos recorda Ponte (2006b), "são sempre as *determinantes internas*, a sua história, a sua natureza, as suas propriedades próprias, bem como as *influências externas*, próximas e distantes, directas e indirectas que recebe do seu contexto" (p. 5).

3.4. Critérios de qualidade

Por último, resta esclarecer e discutir as críticas dirigidas aos estudos de caso, relativamente ao seu *rigor/credibilidade* ou à *confiabilidade* (termo paralelo que Lincoln e Guga [2] propõem para o paradigma qualitativo) (LeCompte, 1997; Yin, 2009) e, sobretudo, à sua falta de representatividade e impossibilidade de generalização (Amado & Freire, 2017; Punch, 2014), o que coloca em causa a credibilidade das suas conclusões (Coutinho & Chaves, 2002). Assim, sobre a crítica à pretensa falta de representatividade e impossibilidade de generalização dos resultados (validade externa), em primeiro lugar, é de referir que se trata de uma crítica veiculada à tradição positivista, tradição essa, que procura conhecer soluções para todos os problemas educativos e formula leis gerais/generalizações (Ponte, 2006b; Yin, 2009). No entanto, para Ponte (2006b), dada a realidade da complexidade das situações educativas e a consequente dificuldade em formular generalizações ou produzir conhecimento sobre toda uma população, esta crítica é colocada em causa, visto que o que se deve valorizar é a produção de conhecimento "local", que permita enriquecer o conhecimento coletivo de determinada situação ou fenómeno. Assim, tendo em conta que os estudos de caso se preocupam com a particularização e a valorização da unicidade, portanto, a compreensão do próprio caso estudado (Stake, 1995), não faz sentido a generalização baseada no conceito de representatividade estatística em que se enumera frequências (Amado & Freire, 2017). Por outras palavras, para Järvensivu e Törnroos (2010), os estudos de caso não devem ser avaliados em termos de generalização estatística, mas sim para compreender se os resultados contribuem para perceções contextuais, isto é, ao invés de revelarem verdades universais gerarem antes conhecimento específico ao contexto. Para Yin (2009), apesar de nos estudos de caso não se realizar uma generalização em extensão, muitos deles têm como objetivo transferir para outros contextos o conhecimento construído a partir desses casos. A tal processo atribui-se diferentes termos: *generalização naturalista* (Guba, 1981; J. L. Johnson, 1997; Lüdke & André, 1986; Maxwell, 1992; Stake, 1995); *generalização intermédia* (Zabalza, 1994); *transferibilidade* (Colás Bravo, 1994; De Ketele & Roegiers, 1999; Lincoln & Guba, 1991; Mertens, 1998); *extrapolação* (Patton, 1990); *adaptabilidade* (Miles & Huberman, 1994). Stake (1995) chama mesmo a atenção que o mais importante do que se aprende num caso particular, está relacionado com as semelhanças ou diferenças deste para com outros casos que se conhecem, salientando que

[2] "*Trustworththiness"* (1991)

a comparação se faz entre casos e não entre variáveis. Apesar de tudo, este autor chega mesmo a falar em *generalização menor* (ocorre no interior do próprio caso) e *generalização maior* (em relação à aplicabilidade e transferibilidade dos resultados de um estudo para outros similares). Por outro lado, Yin (2009, p. 15) salienta que o mais importante é que os estudos de caso ajudem a generalizar teorias (analytic generalization), isto é, que surjam novas teorias ou se confirmem as existentes. O que pode acontecer, quer através da teoria delimitar o próprio desenho do estudo de caso, quer como sendo o veículo principal para a generalização dos resultados subsequentes. Posição idêntica têm Stake (1995) e Flick (1998), já que também defendem a generalização analítica ou relacionada à teoria, em contraponto à generalização científica da investigação experimental clássica. Para Punch (2014), também a propósito da generalização, refere que há duas formas que dependem não só dos objetivos do estudo em si, como da forma como os dados são analisados, são elas: *conceptualizar* (conceptualize) e *desenvolver proposições* (develop propositions). Se através da primeira forma o autor defende que o investigador deve desenvolver novos conceitos que ajudem a explicar algum aspeto do caso que investiga, já através do desenvolvimento de proposições ou hipóteses, o investigador consegue avançar com proposições/hipóteses novas que relacionem fatores dentro do caso. Em ambos os casos, as conclusões alcançadas podem aplicar-se para outras investigações. Assim, mais do que se formular conclusões gerais, o que faz sentido é a formulação de hipóteses de trabalho que sirvam para novas investigações (Ponte, 2006b). Para tal acontecer, os leitores que dessas investigações têm conhecimento, podem também ter um papel importante, processo esse que Merriam (1998, p. 211) apelida de *generalização pelo próprio leitor* (reader or user generalizability). Já Lüdke e André (1986, p. 23), reforçam o papel da *generalização naturalística*, quanto à importância de alguém que lê a descrição de um caso, a sinta possuidora de pontos semelhantes com a sua própria situação, podendo, nesse sentido, desenvolver novas ideias ou novos significados. Por outro lado, Ponte (2006b) chega mesmo a referir que muito do valor que os estudos de caso apresentam, deve-se às questões que ajudam a levantar: não interessa só as respostas que se formulam, mas também as questões que se colocam.

Outra dimensão que influencia o valor dos estudos de caso é a *fiabilidade/fidelidade ou a consistência*[3], que consiste na replicabilidade das conclusões a que se chega numa investigação (Vieira, 1999). Isto é, na possibilidade de diversos investigadores poderem chegar a resultados semelhantes sobre o mesmo fenómeno estudado (André, 2005) utilizando, para isso, os mesmos instrumentos (Mertens, 1998; Schofield, 1993; Yin, 2009). Portanto, quanto mais um caso pode ser replicado por outros investigadores, maior o grau de fiabilidade que apresenta (Gummesson, 2007). Para Stake (1995) e Punch (2014), trata-se não só de perceber se os dados recolhidos são estáveis no tempo como também se têm consistência interna. Por outro lado, é decisivo para a replicação destes estudos que se produzam descrições claras e pormenorizadas de todo o processo de recolha e análise de dados (Goetz & LeCompte, 1984; Schofield, 1993; Yin, 2009), como também que se explicitem os pressupostos teóricos subjacentes aos estudos em causa (Carmo & Ferreira, 1998). Tendo o cuidado, contudo, dessas descrições se confinarem ao essencial dos dados para o foco da questão (Stake, 1995; Yin, 2009). Em relação com a fiabilidade, resta referir a *validade interna* ou a *confirmabilidade* (Lincoln & Guba, 1991; Miles & Huberman, 1994) dos estudos de caso, que consiste na precisão dos resultados alcançados, isto é, se estes representam a realidade investigada (Punch, 2014) e, por exemplo, os pontos de vista dos participantes na investigação (Lincoln & Guba, 1991). Para tal ocorrer, recorrendo a Mertens (1998) e a Yin (2009), é importante não só que o investigador se esforce, como a sua subjetividade seja reduzida ao mínimo. O intuito é que as suas interpretações não sejam fruto da sua imaginação e se evitem também evidências equívocas ou determinados enviesamentos, permitindo assim, por exemplo, que alguém externo possa confirmar a solidez da relação da inferência à sua fonte. Por outro lado, para que a credibilidade das interpretações do investigador se concretize, e como ponto forte dos estudos de caso, é de todo vantajoso a utilização de várias fontes de dados, enquanto processo de *triangulação de dados* (Lüdke & André, 1986; Yin, 2009). Um dos intuitos deste processo de cruzamento de dados tem a ver com a importância de recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo, para que assim, o campo de visão do investigador se alargue e consiga, eventualmente, diminuir posições ou interpretações mais extremadas (Morgado, 2013). Nesse sentido, a fim de aumentar a fiabilidade da informação, Stake (1995), a partir dos trabalhos de

[3] Outro termo paralelo que Lincoln e Guba (1991) propõem

Denzin (1984,) sugere que se recorra a alguns protocolos de triangulação, quer ao nível das fontes de dados e do investigador, quer da teoria e da metodologia. Por outras palavras, Coutinho (2008) considera que a triangulação:

> consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar. (p. 9)

Em síntese, apesar da necessidade de se definirem critérios para se avaliar a qualidade dos estudos de caso (tal como em toda a investigação qualitativa) e independentemente desses critérios serem exclusivos da investigação qualitativa (Guba & Lincoln, 1994) ou também comuns à investigação de cariz quantitativa (Morse et al., 2002), há que ter em conta, sobretudo, que os critérios não devem ser colocados de forma prescritiva, tal como ocorre na investigação quantitativa, já que se trata de duas formas de investigação completamente distintas (Bravo & Eisman, 1998). Aliás, Ponte (2006b), apesar de realçar a preocupação com a credibilidade que o investigador num estudo de caso deve ter, refere que este problema pode nunca ser completamente resolvido, devido à natureza do conhecimento construído e à subjetividade do investigador. Apesar de tudo, mesmo que a presença de vieses seja comum a qualquer estratégia de investigação (Sammartino, 2002), nada impede a necessidade de se ter que ter cuidado com o desenho e a implementação dos estudos de caso (Yin, 2009), tal como em cumprir com alguns critérios mais específicos ao estudo de caso: - O objeto de estudo está bem definido; - O estudo evidencia aspetos característicos fundamentais do caso; - O relato do estudo de caso procura acrescentar conhecimento ao conhecimento já existente (Goetz & Lecompte, 1984).

Por tudo o que foi descrito, para Yin (2009), não só a propósito da redação do relatório, mas também sobre a divulgação dos resultados, são cinco as características de um bom estudo de caso: ser relevante; completo; ter em conta perspetivas alternativas de explicação; revelar uma recolha de dados adequada e suficiente; ser apresentado de uma forma que motive o leitor.

4. Desenho de investigação

Partindo de Denzin e Lincoln (2011), o desenho de investigação permite situar o investigador no mundo empírico e relacionar as questões de investigação com os dados a recolher e a analisar. Nesse sentido, com o intuito de respeitar os objetivos propostos e responder às perguntas de investigação definidas, o desenho de investigação traçado para este estudo de caso começou a ser elaborado em 2013. Apesar da estrutura previamente organizada, a sequência das diferentes fases do processo de investigação ocorreu de forma dinâmica e flexível, visto que cada fase influenciou a posterior (Vieira, 1995). Como é comum na investigação de cariz qualitativa, o desenho de investigação foi evoluindo, à medida que se foi produzindo conhecimento sobre a realidade estudada (Bisquerra Alzina, 2004). Assim, definido o *caso* como: um Projeto de Investigação-formação que ocorreu no MEM, entre os anos letivos 2008 e 2010, e os respetivos *sub-casos*: o processo formativo de seis professores de 1.º Ciclo que participaram nesta formação, incluindo as suas produções escritas: os diários e os ensaios, as fases desenvolveram-se, cronologicamente, da forma que apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 1: Cronograma do processo de recolha e análise de dados

Processo de recolha e análise de dados	Data
Análise documental exploratória do Programa de Investigação-formação (Participações na Plataforma Moodle; Projetos Curriculares de Turma; Projetos de Pesquisa)	2013
Análise de conteúdo dos diários profissionais	2014
Entrevistas semidiretivas individuais (follow up)	2015
Análise de conteúdo das entrevistas semidiretivas	2016
Análise documental dos ensaios da revista *Escola Moderna*	2016
Entrevistas de *Focus Group*	2017
Análise de conteúdo das entrevistas de *Focus Group*	2017

A exploração documental realizada na primeira fase de recolha e análise foi fundamental para o rumo que a investigação tomou, visto que permitiu, não só

reestruturar os objetivos e as perguntas de investigação, como, consequentemente, influir diretamente na estrutura de análise aos diários profissionais e no guião das entrevistas semidiretivas. Para além disso, tratando-se este de um estudo de caso de cariz qualitativo, em que a visão completa do contexto e a complexidade dos acontecimentos investigados (Bogdan & Biklen, 1994) exigem uma forte e densa descrição (Guga & Lincoln, 1985; Mertens, 1998), esta fase foi também importante para descrever todo *o caso* do estudo: *o Projeto de Investigação-formação*.

Sobre a análise realizada aos diários profissionais, de referir que a mesma se tornou essencial, não só para compreender o tipo de reflexão presente na escrita dos professores e a sua influência no aperfeiçoamento da prática (mais concretamente na atividade do modelo pedagógico selecionada, como foco da investigação por cada professor), como para triangular com os dados das entrevistas (semidiretivas e de *Focus Group*) e dos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*.

As entrevistas semidiretivas realizadas foram também fundamentais, visto que permitiram compreender os aspetos mais importantes para cada um dos seis professores envolvidos no estudo, quer ao nível da escrita dos diários e dos ensaios, quer da estrutura do próprio projeto de Investigação-formação.

Como complemento crítico à opinião dos participantes do estudo, para além da análise de conteúdo aos diários profissionais, realizou-se uma análise documental aos ensaios produzidos e publicados na revista *Escola Moderna*, o que possibilitou compreender, tanto as características deste tipo de escrita, como as funções da mesma no desenvolvimento da reflexão, das práticas pedagógicas e do próprio Projeto de Investigação-formação.

A última fase do processo de recolha e análise de dados consistiu na entrevista de *Focus Group*, na qual se realizou uma reflexão crítica final sobre todos os dados recolhidos e analisados até então. Na entrevista foram devolvidos os seguintes dados analisados pelo investigador:

- O que cada um dos participantes disse sobre a estrutura do Projeto de Investigação-formação e o MEM nas entrevistas semidiretivas (realizadas em 2015);

- A análise de conteúdo do investigador aos diários profissionais (realizada em 2014);

- O que cada participante disse sobre os diários profissionais nas entrevistas semidiretivas;

- A análise documental do investigador aos ensaios produzidos e publicados na revista *Escola Moderna* (realizada em 2016);

- O que cada participante disse sobre os ensaios redigidos nas entrevistas semidiretivas.

Apesar de se ter dividido os participantes em dois grupos, esta última ação de devolução e triangulação dos dados permitiu, não só ao investigador que todo o processo de interpretação realizado até então saísse enriquecido, como possibilitou aos participantes um momento formativo e de aprendizagem. Como estratégia de validação, esta triangulação crítica dos dados com todo os envolvidos, promoveu, acima de tudo, um controle de qualidade na interpretação dos dados, visto que permitiu múltiplas leituras, passíveis de serem corroboradas ou contestadas pelos diferentes intervenientes (Bisquerra Alzina, 2004).

5. Descritivo da formação

No Movimento da Escola Moderna, o apoio às práticas profissionais e o aprofundamento teórico, no âmbito do aperfeiçoamento permanente do modelo pedagógico, sempre foram a sustentação de todo o trabalho realizado. Nesse sentido, o trabalho de formação por projetos, no âmbito de grupos de trabalho cooperativo, é considerado o dispositivo central da autoformação cooperada desta organização formadora. Nestes grupos, reconstrói-se permanentemente o modelo pedagógico, já que

todo o trabalho dos professores é sujeito a processos crítico-reflexivos continuados. Para além disso, através do isomorfismo pedagógico, os professores vivenciam neste processo formativo a organização social das aprendizagens que pretendem colocar em prática nas salas de aula com os seus alunos (Estrela & Estrela, 2001b; Felício & Silva, 2017; Marcelo, 1999; Niza, 2012; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Silva, 2016). Tal estratégia, como já foi dito anteriormente, beneficia não só o processo formativo, como a prática pedagógica dos professores do MEM. Por outro lado, como nos recorda Niza (2012), mais do que a participação nestes grupos cooperativos com tais características, é o nível de participação militante em toda a organização formadora que é o MEM, que mais aperfeiçoa os desempenhos de cada professor e que melhor contribui para o desenvolvimento da profissão docente e do próprio Movimento da Escola Moderna.

Neste Movimento de professores, desde sempre, que a análise e reflexão da prática educativa é promovida pela fala e pela escrita, enquanto processos de tomada de consciência, sublinhando um esforço discursivo e teorizador por parte dos professores (Niza, 2010). Nesse sentido, podem encarar-se os professores do Movimento da Escola Moderna como profissionais intelectuais e construtores de uma outra visão sobre a sua atividade educativa. Ao produzirem conhecimento através da interpretação e compreensão da sua ação profissional, estabeleceu-se como objetivo primordial nos últimos anos, o avanço de conceções e procedimentos de uma prática de pesquisa espontânea, para uma prática de investigação de professores, sistemática e crítica, avaliada e partilhada em cooperação. Paralelamente e na sequência disso, no seio da associação, começou a refletir-se mais sobre o enriquecimento dos relatos de prática publicados na revista Escola Moderna, no sentido em que estes espelhassem todo o conhecimento produzido a partir dos processos investigativos ocorridos nas práticas de formação. Assim, a partir de uma perspetiva de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação, a ideia central passou por tornar as práticas mais consistentes com os valores profissionais que as sustentam (Niza, 2009b).

Por outro lado, no decorrer dos últimos anos, os processos de autoformação cooperada e o modelo pedagógico que o Movimento da Escola Moderna vem desenvolvendo, foram alvo de investigação através de um número considerável de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, o que, por um lado, contribuiu para

uma maior validação científica de todo o trabalho desenvolvido, por outro, derivado a isso, desafiou, ainda mais, todo o Movimento a um maior aprofundamento das suas práticas educativas e formativas.

No seguimento de tudo isto e para além de dois projetos de formação guiados pela investigação-ação, realizados entre 2007 e 2009, no seio do MEM, e que originaram uma dissertação de mestrado (Mestre, 2010, 2011), no ano letivo de 2008/2009, tendo como objetivo alargar aos sócios interessados o trabalho de investigação como processo formativo, iniciou-se um Projeto de formação, de âmbito nacional, designado por *Projeto de Investigação-formação* e que teve a duração de dois anos letivos. Elegeu-se o Projeto Curricular de Turma (PCT) como o instrumento estratégico de mudança das práticas docentes (Niza, 2009c) e assumiu-se a escrita profissional, como traço distintivo deste Programa, em comparação com as modalidades de formação mais habituais no MEM. No ano letivo seguinte, alvo também do nosso estudo, o referido Projeto teve continuidade com novas orientações (MEM, 2018n), definidas por sete supervisores que constituíam a equipa central de monitoragem e acompanhamento do Projeto (MEM, 2018m). São os dois anos de duração deste Projeto de Investigação-formação, onde se inscreveram mais de uma centena de educadores e professores, que o nosso estudo se foca e que descrevemos de seguida.

5.1. Projeto de Investigação-formação – (ano letivo de 2008/2009)

Neste primeiro ano, em traços gerais, o *objeto de trabalho* de investigação assentou no estudo da utilização do modelo pedagógico do MEM na gestão cooperada do currículo, através da construção e implementação do Projeto Curricular de Turma por parte de cada professor na sua respetiva turma (MEM, 2018m). Isto é, havia o compromisso de cada PCT assumir explicitamente o modelo pedagógico do MEM. Já a ligação entre os professores, para além dos cinco seminários presenciais, concretizou-se a partir da plataforma moodle, de forma a que, em rede b-learnig, todos se assumissem como uma comunidade de práticas de investigação (Niza, 2009c). Havia ainda a hipótese, para os professores que desenvolvessem projetos focados de investigação num problema ou num módulo de atividade do modelo pedagógico em comum, de se agruparem. No

entanto, sendo este um Projeto de formação de âmbito nacional, de destacar ainda os seis grupos formados, de acordo com a região em que os professores formandos lecionavam. Assim estavam identificados os seis grupos: Açores; Madeira; Grupo do Centro e Norte; Grupo do Sul; Grupo de Lisboa e Vale do Tejo; Grupo de ensino por disciplinas (MEM, 2018m).

A *finalidade* deste Programa consistiu em fazer evoluir cientificamente as práticas pedagógicas e a autoformação cooperada no Movimento da Escola Moderna, com o apoio de uma comissão científica permanente, para além de estimular os direitos dos professores à autonomia científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino e propostas de inovação (referidos na alínea c) e d) do art. 15º - do Estatuto da Carreira Docente) (MEM, 2018m).

Sobre os *efeitos a produzir* nas práticas pedagógicas, este Projeto apresentava os seguintes:

1. Introduzir inovação pedagógica através dos projectos curriculares de turma assumidos como projectos de investigação (supervisionados e avaliados por uma comissão científica permanente que se desdobra em equipas de supervisão/formação e de análise e acompanhamento crítico do programa);

2. Aumentar a qualidade da organização do trabalho de ensino–aprendizagem;

3. Assegurar níveis mais elevados de sucesso, fazendo progredir os alunos que manifestem dificuldades na aprendizagem do currículo;

4. Promover e avaliar o desenvolvimento social e a formação democrática dos alunos (MEM, 2018m, p. 2).

As *modalidades de investigação* utilizadas neste Projeto, foram a Investigação-ação e a Investigação focada. Em termos de diferenças entre estes dois tipos de investigação, enquanto que o Projeto Curricular de Turma definia-se, ele próprio, como um Projeto de Investigação-ação, a Investigação focada era utilizada como complemento,

no sentido do estudo aprofundado de um determinado módulo de atividade da sintaxe do modelo pedagógico do MEM (MEM, 2018m).

Em termos de dispositivos de trabalho, sendo esta uma formação acreditada na modalidade de Projeto, existiram cinco sessões presenciais ao longo do ano letivo, designadas por *seminários*. Estes serviram para apoiar os professores nos seguintes temas/produções: - o estudo e a construção do PCT enquanto Projeto de Investigação-ação; - o estudo e a escrita de diários profissionais de apoio à investigação; - a escrita dos relatórios intercalares e finais; - a escrita dos ensaios a publicar na revista *Escola Moderna*; - o estudo dos modelos pedagógicos e as teorias sócio-culturais de educação; - o estudo da sintaxe do modelo pedagógico do MEM; - o estudo da formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral. Em termos de gestão dos seminários, tal ficou a cargo dos membros da *Comissão Científica Permanente* do Centro de Formação do MEM, também intitulados de supervisores, e que eram sócios do MEM e tinham mestrados e doutoramentos na área da formação e supervisão. Sobre as suas funções no apoio aos professores, no Projeto (MEM, 2018m) estavam descritas as seguintes:

1. O apoio à concepção dos Projectos Curriculares de Turma;

2. O acompanhamento do desenvolvimento do trabalho pedagógico em contexto de turma, sustentado por um sistema de b-learning;

3. O estímulo ao estudo teórico sobre a praxiologia pedagógica no âmbito do modelo do Movimento da Escola Moderna;

4. A promoção da reflexão crítica;

5. A regulação cooperada, a monitoragem e a avaliação contínua dos processos;

6. A socialização dos produtos (comunicação e difusão);

7. O apoio ao "editing" dos trabalhos (pp. 4-5).

De destacar ainda que, sete dos professores/supervisores que integravam esta Comissão, tinham a responsabilidade de produzir memorandos e pareceres regulares,

decorrentes do acompanhamento avaliativo e reflexivo do desenvolvimento do Projeto (MEM, idem).

A utilização da *plataforma moodle* definiu-se como outro importante dispositivo estratégico da formação, funcionando como instrumento mediador, entre os seminários, dos professores inscritos na formação e os elementos das equipas de supervisão e formação que integravam a Comissão Científica Permanente do Centro de Formação do MEM (Niza, 2009c). Todo o trabalho on-line através desta plataforma ocorreu em forma de fóruns, chat e dispositivos de arquivo documental. De entre os instrumentos e produções escritas partilhadas, listam-se os seguintes: diários de investigação; Projetos Curriculares de Turma; Projetos de pesquisa; textos científico-pedagógicos; instrumentos de apoio à gestão curricular; perfil do uso do modelo pedagógico do MEM; guiões para a produção de textos; relatórios intercalares; relatório final; ensaio publicável sobre a prática e reflexão teórica (MEM, 2018m).

Como se tratava de um processo de formação assente na investigação das práticas, o *processo de recolha de informação*, por parte de cada professor formando, realizou-se através de um diário de investigação e da utilização de um perfil do uso do modelo pedagógico do MEM no 1.º Ciclo. A utilização deste perfil (MEM, 2018l), permitia, por exemplo, a cada professor desenvolver uma maior tomada de consciência a respeito do grau de implementação do modelo pedagógico que utilizavam e pretendiam aprofundar. Para além destes instrumentos, os professores, de acordo com aquilo que pretendiam melhorar da sua prática, utilizavam outros meios de recolha da informação e de monitorização das aprendizagens dos alunos, no sentido de lhes dar resposta aos problemas levantados ou aos módulos de atividade do modelo que queriam aperfeiçoar.

Já em termos de *produções obrigatórias* para que a participação neste Projeto fosse validada/creditada, quem se inscrevia neste Projeto de Investigação-formação, para além da escrita de um diário profissional, teria que produzir dois relatórios intercalares e um relatório científico-pedagógico de avaliação final do Projeto Curricular de Turma. Os formandos teriam que também escrever um ensaio publicável na revista *Escola Moderna*, onde para além do relato da prática relativo ao módulo de atividade do modelo pedagógico selecionado para aprofundamento, esta produção escrita teria que possuir um enquadramento teórico que contextualizasse cientificamente o respetivo módulo. Para

além disso, no ensaio teriam que também estar presentes reflexões críticas que clarificassem o processo investigativo encetado e os respetivos resultados alcançados, quer para o próprio professor quer para o aperfeiçoamento do modelo pedagógico e modelo de autoformação cooperada do MEM, respetivamente. Por último, todos os formandos teriam que realizar uma apresentação pública no Congresso Anual do Movimento da Escola Moderna, a realizar no final do ano letivo (MEM, 2018m).

5.2. Projeto de Investigação-formação – (ano letivo de 2009/2010)

> É no contexto da ação pedagógica guiada pelo Modelo MEM que o docente investigador se centra numa das cinco componentes do modelo e, dentro dessa componente, elege um problema (pergunta ou perguntas) ou um objetivo de aperfeiçoamento. Trata-se, então, de observar, recolher informação, sistematicamente, para que se possa analisar e interpretar essa informação. Tal análise e interpretação permitirá uma melhor compreensão do que se escolheu olhar (estudar), intencional e sistematicamente. O resultado desse esforço de avaliação continuada da ação, uma vez registado e refletido criticamente, produz conhecimento pedagógico que faz avançar a profissionalidade dos docentes investigadores, a profissão docente, e o próprio Movimento da Escola Moderna. (MEM, 2018n)

No ano letivo seguinte, na sequência de uma avaliação crítica ao decorrido no primeiro ano, a Comissão Científica Permanente produziu novas orientações no Projeto de Investigação-formação (MEM, 2018n), que permitiram, na nossa visão, clarificar desde logo os objetivos pretendidos, como se pode perceber no parafraseado no início deste ponto.

Em termos dos dispositivos estratégicos, mantiveram-se as cinco sessões de seminário ao longo do ano letivo, geridos pelos supervisores e onde, para além de se ter discutido metodologias de aprofundamento teórico, decorrentes de leituras e debates, na maior parte do tempo, realizou-se, em pequeno grupo, o trabalho de revisão cooperada

dos ensaios a publicar na revista *Escola Moderna*. O trabalho on-line, nos fóruns e no arquivo documental da plataforma moodle, continuou também a ser realizado, no entanto, uma das novidades foi a criação de *grupos cooperativos em cada área territorial*. Estes foram gerados com o intuito de se trabalhar presencialmente e com maior regularidade, tudo o que se exige da escrita em prol da investigação das práticas. Assim, desde a recolha da informação, passando pelo seu tratamento e terminando na escrita e revisão dos ensaios a incluir na revista *Escola Moderna*, tudo passou a ser realizado cooperativamente entre pares. Tendo o intuito de se promover a discussão entre todos os grupos, em cada um deles teria que eleger-se um relator que, de forma rotativa, fizesse um resumo dos problemas e das decisões, em cada sessão, e as colocasse em fórum da plataforma Moodle (MEM, 2018n).

Outra novidade introduzida, desta feita ao nível da monitoragem da ação formativa e numa perspetiva de isomorfismo pedagógico, teve a ver com o facto de cada professor investigador dispor de um *plano individual de trabalho* para guiar e regular a sua atividade de investigação e produção escrita (MEM, idem). Já os perfis de uso do modelo pedagógico do MEM (MEM, 2018l), continuaram a ser utilizados como instrumentos de planeamento e verificação da ação pedagógica.

Comparativamente ao ano letivo anterior, deixou de ser obrigatório a construção e a implementação do Projeto Curricular de Turma, como instrumento principal de mudança e promotor de processos investigativos da prática, para passar a ser necessário a produção de um *Projeto de Pesquisa*, numa linha estratégica de observação focada. Assim, era através desse Projeto que se planificava o processo investigativo a encetar, isto é, desde a formulação, em termos de perguntas ou objetivos do que se pretendia aperfeiçoar no uso do modelo pedagógico do MEM, passando pela forma de como se iria recolher a informação, até ao tratamento dos dados recolhidos. No entanto, para que se formulasse o Projeto de pesquisa, passou a ser necessário a produção de uma *síntese do Projeto Curricular de Turma*, onde se evidenciasse os pontos fortes e fracos das aprendizagens de cada aluno, enquadrados com o módulo de atividade do modelo pedagógico que cada professor queria assumir como foco (MEM, 2018n).

Em termos das publicações indispensáveis para que os formandos obtivessem acreditação pela sua participação no Projeto de Investigação-formação, como novidades,

para além da *síntese do Projeto Curricular de Turma* e do *Projeto de Pesquisa*, havia os *registos de avaliação periódicos* sobre o aproveitamento dos alunos e um *relatório de balanço final sobre o trabalho* realizado com os mesmos. Como no ano letivo anterior, continuava a ser obrigatório escrever e publicar um diário profissional na plataforma moodle, tal como escrever um ensaio publicável na revista *Escola Moderna* (MEM, 2018n). Já a apresentação pública no Congresso Anual do Movimento da Escola Moderna, foi algo que deixou de ser obrigatório.

6. Participantes no estudo

Em primeiro lugar, apesar do termo *amostragem* não ser tão utilizado na investigação qualitativa, ele é tão importante como na investigação quantitativa, visto que, naturalmente, segundo Miles e Huberman (1994, p. 27), "you cannot study everyone everywhere doing everything". Nesse sentido, na situação concreta dos estudos de caso de cariz qualitativo, em que a ênfase está colocada na particularização e não na generalização (Stake, 1995), a seleção dos participantes não tem como objetivo principal garantir a sua representatividade. O que para Vieira (1995), em vez da utilização de técnicas de amostragem aleatória (utilizadas para amostras de grande dimensão e de cariz probabilístico), faz mais sentido a utilização de *amostras intencionais* (McMillan & Schumacher, 1989; Patton, 1990; Punch, 2014), em geral, de menor tamanho (Bogdan & Biklen, 1994). Por outras palavras, as amostras intencionais definem-se como não probabilísticas, já que o objetivo passa por investigar determinadas características de uma população e as suas componentes não estritamente representativas (Quivy & Campenhoudt, 1992). Portanto, nesta investigação em particular, de acordo com Freixo (2011), pode-se afirmar que a seleção dos participantes se enquadrou numa *amostragem não probabilística por seleção racional*, já que o investigador selecionou os participantes em função de características determinadas pelas perguntas de investigação e por toda a exploração realizada no campo de estudo (mais concretamente o levantamento de todos os documentos escritos produzidos pelos possíveis participantes). Isto é, todo este processo de seleção dos participantes caracterizou-se, como é habitual na investigação qualitativa, por alguma flexibilidade e adaptabilidade (Goetz & LeCompte, 1984). O que justifica, por exemplo, a não opção por uma estrutura de seleção dos participantes à priori

de se conhecer e explorar o campo de estudo e a sua população (Flick, 2005). Assim sendo, após a exploração do contexto do estudo e a definição das perguntas e objetivos de investigação, coube ao investigador estabelecer critérios de seleção e escolher os participantes do estudo. Estes participantes, para além de cumprirem os critérios de seleção estabelecidos, corresponderam também aos diversos critérios universais de "bons informantes", definidos por Morse (1998, p. 73), dos quais se destacam o tempo e a disposição para participar no presente estudo.

Na sequência deste enquadramento contextual, os seis professores de 1.º Ciclo que participaram nesta investigação, como critério de seleção, frequentaram e apresentaram um volume relevante de produções escritas em, pelo menos, um dos dois anos letivos (2008/2009; 2009/2010) em que funcionou o Projeto de Investigação-formação. Este critério de seleção justificou-se pelo facto de apenas um professor do 1.º Ciclo ter participado com consideráveis produções escritas nos dois anos em que decorreu este Projeto, assumindo-se assim a participação visível com produções escritas (diário profissional e ou ensaio publicado na revista *Escola Moderna*) em, pelo menos, um dos dois anos em que se realizou o Projeto (ao invés do critério de frequência nos dois anos de Projeto). Portanto, neste estudo, para além de se ter tido como referências as perguntas e os objetivos de investigação (Freixo, 2011), houve também a preocupação dos critérios de seleção terem sido definidos em função das características (produções escritas) dos participantes. Em traços gerais, quisemos compreender como é que a escrita se integrou num Projeto de Investigação-formação, analisando a própria escrita e também as perspetivas dos participantes que mais a produziram. Com esta tomada de posição, foi nosso objetivo garantir uma maior compreensão dos contornos que a escrita dos seis participantes selecionados tomou ao longo do tempo, sendo também de realçar o facto de um número razoável de professores se terem inscrito no mesmo Projeto, no entanto, sem terem tido uma participação escrita relevante, o que pode sugerir um ponto frágil desse mesmo Projeto ou, essa diversidade, ser um indicador de flexibilidade.

Em termos de caracterização profissional dos professores participantes nesta investigação, para além das informações gerais apresentadas no quadro abaixo, de onde se destaca a referenciação a cada professor com uma sigla, por motivos de

confidencialidade, descrevemos, suscintamente, o tipo de participação dos professores, no âmbito da formação e da organização associativa do Movimento da Escola Moderna.

Quadro 2: Caracterização dos professores que participaram no estudo

Professores (siglas)	Idade (final de julho de 2010)	Habilitações académicas (final de julho de 2010)	Tempo de serviço (final de julho de 2010)	Situação profissional (final de julho de 2010)	Ensino Público ou Privado	Concelho e Freguesia em que se insere a escola	Ano de escolaridade (2008/2009 e 2009/2010)
P1	53	mestrado	31	quadro de agrupamento	público	Lisboa – São Domingos de Benfica	1.º e 2.º ano de escolaridade
P2	45	licenciatura	22	quadro de agrupamento	público	Cascais – São Domingos de Rana	1.º e 2.º ano de escolaridade
P3	28	licenciatura	6	quadro de escola	privado	Sintra – Tapada das Mercês	1.º e 2.º ano de escolaridade
P4	53	licenciatura	30	quadro de agrupamento	público	Sintra – Belas	3.º e 4.º ano de escolaridade
P5	45	licenciatura	23	quadro de escola	privado	Lisboa – São Domingos de Benfica	1.º/2.º/3.º/4.º ano de escolaridade e 1.º/2.º/3.º/4.º ano de escolaridade
P6	37	licenciatura	10	quadro de agrupamento	público	Paços de Ferreira - Freamunde	2.º/3.º ano de escolaridade e 3.º/4.º ano de escolaridade

Em termos de participação no Movimento da Escola Moderna, todos os participantes, no ano de 2010, eram sócios desta associação há já algum tempo, sendo o

mais antigo, desde 1978, e o mais recente, desde 2004. A propósito das funções institucionais, três dos participantes, até essa altura, já tinham estado em várias comissões regionais do núcleo de Lisboa e direções do MEM, tendo um deles exercido, inclusive, o cargo de presidente numa dessas direções. Dos restantes três participantes, apenas um deles tinha estado (e estava, inclusive) em funções em comissões regionais de dois núcleos do MEM. Ao nível da formação acreditada no MEM, mais concretamente em termos da frequência nas Oficinas de iniciação ao modelo pedagógico, praticamente todos os participantes as tinham frequentado, quer como formandos, quer como formadores. Na formação não acreditada, todos os participantes revelaram forte participação nos grupos cooperativos, alguns tendo frequentado até mais do que um por ano. Já nos sábados pedagógicos realizados nos diferentes núcleos regionais do MEM e nos congressos realizados anualmente, a participação também foi sempre bastante elevada, quer como formandos, quer também como comunicadores de relatos de prática ou de plenários. Em termos de produção escrita profissional, para além dos diários produzidos no âmbito do programa de Investigação-formação, cinco dos seis participantes já tinham escrito diários antes. Já relativo aos ensaios produzidos para a revista *Escola Moderna*, cinco dos seis participantes no estudo, para além dos ensaios escritos e solicitados pela participação no Projeto de Investigação-formação, também já tinham escrito anteriormente outros ensaios para a mesma revista.

7. Processo de recolha e de análise de dados

Apesar de uma determinada técnica não poder ser exclusiva de um determinado tipo de investigação (Erickson, 1986; Vieira, 1995) e de ser possível recorrer a uma determinada combinação de técnicas numa investigação ou noutra (qualitativa ou quantitativa), é frequente na investigação qualitativa utilizar várias técnicas de recolha de dados, de forma a poder contrastar e enriquecer a informação recolhida. Para além de serem os objetivos de uma investigação a determinar as técnicas a selecionar, numa investigação de cariz qualitativa, essas mesmas técnicas devem, de acordo com Bisquerra Alzina (2004), apresentar quatro traços: *adaptabilidade ao contexto de estudo*; *carácter contínuo ao longo de todo o processo de investigação*; *interatividade entre o investigador*

e o investigado; *recolha de dados de cariz narrativo, densos em significados e interpretações pessoais*. Nesse sentido, neste estudo em concreto, para a recolha de dados, são utilizadas as entrevistas semidiretivas (*follow up*) e de *Focus Group*, como *técnicas diretas* ou *interativas*, e a consulta de documentos (programa do Projeto de Investigação-formação, diários profissionais, ensaios...), como *técnicas indiretas* ou *não interativas* (Colás Bravo & Buendía, 1994; Goetz & LeCompte, 1984; McMillan & Schumacher, 1989). Quanto à primeira forma ou categoria, de ressaltar que as mesmas refletem não só o investigador como o principal instrumento de recolha de dados (Eisner, 1998; Goetz & LeCompte, 1984; Latorre et al., 1996; LeCompte & Goetz, 1982; Mertens, 1998; Mucchielli, 1991; Punch, 1994; Sandín Esteban, 2010; Vieira, 1999), como permitem obter informação em primeira mão e de forma direta (pessoal) junto dos participantes-chave do contexto investigado. Quanto às técnicas indiretas ou não interativas, agrupam a consulta de documentos oficiais e ou pessoais, sendo que neste estudo, a sua utilização tem como intenção compreender o funcionamento do Projeto de Investigação-formação, tal como o papel dos diferentes tipos de escrita (diários profissionais e ensaios) no desenvolvimento profissional dos professores investigados.

7.1. Entrevista

A partir do momento em que a investigação qualitativa começou a ganhar relevo, a compreensão dos sujeitos a partir das suas próprias perspetivas (Rosa & Arnoldi, 2008) abriu espaço para que a entrevista se tornasse um instrumento primordial de investigação na abordagem em profundidade do ser humano (Ruquoy, 1997). A entrevista é, portanto, "uma conversa intencional orientada por objetivos específicos" (Amado & Ferreira, 2017b, p. 209), que é utilizada para a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994). Através do uso da oralidade, da valorização da interação e de uma forma personalizada, a entrevista é adequada para:

> A análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.

A reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado. (Quivy & Campenhoudt, 1992, pp. 194-195)

Como nem todas as entrevistas são iguais, elas podem diferenciar-se quanto ao grau de formalidade e à sua estrutura. Assim, no que diz respeito à forma, podem ser *formais* ou *informais* (Bell, 1997). Quanto ao grau de rigidez da sua estrutura, diversos autores (Flick, 1998; Fontana & Frey, 1994, 2005; Gillham, 2000; Kvale, 1996; Minichiello et al., 1990; Noy, 2009; Rubin & Rubin, 2005) classificam-nas da seguinte forma: *estruturadas* ou *diretivas*; *semiestruturadas* ou *semidiretivas*; *não estruturadas* ou *não-diretivas*; *informais* (conversação). Para além destas modalidades, salientamos também a entrevista de grupo (Fontana & Frey, 2000; Merton et al., 1956; Mucchielli, 1968; Patton, 1990), mais concretamente, a técnica do grupo focal (*Focus Group Studies*) (Barbour, 2008; Debus, 1990; Greenbaum, 1998; Krueger, 1988, 1998; Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1988, 1998, 2001, 2004; Stewart & Shamdasani, 1990; V. Wilson, 1997).

No presente estudo, de acordo com os temas e os objetivos propostos (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1992), num ambiente de alguma formalidade, optamos por realizar entrevistas semidiretivas (*follow-up*) a cada um dos participantes e uma entrevista de *Focus Group*, esta já na parte final do processo investigativo. Já sobre a condução das entrevistas, as mesmas exigiram uma *conduta estratégica* por parte do investigador (Albarello et al., 1997), o que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), exigiu que durante o desenrolar das mesmas, ocorressem os seguintes procedimentos:

- tentar que os participantes se sentissem à vontade para falarem dos seus pontos de vista;

- comunicar o nosso interesse pessoal pelo o que os participantes diziam, estando atento, utilizando sinais verbais e não verbais de reforço e compreensão;

- solicitar que os participantes esclarecessem/clarificassem os conceitos e as situações referidas por si.

Relativo à duração de todas as entrevistas, variou entre os quarenta e cinco minutos e as duas horas. Tal variabilidade pode ser justificada pelo facto de existirem diferentes tipos de entrevistas com os mesmos participantes, como é referido por Gay et al. (2009).

7.1.2. Entrevista semidiretiva

A entrevista semidiretiva ou semiestruturada é apontada por diversos autores (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005; Gillham, 2000; Kvale, 1996; Quivy & Campenhoudt, 1992; Lüdke & André, 1986) como um dos principais instrumentos de pesquisa de cariz qualitativa, tendo em conta que existe a expetativa de que através dela os pontos de vista dos sujeitos sejam mais facilmente expressos, tal como o alcance das declarações sobre um determinado tema (Flick, 2005). Ao não existir uma imposição rígida de questões, permite ao entrevistado falar sobre o tema em causa de acordo com os seus quadros de referência, tal como com a relevância, as palavras e a ordem que mais lhe convier (Amado & Ferreira, 2017b). Tal liberdade de resposta para o entrevistado, implica a elaboração de um guião com perguntas relativamente abertas (Flick, 2005) ou chamadas "perguntas-guias" (Quivy & Campenhoudt, 1992), cuja sequência e formulação, podem ser modificadas de acordo com o desenrolar da entrevista. O objetivo, segundo estes autores, é que seja possível clarificar as perspetivas dos participantes, evitando perder os seus pontos de vista subjetivos e relevantes para o estudo. Tudo isto implica um grau de sensibilidade no investigador, de modo a haver "um equilíbrio permanente entre o desenrolar da entrevista e o guião" (Flick, 2005, p. 94). Para Silva (2002), uma boa questão pode ser até aquela que surge não do guião da entrevista, mas a partir do que diz o entrevistado. Cabe ao investigador decidir quando deve abordar determinado assunto que está de acordo com os objetivos da entrevista ou se deve deixar o entrevistado falar sobre algum tema importante para ele próprio (Flick, 2005). Apesar de tudo, de acordo com Abeledo (cit. por Amado & Ferreira, 2017b), numa entrevista semidiretiva, as questões a colocar devem ser: *abertas*, *singulares*, *claras* e *neutrais*.

No nosso estudo, de acordo com os objetivos definidos, as entrevistas semidiretivas, apesar da sua identidade própria, foram utilizadas em conjugação com toda

a análise documental realizada, o que permitiu aumentar a validade não só dos resultados alcançados como dos próprios dados obtidos pelas entrevistas. Estas entrevistas semidiretivas designaram-se de *follow-up*, tendo em conta a distância temporal (cerca de cinco a seis anos) para com a realização do Projeto de Investigação-formação alvo do nosso estudo, e no qual os nossos entrevistados participaram. Sobre a preparação das entrevistas e tendo em conta que estas não se improvisam (Amado & Ferreira, 2017b), construiu-se um guião a partir dos objetivos definidos e das perguntas de investigação estabelecidas. Deste guião de entrevista (Anexo 1), fizeram parte os seguintes objetivos gerais:

1. Compreender as experiências formativas associadas ao processo de escrita e o modo como estas contribuem para o desenvolvimento profissional, na perspetiva dos participantes do estudo;

2. Compreender como é que a escrita das práticas profissionais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores em formação;

3. Compreender as interações formativas mobilizadas nas produções escritas e na interação virtual em formação b-learning;

4. Compreender como é que os princípios estratégicos e orientadores do modelo pedagógico do MEM se revelam e transformam na escrita dos professores em formação.

Relativamente aos blocos temáticos, definiram-se os seguintes: Projeto de Investigação-formação; Diários profissionais; Plataforma moodle; Ensaios publicados na revista Escola Moderna; Outras produções e instrumentos de pilotagem do Projeto de Investigação-formação; A escrita dos professores; MEM.

A construção deste guião, para além dos objetivos e perguntas de investigação, por um lado, e a revisão da literatura, por outro, baseou-se na experiência e no conhecimento do investigador sobre o tema e o contexto deste estudo, sendo também importante a relação de proximidade deste com os seis participantes envolvidos. Por outro lado, também foi decisivo para a elaboração do guião da entrevista, quer a exploração

documental sobre o Projeto de investigação-formação, quer toda a análise de conteúdo realizada aos nove diários profissionais (Burgess, 1997). Já em termos do tipo de perguntas definidas, para além da tipificação já descrita, tentou-se que as mesmas não fossem demasiado precisas, mas também não demasiado abertas (Albarello et al., 1997; Bell, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1992). Por outras palavras, por um lado, houve a preocupação de não fazer deste guião algo parecido a um questionário, por outro, tentou-se assumir um referencial organizado, de forma a alcançar o máximo de dados com o menor número de perguntas possível (Amado & Ferreira, 2017b). Na condução da entrevista, seguimos os blocos temáticos de uma forma fluida, estabelecendo uma relação intersubjetiva com os entrevistados, o que propiciou abertura e à vontade para que as informações desejadas se evidenciassem no discurso verbalizado (Amado & Ferreira, idem). Para além disso, privilegiamos uma escuta ativa às respostas dos entrevistados, com o intuito de estabelecer relações entre elas e assim identificar as estruturas invisíveis que organizavam o discurso de cada um deles (Bourdieu, 1993). O local onde decorreram as seis entrevistas foi a sede do Movimento da Escola Moderna, espaço esse já familiar aos participantes, o que pode também ter contribuído para um maior à vontade e clima de confiança entre todos os implicados. Já sobre as transcrições das entrevistas (Anexos 2-7), com o intuito de preservar toda a fidelidade necessária, após essa cuidada ação por parte do investigador, que exigiu muitos cuidados de ordem paralinguística (pausas e tom de voz) e de pontuação (Amado & Ferreira, 2017b), foram enviadas aos participantes para que estes pudessem rever e reformular o que achassem necessário. De todos os participantes, cinco devolveram as referidas transcrições com pequenas alterações ao nível da sintaxe, tendo em conta a presença de traços da oralidade na escrita que é conveniente alterar. Posteriormente, como uma fase de pre-organização das análises de conteúdo realizadas, as transcrições foram organizadas por unidades de registo (Anexos 8-13).

7.1.3. Entrevista de *Focus Group*

Apesar da utilização das entrevistas de *Focus Group* ser recente no campo das ciências sociais (Morgan, 2001), este conceito começou a ser utilizado por Merton et al.

(1956), a propósito das entrevistas de grupo que eram utilizadas na investigação sobre marketing e meios de informação (Fontana & Frey, 1994; Morgan, 2001).

Para Patton (1990), como definição-base do que é uma entrevista de grupo focal, este define-a como "uma entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas, sobre um tema específico. Os grupos típicos têm seis a oito participantes na entrevista, cuja duração vai de uma hora a duas horas" (p. 335). O que a distingue da simples entrevista individual é a interação que se gera no seu interior e que contribui explícitamente para produzir dados e novas perspetivas (Morgan, 1988), podendo levar a uma compreensão partilhada a propósito das questões colocadas pelo investigador (Gay et al., 2009). Merton et al. (1956) acreditam que esta interação permitirá alargar o número de respostas possíveis, já que, não só os detalhes esquecidos da experiência podem ser reativados, como os participantes podem se libertar de algumas inibições. Já para Hedges (1985), para além de toda a estimulação fruto da conversa gerada numa entrevista de grupo, comparativamente ao que acontece numa entrevista individual típica, é a melhoria da capacidade de autoobservação e autoanálise dos entrevistados que é de destacar. Em traços gerais, é no contexto da interação que se gera no interior do grupo, que se espera que surjam as informações desejadas (Amado & Ferreira, 2017b). Patton (1990) realça a importância da entrevista de grupo focal no controle de qualidade dos dados produzidos, já que o alcançar de uma posição partilhada e consistente é possível porque "(...) os participantes tendem a controlar-se e a equilibrar-se uns aos outros, excluindo os pontos de vista extremados" (pp. 335-336). No entanto, para que este equilíbrio ocorra e o entrevistador seja capaz de identificar as condições que promovem a interação e a discussão aberta no grupo, é necessário, em primeiro lugar, que este funcione mais como um moderador/facilitador e menos como um entrevistador numa entrevista tradicional (Punch, 2014). A partir daí, são necessárias determinadas competências que, para Fontana e Frey (2000), passam por, genericamente, o moderador ser "flexível, objetivo, empático, persuasivo, bom ouvinte" (p. 652). Para estes autores, o ser objetivo tem a ver com o equilíbrio em relação aos diversos entrevistados, visto que se há uns que tentam dominar com as suas intervenções a entrevista, há outros mais calados e que devem ser envolvidos de forma a poderem exprimir os seus pontos de vista. Certo é que, o facto de as pessoas estarem em grupo, uniformiza muitas opiniões dos participantes e faz emergir o consenso, o que para Blanchet (1993), coloca em causa "a expressão dos conflitos internos ao

grupo" (p. 223). Nesse sentido, pode ser importante ao moderador, para além das competências descritas, estar familiarizado com o tema em questão e evidenciar sensibilidade à cultura dos entrevistados (Amado & Ferreira, 2017b). Por outro lado, para Morgan (1988), o facto de se trabalhar com grupos de pessoas que se conhecem bem pode levantar alguns problemas, visto que nessas situações há tendência para se achar que há um maior número de coisas que se tem como certas, mas que permanecem no regime do implícito. De destacar ainda, referente à moderação da entrevista de grupo e em comparação com a entrevista individual, para Van der Maren (cit. por Lessard-Hébert et al., 1994), tão importante como a atenção para quem está a falar, é captar a reação dos outros para quem esse fala.

No caso particular deste estudo, a entrevista de grupo focal foi utilizada em combinação com outras técnicas de recolha de dados e realizou-se na última fase do estudo empírico. Por motivos de disponibilidade dos participantes, ao invés de uma, houve duas entrevistas, a primeira com quatro participantes e a segunda com dois. O objetivo principal, em cada uma delas, foi realizar uma reflexão crítica final sobre todos os dados analisados até então, de modo, não só a se poder confirmar ou infirmar esses mesmos dados, como, por outro lado, recolher novas informações fruto dessa discussão em grupo. Assim, todas as questões colocadas pelo investigador, formularam-se a partir das sínteses realizadas aos dados analisados das entrevistas individuais, dos diários profissionais e dos ensaios produzidos para a revista *Escola Moderna*. O que levou a que não houvesse necessidade de ter um guião de entrevista previamente estruturado. Em termos de validade, para além desta entrevista de grupo permitir a comprovação das análises anteriormente realizadas e complementar com novos dados surgidos dela, o facto de os participantes da formação serem os entrevistados, revela também o valor formativo deste tipo de entrevista. Para além disso, também em termos de validade da própria entrevista focal (Mucchielli, 1968), foi importante tentar perceber até que ponto os participantes alteraram as suas opiniões a respeito dos mesmos temas, incluidos nas entrevistas individuais. Nesse sentido, foi importante o moderador estar atento à participação de todos, visto que em situação de grupo é comum as opiniões mais fortes sobressaírem e as minoritárias correrem o risco de nem aparecerem (Blanchet, 1993). Já sobre a participação na entrevista, o facto de os professores serem participantes ativos na comunidade de práticas onde ocorreu o Projeto de Investigação-formação, alvo deste

estudo, justificou, acreditamos nós, todo o interesse e empenho revelados no desenrolar das entrevistas. Porque, como refere Morgan (2001), "group interviewing is easier (when implies) a group of participants who are interested in a topic (that) can keep a discussion going (...)" (p. 151). Por outro lado, apesar de um maior número de pessoas numa discussão ser algo que torna a gestão de uma entrevista mais difícil, comparativamente a uma entrevista individual (Guilham, 2000), neste estudo em particular, o facto de estarmos, não só familiarizados com a problemática em questão como "por dentro" da cultura profissional dos investigados, permitiu-nos ter a sensibilidade adequada para compreender "(...) a sua linguagem, seus modos de reação, seus sinais de conivência, suas alusões secretas, a sua memória comum (...)" (Mucchielli, 1968, p. 6). No entanto, tal familiaridade e conhecimento da problemática em questão, segundo Hedges (1985, p. 82), implica que o moderador cultive uma atitude de "paixão neutra" (passionate neutrality), já que o perigo de ser um "expert", para além de prejudicar a neutralidade na condução da entrevista, pode leva-lo, inclusive, a competir com os entrevistados. Por último, tal como nas entrevistas semidiretivas individuais, as transcrições das entrevistas de grupo focais (Anexos 14-15) foram igualmente enviadas aos entrevistados, como ação de validação das mesmas. Todos os entrevistados concordaram com as duas transcrições realizadas e não propuseram qualquer alteração. Finalmente, como pre-organização das análises de conteúdo realizadas, ambas as transcrições foram organizadas por unidades de registo (Anexos 16-17).

7.2. Análise documental

A análise documental, como técnica utilizada pelos historiadores e antropólogos, foi adaptada ao campo da educação pelos etnógrafos (Goetz & LeCompte, 1984). Apesar de um conceito algo polissémico (Cellard, 2008), visto que o termo "análise" remete para a análise de dados, ela é também utilizada para designar um tipo ou técnica de recolha de dados (Lessard-Hébert et al., 1994). Comparativamente a outras técnicas de recolha de dados, como a entrevista ou as observações, Punch (2014) alerta que em muitas investigações não se utiliza suficientemente esta técnica, o que é algo estranho para este autor, visto que, segundo MacDonald e Tipton (1996), o desenvolvimento das ciências

sociais sempre dependeu muito da análise documental. Independentemente disso, mesmo que até mais utilizada na investigação histórica, interessa perceber que a análise documental se define, sobretudo, como uma técnica de abordagem de dados qualitativos (De Bruyne et al., 1974), quer complementando as informações obtidas por outras técnicas, quer desvendando novos aspetos ou informações de um tema (Lüdke & André, 1986; Saint-Georges, 1997; Vieira, 1995). Para Caulley (cit. por Lüdke & André, 1986), a análise documental intenta "identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse" (p. 38). Já Bardin (2004), definindo-a como uma operação de tratamento de informação, acrescenta que ela "tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação" (p. 40). Isto é, facilitar o acesso aos interessados, de forma a que estes obtenham o máximo de informação, com o máximo de pertinência.

Sobre o conceito de documentos, apesar de numa visão globalizante as músicas e fotografias, por exemplo, poderem também assumir-se como fontes documentais (Cellard, 2008), concordamos com a definição de Phillips (1974), que considera "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (p. 187). Para McMillan e Schumacher (1989), os documentos podem ainda ser "oficiais ou não oficiais, públicos ou privados, publicados ou não publicados e preparados intencionalmente para preservar um registo histórico ou elaborados com um objetivo prático imediato" (p. 436). Já para Scott (1990), os documentos podem ser tipificados em termos de autoria e de acesso. Se no primeiro tipo organizam-se em três categorias: *pessoal*, *oficial-privado* e *oficial-estatal*. Em termos de acesso, são quatro as categorias: *fechado*, *restrito*, *arquivo-aberto*, *publicado-aberto*. No caso desta investigação, excluindo os ensaios, publicados numa revista de acesso semi-aberto, os documentos analisados apresentam um cariz restrito, já que uns são apenas de acesso aos sócios do MEM, outros só aos que participaram no Projeto de Investigação-formação. Do ponto de vista da autoria, para além de parte dos documentos analisados se poderem categorizar como oficiais-privados ou documentos oficiais internos (Bogdan & Biklen, 1994), a maioria dos documentos apresenta um cariz pessoal, como por exemplo, os diários profissionais. Estes, definem-se assim como documentos pessoais (Bogdan & Biklen, idem), visto que se referem a uma narrativa realizada na primeira pessoa, em que

se descreve as ações, as experiências e as crenças do sujeito em causa (Plumer, 1983; Taylor & Bogdan, 1984).

Já sobre as diversas vantagens do uso de documentos, em primeiro lugar, Guba e Lincoln (1984) referem que, independentemente de outras técnicas escolhidas, os documentos assumem-se como uma fonte rica de informações sobre a natureza do contexto e que por isso, no quadro de uma investigação qualitativa, a sua utilização não deve ser ignorada. Nesse sentido, para os mesmos autores, os documentos representam uma fonte "natural", estável e rica de informação, de onde podem ser extraídas evidências que, por exemplo, sustentam as afirmações do investigador. Para além disso, como aconteceu nesta investigação, a análise documental pode apresentar-se como uma técnica exploratória, que permite não só reestrutuar os objetivos e as perguntas de investigação, como levantar pistas para serem exploradas por entrevistas. Tal como ainda, pode complementar ou validar os dados obtidos por outras técnicas de recolha. Neste caso, pode-se afirmar que a análise documental é utilizada para fins de triangulação de dados (Denzin, 1984; Goetz & LeCompte, 1984; Holsti, 1969; Lessard-Hébert et al., 1994). Por outro lado, quando o investigador tem como interesse o estudo do problema a partir da própria expressão (linguagem) dos participantes, é também apropriado a utilização de produções escritas dos participantes (Holsti, 1969), o que também aconteceu nesta investigação, com a análise realizada aos diários profissionais e aos ensaios produzidos pelos seis participantes.

Sobre o processo de seleção dos documentos nesta investigação, tendo em conta os objetivos e as perguntas de investigação da mesma, a opção tomada levou em linha de conta critérios de avaliação tão importantes, como os destacados por Jupp (2006): *autenticidade*, *credibilidade*, *representatividade* e de *significado*. Por outro lado, de acordo com Goetz e LeCompte (1984), é também de destacar no nosso estudo o facto de, quanto mais familirializado o investigador está com os participantes e o contexto da investigação, mais fácil será determinar quais os documentos ou artefactos (expressão utilizada pelas autoras em questão) a selecionar. Nesse sentido, tendo em conta as mesmas autoras, foi também importante perceber o como e o quanto foram utilizados pelos participantes alguns dos documentos selecionados, já que tão importante quanto a sua utilidade é a pouca utilização dos mesmos.

7.2.1. Projeto de Investigação-formação

Para além da decrição realizada no ponto cinco do capítulo V e da análise mais detalhada dos diários profissionais e ensaios publicados na revista *Escola Moderna*, procedeu-se à análise documental das produções elaboradas ao longo do desenvolvimento do Projeto de Investigação-formação. Focou-se, quer nas *participações* realizadas pelos professores na *plataforma moodl*e (Anexo 18), quer nos *Projetos Curriculares de Turma* (Anexo 19) e *Projetos de Pesquisa* (Anexo 20) produzidos por cada um.

7.2.1.1. Fóruns da plataforma moodle

Sobre a análise realizada à participação dos professores nos fóruns da plataforma moodle, destaca-se que a principal intenção da mesma consistiu no querer compreender a frequência e a iniciativa da interação on-line ocorrida, visto que esta plataforma foi assumida no primeiro ano de funcionamento do Projeto de Investigação-formação como um dispositivo estratégico e mediador da formação. Nesse sentido, verificou-se a participação dos professores nos diferentes fóruns desta plataforma, quer iniciando temas de discussão, quer participando em discussões de temas iniciadas por outros.

7.2.1.2. Projetos Curriculares de Turma e Projetos de Pesquisa

Relativamente aos *Projetos Curriculares de Turma*, definidos no Projeto de Investigação-formação como os instrumentos principais de mudança e promotores de processos investigativos da prática, há a destacar que, no primeiro ano deste Projeto, a sua construção e implementação, por parte de cada formando, era uma obrigatoriedade para a sua participação ser validada e usufruírem dos respetivos créditos. Aliás, nesse primeiro ano, o principal objetivo do Projeto de Investigação-formação consistia no estudo da utilização do modelo pedagógico do MEM na gestão cooperada do currículo,

através da implementação do Projeto Curricular de Turma por parte de cada professor formando. Nesse sentido, um dos efeitos esperados e incluídos no Projeto, consistia em introduzir inovação pedagógica através dos Projetos Curriculares de Turma assumidos como projetos de investigação (MEM, 2018j). Já como definição de Projeto Curricular de Turma, partimos do que refere Roldão (1999), em que o assume como:

> A forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (p. 44)

Como uma proposta de ação do professor para a concretização e desenvolvimento do currículo nacional, nele se descreve os atores implicados e a forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem, isto é, as opções pedagógicas orientadoras do desenvolvimento curricular. Assim, definido este instrumento e a sua importância no Projeto de Investigação-Formação, a análise realizada aos Projetos Curriculares de Turma construídos pelos seis participantes neste estudo, focou-se nos tópicos: *levantamento de dificuldades*, *estratégias a implementar* e *definição de resultados a alcançar*. O objetivo desta opção, deveu-se ao interesse em perceber até que ponto a descrição dos problemas incluída nos Projetos Curriculares de Turma, apontava para o foco da investigação (módulo de atividade do modelo pedagógico selecionado) encetado por cada um dos seis participantes na sua prática pedagógica e, posteriormente, destacado nos respetivos ensaios redigidos para a revista *Escola Moderna*.

Já sobre os *Projetos de Pesquisa*, foram implementados no segundo ano de duração do Projeto de Investigação-formação (2009/2010), tendo em conta que nesse ano letivo tinha deixado de ser obrigatório a construção do Projeto Curricular de Turma, bastando apenas que fosse escrita uma síntese do mesmo, onde se evidenciassem os pontos fortes e fracos das aprendizagens de cada aluno. A partir desse diagnóstico, e selecionado o módulo de atividade do modelo pedagógico em que iria incidir a investigação, era através do Projeto de Pesquisa que se planificava todo o processo investigativo. Nesse sentido, no Projeto de Pesquisa incluiu-se os objetivos e ou as perguntas de investigação, para além das formas de recolha e tratamento da informação,

tudo, com o intuito final de se aperfeiçoar o módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionado, ultrapassar as dificuldades detectadas nos respetivos alunos e, paralelamente, servir de base para a escrita do ensaio a publicar na revista *Escola Moderna*.

7.2.2. Diários profissionais

Em primeiro lugar, em termos da representatividade da amostragem dos diários profissionais selecionados para o nosso estudo, de assinalar que, dos seis participantes, três deles produziram diários nos dois anos de duração do Projeto de Investigação-formação, sendo, por isso, nove o total de diários profissionais alvo de análise no nosso estudo.

Como num processo de formação de investigação da prática, a frequência e a regularidade da escrita de diários profissionais é algo a ter em conta, para além da autoria dos nove diários analisados, contabilizamos o número de entradas e a data das mesmas. Já sobre o volume de escrita, contabilizamos a quantidade de páginas escritas (Anexo 21).

7.2.3. Ensaios sobre a prática profissional

Como publicações obrigatórias do Projeto de Investigação-formação (nos dois anos letivos em que este perdurou), os ensaios[4] redigidos pelos professores teriam que assumir-se como um relato da prática relativo ao módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionado para melhoramento, tal como possuir um enquadramento teórico que contextualizasse e problematizasse cientificamente o foco de investigação em causa. Para além disso, em cada ensaio também devia estar presente, não só uma descrição de todo o processo investigativo encetado (foco de investigação e recolha e análise de informações), como os resultados alcançados ao nível da melhoria da

[4] Utilizamos o termo *ensaio*, mas no âmbito do Projeto de Investigação-formação, foi utilizado o de "artigo"

prática pedagógica do professor. Sobre esta melhoria da prática pedagógica, era também proposto compreender-se no ensaio, qual a relação desta para com o aperfeiçoamento do modelo pedagógico e, eventualmente, o modelo de autoformação cooperada do MEM (MEM, 2018j; MEM, 2018k).

Partindo do conceito de "essays" utilizado por Cochran-Smith e Lytle (1990), e da sua categorização como *investigação conceptual*, este tipo de produção escrita apresenta uma componente teórica, comparativamente à escrita de diários profissionais. Isto é, para além de ter como objetivo principal a publicação de todo o processo investigativo implementado na prática e os consequentes resultados, nos ensaios é utilizada a teoria para contextualizar e problematizar a prática pedagógica investigada. Por outras palavras, para as mesmas autoras (1993), a escrita de ensaios permite não só que se atribua sentido aos conflitos resultantes do confronto entra a teoria e a prática, como promove nos professores investigadores, a necessidade de pesquisarem as bases teóricas que justificam os episódios que ocorrem nas suas salas de aula. Acima de tudo, num contexto de formação em que os professores investigam e teorizam a sua prática pedagógica, a escrita de ensaios, entre várias vantagens (Feldman et al., 2018), possibilita a validação social do conhecimento construído, visto que chega não só a uma maior audiência de profissionais, como pode ser mobilizada (consultada) em vários momentos (Cochran-Smith & Lytle, 1990).

Em termos dos ensaios analisados neste estudo, dos seis participantes, apenas um não produziu qualquer ensaio, sendo que outro produziu dois, relativos aos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010. No quadro abaixo está discriminado a autoria, o título de cada ensaio e o ano (letivo) do Projeto em que foi produzido.

Quadro 3: Títulos dos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*

Professores	Ano letivo	Título dos ensaios
P1	2008/2009	Iniciação e desenvolvimento da escrita - dois percursos
	2009/2010	A escrita para aprender matemática
P2	2008/2009	Aprendizagem por projetos e circuitos num processo de trabalho comparticipado pela turma

P3	2009/2010	Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos
P4	2008/2009	A construção do conhecimento científico num processo de trabalho comparticipado pela turma
P6	2009/2010	O Plano Individual de Trabalho: contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens

A estrutura de análise realizada aos seis ensaios, baseou-se, por um lado, nos parâmetros, critérios e orientações para a escrita dos mesmos, no âmbito da organização do Projeto de Investigação-formação (MEM, 2018j; MEM, 2018k), por outro, na conceção de investigação definida por Beillerot (1991) e no conceito de professor investigador da prática (theacher research), de Cochran-Smith e Lytle (1990, 1993). Dos documentos orientadores e de validação da escrita dos ensaios do Projeto de Investigação-formação em estudo (MEM, idem), realçamos os seguintes tópicos: o papel da teoria e a articulação desta com a prática problematizada e refletida; a descrição sequenciada de todo o processo de investigação encetado (recolha e análise da informação) ao módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionado como foco; os resultados alcançados na prática pedagógica do professor e a sua relação com o aperfeiçoamento do modelo pedagógico e o modelo de autoformação do MEM, respetivamente. Relativamente às duas conceções em causa, para a de investigação, definida por Beillerot (1991), tem-se em conta que para a validação social de um determinado conhecimento construído ocorrer, é necessária uma descrição clara e objetiva de todo o processo investigativo que gerou esse mesmo conhecimento. Os professores investigadores da prática (theacher research), conceito definido por Cochran-Smith e Lytle (1990, 1993), a investigação dos professores à sua prática define-se como um processo intencional e sistemático. Ambas as conceptualizações, justificam a importância da *objetividade*, *clareza* e *rigor*, como requisitos fundamentais de uma escrita de cariz científica de qualidade, o que é destacado por Escalante de Urrecheaga (2009) e por Feldman et al. (2018). Assim, tendo em conta esta concetualização teórica e as orientações propostas para a escrita dos ensaios no Projeto de Investigação-formação, elaboraram-se dois tipos de análise aos ensaios produzidos pelos participantes neste estudo.

Numa **primeira análise** (Anexo 22), definimos as seguintes categorias: Introdução; Descrição do ensaio; Foco de investigação; Perguntas de investigação;

Apresentação da metodologia (recolha e análise de dados); Apresentação e análise de dados; Referências teóricas; Projeto de Investigação-formação; Movimento da Escola Moderna; Discussão dos resultados. De seguida, intentou-se compreender qual a ordem pelas quais as diferentes categorias presentes nos ensaios aparecem descritas e como se relacionam.

Numa **segunda análise** (Anexos 23-28), tendo em referência a mesma estrutura anterior, tentamos compreender de forma mais aprofundada e individualizada as características de cada um dos seis ensaios publicados. Isto é, a intencionalidade e a sistematicidade do processo investigativo encetado, tal como as melhorias da prática e o novo conhecimento produzido. Assim, a objetividade, a clareza e o rigor de cada ensaio foram analisados a partir da seguinte categorização: *Foco de investigação* (módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionado; perguntas de investigação; caracterização da turma); *Apresentação da metodologia (recolha e análise de dados)*; *Apresentação e análise de dados*; *Referências teóricas*; *Contexto da formação* (processo de escrita/revisão do ensaio; participação na plataforma moodle; Projeto de Investigação-formação; Movimento da Escola Moderna); *Discussão dos resultados*.

7.3. Análise de conteúdo

A técnica (ou conjunto de técnicas, de acordo com Bardin[5] e Esteves[6]) utilizada para a análise dos diários profissionais selecionados, tal como para as entrevistas individuais semidiretivas e entrevistas *Focus Group* realizadas, foi a análise de conteúdo. Esta, enquadrada num quadro de análise social da realidade (Amado, 2017b; Quivy & Campenhoudt, 1992), foi sofrendo evoluções ao longo do tempo, progredindo de um sentido mais descritivo e quantitativo no início dos anos 50 (Berelson, 1952), para um sentido inferencial e, portanto, interpretativo (Bardin, 2004; Grawitz, 1993; Holsti, 1969; Krippendorff, 1980; Osgood, 1959). Para além de ser também uma técnica que pretende

[5] 2004

[6] 2006b

comprimir/reduzir muitas palavras de texto em poucas categorias (Stemler, 2000), a análise de conteúdo assume-se, sobretudo, como um processo inferencial, em que se pretende compreender, não só o significado do que está para além do que se intui diretamente e que está à espera de ser visível (Amado et al., 2017), como as principais tendências e padrões da informação em causa (Lima, 2013). No entanto, para que se evite cair em "inferências ingénuas ou selvagens" (Berelson, 1952, cit. por Vala, 2004, p. 103) e estas sejam válidas e replicáveis (Krippendorf, 1980; Weber, 1990), para além da importância dos referenciais teóricos e dos objetivos do investigador (Vala, 1999), implica compreender, não só as condições (contextos) de produção dos conteúdos analisados, como o significado (a representação) dos conteúdos para quem os produziu (Amado, 2017b; Bardin, 2004; Henry & Moscovici, 1968; Vala, 1999). Daí que neste estudo, também por uma questão de replicabilidade, uma das razões da realização das entrevistas, teve a ver com a necessidade de compreender as experiências de escrita e os significados dos diários profissionais para os seis participantes selecionados.

Como toda a análise de conteúdo decorre, não só das perguntas e objetivos de investigação como dos dados identificados como pertinentes, interessa, num primeiro momento, a propósito da constituição de um *corpus* documental, distinguir os *dados invocados* pelo investigador dos *dados suscitados* pelo investigador (Van der Maren, 1995). Assim, no presente estudo, os diários profissionais assumiram-se como documentos naturais (Amado et al., 2017), isto é, já existiam independentemente da ação do investigador. Sobre os dados suscitados ou provocados pelo investigador, destacam-se os protocolos das entrevistas semidiretivas e de *Focus Group*. Em termos dos princípios que devem reger a constituição do *corpus* documental, Bardin (2004) destaca, não só o princípio da *homogeneidade* e da *pertinência*, como, para a análise dos dados invocados pelo investigador, o princípio da *representatividade*. Já para a análise dos documentos produzidos por ação do investigador, o mesmo autor refere o princípio da *exaustividade*.

Posteriormente à seleção dos documentos a analisar, tendo em vista o processo de categorização, realizou-se uma "leitura flutuante" (Bardin, 2004, p. 90; Robert & Bouillaguet, 1997, p. 25) ou o que Goodson (2008b) apelida de "bathing in data" (p. 40). A execução desta tarefa permitiu que, tendo em conta os objetivos de investigação, se

definissem, em primeiro lugar, os diferentes quadros de análise temáticos. Posteriormente a uma leitura mais aprofundada dos dados (ou *leituras verticais*, no dizer de Amado[7]) e também tendo em conta todo o quadro teórico desenvolvido, as categorias construiram-se de forma progressiva, à medida que toda a informação foi sendo analisada. O que para Bardin (2004, p. 113) é apelidado de procedimento por "milha". De seguida, os indicadores e as respetivas unidades de registo também foram construídos. Sendo que as unidades de registo, de acordo com Vala (1999), definiram-se como *semânticas*, tendo em conta que "a unidade mais comum é o tema ou a unidade de informação" (p. 114). Também neste estudo, tendo em conta ter-se optado por um procedimento manual na construção de categorias, numa combinação entre um processo dedutivo e indutivo (Amado et al., 2017; Bardin, 2004; Ruiz Olabuénaga, 1996; Vala, 1999), a análise de conteúdo realizada define-se como *categorial* (Bardin, 2004). Entre várias vantagens, esta análise "é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples" (Bardin, 2004, p. 147).

A propósito da validade interna das categorias, estas, quando formuladas pelo investigador, devem obedecer a um conjunto de regras fundamentais ou apresentar um conjunto de qualidades. Nesse sentido, para Vala (1999), em primeiro lugar, a *exaustividade* e a *exclusividade* são princípios essenciais a ter em atenção. Se com o primeiro princípio, pretende-se garantir "que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias" (p. 113), já com o segundo, ambiciona-se "que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria" (p. 113). No entanto, tal como aconteceu no nosso estudo, é de ressalvar, como refere Bardin (2004), que a mesma unidade de registo pode incluir-se em mais do que uma categoria, desde que a dimensão de análise seja diferente, sendo que nestes casos não se aplica o princípio da exclusividade. Para o mesmo autor, a formulação de categorias deve ainda obedecer às regras de *homogeneidade*, de *pertinência*, de *objetividade*, de *fidelidade* e de *produtividade*. Já para Ghiglione e Matalon (2001), de entre os vários tipos de validade que referem, destacamos a *validade da categorização*, que tem a ver com a pertinência das categorias se coadunarem com os objetivos definidos.

[7] 2000

Ainda a propósito da fidelidade, quer Ghiglione e Matalon (2001), quer Esteves (2006b), referem, não só a *fidelidade intracodificador*, que significa a classificação igual que um mesmo investigador realiza em dois momentos diferentes do tempo, como a *fidelidade inter-codificadores*, que significa que a codificação feita por diferentes investigadores deve originar os mesmos resultados. No presente estudo, dado o período temporal entre o início e o final do mesmo, realizou-se a classificação dos dados em dois momentos distintos e com a obtenção dos mesmos resultados, o que representou um exemplo de fidelidade intracodificador. Já sobre o outro tipo de fidelidade, apesar do processo de classificação ter sido realizado apenas por um investigador, em momentos-chave deste estudo, o orientador do mesmo, teceu considerações esclarecedoras a propósito dos dilemas que foram surgindo ao longo da categorização. Por outro lado, independentemente da formação ou experiência do codificador e da não ambiguidade das categorias e unidades de registo, o importante, em termos de fidelidade, é que a clareza das mesmas surja da forma rigorosa com que são definidas (Ghiglione & Matalon, 2001).

De destacar ainda, que todo o processo de análise decorreu ao longo da investigação, de uma forma interativa, complementar e contínua, já que a obtenção e a análise da informação realizaram-se em simultâneo (Bogdan & Biklen, 1994). Isto é, após a análise documental aos Projetos Curriculares de Turma e aos Projetos de Pesquisa, analisaram-se os diários profissionais dos seis participantes e, posteriormente, as transcrições das entrevistas individuais. Por fim, depois da análise documental aos ensaios produzidos e publicados na revista *Escola Moderna*, analisaram-se as transcrições das duas entrevistas de *Focus Group*. Por outro lado, como toda a análise de conteúdo decorreu de forma intercalada e fluída com a análise documental, é importante, apesar de tudo, destacar as diferenças entre os dois tipos de análise, que Bardin (2004) apresenta:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).

- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.

- O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (p. 41)

7.3.1. Entrevistas individuais semidiretivas

Face ao enorme manancial de dados recolhidos com as seis entrevistas individuais e à inevitável influência do investigador, iniciou-se a fase de interpretação com o cuidado analítico, não só de procurar os pontos em comum no discurso dos entrevistados, tal como o que os distingue (Amado & Ferreira, 2017b). Nesse sentido, e tendo em linha de conta os objetivos e as perguntas de investigação deste estudo, organizaram-se três pontos essenciais de análise: *Projeto de Investigação-formação*; *Diários profissionais*; *Ensaios publicados na revista Escola Moderna*. No primeiro ponto definiram-se treze dimensões de análise, sustentadas por desasseis quadros de análise (Anexos 29-44). Sobre os diários profissionais, a análise ficou apenas por uma dimensão e um respetivo quadro (Anexo 45). No ponto relativo aos ensaios, definiram-se oito dimensões de análise e o mesmo número de quadros (Anexos 46-53). Já para cada tema de análise (ver quadro abaixo), inscrito nos respetivos quadros, definiu-se um conjunto de categorias e indicadores, que, tal como alguns exemplos de unidades de registo (com os respetivos códigos, organizados por ordem alfabética e numérica), apresentaremos em detalhe na apresentação e discussão de resultados. De referir ainda, que cada indicador pode apresentar unidades de registo referentes a mais do que uma fonte entrevistada (identificadas por: P1; P2; P3; P4; P5; P6).

Quadro 4: Temas da análise de conteúdo das entrevistas individuais semidiretivas

Temas
Perspetivas sobre a organização do Projeto de Investigação-formação
Perspetivas sobre os seminários e os supervisores

Perspetivas sobre a plataforma moodle
Perspetivas sobre o Projeto Curricular de Turma
Perspetivas sobre o Projeto de Pesquisa
Perspetivas sobre a interação
Perspetivas sobre a cooperação
Perspetivas sobre a dimensão investigativa – Propósito e processo geral
Perspetivas sobre a recolha e análise de dados pelos professores
Perspetivas sobre a prática pedagógica
Perspetivas sobre a reflexão
Perspetivas sobre a problematização
Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional
Perspetivas sobre a escrita, como uma das características do Projeto de Investigação-formação
Perspetivas sobre a escrita, sem referência direta ao Projeto de Investigação-formação
Perspetivas sobre os tipos de escrita
Perspetivas sobre a Comunicação da prática pedagógica
Perspetivas sobre o papel do Projeto de Investigação-formação, no âmbito do modelo de formação do MEM
Perspetivas sobre o Movimento da Escola Moderna, sem referência direta ao Projeto de Investigação-formação
Perspetivas sobre os diários profissionais
Perspetivas sobre os ensaios, o Projeto de Investigação-formação e o MEM
Perspetivas sobre a escrita dos ensaios
Perspetivas sobre os ensaios e o foco de investigação
Perspetivas sobre os ensaios e a prática pedagógica
Perspetivas sobre os ensaios e o apoio dos colegas e dos supervisores
Perspetivas sobre os ensaios e a teoria
Perspetivas sobre os ensaios e o desenvolvimento profissional
Perspetivas sobre os ensaios e os diários profissionais

7.3.2. Entrevista de *Focus Group*

Em termos da análise de conteúdo (Anexos 54-55) realizada aos dados recolhidos das duas entrevistas de *Focus Group*, de destacar apenas que, mais do que as diferenças assumidas, o foco analítico centrou-se nos aspetos valorizados e nos aspetos críticos que os participantes (nos dois grupos) referiram, tendo em conta os seguintes três temas:

- Perspetivas sobre a organização do Projeto de Investigação-formação;
- Perspetivas sobre os diários profissionais;
- Perspetivas sobre os ensaios da revista *Escola Moderna*.

Já sobre as categorias definidas para cada tema, algumas assumiram-se em comum para os dois grupos, outras variaram da entrevista do grupo 1 para a do grupo 2, visto que se optou por uma categorização indutiva, ou seja, totalmente construída a partir dos dados transcritos. Em relação aos indicadores e às unidades de registo, tal como nas entrevistas individuais, seguimos a mesma organização e códigos de identificação e associação às diferentes fontes. O quadro abaixo apresenta os temas definidos e as respetivas categorias, nas duas entrevistas de *Focus Group*.

Quadro 5: Temas e categorias da análise de conteúdo das entrevistas de *Focus Group*

Temas	**Categorias (Grupo 1)**	**Categorias (Grupo 2)**
Perspetivas sobre a organização do Projeto de Investigação-formação	Foco de investigação	
	Plataforma moodle	
	Seminários	
	Segundo ano de Projeto de Investigação-formação	Estrutura do Projeto de Investigação-formação
	Interação	Partilha
	Atividades e produções exigidas no Projeto de Investigação-formação	Creditação do Projeto de Investigação-formação

	Professor investigador	Dimensão investigativa do Projeto de Investigação-formação
	Supervisão	Papel dos supervisores
	Projeto Curricular de Turma	Modelo de formação
	A escrita	Listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM
	Análise de dados	
	Recolha de dados	
	Projeto de Investigação-formação	
	Princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM	
Perspetivas sobre o diário profissional	Diário profissional e o ensaio	
	Diário profissional e a interação	
	Diário profissional e o foco de investigação	
	Diário profissional e a reflexão	
	Regularidade da escrita	Leituras dos diários profissionais
	Comentários aos diários profissionais	Diário profissional e a investigação
	Escrita com sentido comunicativo	
	Diário profissional e a distanciação	
	Diário profissional e a evolução dos alunos	
	Reflexão e a evolução dos alunos	
	Diário profissional e a descrição	
	Diário profissional com função terapêutica	
	Diário profissional e a frequência	
Perspetivas sobre o ensaio	Opiniões sobre o ensaio redigido e os seus efeitos	
	Ensaio e a formação do MEM	
	Processo de escrita do ensaio	
	Ensaio e o diário profissional	
	Ensaio e a teoria	

	Ensaio e o Projeto de Investigação-formação	
	Ensaio e a escrita	
	Ensaios e a revista *Escola Moderna*	
	Ensaio e as comunicações	Ensaio e o foco de investigação
	Ensaio e a produção de conhecimento	Ensaio e a interação
	Ensaio e a análise de dados	
	Ensaio e o desenvolvimento do módulo de atividade selecionado do modelo pedagógico do MEM	
	Ensaio e os princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM	

7.3.3. Diários profissionais

Os diários profissionais, como produções centrais e obrigatórias do Projeto de Investigação-formação em referência, desde cedo, tornaram-se fundamentais para a concecução deste nosso estudo. Não só por apresentarem o maior volume de escrita produzida pelos seis participantes, no âmbito da investigação das suas práticas pedagógicas, como, por representarem, à partida, os instrumentos primordiais para a compreensão do papel da escrita profissional dos professores que investigam as suas práticas (numa comunidade de práticas) no seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, também em termos da sua importância, para Burgess (1997), para além do diário fornecer "um relato em primeira-mão, de uma situação relativamente à qual o investigador pode não ter acesso direto" (p. 147) e assim proporcionar uma visão do interior das situações educativas, complementa os materiais reunidos através das entrevistas realizadas.

Agrupados por Cochran-Smith e Lytle (1993) na chamada *investigação empírica*, os diários profissionais promovem através da sua escrita o processo sistemático de recolha, análise e reflexão dos dados da prática investigada, que se pretende melhorada. Para tal ocorrer, uma escrita frequente e focada por parte dos professores investigadores que pretendem investigar a sua prática, como todo o processo se desenvolver no seio de uma comunidade de práticas, são, à partida, e por tudo o que já foi referido no capítulo

III, situações importantes a ter em conta. Como instrumentos de investigação e de formação, os diários profissionais, como também referem Altrichter et al. (1993), têm como principal objetivo apoiar os professores a lidar, de forma reflexiva, com os obstáculos/desafios naturais que a prática pedagógica e a melhoria desta lhes colocam. Nesse sentido, através das descrições, comentários e análises neles presentes, os diários profissionais permitem que se reveja, analise e avalie as experiências dos professores ao longo de um determinado período de tempo (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Por outro lado, o facto de serem um instrumento que exige que se escreva sobre a prática pedagógica, através da sua escrita, entre várias possibilidades, é possível compreender, quer a presença de mais sequências descritivas ou reflexivas (Altrichter et al., 1993), quer os tipos ou níveis de reflexão presentes (Hatton & Smith, 1995; Korthagen & Vasalos, 2005; Smith, 1989; Zeichner & Liston, 1987). Para além disso, como instrumentos reflexivos da prática docente e, entre várias vantagens, promotores do desenvolvimento profissional, é de destacar ainda que a sua partilha entre pares, no contexto de uma comunidade de práticas em que o conhecimento se constrói dialogicamente, pode também aumentar o seu potencial.

Tendo em conta a vertente referencial e a vertente expressiva (Zabalza, 1994), a estrutura de análise à *reflexão escrita* presente nos nove diários profissionais (Anexos 56-64) baseou-se, em primeiro lugar, nas perguntas de investigação e objetivos deste estudo, tal como na análise exploratória aos diários em causa. A partir daí, tendo como referência os modelos de análise da reflexão escrita abordados no enquadramento teórico, foram três as categorias de análise definidas no primeiro quadro de análise: 1.ª *Escrita descritiva*; 2.ª *Reflexão de casos da prática*; 3.ª *Reflexão teorizadora*.

Se na primeira categoria enquadrou-se apenas a escrita de cariz descritiva (Hatton & Smith, 1995; Smyth, 1989), em que apenas há descrição isenta de qualquer juízo ou opinião, na segunda categoria, assumiu-se já toda a escrita reflexiva, de natureza mais situada (contextual), estruturada, sistemática (Van Manen, 1992) e prática (Van Manen, 1977; Zeichner & Liston, 1987), em que há interpretação por parte do professor (Smyth, 1989). Isto é, nesta segunda categoria, a reflexão escrita é referente a casos da prática pedagógica dos seis professores participantes neste estudo, podendo essa reflexão ser justificada com conhecimentos teóricos de autores de referência ou apenas a partir das

explicações dos próprios professores (Van Manen, 1992), a chamada reflexão da prática pela prática (Zeichner & Liston, 1987). Numa terceira categoria, agrupou-se toda a escrita reflexiva relativa à teorização/concetualização por parte do professor (Van Manen, 1992), que resulta, quer do confronto, quer da reconstrução, a partir da incorporação do que se aprendeu de novo, no que já se realizava (Smyth, 1989). Nesta categoria, a prática é refletida genericamente, visto que o que está em causa é o conhecimento declarativo (e mobilizado para outras situações similares) que o professor constrói e que se vislumbra nesta sua escrita reflexiva. Enquadramos também neste tipo de categoria, toda a reflexão sobre a própria reflexão (Van Manen, 1992). Para além disso, este tipo de reflexão pode apresentar também uma vertente crítica (Zeichner & Liston, 1987), inspirada na Teoria Social Crítica, em que mais do que os aspetos práticos e metodológicos da sala de aula, são alvo de reflexão, por exemplo, aspetos relacionados com a Instituição onde trabalha ou com algumas medidas ao nível do sistema educativo. Por outras palavras, nesta perspetiva, a reflexão da prática assume um significado mais político e ético. Resta ainda destacar que, apesar da categorização de análise agora apresentada, há várias unidades de registo que revelam, não só uma reflexão de casos da prática pedagógica como também uma reflexão de cariz mais teorizadora. No entanto, apesar desse cruzamento de categorias, pode também perceber-se uma relação de aprofundamento do segundo tipo de reflexão para o terceiro tipo.

Em relação com a sintaxe do modelo pedagógico do MEM, realizamos uma segunda análise aos nove diários profissionais (Anexos 65-73), desta feita para compreender a *relação entre o tipo de reflexão escrita e a referência ao uso do modelo pedagógico* por parte de cada um dos seis professores. Para tal, às unidades de registo vinculadas aos tipos de reflexão escrita, categorizadas no primeiro quadro de análise, aplicamos também, como categorias, as tarefas e as atividades inscritas no perfil de uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo no 1.º Ciclo (MEM, 2018l) (ver também anexo 74).

A respeito do *Projeto de Investigação-formação* e da *escrita profissional*, realizou-se também uma análise (Anexos 75-83), no sentido de se compreender as referências diretas nos diários profissionais ao referido Projeto e ao processo de escrita encetado ao longo do mesmo, mais concretamente à escrita dos diários. Isto é, tentou-se

compreender o modo como os nove participantes refletem sobre a sua própria escrita, o que podemos assumir como uma metaescrita.

Por último, em relação às referências à sintaxe do modelo pedagógico do MEM, tendo como base as tarefas, atividades e princípios orientadores da ação educativa inscritos no perfil de uso do modelo pedagógico do MEM (MEM, 2018l), realizaram-se três tipos de análise aos nove diários profissionais. Na primeira análise (Anexos 84-92), tentou-se compreender quais as *referências às tarefas e atividades dos cinco módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM*. Numa segunda análise (Anexos 93-101), intentou-se compreender as *referências aos princípios orientadores da ação educativa*, estes, encarados como importantes guias e reveladores da ação pedagógica, no âmbito do modelo pedagógico do MEM, e apresentados no quadro abaixo. Já na terceira análise (Anexos 102-110), tendo em conta os professores neste estudo participarem num Projeto de Investigação-formação, em que tinham que selecionar um foco de investigação relativo ao modelo pedagógico que instituíam, o objetivo de análise situou-se nas *referências aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionados*. De destacar ainda, que os indicadores utilizados foram comuns aos três tipos de análise em questão. Portanto, para cada categoria utilizou-se três níveis de domínio: 1. *Não revela/aplica*; 2. *Revela/aplica de forma parcial*; 3. *Revela/aplica*. Dado o cariz subjetivo destes indicadores, realçamos, não só a importância do conhecimento e experiência do próprio investigador com o modelo pedagógico do MEM, como a devolução efetuada aos participantes após a conclusão destes quadros de análise, como medida de validação metodológica. No entanto, apenas um dos participantes validou a análise feita, através da leitura crítica da mesma e a proposta de algumas alterações.

Quadro 6: Princípios orientadores da ação educativa, inscritos no perfil de uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo no 1.º Ciclo

Princípios orientadores da ação educativa	A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino
	O desenvolvimento das competências cognitivas e sócioafetivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa
	O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez
	Os alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens

	A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo comparticipado (alunos/professores) em colaboração formativa e reguladora
	A realização de trabalho escolar fora da sala de aula apenas decorre do plano individual de trabalho, como complemento de atividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos
	A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma
	A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida escolar
	Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares
	Os saberes e as produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem
	A entreajuda dos alunos na construção das aprendizagens dá sentido sóciomoral ao desenvolvimento do currículo
	A tomada de consciência pelos alunos, de que cada um só pode alcançar os seus objetivos escolares se os demais conseguirem atingir os deles, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso
	Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projetos de estudo e de investigação

8. Credibilidade teórico-metodológica da investigação

Em primeiro lugar, independentemente do paradigma em que se situa uma determinada investigação, interessa ter em conta que o seu valor científico, dependerá da capacidade do investigador em demonstrar, não só, a credibilidade das conclusões a que chega (LeCompte & Goetz, 1982), como a adequabilidade das respostas às perguntas de partida (LeCompte, 1997), e até a legitimidade dos processos metodológicos utilizados (Strauss & Corbin, 1990). Por isso, concordamos com Morse et al. (2002), que referem que uma investigação sem rigor "is worthless, becomes fiction, and loses its utility" (p. 14).

A propósito da qualidade científica da investigação de natureza qualitativa, na qual se inclui este estudo, e reconhecendo a necessidade de esta se reger por critérios de qualidade distintos dos padrões positivistas da investigação quantitativa (Coutinho, 2008), concordamos com os quatro pontos críticos com que uma investigação qualitativa se depara, de acordo com Guba (1989) e Guba e Lincoln (1985; 1988; 1994): 1) O valor

de verdade (truth value); 2) A aplicabilidade (applicability); 3) A consistência (consistency); 4) A neutralidade (neutrality).

Em relação com cada um dos quatro pontos ou conceitos, os mesmos autores, no âmbito do paradigma fenomenológico-interpretativo, propõem também quatro critérios de credibilidade, que podem se compreender melhor, em comparação aos critérios de rigor tradicionais do paradigma hipotético-dedutivo, tal como é ilustrado pelo seguinte quadro, organizado por Boavida e Amado (2008, p .101):

Quadro 7: Quadro comparativo dos critérios de cientificidade, segundo diferentes paradigmas

	Paradigma hipotético-dedutivo	*Paradigma fenomenológico-interpretativo*
Valor da verdade	Validade interna	Credibilidade
Aplicabilidade	Validade externa/Generabilidade	Transferibilidade
Consistência/fidelidade	Fiabilidade	Confiança
Neutralidade	Objetividade	Confirmabilidade

No sentido do nosso estudo apresentar a confiabilidade (trustworththiness[8]) necessária, verificada, quer pelo ajuizamento público sobre a credibilidade do conhecimento alcançado, quer por outros investigadores realizarem um trabalho semelhante no mesmo contexto ou em contextos parecidos (Amado & Vieira, 2017a), procurámos respeitar os quatro critérios de cientificidade (inseridos no paradigma fenomenológico-interpretativo) referidos no quadro anterior.

No que respeita à ***credibilidade***, temos o mesmo entendimento que Guba e Lincoln (1985), que a definem como a procura de isomorfismo entre as informações recolhidas, as interpretações do investigador e as várias perspetivas dos participantes do estudo envolvidos. Por outras palavras, a credibilidade consiste na "correção" das interpretações do investigador (Kirk & Miller, 1986), isto é, no quanto estas traduzem os fenómenos em

[8] Termo paralelo para o *rigor*, utilizado por Guba e Lincoln (1988), no quadro do paradigma qualitativo

estudo e ou a visão dos participantes na investigação (Coutinho, 2008). Nesse sentido, tendo em conta que a "description is the foundation upon which qualitative research is built" (Wolcott, 1990, p. 27), realizamos uma descrição detalhada e exaustiva do caso do nosso estudo, quer utilizando várias fontes de informação, quer cruzando várias técnicas de recolha de dados. A este processo, Maxweel (1992, p. 285) apelidou de *validade descritiva* (descriptive validity)[9]. Para além disso, com o intuito de captar a perspetiva dos participantes do estudo de uma forma fiel (o que pode ser chamado de *validade interpretativa*[10]), valorizamos não só os discursos dos participantes através das entrevistas semidiretivas, como também, submetemos para discussão crítica nas entrevistas de *Focus Group*, toda a análise do investigador. Este procedimento de corroboração pelos participantes (Amado & Vieira, 2017a) dos dados (relativos a eles) analisados pelo investigador, para além de se poder designar por *revisão pelos participantes* (member checks) (Guba & Lincoln, 1985) ou "validade respondente" (Woods, 1999, p. 55), teve como objetivo atingir interpretações convergente, isto é, obter a credibilidade esperada. O que nas palavras de Conrad e Serlin (2006, p. 413), significa que "the case is credible when what the researcher presents describes the reality of the participants who informed the researcher in ways that resonate with them". Sobre a *validade teórica* (theoretical validity) (Maxweel, 1992, p. 291), esta tem a ver com a coerência entre as informações recolhidas junto dos participantes e a interpretação e construção teórica realizada pelo investigador, o que implica, não só rigor nas diferentes fases do estudo, como preocupação com a aplicabilidade das conclusões geradas (Amado & Vieria, 2017a). Nesse sentido, tendo em vista o sucesso deste isomorfismo e a compreensão em profundidade e amplitude (Denzin & Lincoln, 2000) do objeto do nosso estudo, para além dos procedimentos já referidos, recorremos ao protocolo de triangulação de Denzin (1984), estruturado em quatro tipos: *triangulação das fontes de dados*; *triangulação metodológica; triangulação do investigador*; *triangulação da teoria*.

No nosso estudo utilizamos a *triangulação das fontes de dados*, confrontando os dados dos participantes obtidos através das diversas entrevistas com os dados recolhidos

[9] Boavida e Amado (2008) referem-se à tipologia do autor, mas utilizam o termo de *credibilidade* com o mesmo sentido que validade

[10] *Interpretive validity*, na tipologia de Maxweel (1992, p. 288)

pelo investigador através dos diários profissionais, ensaios da prática pedagógica e dos documentos/instrumentos do Projeto de Investigação-formação.

A *triangulação metodológica* ocorreu através da combinação de várias técnicas de recolha de dados, como as entrevistas individuais semidiretivas e as entrevistas de *Focus Group*, tal como toda a análise documental e de conteúdo aos ensaios e diários profissionais produzidos pelos participantes.

A *triangulação do investigador* desenvolveu-se através de todo o apoio e discussão reflexiva com a orientadora deste estudo, considerando-a, portanto, como uma investigadora mais distanciada, que possibilitou diminuir os viéses resultantes da subjetividade natural do investigador. Para além disso, alguns informantes-chave do contexto em estudo e também com formação em investigação em metodologias de investigação, tiveram um papel importante de escuta e apoio, quer no design de todo o estudo, quer ao longo do processo de recolha e de análise de dados. Este procedimento pode também ser apelidado de *revisão por pares* (peer debriefing) (Creswell, 1998; Erlandson et al., 1993; Janesick, 2007; Lincoln & Guba, 1991; Spall, 1998; Spillett, 2003).

Por fim, a propósito da *triangulação teórica*, os dados recolhidos foram interpretados a partir de diferentes perspetivas teóricas, com o intuito de enriquecer e ampliar as possibilidades de produção de conhecimento válido e credível.

De realçar, que o objetivo de toda a triangulação consistiu em obter uma coerência entre os dados produzidos e o fenómeno estudado (Alves, 2002), de forma a se atingir uma compreensão mais completa, realista e rica desse mesmo fenómeno. Nesse sentido, por exemplo, todas as diferenças ou contradições detetadas nos dados analisados pelo investigador, através da devolução desses mesmos dados aos participantes (nas entrevistas *Focus Group*), possibilitou que se esclarecesse ideias e gerasse confirmações, como se produzisse novo conhecimento.

Por outro lado, um facto que também contribuiu para a credibilidade desejada, deveu-se ao tempo investido pelo investigador na realização de todo este estudo, o que permitiu, por exemplo, uma maior auto-reflexão (Creswell, 1998; Eisenhart, 1988;

Erickson, 1977; R. B. Johnson, 1997; Lincoln & Guba, 1991) e consequente sucesso no cumprimento dos objetivos investigativos delineados.

Em termos de ***transferibilidade***, o que está em causa é perceber até que ponto as conclusões deste estudo podem ser transferidas para outros contextos que apresentam um grau de proximidade e homogeneidade semelhantes a este (Amado & Vieira, 2017a). Tendo como princípio que as conclusões devem referir-se sempre a um determinado contexto, assim, ao contrário da generalização que ocorre no seio do paradigma hipotético-dedutivo, na investigação qualitativa, o principal objetivo consiste em particularizar (Erickson, 1986), o que coloca o foco na singularidade e no valor ideossincrático do contexto investigado. Partindo deste pressuposto, procuramos realizar uma descrição detalhada e exaustiva do caso, incidindo, sobretudo, quer no contexto e participantes do estudo, quer nos processos de recolha e análise de dados (Goetz & LeCompte, 1984; Shimahara, 2005). Sendo este procedimento descritivo, nas palavras de alguns autores (Geertz, 1973; Guba, 1981; Mertens, 1998; Schwandt, 1997; Stake, 1995, 2005), uma "thick description". Para além do cuidado com a descrição, tentamos também promover uma maior compreensão por parte de quem nos irá ler, sendo claros, relativamente aos quadros concetuais e técnicas de investigação utilizadas, o que para Goetz e LeCompte (1984, p. 228), é apelidado de "*traductibilidade*". Salientamos então que o nosso objetivo, no que diz respeito a este critério de cientificidade, foi possibilitar que, no futuro, outros investigadores verifiquem a relevância do nosso estudo através das semelhanças encontradas com os contextos dos seus estudos (Conrad & Serlin, 2006; Guba, 1981). Portanto, tendo o investigador cumprido com todos estes procedimentos, a tónica maior da transferibilidade caberá aos outros investigadores, visto que são eles que conhecem os ambientes para os quais podem ser, eventualmente, aplicados os resultados do estudo em causa (Lincoln & Guba, 1991). A esta situação, como já foi referido anteriormente, Merriam (1998, p. 211) designa de *generalização pelo próprio leitor* (reader or user generalizability). De uma forma resumida, a propósito da transferibilidade, concordamos com as palavras de Pais (2001, p. 109), que refere que "um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se reflectir".

Em relação com os critérios atrás referidos, a ***confiança*** manifesta-se pela capacidade de determinar se o conhecimento produzido numa investigação se repitiria de forma consistente, caso se replicasse em contextos similares e utilizando de novo os mesmos procedimentos de recolha e de análise de dados (Guba, 1989; Schwandt, 1997). Apesar da tónica da replicação não incidir na fiabilidade dos instrumentos utilizados (como acontece nas investigações de cariz quantitativo) (Rodrigues, 1992), e mesmo tendo em atenção o valor idiossincrático dos estudos de caso qualitativos, interessa, sobretudo, ter "confiança nas intenções e nos processos metodológicos do investigador" (Amado & Vieira, 2017a, p. 368). Nesse sentido, neste estudo intentámos não só ser cuidadosos e exaustivos em todo o processo de recolha e de análise de dados, onde incluímos, por exemplo, toda a triangulação realizada, como tentámos descrever com o maior rigor e pormenor possível, o contexto e todos os procedimentos metodológicos (Amado & Vieira, idem).

A ***confirmabilidade*** ou ***neutralidade*** nos estudos de cariz qualitativo verifica-se através do grau em que os resultados obtidos resultam apenas das interpretações dos participantes e das condições de investigação e não dos preconceitos, perspetivas, viéses, imaginação e interesses do investigador (Amado & Vieira, 2017a; Lincoln & Guba, 1981; Mertens, 1998). Nesse sentido, fez parte do processo de recolha e de análise de dados do nosso estudo, as interpretações dos participantes serem confirmadas pelos próprios (Creswell, 1998; R. B. Johnson, 1997), de forma a relevar não só a "voz" destes, como a diminuir os possíveis envieses do investigador (Amado & Vieira, 2017a). Também para se conseguir uma relativa neutralidade por parte do investigador, para além das importantes competências deste para a condução de um estudo de caso (já referidas na parte teórica respetiva), foi importante, no nosso estudo, o constante esforço reflexivo realizado (R. B. Johnson, 1997), de forma a manter o que Erickson (1973, p. 15) e Maxweel (1996, p. 90) apelidam de *subjetividade disciplinada* (disciplined subjectivity). Para além disso, apesar da proximidade do investigador ao contexto e aos participantes deste estudo, acreditamos na mais valia desse facto, tendo em conta todo o "exercício dialéctico de proximidade e afastamento" (Estrela, 2007, p. 27) que foi realizado. Aliás, o próprio processo de escrita do investigador, tendo em conta o tempo que mediou o início do estudo e o seu final, permitiu criar um maior distanciamento crítico na análise e interpretação dos dados. Na verdade, tudo isto pressupõe que o investigador "must be

involved in the activity as an insider and able to reflect upon it as an outsider" (Eisenhart, 1988, p. 103).

Por fim, para além de tudo o que foi referido a propósito dos critérios de cientificidade deste estudo, resta sublinhar a importância do carácter interativo da investigação qualitativa, que promove no investigador uma atitude autocorretora que lhe permite identificar e corrigir possíveis erros ou incongruências, antes que a análise e a credibilidade do estudo fiquem, eventualmente, comprometidos (Coutinho, 2008). Para tal se verificar, não deixa de ser fundamental a responsividade, a adaptabilidade e a sensibilidade do investigador (Guba & Lincoln, 1985).

9. A ética da investigação

> Nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética. Ainda que a palavra sugira imagens de uma autoridade suprema, em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75)

Apesar de todo e qualquer trabalho de investigação que envolva pessoas deva obedecer a determinados princípios éticos, como a relação entre sujeito e investigador na abordagem qualitativa é bastante diferente do que na abordagem quantitativa, a forma como, por exemplo, os procedimentos de consentimento informado e de proteção de dados ocorrem são também eles bastante distintos (Bogdan & Biklen, 1994). Isto é, na investigação qualitativa, em que se enquadra o presente estudo, quer porque a relação entre o investigador e os participantes é interativa e desenvolve-se ao longo do tempo, quer porque o papel que os participantes têm na investigação é mais ativo no que concerne à regulação da relação e da sua participação, a forma como os princípios éticos são desenvolvidos distingue-se dos procedimentos "tradicionais" (Bogdan & Biklen, idem). Nesse sentido, tendo em conta que os cumprimentos desses princípios assentam na qualidade da interação entre investigador e investigados ao longo de todo o processo

investigativo, procurámos, desde cedo, construir uma relação de respeito mútuo, assente na sinceridade e confiança (Amado & Vieira, 2017b). Por outro lado, de acordo com Erickson (1986), a validade de uma investigação qualitativa também depende da colaboração e relação de confiança que o investigador estabelece com os participantes, e que se concretiza com a clareza das suas informações e cuidados com a proteção dos participantes para eventuais perigos.

Assim, em primeiro lugar, começamos por garantir o ***consentimento informado*** (e.g. Anderson, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Christians, 2005; Eisner, 1998; Freixo, 2011; Hammersley & Traianou, 2012; Homan, 2002; Kelman, 1982; Miles & Huberman, 1994; Miller & Bell, 2002; Moreira, 1994; Oliver, 2003; Punch, 2014; Punch, 1994; Sieber, 1992; Smith, 1990), informando os participantes, de forma clara, compreensível e rigorosa, no que consistia o estudo e quais os benefícios e riscos de consentirem em participar (Lima, 2006). Após a adesão voluntária de todos e como a obtenção do consentimento não é algo que seja necessário apenas no início de um processo investigativo de cariz qualitativo, houve necessidade de ao longo do estudo ir informando (Graue & Walsh, 2003) e renegociando com os participantes (Miller & Bell, 2002; Moreira, 1994; Sieber, 1992), tendo em vista o seu envolvimento (Erickson, 1986) e a manutenção da partilha e cooperação desejadas. Isto é, quer para a análise aos diários profissionais e ensaios produzidos, quer para a realização dos dois tipos de entrevistas, os participantes foram sempre informados, por parte do investigador, dos objetivos do processo de recolha e de análise, o que envolveu diálogo entre as duas partes ao longo de todo o estudo (Smith, 1990).

A ***confidencialidade*** (e.g. Amado & Vieira, 2017b; Bogdan & Biklen, 1994; Christians, 2005; Deyhle et al., 1992; Eisner, 1998; Erickson, 1986; Flick, 2009; Freixo, 2011; Hammersley & Traianou, 2012; Kelman, 1982; Lee, 1993; Miles & Huberman, 1994; Punch, 1994; Shulman, 1990; Sieber, 1992), como um outro princípio ético importante, foi algo que também garantimos desde cedo, no sentido de manter o anonimato e a privacidade dos participantes na redação final deste estudo. No entanto, apesar dos "codinomes" (Flick, 2009, p. 103) utilizados para manter o anonimato dos participantes, o facto de, por exemplo, haver uma análise documental aos ensaios produzidos e publicados na revista *Escola Moderna*, poderá levar, eventualmente, ao que Lee (1993, p. 186) apelida de "revelação dedutiva". Isto é, apesar de todos os cuidados,

devido a alguns detalhes sobre as circunstâncias e o contexto do estudo, a manutenção do anonimato em estudos de caso como este, é algo sempre difícil de manter.

Em relação com os princípios éticos referidos, salientamos também a ***benificiência***, a ***justiça*** e o ***cuidado*** (Edwards & Mauthner, 2002; Punch, 2014; Sieber, 1992; Small, 2002; Vieira, 2011). Relativamente à *benificiência*, tendo em conta os objetivos do estudo, ficou sempre claro para os participantes que o seu envolvimento neste estudo traria benefícios, quer ao nível da sua própria formação, quer para o desenvolvimento do próprio modelo pedagógico e de formação do Movimento da Escola Moderna (associação em que participam). Nesse sentido, de acordo com o princípio ético da *justiça*, julgamos que os resultados positivos para os participantes superam os eventuais riscos ou danos que, eventualmente, possam vir a sentir aquando da publicação deste estudo. Isto é, procuramos sempre que aqueles que incorrem nos riscos naturais de participarem numa investigação, sejam também os mais beneficiados com ela (Sieber, 1992). Tal como Denzin (1989), para nós, a obrigação primeira, que nunca nos esquecemos, foi sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso estudo. Nesse sentido, mais do que bom senso, foi também necessário ao investigador revelar sensibilidade (Flick, 2009; Moreira, 1994), de modo a não ferir quaisquer suscetibilidades dos participantes. Para tal acontecer, foi importante, desde o início, o *cuidado* estabelecido com os participantes, que se refletiu numa relação mútua de afetividade, compreensão e de respeito. Ao investigador coube não só respeitar as emoções dos participantes e o rumo das relações entre as partes ao longo estudo, tal como a distinção entre as suas responsabilidades e as expetativas criadas a partir das relações desenvolvidas (Amado & Vieira, 2017a). Na sequência do cumprimento destes princípios éticos e do desenvolvimento da validade deste estudo, não só a devolução das transcrições aos entrevistados para revisão pelos próprios (para evitar distorção dos testemunhos recolhidos ou omissão dos mesmos), como a reflexão crítica aos dados analisados pelo investigador realizada nas duas entrevistas de *Focus Group*, ilustraram a relação participada, transformativa e emancipadora (Edwards & Mauthner, 2002) que se tentou construir com os seis participantes. Porque para além de geralmente as investigações de cariz qualitativa valorizarem e irem ao encontro da especificidade das pessoas e dos seus contextos (Amado & Vieira, 2017a), o que implica sempre uma relação participativa e com algum grau de reciprocidade, um dos nossos objetivos, como referem Edwards e Mauthner (2002, p. 26), passou sempre por investigar "com o Outro e para o Outro".

Por último, outra questão que também se prende com a ética, é a implicação do investigador e a sua capacidade em manter o distanciamento do fenómeno que estuda e em evitar tendências. Como no nosso estudo a proximidade ao contexto e aos participantes foi algo sempre consciente e assumida, para além da descrição de todos os procedimentos de credibilidade aplicados, de onde se destacam os protocolos de triangulação e a relativa neutralidade do investigador, tentamos agir de forma autorreflexiva, revendo continuamente os nossos próprios valores e a forma como a nossa posição poderia condicionar as decisões a tomar (Simons & Usher, 2000).

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta os objetivos desta investigação e a recolha e análise dos dados realizada, a apresentação e discussão dos resultados alcançados está organizada em três pontos principais:

- Projeto de Investigação-formação;
- Diários profissionais;
- Ensaios publicados na revista *Escola Moderna*.

Em cada um destes três pontos assumimos a análise de conteúdo das entrevistas individuais como eixo central da organização temática apresentada, visto que valorizamos a interpretação que os próprios participantes têm das suas experiências, tal como o facto destas entrevistas apresentarem uma extensa diversidade de informação relevante para o nosso estudo. Em articulação com esta análise, utilizamos, não só a análise documental ao Projeto de Investigação-formação e aos ensaios produzidos, tal como, no caso dos nove diários profissionais, toda a análise de conteúdo realizada pelo investigador. Também como complemento a toda esta organização de apresentação e discussão dos resultados, em cada um dos três pontos principais fazemos referência à análise de conteúdo das entrevistas de *Focus Group*, realizadas na última fase de recolha de informação. Assim, com esta estrutura organizativa, pretendemos salientar a importância de articular a análise realizada exclusivamente pelo investigador, com a interpretação resultante também das perspetivas analíticas dos participantes desta investigação, ocorrida através de dois tipos (distintos) de entrevistas, sendo que, nas de *Focus Group*, se sublinha toda a validação à análise realizada até então, fruto da devolução de todos os dados analisados pelo investigador.

Em traços gerais, tendo como referência as perguntas de investigação do estudo e toda a interpretação dos resultados, nas diferentes dimensões de análise destacadas, pretende-se compreender, não só o papel da escrita profissional (através, especialmente,

dos diários profissionais e dos ensaios da prática educativa investigada) e como esta se integra no Projeto de Investigação-formação, como, a relevância e a influência do próprio contexto onde se desenvolveu o referido Projeto: o Movimento da Escola Moderna, assumido como uma comunidade de prática.

1. Projeto de Investigação-formação

Neste primeiro ponto de análise, partindo da organização temática da análise de conteúdo às **entrevistas individuais** e à **análise documental** realizada ao próprio programa do Projeto de Investigação-formação, são treze as dimensões de análise que definimos: *Organização do Projeto de Investigação-formação*; *Seminários e supervisores*; *Plataforma moodle*; *Projeto Curricular de Turma e Projeto de Pesquisa*; *Interação e cooperação*; *Dimensão investigativa*; *Recolha e análise de dados*; *Prática pedagógica*; *Reflexão e problematização*; *Desenvolvimento profissional*; *A escrita*; *Comunicação da prática pedagógica*; *Movimento da Escola Moderna*. De referir ainda que, a análise realizada, em nove das treze dimensões, tem também em linha de conta a análise de conteúdo às **entrevistas de *Focus Group***.

1.1. Organização do Projeto de Investigação-formação

A relevância desta primeira dimensão de análise, prende-se com o objetivo de se compreender a forma como os seis participantes interpretam, em dois momentos distintos (entrevistas individuais semidiretivas realizadas em 2015; entrevistas de *Focus Group* realizadas em 2017), os aspetos organizativos deste Projeto de Investigação-formação (anos letivos 2008/2009 e 2009/2010), salientando-se, quer aqueles que são mais valorizados, quer os aspetos mais críticos.

Em primeiro lugar, para a interpretação desta dimensão, selecionaram-se as categorias e os respetivos indicadores definidos na análise de conteúdo às **entrevistas individuais**. Das categorias selecionadas, salientamos não só as expetativas dos

participantes, como a participação dos mesmos no Projeto. As características, tal como os objetivos e a gestão do Projeto de Investigação-formação, assumem-se também como categorias com muitos indicadores vinculados a si. Também destacadas, salientamos as produções obrigatórias para creditação dos participantes, tal como os relatórios intercalares e finais e as listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM. Por último, os ensaios e a melhoria da qualidade dos mesmos são, igualmente, destacados.

Quadro 8: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à organização do Projeto de Investigação-formação

Categorias	Indicadores	Fontes
Objetivos do Projeto	Importância da produção de um produto final	P5
	Consciência de que o Projeto de Investigação-formação já decorreu há algum tempo	P5
	Consciência da falta de organização temporal por parte dos participantes para as exigências da organização e objetivos do Projeto de Investigação-formação	P5
	Consciência da pouca habituação dos formandos à exigência da escrita por parte do Projeto de Investigação-formação	P5
	Consciência de que não conseguiu focar-se de forma aprofundada em todos os objetivos do Projeto de Investigação-formação	P6
Gestão do Projeto	Importância da proposta do Projeto de Investigação-formação pressupor a cooperação entre professores	P5
	Consciência de que a forma como o Projeto foi gerido e participado não permitiu a concretização dos objetivos inicialmente propostos	P5
Características do Projeto	Projeto de Investigação-formação com uma estrutura menos formal do que as oficinas e os estágios	P3
	Projeto de Investigação-formação com uma estrutura mais formal do que os grupos cooperativos	P3
	Projeto de Investigação-formação com uma estrutura formal e informal	P3
	Suposição do fim do Projeto de Investigação-formação devido à estrutura formativa exigente	P3
	Importância da estrutura de suporte	P1
	Importância dos compromissos	P1

	Fraco aproveitamento das potencialidades dos dispositivos	P1
Participação no Projeto	Importância da disponibilidade para a participação no Projeto	P2
	Menor participação no primeiro ano de Projeto de Investigação-formação devido à vida da escola	P3
	Menor participação no primeiro ano de Projeto de Investigação-formação devido à não existência de grupos presenciais de reflexão	P3
	Menor participação no primeiro ano de Projeto de Investigação-formação devido ao maior foco na plataforma moodle e no Projeto Curricular de Turma	P3
	Maior participação no segundo ano do Projeto de Investigação-formação devido ao maior foco na escrita do artigo	P3
	Maior participação no segundo ano do Projeto de Investigação-formação devido aos grupos presenciais de reflexão quinzenais	P3
	Importância de participar no Projeto de Investigação-formação devido à maior produtividade comparativamente à participação em grupos cooperativos	P3
	Atitude perseverante na participação e conclusão do Projeto	P4
	Sentimento de satisfação ao ter participado no Projeto de Investigação-formação	P4
	Consciência de que cresceu muito como profissional ao ter participado no Projeto de Investigação-formação	P4
	Insatisfação pelo Projeto de Investigação-formação não ter continuado	P4
	Suposição de que desistiu cedo de mais do Projeto de Investigação-formação	P5
	Sentimento de desilusão pela participação no Projeto de Investigação-formação	P5
	Sentimento de que teria a mesma atitude e percurso no âmbito da sua participação no Projeto de Investigação-formação	P5
	Consciência do constrangimento da avaliação dos professores como uma oportunidade de aprendizagem através da participação no Projeto de Investigação-formação	P6
Expetativas	Expetativas elevadas sobre o Projeto de Investigação-formação	P2
	Consciência das expetativas elevadas para o momento, como justificação do insucesso do Projeto de Investigação-formação	P5
Necessidade de créditos	Consciência da necessidade de créditos e da oferta formativa no MEM	P1

Produções obrigatórias e créditos	Consciência das produções obrigatórias para a participação no Projeto ser creditado	P2 P3 P4 P5 P6
	Dúvidas acerca da consciência sobre as produções obrigatórias para a participação no Projeto ser creditada	P3
	Importância do Projeto de Investigação-formação na proposta obrigatória de escrita	P5
	Dificuldade em produzir tudo aquilo que era exigido para a participação no Projeto de Investigação-formação ser creditada	P6
Listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM	Importância da utilização da lista de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM	P1 P2
	Importância da utilização da lista de perfil de uso do modelo no questionamento da importância dos vários domínios do modelo pedagógico	P1 P2 P3
	Importância da análise das listas de perfil de uso do modelo pedagógico para uma maior tomada de consciência	P2 P5 P6
	Importância da maior análise aos princípios orientadores do modelo pedagógico presentes nas listas de perfil de uso do modelo pedagógico	P2
	Dúvidas acerca da existência de feedbacks ao nível da implementação do modelo pedagógico refletido pela utilização das listas de perfil de uso do modelo pedagógico	P2
	Dificuldades no preenchimento das listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM	P4
	Importância das listas de perfil de uso do modelo pedagógico para os professores se colocarem no lugar dos alunos	P4
	Importância das listas de perfil de uso do modelo pedagógico na reestruturação de atitudes e instrumentos	P4
	Importância das listas de perfil de uso do modelo pedagógico em conjunto com o diário para o desenvolvimento dos módulos de atividade do modelo	P4
	Consciência do preenchimento das listas de perfil de uso do modelo pedagógico, como único instrumento obrigatório do modelo do MEM	P4

	Importância da obrigatoriedade das listas de perfil de uso do modelo pedagógico na verificação do cumprimento dos princípios orientadores do modelo pedagógico na prática pedagógica	P4
Relatórios intercalares e finais	Importância da partilha e análise dos relatórios intercalares e finais do Projeto de Investigação-formação	P1
	Dúvidas sobre a realização dos relatórios intercalares	P2
	Pouca importância atribuída aos relatórios intermédios e finais	P3
	Importância do relatório final na reflexão de todo o trabalho realizado	P4
	Suposição da importância dos relatórios intercalares	P5
	Consciência do papel dos relatórios intercalares e finais, apesar do desconhecimento se os realizou	P6
Diários profissionais	Importância dos diários profissionais no contexto do Projeto	P1
Ensaios	Importância do Projeto na melhoria dos ensaios da revista	P1
	Importância do Projeto de Investigação-formação no comprometimento com a escrita do ensaio	P2
	Importância do Projeto de Investigação-formação na melhoria da escrita de ensaios	P2
	Consciência de que a organização do Projeto de Investigação-formação estava centrada na escrita do ensaio	P3
	Importância do Projeto de Investigação-formação no desafio de escrever um ensaio	P4
	Motivação para a participação no Projeto de Investigação-formação a partir da expetativa de aprender a escrever um ensaio publicável	P5
	Incerteza sobre a escrita de ensaio no primeiro ano do Projeto de Investigação-formação	P6

Em primeiro lugar, a propósito das *expetativas* sobre o Projeto de Investigação-formação, dos dois participantes que se pronunciaram e que referiram que eram elevadas, um deles, em referência à sua participação no Projeto e àquilo que esperava dele, assumiu que eram até excessivamente elevadas. Parecendo, pelas suas palavras, que os participantes poderiam ainda não estar preparados para o que era proposto, como se pode perceber pelas suas palavras:

> (...) eu acho que provavelmente as minhas expetativas foram demasiado grandes para o estado ainda muito primitivo de aquilo que se estava a passar, eu acredito que as pessoas que continuaram a insistir estão muito mais capazes agora do que há cinco anos atrás. (Anexo 29; P5; HH4-HH5)

Sobre as *características* do Projeto, um dos participantes realçou a importância estruturante e de suporte de toda a estrutura organizativa, tal como o valor dos compromissos solicitados a todos os professores. Já outro participante, definiu-o como um misto de formalidade e informalidade, tendo em referência as outras modalidades de formação praticadas no seio do MEM. Isto é, nas suas palavras, o Projeto de Investigação-formação:

> Distingue-se das oficinas e dos estágios porque esses têm uma estrutura muito formal, já montada previamente. Por outro lado, distingue-se dos grupos cooperativos porque os grupos, como já disse, acabam por ser conduzidos ao longo do tempo e, neste caso, acho que foi importante haver alguma formalidade para estipularmos um tema, para termos um foco de análise embora, por outro lado, se mantivesse também a informalidade de cada um se poder debruçar sobre aquilo que lhe interessava mais. Portanto, acho que teve aqui este misto de formalidade e informalidade que fez com que eu sentisse que estava a trabalhar naquilo que queria, mas, do ponto de vista científico, aproveitando ferramentas de estudo que, nos grupos cooperativos, acabamos por deixar um bocadinho de lado. (Anexo 29; P3; K1-K12)

O mesmo participante, contudo, a propósito do término do Projeto, acaba por supor que tal pode se ter devido à estrutura formativa demasiado exigente, o que acabou por afastar outros possíveis interessados. Por outro lado, relativamente ao aproveitamento das potencialidades dos vários dispositivos formativos disponíveis no Projeto, outro participante, nas entrevistas individuais, acabou por afirmar que nem sempre tal ocorreu devido ao facto de serem as próprias pessoas que não o fizeram. O que poderá também a ver com a hipótese de que os participantes poderiam não estar preparados para com o que tinham à sua "frente". Assim, concluímos que, por um lado, valorizou-se a estrutura organizativa do Projeto e todo o seu potencial, em que se salienta a existência de um foco de investigação e a autonomia dos participantes, a par de outros compromissos exigidos, por outro, percebeu-se que toda esta estrutura formativa pressupunha uma forte exigência.

Ao nível dos *objetivos* e da *gestão do Projeto*, um dos participantes destacou, não só a importância da produção de um produto final (o *ensaio* da prática investigada), como a proposta do Projeto pressupor a cooperação entre professores. Por outro lado, e na

sequência da consciência da exigência desta estrutura formativa, o mesmo participante, refere que os professores não tinham tempo e rotinas de escrita que lhes permitissem participar de forma a cumprirem os objetivos do Projeto. O que se pode entender melhor através das suas palavras, sendo que tal, também é corroborado por outro colega participante:

> O que eu achei é que não estávamos preparados para ela e esta preparação pode ser uma preparação quotidiana, no sentido de que as pessoas que lá estavam envolvidas não tinham o seu tempo organizado no sentido de poder responder àquelas exigências e, também pode ser uma organização, no sentido de que, se calhar pela primeira vez ou uma das raras vezes, se estava a exigir dos professores coisas que provavelmente eles não estavam habituados a dar daquela forma e, aquela forma é a escrita que fica. (Anexo 29; P5; B1-B8)

Assim, salientamos que, apesar da referência à importância da escrita, mais concretamente, da produção de um ensaio sobre a prática pedagógica, a escrita foi, ao mesmo tempo, o maior desafio com que os professores se confrontaram, dado o tempo e as rotinas de escrita que eram necessárias.

Relacionado com o já apresentado, a *participação no Projeto* é uma categoria de análise que também interessa ressaltar, visto que alarga a compreensão dos aspetos valorizados e os aspetos críticos expressos pelos participantes entrevistados. Sendo assim, em conformidade com algumas características do Projeto expressas nos parágrafos anteriores, destaca-se, mais uma vez, a importância de se disponibilizar tempo para este tipo de formação pela investigação. Como também, dadas as características e as exigências deste Projeto, é realçado o facto de um participante ter referido a importância da sua atitude, como fundamental para terminar com satisfação a sua participação. O mesmo, acaba, inclusive, também por destacar que, para além de toda a satisfação por ter participado neste Projeto e todo o crescimento profissional que sentiu, gostaria que o Projeto tivesse continuado. São estas as suas palavras:

> Eu sou um bocado assim, tenho medo de me meter nas coisas e tive um certo receio, mas a partir do momento em que me meto, eu depois acho que sair ou desistir não gosto e então eu achava que tinha que levar aquilo até ao fim. E fui levando e ainda bem pois senti-me bem no final. (...) mas só posso dizer que me senti muito bem, gostei muito e quando cheguei ao final senti-me muito bem, senti-me que tinha crescido muito como profissional e tenho pena que não tenha havido continuidade. (Anexo 29; P4; NN5-NN12 e ZZ2-ZZ6)

De destacar ainda, o facto de outro participante também ter referido a importância de participar neste Projeto, já que sentiu que teve uma maior produtividade, comparativamente à sua participação nos grupos cooperativos do MEM. O mesmo participante, relativamente ao grau de participação nos dois anos em que vigorou este Projeto, referiu que no primeiro ano essa participação foi menor, devido não só à sua vida na escola, como ao foco ser maior na plataforma moodle e no Projeto Curricular de Turma. O que, nas nas suas palavras, pode ter originado alguma dispersão. Para além disso, a inexistência de grupos presenciais de reflexão foi também referida como uma outra razão, visto que dificultou a persistência desejada para uma participação mais regular. Nesse sentido, a maior participação registada no segundo ano do Projeto, segundo o próprio, ficou a dever-se à existência dos grupos presenciais de reflexão, como também ao facto de haver um maior foco na escrita do ensaio. Assim são as palavras do participante que retratam estas opiniões:

> Se eu bem me lembro, eu acabei por só escrever o artigo no segundo ano, comecei no primeiro ano, mas era tudo muito focado na plataforma moodle e nos Projetos Curriculares de Turma e depois, nesse primeiro ano, mais ou menos a meio, acabei por me afastar um pouco e por fazer ali uma pausa. Também porque a vida na escola era complicada e o facto de não haver grupos presenciais de reflexão, no meu caso, fez com que fosse mais difícil manter a persistência. (...) achei que a forma como este primeiro ano estava organizado não me ajudou, acabou por me dispersar. Depois, no segundo ano, focámo-nos mais na escrita dos artigos, dando continuidade àquilo que já tínhamos começado em termos de recolha, e estávamos em grupos presenciais. O facto de ter aquela rotina para nos encontrarmos… Nos encontros que tínhamos, havia momentos para escrever e momentos para lermos uns aos outros essa escrita. (...) lembro-me é que nos encontrávamos quinzenalmente, ou seja, nós aproveitámos por nos organizar como grupo cooperativo para nos apoiarmos na escrita, e o facto de nos encontrarmos para além da plataforma e das outras dinâmicas, creio que quinzenalmente, permitia-nos escrevermos juntos e lermos fragmentos daquilo que tínhamos escrito e isso acabou por ser um estímulo para que eu conseguisse continuar. Essa estrutura, que eu não sei se foi generalizada em todo o Projeto de Investigação ou se foi só naquele grupo específico, ajudou-me a levar o Projeto para a frente. (Anexo 29; P3; E1-E5, F2-F8 e G2-G6)

De frisar ainda, o facto do mesmo participante, que anteriormente referira algumas dificuldades para o cumprimento dos objetivos do Projeto, exprimir, igualmente, um sentimento de desilusão relativamente à concretização do Projeto e ao facto de, eventualmente, ter desistido cedo demais. Assim, concluímos que, para além do tempo e

da atitude que se necessitava para participar com sucesso neste Projeto e beneficiar dele profissionalmente, foi fundamental o facto de, no segundo ano em que vigorou o Projeto, os encontros presenciais e o foco na escrita dos ensaios passarem a fazer parte da dinâmica formativa, ao invés do maior foco na plataforma moodle e no Projeto Curricular de Turma.

Sobre a tomada de consciência de todas as *produções obrigatórias* para que a participação no Projeto fosse *acreditada*, todos os participantes revelaram-se conscientes das produções solicitadas, o que sustenta a consciência que tinham sobre a exigência que a participação neste Projeto solicitava. Por outro lado, através das palavras de um deles, perante a realidade da necessidade de créditos para progressão na carreira, foi natural a escolha de participar num Projeto de formação com estas características, isto é:

> (...) já agora se tínhamos esta formação, se precisamos de créditos, isto sempre esteve claro para mim, não vou buscar créditos a mais lado nenhum, se isto é um percurso tão significativo para mim que me faz avançar, então eu tenho que ter créditos daqui. (Anexo 29; P1; XXI-XX2)

Em referência à organização do Projeto de Investigação-formação, no primeiro ano da sua existência, os *relatórios intercalares e finais* foram uma das produções obrigatórias mais referidas pelos participantes nas entrevistas individuais. Desde o reconhecimento da sua importância pela descrição do trabalho realizado e a reflexão que gerou, até ao facto de ser algo obrigatório e que a sua realização gerava pouca satisfação, foram diversas as opiniões a propósito do seu papel.

Sobre a importância e o papel fundamental dos *ensaios* no Projeto de Investigação-formação, foi algo referido por todos os participantes, sendo notória, não só o facto da participação no Projeto comprometer os professores com a escrita dos mesmos, como a própria satisfação por os terem conseguido escrever. Assim são as falas dos próprios:

> (...) não é porque eu não gosto de escrever, porque gosto e até escrevo muito, mas nem sempre é para os outros, é uma escrita muito minha, mas esta entrada neste Projeto de Formação "obrigou-me" a comprometer-me com esse artigo no final do Projeto. (Anexo 29; P2; E13-E14)

> Por último, foi também importante, porque consegui escrever um artigo, que era uma coisa que achava impensável. Apesar de ter tido muito medo, consegui vencer esse medo. (Anexo 29; P4; B17-B20)

Na sequência do referenciado e, destacado por dois participantes, foi o facto do Projeto ter contribuído, dessa data em diante, para a *melhoria da qualidade dos ensaios publicados na revista Escola Moderna*, tal como é retratado na seguinte fala:

> (...) demos de facto um salto qualitativo muito grande e eu acho que isso viu-se, por exemplo, nos artigos das revistas. Aqui há dias, quando falava com o R. e ele dizia: "Estes últimos números da revista, sobretudo os últimos números, têm de facto artigos muito bons". E eu pensei, efetivamente, depois daquele Projeto de Investigação-formação, houve um salto qualitativo muito grande na nossa escrita de artigos para a revista. (Anexo 29; P1; K5-k7)

Por último, resta realçar a referência, por parte de todos os participantes, à importância da utilização das *listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM*, como um instrumento de pilotagem da formação, de utilização obrigatória, sobretudo no primeiro ano de implementação do Projeto de Investigação-formação. Entre várias vantagens destacadas, tal como o isomorfismo pedagógico, realçamos o maior questionamento, reflexão e tomada de consciência, não só sobre as práticas pedagógicas, como pelos princípios orientadores, tendo sempre como objetivo explícito, a implementação do modelo pedagógico do MEM. Destacamos os seguintes excertos:

> O que eu me lembro é de nós discutirmos muito nos seminários esse perfil do uso do modelo, e em que patamar é que cada um de nós nos encontrávamos, tendo em conta que muitos de nós já temos alguns anos de práticas, e ficámos com muitas inquietações quando verificámos que havia muitas coisas que não desenvolvíamos, umas de um modo mais aprofundado. Tomamos mais consciência e fizemos muito essa reflexão e como podíamos melhorar. (Anexo 29; P2; S2-S9)

> (...) ajudou-me a problematizar algumas coisas, por exemplo, nas listas de verificação que nós fazíamos com os miúdos, quando eu tive que preencher a nossa em relação ao Projeto, coloquei-me mais no lugar deles. Há coisas que não fazem assim tanto sentido como nos parece e que nos levantam algumas dificuldades que, às vezes, nós não damos por isso. Repensei alguns instrumentos e algumas atitudes. Em relação ao Conselho, por exemplo, eu aprendi imenso porque até ali não tinha refletido muito sobre a minha atitude nos Conselhos e aquilo que era necessário acontecer e eu não proporcionava. Comecei a escrever muito mais no Diário de Turma reforçando sempre os aspetos positivos na coluna do *gostei*. Houve imensas coisas que eu mudei a partir daí. (Anexo 29; P4; J2-J15)

> Teve o papel de obrigar a se eu, efetivamente, estava a cumprir com os princípios do nosso modelo. Questionei-me muito, porque muitas vezes dei conta de que afinal não estava a ser assim tão diferente da minha forma de agir como outra colega qualquer, se calhar do modelo tradicional. Ajudou-me a refletir muito mais sobre isso e a perceber que, às vezes, as diferenças entre uma coisa e a outra e a linha que separava uma coisa e a outra era muito ténue e que rapidamente eu me deixava resvalar para o outro lado. Se não fosse essa reflexão contínua que eu fui tendo, rapidamente eu estava a fazer umas coisas horríveis como outra pessoa qualquer que não fosse do modelo. (Anexo 29; P4; HH1-HH9)

Em articulação com toda esta interpretação e também em referência a esta dimensão, consideraram-se também as categorias e os indicadores definidos na análise de conteúdo às duas **entrevistas de *Focus Group***, realizadas no final do processo de recolha de dados desta investigação.

Quadro 9: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à organização do Projeto de Investigação-formação

Grupo 1	
Categorias	Indicadores
Projeto de Investigação-formação	Consciência de todo o trabalho realizado
Segundo ano de Projeto de Investigação-formação	Maior apoio, interação e comentários aos diários no segundo ano de Projeto
	Encontros presenciais regulares
	Diferença entre os encontros online e os encontros presenciais
	Apoio do grupo presencial à escrita do ensaio
Atividades e produções exigidas no Projeto de Investigação-formação	Dificuldade em comentar diários devido à quantidade de atividades do Projeto de Investigação-formação
	Dificuldade em lembrar-se de tudo o que era exigido no Projeto de Investigação-formação
Grupo 2	
Categorias	Indicadores
Estrutura do Projeto de Investigação-formação	Consciência da importância da continuidade do Projeto de Investigação-formação para os anos letivos seguintes

	Desilusão acerca das expetativas não concretizadas sobre o Projeto de Investigação-formação
	Consciência das potencialidades da estrutura do Projeto de Investigação-formação
	Suposição de que o objetivo do Projeto de Investigação-formação não se centrava na escrita
Acreditação do Projeto de Investigação-formação	Consciência da obrigatoriedade da realização de uma comunicação como produção para a obtenção de créditos de participação no Projeto de Investigação-formação
Listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM	Importância das listas na tomada de consciência e sistematização de aspetos a desenvolver do modelo na prática pedagógica
	Importância da discussão no preenchimento das listas
	Vantagem de outras pessoas terem construído as listas
	Dificuldade no preenchimento das listas devido aos níveis de desempenho utilizados
	Tomada de consciência dos aspetos a mudar
	Ajuda à reflexão da prática

A partir da análise ao quadro anterior, é reforçada, pelos participantes, a importância da estrutura organizativa do Projeto no segundo ano da sua existência, em comparação com a organização do primeiro ano. A consciência da exigência e das potencialidades do Projeto, tal como as dificuldades que tal acarreta, foi algo também novamente reforçado pelos participantes nas entrevistas de *Focus Group*. Já as listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM, são também referidas mais uma vez.

Assim, em primeiro lugar, na continuidade do que já tinha sido referido nas entrevistas individuais, há a destacar o que os formandos referem sobre as *diferenças da organização do Projeto de Investigação-formação entre o primeiro e o segundo ano*. Nesse sentido, é realçado a importância da regularidade dos encontros presenciais e todo o apoio e interação que estes permitiram, em comparação com a componente "online" do ano anterior. Tal é retratado nas falas de dois dos participantes:

> (...) porque entre o primeiro ano e o segundo ano, o facto de haver acompanhamento ou de haver mais interacção, tanto no momento da escrita como anteriormente, acho que foi isso que faltou em

termos dos diários porque era um diário profissional, mas era quase escrever para o vazio e faltava a interacção, o feedback. (...) eu acho que as coisas alteraram a partir do momento que mais regularmente conseguimos estar juntos, (...) Aliás, a P2 estava a dizer que com os pares era mais fácil de falar isso e por muito que nós achemos que estamos numa comunidade, que a linguagem é a mesma, que falamos uns com os outros e que se constrói os percursos interagindo uns com os outros, fica esse vazio de não ser mais no início, de não haver essa regularidade mais presencial. (Anexo 54; P6; B2-B3, O2 e O4)

Senti que essa interação melhorou bastante quando nos começamos a encontrar presencialmente. Porque nos obrigávamos a estar ali e a interação existir olhos nos olhos. É diferente do que nos meios virtuais. (Anexo 54; P3; YY2-YY44)

Outro aspecto referido, teve a ver com a consciência da *quantidade de tarefas e produções a realizar* com a participação no Projeto que, para além de parecer excessivo e ter criado algumas dificuldades em alguns participantes, depois de concretizado, acabou por se revelar importante e decisivo. O que levou até um dos participantes a exprimir o desejo para que o Projeto pudesse ter continuado por mais tempo. Transcrevemos os seguintes excertos:

Por exemplo, se no início havia aquela sensação de que tínhamos imensas coisas para fazer, que não saberíamos muito bem por onde começar (eu falo por mim, porque estávamos a iniciar algo, da qual não tínhamos a experiência), mas depois a passagem por esse processo acaba por ser um pouco mais tranquilizante, enriquecedor e produtor de conhecimento. (Anexo 54; P6; JJ2)

Eu acho que também este Projeto teria merecido continuidade. Foi um início de algo que devia ter continuado. (Anexo 55; P4; SSSS3-SSSS4)

As *listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM* voltaram também a ser referidas como um dos instrumentos de pilotagem mais importantes na tomada de consciência e reflexão do papel de cada professor na implementação do modelo, tal como se percebe na fala seguinte:

Essa lista foi muito badalada, (risos) porque no fundo o que é que representava? Representa uma sistematização que alguém fez naquilo que nós somos e como tal é sempre importante porque nos força a consciência de que temos aquilo que somos ou não somos. (Anexo 55; P5; V1-V2)

Por último, apesar da escrita, nas entrevistas individuais, ter sido encarada como um dos objetivos do Projeto de Investigação-formação, numa das entrevistas *Focus*

Group, um dos participantes exprimiu as suas dúvidas quanto ao papel da escrita. Tal suposição, poderá ter a ver com a quantidade de tarefas e produções que os participantes foram desafiados a realizar ao longo do Projeto. Transcrevemos o que refere este participante:

> Eu também não vi este Projeto de Investigação-ação tão focado na escrita. Creio que não era tanto esse o objetivo. Eu talvez não o tenha visto assim. (Anexo 55; P4; MMM3-MMM4 e OOO1)

1.2. Seminários e supervisores

Em primeiro lugar, justificamos a conjugação destas duas variáveis - seminários e os supervisores - numa só dimensão de análise, visto que a principal finalidade de ambas consistia, principalmente, em orientar e regular o processo investigativo a desenvolver por cada participante. Para além disso, as sessões dos seminários eram também dinamizadas pelos supervisores.

Relativamente às categorias presentes na análise de conteúdo às **entrevistas individuais**, por um lado, salientamos o papel dos seminários no apoio à utilização e atribuição de sentido às diversas produções obrigatórias e reguladoras do processo investigativo, como os diários e os ensaios. Por outro lado, destacamos o papel dos supervisores no apoio à concretização do processo investigativo dos participantes no Projeto de Investigação-formação, sobretudo, na escrita e revisão cooperada dos ensaios produzidos.

Quadro 10: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos seminários e supervisores

Categorias	Indicadores	Fontes
Regularidade dos seminários	Regularidade das sessões dos seminários	P1
Consciência dos objetivos dos seminários	Esquecimento de pormenores do que se tratava nos seminários	P2

Seminários e as propostas realizadas	Propostas das sessões dos seminários	P1
	Consciência de que os seminários foram demasiado teóricos e onde não se discutiu os problemas práticos decorrentes de todo o processo formativo	P5
Seminários e o Projeto Curricular de Turma	Importância da apresentação do Projeto Curricular de Turma na regulação dos Projetos de cada um	P1 P2 P4
Seminários e os diários profissionais	Discussão e análise dos diários nos seminários	P2
Seminários e as listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM	Discussão, reflexão e tomada de consciência das competências inscritas nas listas de perfil de uso do modelo pedagógico	P2 P5
	Análise e discussão das listas de perfil de uso do modelo	P2
Seminários e o Projeto de Pesquisa	Apresentação do Projeto de Pesquisa	P2
	Dúvidas acerca da discussão do Projeto de Pesquisa nos seminários	P2
Seminários e os textos teóricos	Importância do supervisor na análise e leitura de textos relacionados com o módulo de atividade investigado	P2 P6
	Análise dos textos teóricos presentes na plataforma moodle	P2
Seminários e o processo formativo	Importância dos seminários de cariz geral para a orientação de todo o processo formativo	P6
Seminários e o processo investigativo	Importância dos seminários na orientação/regulação do processo investigativo	P1 P2
	Importância dos seminários mais individualizados com o apoio individual de um supervisor no trabalho investigativo de cada um	P6
Seminários e a cooperação	Importância dos seminários para a livre expressão e combate ao isolamento	P4
Representação da supervisão	Representação de supervisão clássica de formador formando	P1
Supervisores e a interação	Importância do supervisor nas propostas de interação sobre a dinâmica da prática pedagógica	P2
	Justificação da fraca interação à escrita profissional devido à inexistente gestão dos supervisores	P5
	Papel não assumido dos supervisores na gestão das interações à escrita profissional	P5
Supervisores e os textos científicos	Importância do supervisor na sugestão do enquadramento teórico na escrita do ensaio	P4

Supervisores e o foco de investigação	Importância do supervisor na definição do foco de investigação	P1 P2
Supervisores e o processo investigativo	Importância da supervisão realizada em grupo com a participação de todos na regulação dos percursos investigativos de cada um	P1 P2
	Importância do supervisor na análise dos dados inerentes ao processo investigativo	P6
Supervisores e o ensaio	Dificuldade dos supervisores na ajuda à seleção dos dados para a escrita do ensaio	P3
	Importância dos supervisores na motivação e apoio para a escrita do ensaio	P4
	Importância dos supervisores no processo de escrita e revisão do ensaio	P4
	Preocupação dos supervisores pela escrita dos ensaios	P5
	Apoio do supervisor na revisão do ensaio	P6
	Importância do supervisor no início da escrita do ensaio	P6
	Sugestão de textos teóricos do supervisor para a escrita do ensaio	P6
Supervisores e a orientação dos formandos	Importância do grupo de supervisores que orientava os formandos	P1
	Supervisor ao serviço do que os formandos necessitavam	P2
	Importância do supervisor para conversar e esclarecer dúvidas	P6
	Reunião com um dos supervisores a propósito da desistência da participação no Projeto de Investigação-formação	P5
Supervisores e a prática pedagógica	Importância do supervisor na construção de instrumentos para melhoria da prática	P1
	Importância da interação interpelativa dos supervisores no desenvolvimento da prática pedagógica	P1
Supervisores e o módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM	Fraca solicitação de apoio aos supervisores sobre o módulo de atividade investigado	P2
Sérgio Niza	Importância da orientação e interpelação do Sérgio Niza	P2

A propósito das *funções dos seminários*, há a destacar a importância de os mesmos permitirem, não só que os Projetos Curriculares de Turma e os Projetos de Pesquisa, tal como as listas de perfil de uso do modelo pedagógico, os diários profissionais e os textos

teóricos, fossem mais discutidos e, consequentemente, os seus objetivos se concretizassem com maior sucesso. Portanto, o que se salienta dos seminários, é a importância desses momentos, não só para que sejam apresentados os objetivos de cada instrumento de pilotagem ou produção escrita solicitada, tal como para se refletir cooperadamente os produtos, os textos e os instrumentos realizados/utilizados por cada participante e, nesse sentido, todos ganharem com essas interações. Trata-se, por outras palavras, de um momento formal, de apoio aos participantes, em que se apresenta, reflete, constrói e reconstrói, num clima de interação cooperada. O seguinte excerto traduz a nossa interpretação:

> A questão de apresentar o Projeto, estes pontos de situação em grupo eram importantes porque também nos une dando ideias, apesar dos temas serem diferentes, poderíamos interagir com os Projetos uns dos outros e também nós próprios irmos regulando os nossos próprios percursos. (Anexo 30; P1; E5-E7)

Nesse sentido, os seminários regularam *o processo formativo e investigativo* do Projeto de Investigação-formação, algo também referido, especificamente, por alguns participantes:

> Havia orientação para nós lermos determinados textos que iam ao encontro da reflexão sobre a nossa temática. (Anexo 30; P2; I4)

> Os globais eram importantes porque havia aspetos a nível organizacional que nos davam pistas e indicações de como nos deveríamos também organizar, como é que nos poderíamos envolver e como é que o trabalho se iria desenvolver. Mas eu acho que depois veio a A. trabalhar em concreto com grupos individualmente, eu acho que essa parte era muito mais produtiva, porque os grupos não eram tão grandes e a informação não deixou de ser tão geral, mas naquela parte éramos mais focados no trabalho que cada um poderia fazer, as perguntas: se tu querias alguma coisa ou se tinhas alguma necessidade dirigias-te àquela pessoa ou àquele grupo de pessoas. (Anexo 30; P6; M5-M17)

De destacar ainda, em sentido contrário, o facto de um participante ter referido a pouca influência do seminário no aprofundamento da prática pedagógica a investigar, atribuindo-lhe um sentido demasiado teórico:

> Os seminários acabaram por ser um bocado... pelo menos aqueles onde eu fui... um bocado teóricos, porque não falámos disto. Na minha opinião era a essência da coisa, e então acho que

> ainda estávamos ali todos à procura, inclusivamente, os supervisores, de justificações para uma situação que era nova, que era esse Projeto, que era uma situação nova e, por isso, até entendo a preocupação deles, de arranjar um conforto e uma estrutura teórica que pudesse sustentar a prática que se estava a tentar implementar. O que eu não acho que foi conseguido, foi o cuidar da prática, pelo menos no meu caso. (Anexo 30; P5; H2-H14)

Relativamente aos *supervisores*, foi evidente a importância que os participantes lhes atribuíram, no que se refere ao apoio prestado a todo o processo investigativo encetado. Assim, para além de interpelarem e estimularem a reflexão da prática pedagógica, tendo em vista a sua melhoria, os supervisores ajudaram especialmente na análise de dados, no enquadramento teórico e na definição do foco de investigação. Quer como grupo, quer individualmente, os supervisores tiveram um papel importante na regulação dos percursos investigativos dos participantes, como se percebe nos dois excertos seguintes:

> (...) mas depois, se calhar, sinto mais a equipa da comissão científica como o grande supervisor, do que o meu supervisor especificamente, mais ainda no segundo ano de Projeto, que aí já não sei mesmo quem é que era, mas era toda a equipa funcional, como uma equipa de supervisão. (...) a ideia que eu tenho é que o S. colocava-nos muito a conversar sobre situações que vivíamos, problemas, obstáculos... (Anexos 30; P2 ; F3-F5 e H2)

> Achei que foi um papel fundamental, no caso da A., mesmo só ao nível de podermos falar, tirar dúvidas e estar com eles ou a sugestão de bibliografia relacionada com o tema, mesmo depois ao nível da análise dos planos e de como é que essa análise se poderia desenvolver, eu acho que tê-la foi uma forma de ajudar a desenvolver esse trabalho melhor. (Anexo 30; P6; N1-N9)

Sobre *o apoio prestado pelos supervisores à escrita do ensaio*, salienta-se, para além da motivação e incitação à escrita, toda a ajuda prestada ao processo de escrita e de revisão. No entanto, por outro lado, realçamos também o facto de um participante ter referido que nenhum supervisor o conseguiu apoiar no momento da seleção de dados para a escrita do ensaio. Em relação ao apoio ao ensaio, destacamos o seguinte excerto:

> Eu lembro-me que a I. foi muito importante porque me incentivou a escrever. Só de pensar em escrever um artigo... Depois até tivemos uns encontros com ela para começarmos a escrever e acho que ela ajudou-me muito a dar o pontapé de saída. Quando lhe falei no meu receio de começar, ela perguntou: "não tem os diários? Então eu sugiro que passe essas coisas já para um documento word e depois daqui a uns tempos logo vê o que vai fazer com isso. Há de surgir alguma coisa".

> Ela foi me dando umas dicas e mesmo sem me comprometer com o artigo, andei muito tempo a pensar: se não escrever não escrevo, não faz mal... E depois acabei por escrever naturalmente sem pensar muito nisso. Portanto, os supervisores foram muito importantes. A J. também foi determinante na sugestão do tema e na disponibilização de suporte teórico. (Anexo 30; P4; L1-L19)

Por fim, a propósito da *gestão dos seminários por parte dos supervisores e do papel destes na interação sobre a escrita produzida*, ao contrário do que foi referido pela maioria, o participante que mais críticas apontou à organização do Projeto, referiu também a necessidade de ter havido por parte dos supervisores, alguém que tivesse assumido a gestão dos seminários e, sobretudo, que tivesse promovido a interação entre a escrita produzida e partilhada na plataforma moodle. Foram estas as suas palavras:

> (...) eu acho que deveria ter havido ali uma intervenção no sentido de fomentar e de promover essa conversa. O que eu senti é que: ok, estamos aqui num espaço que é feito por nós e que é feito com aquilo que nós fazemos, mas é preciso haver alguém a gerir. Eu só estou nos sítios se é para fazer coisas, se é para me sentir produtor e ativo naquele sítio, por isso, para mim, não era problema, agora em termos de grupo é preciso haver uma gestão de grupo, acho que aí não houve. (Anexo 30; P5; F4-F14)

Em referência a esta dimensão de análise, consideraram-se, igualmente, as categorias e os indicadores definidos na análise de conteúdo às duas **entrevistas de *Focus Group***.

Quadro 11: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência aos seminários e supervisores

Grupo 1	
Categorias	Indicadores
Supervisão e supervisores	Maior acompanhamento no processo de supervisão
	Papel do supervisor mais definido
	Compromisso do supervisor dar feedback aos formandos
	Desconhecimento do supervisor
	Apoio do supervisor na escrita do ensaio

	Papel provocador do supervisor
Seminários	Esquecimento dos conteúdos abordados nos seminários
Grupo 2	
Categorias	Indicadores
Papel dos supervisores	Importância do supervisor como um líder que está de "fora"
	Consciência da importância do supervisor ter um papel assumido
	Incompreensão do papel e da identificação dos supervisores
Seminários	Importância da teoria e da prática nos seminários
	Dúvidas acerca do carácter mais teórico dos seminários
	Importância dos seminários na elaboração dos Projetos Curriculares de Turma
	Pouca importância ao facto da elaboração dos Projetos Curriculares de Turma ter sido discutida nos seminários

Do destacado nas entrevistas de *Focus Group* e ao contrário do referido nas entrevistas individuais, é salientado, como sugestão de melhoria, a necessidade de o supervisor ter tido um papel mais definido e uma maior assunção de compromissos, como, por exemplo, a atribuição de um feedback sistemático à escrita dos formandos. Para além da necessidade sentida sobre o processo de supervisão ter sido mais acompanhado, salienta-se o facto de dois participantes desconhecerem quem tinha sido os seus supervisores, tal como as dúvidas colocadas a propósito dos seus papéis. Esta posição reforça, mais uma vez, a necessidade de clarificar o importante papel dos supervisores. Em sentido contrário, apenas um dos participantes referiu o papel do supervisor no apoio à escrita do ensaio. Destacamos, no entanto, o que dois participantes sugeriram criticamente, a propósito do *papel dos supervisores*:

> Talvez, estou a pensar agora, o supervisor possa ter um papel mais definido. Agora à distância, tendo em conta que não eram muitos formandos e os supervisores tinham as pessoas divididas entre si, talvez essa interação pudesse acontecer, até como uma forma de compromisso, ou seja, de ter como obrigação, entre aspas, ler os diários das pessoas que acompanhavam e dar algum feedback. Mesmo que as outras pessoas não tivessem essa possibilidade. (...) Não é preciso

escrever muito, mas ter este papel de ler e perceber o que é que é importante, devolver para fazer avançar. Eu acho que esse teria que ser o papel do supervisor. (Anexo 54; P1; H1-H3 e DDD8)

Quando há um grupo de trabalho que é no fundo o que houve, é importante a liderança e a questão do supervisor eu vejo mais como o líder que está de fora (que não está dentro, não está a fazer as mesmas coisas), mas cujo a função é liderar. Não tem é que estar a fazer o mesmo, porque se não, provavelmente, a liderança será de outro tipo. (Anexo 55; P5; K1-K3)

Em relação aos seminários, comparativamente às entrevistas individuais, apenas foi destacado o seu cariz teórico-prático, de onde se destaca o apoio à elaboração do Projeto Curricular de Turma. No entanto, tal foi também questionado num dos *Focus Group*, já que colocam em causa, não só o cariz teórico dos seminários, tal como a importância dos mesmos para o apoio à construção do PCT. Por outro lado, um outro participante demonstra também algum desconhecimento quanto às funções e aos conteúdos desenvolvidos nos seminários.

1.3. Plataforma moodle

Assumida como um dispositivo estratégico e mediador da formação, sobretudo no primeiro ano de realização do Projeto de Investigação-formação, a plataforma moodle foi outra dimensão de análise levada em linha de conta. Para além das categorias e indicadores das entrevistas individuais e das entrevistas de *Focus Group*, foi levada em consideração uma análise documental à participação dos formandos nos fóruns desta plataforma.

Em primeiro lugar, realizou-se uma **análise documental** à frequência total de participação dos seis formandos (participantes neste estudo) nos fóruns da plataforma moodle e, em específico, à frequência da participação através dos temas iniciados por cada um e ou iniciados por outros. É essa análise que apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 12: Participação dos professores nos fóruns da plataforma moodle

Professores	Número de participações	Datas

P1	6	(05/02/2009) (14/02/2009) (15/02/2009) (18/02/2009) (24/02/2009) (01/03/2009)
P2	1	(15/03/2009)
P3	0	
P4	3	(15/02/2009) (22/02/2009) (12/05/2009)
P5	20	(28/01/2009) (01/02/2009) (12/02/2009) (12/02/2009) (14/02/2009) (15/02/2009) (15/02/2009) (18/02/2009) (18/02/2009) (18/02/2009) (22/02/2009) (22/02/2009) (02/03/2009) (04/03/2009) (29/03/2009) (18/10/2009) (02/11/2009) (04/11/2009) (07/11/2009) (14/11/2009)
P6	4	(01/02/2009) (08/02/2009) (25/02/2009) (02/11/2009)

Professores	Temas iniciados pelos professores	Datas
	O Tempo de Trabalho Autónomo	(28/01/2009)
	A Apresentação de produções	(15/02/2009)

P5	As funções do professor durante o Tempo de Trabalho Autónomo	(18/02/2009)
	O Tempo de Trabalho Autónomo	(22/02/2009)
	O diário da P2	(04/03/2009)
	Em busca do foco de investigação	(18/10/2009)
P6	O Tempo de Estudo Autónomo	(01/02/2009)
	A metacognição	(02/11/2009)
Professores	Temas não iniciados pelos professores	Datas
P1	O Tempo de Estudo Autónomo	(05/02/2009) (14/02/2009) (18/02/2009) (24/02/2009) (01/03/2009)
	Reflexão sobre o objetivo do fórum da plataforma moodle	(15/02/2009)
P2	O Tempo de Estudo Autónomo	(15/03/2009)
P4	O Tempo de Estudo Autónomo	(15/02/2009) (22/02/2009)
	Reflexão sobre o objetivo do fórum da plataforma moodle	(12/05/2009)
P5	As funções do professor durante o Tempo de Trabalho Autónomo	(18/02/2009)
	O Tempo de Estudo Autónomo	(01/02/2009) (12/02/2009) (12/02/2009) (14/02/2009) (18/02/2009) (02/03/2009) (14/11/2009)
	A metacognição	(02/11/2009) (04/11/2009)
	O Projeto de Investigação	(15/02/2009)
	O Tempo de Trabalho Autónomo	(22/02/2009)
	A pouca participação escrita no fórum da plataforma moodle	(29/03/2009)
	A Matemática como Trabalho de Projeto	(07/11/2009)
P6	O Tempo de Estudo Autónomo	(08/02/2009) (25/02/2009)

Da análise ao quadro, interessa referir que apenas um dos professores participantes neste estudo (P5) revelou um grau de participação significativo, havendo outro (P3), inclusive, que nunca participou nos fóruns desta plataforma. Em termos de temas propostos para discussão, apenas dois professores assumiram essa iniciativa, sendo que a maior parte da participação dos professores ocorreu na sequência de temas propostos por outros. De referir ainda, que a temática do Tempo de Estudo Autónomo, foi a mais discutida entre todos os participantes do estudo.

A partir da análise às **entrevistas individuais**, relativamente às referências dos participantes à plataforma moodle, selecionamos as categorias e os respetivos indicadores e organizamos o quadro abaixo.

Quadro 13: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à plataforma moodle

Categorias	Indicadores	Fontes
Plataforma moodle	Análise dos produtos colocados na plataforma moodle em sessões presenciais	P3
	Proposta de encontros presenciais devido à pouca interação na plataforma moodle	P3
	Receio de que a comunicação virtual prejudique o contacto direto entre as pessoas	P5
	Consciência do insucesso do Projeto de Investigação-formação, incluindo a plataforma moodle	P5
	Consciência da maior utilidade das interações presenciais do que as geradas na plataforma moodle	P6
	Maior recordação das interações presenciais	P6
Plataforma moodle e os diários profissionais	Tomada de consciência da função da plataforma moodle para a leitura dos diários profissionais	P1
	Não utilização da plataforma moodle para a escrita	P2
Plataforma moodle como meio de partilha	Importância da plataforma moodle como instrumento de comunicação e partilha	P1 P3 P4 P5

	Consciência da inexistente partilha do próprio na plataforma moodle	P2
	Consciência do papel da plataforma moodle como meio de partilha	P6
Aproveitamento da plataforma moodle	Importância da plataforma moodle, pela forma como cada um podia consultar o que lá estava em qualquer lugar	P3
	Fraco aproveitamento das potencialidades dos dispositivos	P1 P2 P3 P4 P5 P6
	Utilização pouco habitual de plataformas virtuais	P2 P4 P5
	Utilização regular da plataforma moodle	P1
	Diminuição da regularidade de utilização da plataforma moodle	P1 P3
	Dúvidas acerca da maior rentabilização da plataforma moodle	P1
	Dúvidas acerca da utilização da plataforma moodle por parte dos colegas	P2
	Justificação da pouca utilização da plataforma moodle com a inaptidão para com as novas tecnologias	P2
	Utilização da plataforma moodle para o que era exigido para o cumprimento dos objetivos de participação no Projeto de Investigação-formação	P4
	Consciência de uma participação ativa na utilização da plataforma moodle	P5
	Consciência da pouca participação na plataforma moodle	P6
Plataforma moodle e as expetativas	Expetativas elevadas acerca das interações esperadas sobre o material colocado na plataforma moodle	P1
Plataforma moodle e os compromissos	Desenvolvimento do compromisso de produção e regulação	P1
Plataforma moodle e a obrigatoriedade	Importância da obrigatoriedade de inserir o Projeto Curricular de Turma na plataforma moodle como fator de maior reflexão, cuidado e utilização	P4

Plataforma moodle e as interações/comentários	Poucas interações geradas a partir dos produtos colocados na plataforma moodle	P1 P4
	Comentários poucos regulares na plataforma moodle	P3
	Diminuição dos comentários e desmotivação na participação por parte de todos	P3
	Poucos comentários realizados na plataforma moodle por falta de tempo	P4
	Consciência de que a plataforma moodle não desenvolveu interações	P5
	Consciência da possibilidade de se colocar questões e interagir no fórum	P6
	Pouca consciência das interações na plataforma moodle	P6
	Consciência das interações ao trabalho partilhado na plataforma moodle sobre o módulo de atividade selecionado	P6
	Consciência da utilidade das interações realizadas na plataforma moodle	P6
	Consciência da maior utilidade das interações presenciais do que as geradas na plataforma moodle	P6
Plataforma moodle e os textos científicos	Importância dos textos científicos presentes na plataforma moodle	P1 P2
	Acesso facilitado aos textos	P2
	Importância da partilha de textos teóricos na escrita do ensaio	P3 P4
	Importância da partilha de textos teóricos na escrita do diário profissional	P3
Plataforma moodle e os instrumentos de pilotagem	Importância da partilha de instrumentos de pilotagem da prática pedagógica	P1
	Acesso facilitado aos instrumentos	P2
	Dúvida das listas de perfil de uso do modelo pedagógico estarem presentes na plataforma moodle	P2
	Importância da plataforma moodle como organização de suporte e organização às leituras de instrumentos de pilotagem utilizados	P5
Consciência dos objetivos da plataforma moodle	Consciência dos objetivos da plataforma moodle no desenvolvimento da partilha e interação	P2 P3 P4

	Esquecimento das funções da plataforma moodle	P2
Plataforma moodle e a cooperação	Importância da plataforma moodle como meio de desenvolvimento da cooperação	P5

Em primeiro lugar, em relação às funções atribuídas pelos participantes à plataforma moodle, destaca-se a *partilha*, visto que todos os materiais, instrumentos e produções dos formandos eram colocados lá, com o intuito de poderem ser consultados/lidos/comentados por todos, em qualquer momento. Portanto, a moodle definiu-se como um espaço de referência para todos os participantes, em que tudo o que era para utilizar e produzido por cada um, estava à disposição de todos. Assim são os seguintes excertos:

> Foi para inserir os documentos que tinha que inserir, para colocar o PCT, para colocar o diário, para colocar o artigo, os relatórios e para ler aquilo que os outros iam colocando. (Anexo 31; P4; Y3-Y8)

> A plataforma tinha um papel importante por as coisas estarem lá, e as podermos consultar em qualquer sítio. Permitia-nos ler as coisas antes, mesmo que a discussão fosse feita mais presencialmente como eu já te disse que, no caso, aconteceu; pelo menos, permitia-me ler as coisas antes. (Anexo 31; P3; V1-V7)

Sobre a importância dessa função da moodle, o mais destacado foi a maior facilidade com que todos tinham acesso aos *textos de cariz teórico*, tal como se percebe nas falas seguintes:

> (...) e relativamente aos textos. Eu li muito, eu li quase todos os textos que foram lá postos e foi fundamental. (Anexo 31; P5; II7-II10)

> (...) isso foi muito facilitador, tendo em conta que não tenho muito tempo, nem exploro muito o site do Movimento, nem outros, isso aí ajudou-me, porque eu sabia onde estavam e que podia aceder facilmente. (Anexo 31; P2; EE2-EE8)

Apesar do reconhecimento das várias funções da plataforma moodle, todos os participantes também referem que *o aproveitamento* deste dispositivo ficou aquém do desejado, o que pode ser justificado por ser algo novo e exigir competências e rotinas

para o qual as pessoas não estavam preparadas. Apoiamos a nossa interpretação nos seguintes excertos:

> Neste Projeto acho que nós não a experimentámos, nem cinco por cento, pelo menos enquanto eu lá estive, mas da forma como as potencialidades que tem. (Anexo 31; P5; EE1-EE3)

> E também, como era uma coisa nova eu, se calhar, não sabia usar as várias vertentes da Plataforma. (Anexo 31; P4; Y12)

> (...) mas confesso que a certa altura quebrei a frequência, mas isso tem a ver com o meu ritmo de produção, podia ter sido mais produtiva no sentido de ser mais regular. (Anexo 31; P1; Y2-Y3)

> Ao início estávamos naquela parte mais de experimentar e de nos envolvermos no Projeto e, então, escrevia mais, mas depois, com a rotina do dia a dia e com a própria dinâmica da escola, acabava por ser difícil para mim ir lá escrever os comentários. (Anexo 31; P3; V10-V13)

Na sequência das funções perspetivadas para a plataforma moodle, a *interação* foi a função mais focada pelos participantes deste estudo, no entanto, apesar das expetativas expressas, a sua quase inexistência ao longo do desenvolvimento do Projeto foi algo consensual e referido por todos. Apresentamos alguns exemplos:

> A plataforma tinha o facto de permitir haver mais diálogo com outras pessoas, poder escrever alguma coisa que tivesses feito ou que estivesse a acontecer na turma e depois haver uma retroação. (Anexo 31; P6; DD1-DD4)

> A minha questão é aquela que eu tinha falado há bocadinho, mas isso não tem a ver com a plataforma, tem a ver com as espetativas que as pessoas criam, quando divulgam ficam muito à espera de um feedback, se calhar não estamos habituados a funcionar com isto. (Anexo 31; P1; X1-X3)

> Agora, não lhe demos muito uso no que toca às trocas de opiniões, da interação entre as pessoas que estavam no Projeto. Se calhar podia ter sido mais explorada, mais usada. (Anexo 31; P4; W12-W15)

Como possíveis justificações para a pouca interação, para além do tempo exigido aos participantes, parece-nos que, também tendo em conta o já referido, a falta de rotinas comunicativas através deste meio, consideram-se as principais. Assim referem alguns participantes:

> Não houve muitas interações, de facto, mas eu também não sei se há outra possibilidade destas tecnologias, porque já há essa possibilidade de estar ali tudo e eu poder ir lá ver, é fantástica, não é? Não houve de facto muitas interações, mas aí não sei como se pode fazer. (Anexo 31; P1; AA1-AA4)

> Para além dos comentários no moodle, que eu achei que as pessoas nunca se mobilizavam para isso e eu contra mim falo, porque me era difícil à noite pegar nas coisas, mobilizar-me… (Anexo 31; P3; S1-S5)

> (...) mas acho que interagi pouco com os colegas. Eu acho que por falta de tempo. (Anexo 31; P4; Y10-Y11)

Certo é que, a partir da constatação das poucas interações através da plataforma moodle, os participantes, em contraste, salientaram a importância da *inclusão das sessões presenciais* no desenrolar do Projeto de Investigação-formação. O que, tendo em conta o que se passou no segundo ano do Projeto ao nível da utilização da plataforma moodle, percebemos a importância da opinião dos participantes para a reorganização que acabou por acontecer. Selecionamos os seguintes excertos:

> Eu senti que as outras pessoas também não participavam muito e isso também não puxava por mim, porque a partir do momento em que eu punha lá as coisas e não tinha grandes comentários... era recíproco. No início houve, mas depois foi-se perdendo, por isso é que, a certa altura, foram propostos encontros presenciais porque parecia que, na plataforma, a parte dos comentários não estava a funcionar muito bem. (Anexo 31; P3; W1-W7)

> Sim, que eram produtivas, não consigo explicar-te melhor, mas senti que era produtivo, mas não era tanto como o presencial. Acho que o grupo fazia avançar mais, ali era saber que havia alguém também com quem podíamos interagir. (Anexo 31; P6; II1-II5 e JJ1-JJ2)

> (...) eu penso que pode ser um excelente instrumento de trabalho cooperativo e de partilha, mas lá está, desde que não nos comecem a faltar coisas que são importantes, que é estarmos uns com os outros, que é o cheiro, o olhar, essas coisas mais da ordem do sentir, porque isto tudo pode ser muito bonito, mas se esquecemos a parte emocional e sensitiva da coisa, que está muito para além das palavras escritas ou ditas, eu penso que não é tão bom. (Anexo 31; P5; EE5-EE13)

Por último, resta realçar a opinião de um dos participantes, que não representa a posição geral, a propósito do insucesso que atribuiu à utilização da plataforma e, inclusive, a todo o Projeto de Investigação-formação. Opinião essa, também realçada

noutras dimensões de análise. Reafirma-se que tal, para o próprio, poderá ter a ver com as suas expetativas serem demasiado altas ou pelo facto de os professores não estarem preparados para a exigente dinâmica formativa. No entanto, sobre a plataforma moodle, reconhece todo o seu potencial, como se percebe nas suas palavras:

> (...) eu penso que pode ser um excelente instrumento de trabalho cooperativo e de partilha. (Anexo 31; P5; EE4)

Em relação às categorias e indicadores da análise de conteúdo das **entrevistas de *Focus Group***, relativas à plataforma moodle e destacadas no quadro abaixo, salientamos que as mesmas reforçam o referido nas entrevistas individuais.

Quadro 14: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à plataforma moodle

Grupo 1	
Categorias	Indicadores
Plataforma moodle	Interação numa fase inicial
Grupo 2	
Categorias	Indicadores
Plataforma moodle	Pouca utilização do fórum
	Pouco reaproveitamento das possibilidades da plataforma moodle

Tal como nas entrevistas individuais, é também salientada a *pouca utilização da plataforma moodle*, sobretudo ao nível da interação no fórum, em referência ao potencial que a mesma apresenta. O que nos leva a concluir que a pouca rotina dos participantes perante a potencialidade que a plataforma apresentava, implicaria uma aprendizagem e adaptação, para que os níveis de utilização fossem superiores, ao que na verdade foram. As palavras seguintes, exemplificam esta interpretação:

> Eu acho que o aspeto que foi menos rentabilizado foi esse: a conversa no fórum. Conversámos pouco. Também nos permitia isso e eu acho que foi o aspeto que usei menos. (Anexo 55; P4; T1-T3)

> Quando vais num renault cinco a oitenta ou vais num ferrari a oitenta, vais à mesma velocidade, só que a diferença entre à velocidade de que tu vais e as possibilidades que tu tens é a diferença e o facto é que a moodle, se calhar se fosse hoje, essa diferença não seria tanta. Porque, entretanto, passaram-se estes anos e penso que todos nós já estamos mais habituados a isso e a gerir novas dinâmicas que se estão instalando, que é esta dinâmica digital e virtual na comunicação, que é mesmo muito evidente e muito forte porque são grandes ferraris e temos que reaprender a conduzir e isso não é fácil. Há quem defenda que nunca tivemos tantas estradas, mas nunca nos visitámos tão pouco, pelo menos o Mia couto diz isso. É um bocado essa a sensação. (Anexo 55; P5; U1-U3)

1.4. Projeto Curricular de Turma e Projeto de Pesquisa

O Projeto Curricular de Turma e o Projeto de Pesquisa, apesar de apresentarem uma estrutura organizativa um pouco distintas, assumiram-se numa mesma dimensão de análise, tendo em conta que contribuíram como guias para o processo investigativo e o aperfeiçoamento dos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionados. Para além disso, a sua relevância reflete também o carácter obrigatório dos mesmos (em anos letivos diferentes), para que a participação dos professores no Projeto de Investigação-formação fosse creditada. Assim, para termos uma visão global, realizamos, em primeiro lugar, uma análise documental aos Projetos Curriculares de Turma e aos Projetos de Pesquisa. Posteriormente, centramos a nossa interpretação na análise dos dois tipos de entrevistas realizadas, com o intuito de compreendermos as perspetivas dos participantes a propósito das funções destes dois tipos de Projetos.

O objetivo principal da **análise documental** realizada, consistiu na compreensão do papel e da relação dos Projetos Curriculares de Turma e dos Projetos de Pesquisa com os focos das investigações dos professores e os respetivos ensaios redigidos e publicados na revista *Escola Moderna*. Nesse sentido, decorrente da análise exploratória realizada a estes dois instrumentos promotores dos processos investigativos desencadeados, e em referência aos títulos dos ensaios produzidos e publicados na revista *Escola Moderna*,

organizou-se o quadro abaixo. Neste quadro, apresenta-se o que cada participante definiu como foco de investigação da prática num ou nos dois tipos de Projetos em causa, dependendo se a sua participação ocorreu num ou nos dois primeiros anos do Projeto de Investigação-formação. Se no primeiro ano de formação o Projeto Curricular de Turma era uma produção obrigatória, já no segundo ano, deixou de o ser, sendo apenas necessário uma síntese do mesmo. A partir dessa síntese, definia-se um plano de investigação, inserido no Projeto de Pesquisa, este, assumido como uma nova produção obrigatória para os participantes, no segundo ano do Projeto de Investigação-formação.

Quadro 15: Focos de investigação nos Projetos Curriculares de Turma e nos Projetos de Pesquisa, em referência aos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*

Professores	Ano letivo	Dificuldades a ultrapassar, estratégias a implementar e resultados previstos nos **Projetos Curriculares de Turma**	Focos de investigação e processos de recolha e tratamento da informação dos **Projetos de Pesquisa**	Títulos dos Ensaios publicados na revista *Escola Moderna*
P1	2008/2009	A gestão e antiguidade dos equipamentos informáticos da escola, que dificultam a divulgação dos produtos dos alunos, de uma forma mais autónoma; Integração pouco sistemática da experimentação no Trabalho por Projetos; Registo pouco sistemático das aquisições dos alunos nas listas de verificação. Desenvolvimento das competências essenciais a adquirir pelos alunos e das aprendizagens curriculares em toda a turma.		Iniciação e desenvolvimento da escrita - dois percursos
	2009/2010	O cálculo mental e a resolução de problemas. Escrita das estratégias de cálculo e justificação das mesmas. Escrita das descobertas de Matemática. Formulação de situações problemáticas a partir das vivências das crianças. Escrever para aprender o currículo de Matemática.	Como pode a escrita contribuir para a apropriação, pelas crianças, do currículo da Matemática? Recolha das produções escritas dos alunos, relativas a todas as questões matemáticas trabalhadas na sala de aula. Análise de conteúdo da escrita matemática dos alunos para compreensão da evolução do seu pensamento matemático.	A escrita para aprender matemática
P2	2008/2009	Apoio individualizado reduzido ao aluno com espectro de autismo, por parte da professora do ensino especial. Desenvolvimento das aprendizagens curriculares em toda a turma. Desenvolvimento do currículo específico individual do aluno com espectro de autismo.		Aprendizagem por projetos e circuitos num processo de trabalho comparticipado pela turma

P3	2009/2010	Construção interativa de um modelo de trabalho democrático, que promova: a interdisciplinariedade das áreas curriculares; o domínio da resolução cooperada de conflitos; a responsabilidade individiual e coletiva; o desenvolvimento da curiosidade e da autonomia; a operacionalização da diferenciação pedagógica.	Analisar o desenvolvimento sociomoral da turma, a partir da participação dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa. Registo e análise das ocorrências dos alunos, escritas nos diários de turma e nas atas dos Conselhos de Cooperação Educativa. Registo das intervenções dos alunos nos Conselhos de Cooperação Educativa semanais.	Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos
P4	2008/2009	Alguns problemas de comportamento. Dificuldade de alguns alunos em trabalhar a pares e ou em grupo. Fraca participação de um pequeno grupo de alunos nos tempos de trabalho coletivo. Fracas competências de gestão no Tempo de Estudo Autónomo, por parte de um grande número de alunos. Lentidão de execução de tarefas escolares, por parte de três alunos. Demasiado tempo no Conselho de Cooperação, destinado à discussão de ocorrências durante as atividades de Enriquecimento Curricular.		A construção do conhecimento científico num processo de trabalho comparticipado pela turma
P5	2008/2009	A arquitetura da sala de aula que obriga a bastantes mudanças. Poucos materiais de apoio às áreas curriculares. Existência de apenas um videoprojector na escola. Existência de uma auxiliar da ação educativa para todas as turmas do 1.º Ciclo. Continuar a desenvolver a cultura de produção e circulação de informação. Maior promoção de atividades que aumentem os níveis de cooperação, organização e autonomia. Maior quantidade e qualidade de produção escrita. Aumento de atividades no TEA, tal como os níveis de autonomia. Participação das crianças na construção de testes formativos. Construção cooperada de um portefólio de avaliação. Concretização do plano educativo individual de dois alunos com NEE.		
	2009/2010	A vantagem da turma ser constituída com alunos dos quatro anos de escolaridade. Materiais de apoio às áreas curriculares pouco renovados. Existência de apenas um videoprojetor na escola. Existência de uma auxiliar da ação educativa para todas as turmas do 1.º Ciclo. Continuar a desenvolver a cultura de produção e circulação de informação. Maior quantidade e qualidade de produção escrita. Aumento de atividades no TEA, tal como os níveis de autonomia. Participação das crianças na construção de testes formativos, Construção cooperada de um portefólio de avaliação.	De que forma a utilização do Plano Individual de Trabalho se pode tornar mais eficaz para os alunos? Recolher e analisar os Planos Individuais de Trabalho de seis alunos ao longo do ano letivo. Registar e analisar as interações dos alunos em momentos de planificação, utilização e avaliação dos PIT's. Realização de um inquérito/entrevista aos alunos, no início e no final do processo investigativo, sobre a utilidade do PIT.	

		Concretização do plano educativo individual de um aluno com NEE. Consolidação das aprendizagens curriculares dos alunos do 4.º ano de escolaridade, para uma melhor transição para o 2.º Ciclo.		
P6	2009/2010	Melhorar o Tempo de Estudo Autónomo. O contributo da auto e heteroavaliação para o aperfeiçoamento das atividades dos alunos.	Como avaliam os alunos o trabalho que realizam durante o Tempo de Estudo Autónomo? Quais os contributos dessa avaliação para o aperfeiçoamento das suas aprendizagens? Recolha dos registos coletivos de realização de ficheiros e de produção de textos, problemas e de leituras. Recolha dos Planos Individuais de Trabalho. Análise da quantidade de fichas realizadas num ficheiro de Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática, durante o primeiro período deste ano letivo; Análise da quantidade de trabalhos realizados pelos alunos, nas diferentes áreas curriculares, a nível individual, no Tempo de Estudo Autónomo; Análise da autoavaliação e heteroavaliação presente nos PIT's dos cinco alunos do 4.º ano que integraram a turma pela primeira vez, com base nos critérios presentes nos guiões que orientam este momento de avaliação; Análise da heteroavaliação (interações) do grupo face a estes cinco alunos; Análise da heteroavaliação que estes cinco alunos fazem em relação aos PIT's dos colegas (utilizam ou não os critérios dos guiões).	O Plano Individual de Trabalho: Contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens

Da análise ao quadro, salientamos, em primeiro lugar, o facto de ter havido participantes que num dos dois anos letivos sobre os quais recaiu este estudo, não terem produzido ou o seu Projeto Curricular de turma ou o respetivo Projeto de Pesquisa. Sendo apenas dois, dos seis participantes, aqueles que apresentaram as duas produções, nos respetivos dois anos letivos. Em relação ao apresentado, realçamos que em apenas um dos Projetos Curriculares de Turma (P6) há referência direta ao foco de investigação, sendo que noutro (P3) a referência é indireta. Já sobre os Projetos de Pesquisa, implementados no segundo ano do Projeto de Investigação-formação (2009/2010), de referir, que em todos eles está explícito o foco de investigação a encetar por cada professor nesse ano letivo e que tal, posteriormente, tem relação e é visível nos ensaios

publicados na revista *Escola Moderna*. De referir ainda, que no primeiro ano deste Projeto de Investigação-formação, onde não havia ainda os Projetos de Pesquisa e, apesar de nos Projetos Curriculares de Turma de três dos participantes neste estudo (P1, P2 e P4) não estar presente a referência a qualquer foco de investigação, foram produzidos os três respetivos ensaios, que refletem a implementação de um processo investigativo da prática. Assim, em traços gerais, como referência aos ensaios publicados, pode-se concluir que foram os Projetos de Pesquisa, comparativamente aos Projetos Curriculares de Turma, que evidenciaram o foco e o processo de investigação da prática.

Em relação às categorias e indicadores na análise de conteúdo das **entrevistas individuais**, organizadas no quadro abaixo, destacamos, quer a construção cooperada do Projeto Curricular de Turma, quer a importância atribuída ao Projeto de Pesquisa para a definição do foco de investigação. Sendo de notar ainda, em relação ao segundo tipo de Projeto, o facto de haver participantes que não se recordavam de o mesmo ter existido.

Quadro 16: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao Projeto Curricular de Turma e ao Projeto de Pesquisa

Categorias	Indicadores	Fontes
Projeto Curricular de Turma	Importância da discussão ocorrer a partir do Projeto Curricular de Turma de cada pessoa	P4
	Importância da análise do Projeto Curricular de Turma para a melhoria do mesmo e consequente concretização dos seus objetivos	P1
	Apresentação e análise em grupo do Projeto Curricular de Turma para definição dos objetivos do mesmo	P2
	Análise pontual do Projeto Curricular de Turma	P2
	Importância do apoio na construção do Projeto Curricular de Turma	P3
	Importância do apoio dos colegas no ultrapassar de dificuldades na construção do Projeto Curricular de Turma	P4
	Importância da obrigatoriedade de concretização do Projeto Curricular de Turma como organizador do trabalho e pensamento	P5
	Produção livre da organização do Projeto Curricular de Turma devido à inexistência de comentários	P5
	Dificuldade na elaboração do Projeto Curricular de Turma	P6

	Dedicação menor à elaboração do Projeto Curricular de Turma, comparativamente ao processo de análise de dados	P6
	Importância do Projeto Curricular de Turma como descrição da organização do trabalho escolar	P6
Projeto de pesquisa	Importância do Projeto de Pesquisa como fator estruturante	P1
	Consciência da realização do Projeto de Pesquisa	P2
	Desconhecimento da existência do Projeto de Pesquisa	P4 P5 P6
	Importância do Projeto de Pesquisa na definição e na concretização do foco de investigação	P1 P3

Sobre o *Projeto Curricular de Turma*, como documento importante para a descrição e organização do trabalho das turmas, foi realçada a importância de o mesmo ter sido construído, de forma cooperada, no seio da dinâmica formativa do Projeto de Investigação-formação. O que realça a cooperação em interlocução, como um fator decisivo para os participantes. Destacamos as seguintes opiniões:

> Termos de analisar o Projeto Curricular de Turma, não só para a escola como para o Projeto de Investigação-formação, se calhar deu-me uma outra visão, fez-me pensar a importância daquele instrumento como fator de estruturação dum trabalho dum ano com os alunos em termos de Projeto também, em termos de Projeto de Desenvolvimento Curricular, porque muitas vezes na escola fazemos como uma formalidade. Eu penso que tendo o feito aqui, me ajudou a estruturar melhor o próprio Projeto Curricular de Turma e o próprio relatório também. (Anexo 32; P1; SS1-SS6)

> No primeiro ano lembro-me da escrita do Projeto Curricular de Turma, que foi uma coisa em que nos centramos durante algum tempo e foi importante para mim, até porque aprendi um bocadinho melhor o que é que podia lá escrever, ter essa ajuda foi importante porque, ao nível da escola, não tinha ajuda para elaborar o PCT e, às tantas, a pessoa não sabe até onde é que deve ir. Lembro-me que andámos muito tempo à volta com isso. (Anexo 32; P3; JJ1-JJ8)

Em sentido contrário, o participante que já tinha mostrado a sua insatisfação pela fraca interação decorrida durante o Projeto de Investigação-formação, salienta a insatisfação sentida pela pouca colaboração dos colegas na elaboração do seu PCT:

> No meu caso, eu acho que, como eu já o fazia naturalmente desta forma, o que eu esperava é que ele pudesse ter tido um olhar dos outros para me dizerem: está bem, está mal, porque é que fizeste assim, etc. Na minha própria escola também não me fazem isso, portanto, esta liberdade toda que eu tive para fazer o Projeto Curricular de Turma da maneira como me apeteceu, por acaso usei uma estrutura que foi uma estrutura sugerida num trabalho do MEM, na altura em que a gente discutia isso, mas podia não ter feito, ninguém me disse uma vírgula sobre isso. (Anexo 32; P5; VV1-VV10)

Relativamente ao *papel do Projeto de Pesquisa*, para além de dois participantes terem referido a importância do mesmo na definição do foco de investigação, realçamos também o facto de três dos participantes não se recordarem da existência do mesmo. Portanto, ao contrário do Projeto Curricular de Turma, em que todos os participantes se lembravam da sua função e existência, o Projeto de Pesquisa revelou-se, aparentemente, como uma produção menos significativa, apesar do seu papel na assunção do foco de investigação, algo fundamental num processo de investigação da prática. Apresentamos dois excertos que exemplificam as posições de dois participantes quanto aos Projetos de Pesquisa:

> (...) definíamos o nosso Projeto, o que é que queríamos, qual era o objetivo de trabalho, qual era a pergunta em que nos íamos centrar e isso foi importante porque esteve sempre presente. Ajudou a orientar o nosso olhar para aquilo que escolhemos, apesar de não ter sido uma escolha imediata. (Anexo 32; P3; KK2-KK9)

> Não me lembro disso, eu acho que nós não tínhamos de fazer isso. Quer dizer, podíamos ter ou não... já não me lembro bem. (Anexo 32; P4; MM1-MM4)

Na análise às **entrevistas de *Focus Group***, salienta-se o facto de apenas num dos grupos se ter falado do Projeto Curricular de Turma. Os indicadores selecionados, apresentam-se no quadro abaixo.

Quadro 17: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência ao Projeto Curricular de Turma e ao Projeto de Pesquisa

Grupo 1	
Categorias	Indicadores

Projeto Curricular de Turma	Consciência da obrigatoriedade da apresentação do Projeto Curricular de Turma no primeiro ano de Projeto de Investigação-formação
	Importância do Projeto Curricular de Turma não ser obrigatório no segundo ano do Projeto de Investigação-formação

Da análise ao quadro, destaca-se a consciência, não só da obrigatoriedade da construção do Projeto Curricular de Turma, no âmbito do primeiro ano do Projeto de Investigação-formação, como o facto de tal ter deixado de ser necessário no segundo ano. Tal decisão, valida-se, acreditamos nós, na necessidade de haver um Projeto mais centrado no foco de investigação a implementar, o que também justificou a implementação do Projeto de Pesquisa no segundo ano de vigência da formação. Tal pode ser compreendido através do seguinte excerto:

> Eu acho que de facto aqui o Projeto Curricular de Turma não teve grande relevância, acho que foi uma boa ideia porque... quer queiramos quer não, acaba por ser um documento formal e até mais burocrático que não vem acrescentar às nossas coisas. É o contrário, o meu Projeto Curricular de turma integra as coisas do modelo e como aqui a questão era estabelecer um foco, a dificuldade era mesmo essa, como disse a P3. Como em qualquer Projeto de Investigação, nós pensamos que vamos analisar o mundo, mas depois acabamos por analisar um átomo. Portanto, ter-se tirado o Projeto Curricular de Turma foi muito bom. (Anexo 54; P1; T2-T6)

Em síntese, tendo em conta, quer a análise documental, quer a análise de conteúdo realizadas, dos dois Projetos, destaca-se o Projeto de Pesquisa como o documento organizador do processo de investigação da prática, não só pelo referido pelos participantes como pela relação direta do mesmo com os títulos dos ensaios produzidos.

1.5. Interação e cooperação

Tendo em conta os objetivos definidos para esta ação de formação e o contexto em que a mesma se desenvolveu, a interação e a cooperação eram algo esperado para o desenrolar do Projeto de Investigação-formação, e assim, de forma legítima, assumidos como uma dimensão de análise.

Em referência às categorias da análise de conteúdo das **entrevistas individuais**, organizadas no quadro abaixo, destacamos o valor da cooperação e a importância da interação para a consecução das várias tarefas e produções inerentes à participação na ação de formação.

Quadro 18: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à interação e cooperação

Categorias	Indicadores	Fontes
Rede de suporte de interações	Necessidade de uma rede de suporte de interações	P1
Discussão/interação com os colegas	Importância do Projeto de Investigação-formação na maior disponibilidade para a discussão com os colegas	P2
Cooperação dos colegas e supervisor	Importância da cooperação dos colegas na definição da pergunta de investigação	P2
	Importância do Projeto de Investigação-formação no apoio e nas interações com os colegas	P4
	Cooperação reduzida	P5
	Sugestão de textos teóricos para a escrita do ensaio, por parte do supervisor e dos colegas	P6
Colegas conhecidos	Importância de estar num Projeto de Investigação-formação com pessoas que já conhecia	P3

A importância da *interação e o apoio dos colegas e supervisores*, sobretudo nos seminários, foi algo sublinhado e que comprova toda a vantagem de se aprender e refletir uns com os outros. Quer através do sentimento de acompanhamento que se sentia, quer no apoio direto ao processo de investigação encetado, a interação e a cooperação, por parte dos colegas e supervisores, foram valorizadas por quase todos os participantes, como se comprova nos seguintes excertos:

> Vou dar um exemplo, aquela questão dos momentos de partilha e reflexão nos seminários, quando eu falava sobre o que estava a fazer com os meus alunos, havia sempre colegas a dizerem que já tinham feito isto no primeiro ano e já tinham feito aquilo e isso permitiu digamos, que eu também refletisse em algumas destas situações. (...) Recordo-me que pedi ajuda aos meus colegas, para o

> melhoramento da minha pergunta, lembro-me perfeitamente que foi discutida lá e analisada e foi com eles que elaborei, deram-me ideias e um grande apoio para... conseguiram perceber o que é eu queria, mas não estava a conseguir. (Anexo 33; P2; K8-K9 e II9-II14)

> Depois porque me proporcionou mais encontros com as colegas de profissão, particularmente nos seminários, íamos falando mais. Não me sentia tão sozinha, portanto. Senti-me mais acompanhada porque íamos falando das coisas, quer através dos diários e dos feedbacks que algumas pessoas me iam dando nas conversas que tínhamos. (Anexo 33; P4; B9-B16)

> Obviamente que li várias coisas relacionadas com aquilo que ela e outras pessoas foram sugerindo. (Anexo 33; P6; OO8-0013)

Por outro lado, destacamos de novo o participante que já tinha criticado a fraca interação existente no Projeto, a propósito da cooperação e interação reduzida que sentiu que ocorreu entre todos. Assim, são as suas palavras:

> (...) é claro que podemos depois ir muito mais longe nesta dinâmica de questionamento de procura, não é? Temos os outros, isso é a essência da cooperação, que é o que eu acho que não se verificou muito neste Projeto. (Anexo 33; P5; GGG3-GGG6)

Nas **entrevistas de *Focus Group***, a partir da análise de conteúdo realizada, salientamos as opiniões dos participantes relativamente à interação e partilha no Projeto de Investigação-formação.

Quadro 19: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à interação e cooperação

Grupo 1	
Categorias	Indicadores
Interação	Vantagem da interação entre os formandos
	Maior interação com os pares do que com o supervisor
	Importância da interação com o grupo para haver distanciação
	Consciência de que houve pouca interação
Grupo 2	

Categorias	Indicadores
Partilha	Suposição de que a pouca partilha se deve à atitude de cada um

Nestas entrevistas, os participantes reforçaram a *importância da interação e cooperação*, e, tal como nas entrevistas individuais, foram aos seus pares que atribuíram maior relevância, não havendo quase nenhuma referência aos supervisores. Sobre a importância da cooperação dos colegas de formação, um dos participantes acabou mesmo por referir que tal favorecia a distanciação sobre as práticas investigadas. Por outro lado, surgiu uma opinião crítica, desta vez por outro participante, relativa à pouca interação que existiu. Também a ver com esta questão, o mesmo participante que nas entrevistas individuais já tinha referido a pouca interação existente, acabou por supor que a mesma poderá ter a ver com fatores pessoais, relativos a cada pessoa. Destacamos, assim, os seguintes excertos:

> (...) e aquilo que foi um ganho maior foi a interação que ia havendo entre nós (...) Aí entrou o grupo de formação, estes tais olhares que ajudaram a ver melhor. (Anexo 54; P3; E3 e KK5)

> Eu acho que temos que ter noção que houve pouca interação. (Anexo 54; P2; EEE1)

> Eu acho que quando falamos em não partilha ou pouca partilha, eu pelo menos não esqueço que não é uma crítica ao outro. Quando não há partilha pode ter sido por nossa responsabilidade. Às vezes, podia-se dar a ideia de que não foi partilhada porque o outro não respondeu, não tem só a ver com isso. A comunicação tem sempre estes lados. (Anexo 55; P5; BBBB1-BBBB4)

1.6. Dimensão investigativa – Propósito e processo geral

Sendo a investigação da prática um dos principais objetivos do Projeto de Investigação-formação em estudo, destacamos também a dimensão investigativa, no que concerne apenas ao seu propósito e processo geral. Isto é, a partir das entrevistas individuais e das entrevistas de *Focus Group*, relevamos as perspetivas dos participantes, sobretudo, no que concerne ao conceito de *Investigação-formação* e de *professor investigador*, tal como ao significado de *foco de investigação* e de *processo investigativo*.

Das categorias da análise de conteúdo das **entrevistas individuais**, realçamos, sobretudo, a maior referência ao foco de investigação, por parte dos seis participantes.

Quadro 20: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao propósito e processo geral da dimensão investigativa

Categorias	Indicadores	Fontes
Professor investigador	Consciência da importância de ser professor investigador	P1
Foco de investigação	Consciência da importância do foco de investigação	P1 P2 P3 P6
	Importância do foco de investigação, em conjunto com leituras de outros autores	P1
	Dificuldade na definição do foco de investigação	P2 P3
	Importância do foco numa dificuldade detetada	P3
	Importância de ter um objetivo definido	P3
	Utilização do foco de investigação aquando da escrita do ensaio	P4
	Consciência da facilidade em formular uma pergunta de investigação, apesar de não o ter feito	P5
	Incerteza acerca da forma como definiu o foco de investigação	P6
Processo investigativo	Importância do acompanhamento em todo o processo investigativo	P1 P3
	Maior recordação do processo investigativo	P6
Investigação-formação	Investigação-formação como uma redundância	P5
	Investigar como a procura de respostas de uma forma organizada para uma pergunta ou inquietação	P5

Em primeiro lugar, tratando-se este de um Projeto de formação que propunha que se investigasse as práticas pedagógicas, em referência ao modelo pedagógico do MEM,

é de salientar o que referiram dois participantes, um, a propósito do *significado de investigar*, outro, sobre o conceito de *professor investigador*. Nesse sentido, se para um investigar implica, de uma forma organizada, procurar respostas para uma pergunta ou algo inquietante da sua prática, para o outro participante, ficou claro, com a participação neste Projeto, a importância e o valor do que é ser um professor investigador. Destacamos os dois excertos:

> Investigar é procurarmos respostas para uma pergunta que temos e, nessa procura, temos o nosso desenvolvimento profissional, não tanto na resposta, porque muitas vezes, sobretudo no meio académico, quando se está a fazer investigação, nós já fazemos as perguntas para as respostas que sabemos, que só queremos confirmar ou arranjar mais uma hipótese de confirmação, portanto é isso, investigar é procurar respostas duma forma organizada e estruturada para uma pergunta, uma inquietação, uma dúvida que temos e essa dúvida pode ser mesmo saber se as certezas que temos são ou não são a verdade. (Anexo 34; P5; M5-M15)

> Um dos aspetos fundamentais é termos percebido e tomado consciência de que podemos ser professores investigadores, que isso não é uma coisa banal que qualquer um pode fazer. (Anexo 34; P1; B1-B2)

Em relação ao aspeto mais referido por todos os participantes - *o foco de investigação*, destaca-se a sua importância na consecução do processo investigativo, tendo em conta a complexidade da prática pedagógica e a dificuldade em se concentrar apenas num aspeto da mesma. Portanto, foi visível o seu papel orientador e de aprofundamento dos interesses e necessidades selecionadas por cada professor, isto é, do assumir de prioridades, cujo, se percebe através dos seguintes excertos:

> (...) nós sabemos como isso é difícil, em relação à nossa prática também, porque a nossa prática é de uma complexidade, se não determinamos o foco daquilo que queremos observar, naturalmente que nos perdemos, aqui não foi tanto a pergunta, estou a lembrar-me no primeiro ano, não era bem a pergunta era um foco de observação: que era a escrita dos alunos. Como é que a escrita deles evolui ou, pelo menos, eu já não tenho bem presente nada do Projeto para trás, mas a ideia que eu tenho é que não tinha propriamente uma pergunta, mas um foco de observação. (Anexo 34; P1; I2-I6)

> Sim, para mim foi, porque acabei por conseguir concentrar-me mais num aspeto, porque é uma dificuldade minha situar-me apenas num só aspeto, quer a nível pessoal, quer como profissional. Tenho sempre muitos interesses e muito variados, por isso tenho muita dificuldade em aprofundar

> algo em concreto e acho que este Projeto permitiu que eu fizesse mais isso. (Anexo 34; P2; D1-D6)

> O que eu achei mais interessante foi o facto de nos focarmos numa fragilidade que sentíamos e termos um objetivo definido (...) mas acho que ajudou. A pessoa sabe para onde é que tem que olhar e, às vezes, como o dia a dia é tão disperso, acabamos por ter dificuldade em definir prioridades; o facto de estar focada num tema, ajudou-me a aprofundar a reflexão... (Anexo 34; P3; B1-B2 e H2-H4)

No entanto, a par de toda a importância atribuída, e mesmo que um participante tenha afirmado que não seria um problema definir uma pergunta de investigação, também foram realçadas *dificuldades na definição do foco de investigação*, por parte de alguns participantes. O que pode ser compreendido, pelo facto de ser um procedimento que habitualmente não faz parte dos hábitos da maioria dos professores. Destacamos os dois excertos seguintes:

> (...) porque eu lembro-me que foi das coisas mais difíceis para mim, foi encontrar uma questão para o Projeto, tendo em conta o que pretendia investigar. Não me recordo bem, mas acho que sim. (Anexo 34; P2; II3-II5)

> Foi um bocadinho difícil ao início de definir. (Anexo 34; P3; H1)

Independentemente da importância do foco de investigação ou das dificuldades em o assumir, destacamos *o apoio sentido ao longo do processo investigativo*, realçado por um dos participantes e que já tinha sido destacado a propósito do apoio dos supervisores.

A propósito das categorias e indicadores relativos à análise de conteúdo das **entrevistas de *Focus Group***, apresentados no quadro abaixo, salientamos o facto de ter havido muita reflexão em torno desta dimensão, destacando-se, em comparação com as entrevistas individuais, a importância atribuída à dimensão investigativa do Projeto de Investigação-formação. Já em relação ao foco de investigação, voltou a ser uma categoria referida e valorizada.

Quadro 21: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à dimensão investigativa

Grupo 1	
Categorias	Indicadores
Foco de investigação	Dificuldade na seleção da pergunta de investigação
	Dificuldade na definição do foco de investigação
	Importância do foco na regularidade da escrita
	Importância do foco de investigação num só módulo de atividade do modelo pedagógico
	Importância do foco num problema da turma
	Tentativa de selecionar a pergunta de investigação
	Questionação sobre a necessidade de existir uma pergunta de investigação
	Importância da pergunta de investigação na maior focalização
	Inexistente consciência sobre a obrigatoriedade do foco se centrar num só módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM
	Consciência da legitimidade do foco centrar-se em mais do que um módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM
Professor investigador	Aprender a ser professor investigador
	Conceito do professor investigador
Grupo 2	
Categorias	Indicadores
Foco de investigação	Dúvida sobre a obrigatoriedade de definir um foco de investigação
Dimensão investigativa do Projeto de Investigação-formação	Ajuda à tomada de consciência e reflexão sobre os processos e desempenhos dos alunos
	Possibilidade da maior tomada de consciência gerada pelo Projeto de Investigação-formação a partir da partilha e do questionamento
	Consciência da importância do próprio professor investigar a sua prática
	Importância do compromisso, a honestidade e a disciplina como características de um professor que investiga a sua prática
	Importância da escrita do diário profissional como promotor de distanciação

	Consciência da dificuldade dos formandos em se adaptar à estrutura e aos princípios do Projeto de Investigação-formação
	Consciência da importância da estrutura do Projeto de Investigação-formação para a mudança

Do quadro acima, em primeiro lugar, e tendo em conta ter sido apenas realçado nas entrevistas de *Focus Group*, salientamos as *vantagens da dimensão investigativa* do Projeto de Investigação-formação. Nesse sentido, promove-se a tomada de consciência, que permite uma maior distanciação, reflexão e mudança da prática pedagógica, quer através da escrita do diário profissional, quer a partir da partilha e do questionamento dos colegas. Os dois excertos seguintes são exemplos disso:

> A mim ajudou-me a tomar consciência de muitas coisas, às quais não tinha tomado atenção, porque como estava com essa preocupação e como estava mais atenta, observava mais à distância. Estando de fora fui refletindo muito mais sobre as atitudes dos alunos, o desempenho, sobre os resultados, sobre os processos. Ajudou-me imenso nesse aspeto. (Anexo 55; P4; I1-I6)

> Eu acho que (não falando agora do alcance ter sido maior ou menor) uma grande possibilidade que abre um trabalho deste género é nós podermos tomar consciência através do outro, de nós próprios e do outro e nesta relação cooperativa. Não é crescermos e desenvolvermo-nos, isso passa pelas dinâmicas ou não que se conseguem construir, mediadas ou não por instrumentos e materiais, mas é de facto a génese da evolução o trabalho com o outro, a partilha, o questionamento, o confronto até e este esquema, à partida, possibilitava isso. (Anexo 55; P5; J1-J5)

Por outro lado, relativamente às *dificuldades dos formandos em se adaptar à dimensão investigativa*, tal como já referido anteriormente e de acordo com um dos participantes mais críticos em relação à forma como os participantes lidaram com as características deste Projeto de Investigação-formação, trata-se, sobretudo, de questões de exigência e adaptação ao potencial e à novidade que todos estavam a experienciar. Destacamos a sua opinião:

> Eu acho que os processos de alteração cultural são lentos e, portanto, uma das grandes questões de autocrítica que faço relativamente a esta estrutura de Projeto, poderá também ter a ver com o facto de como se tivesse ainda na pré-história da mudança em termos de posicionamento e até de paradigma de disciplina por parte dos professores e mesmo dos nossos. O que quero dizer é que se pegarmos nestes seis professores agora, ainda por cima depois do teu trabalho, e fossemos fazer

> outra vez este programa, teria de certeza, não só pelo teu trabalho, mas também pelo facto de já terem passado algum tempo, forçosamente resultados diferentes. Eu pelo menos não tive a noção da dimensão do que é que isto era, é como os grupos cooperativos, às tantas estás a entrar no grupo cooperativo e começou-se a dar uma maior importância quando eles foram creditados. Então era preciso uma série de formalidades, que também nos fizeram disciplinar um pouco mais, mas, de repente um programa de Investigação-ação. (Anexo 55; P5; DDDD1-DDDD6)

O *conceito e o perfil de professor investigador da sua prática* voltaram a ser referidos nas entrevistas de grupo, mas desta vez de forma mais explícita e por parte de mais participantes. Por um lado, ficou demarcada a diferença entre investigação universitária e a investigação realizada pelos próprios professores à sua prática pedagógica, por outro, a dificuldade de se percecionar como investigador, não sendo "externo" e distanciado ao que se investiga. Para além disso, características como disciplinado, metódico e comprometido, foram salientadas como fundamentais para implementar um processo de investigação da sua prática pedagógica. Destacamos as seguintes opiniões:

> O protagonismo está nos próprios professores e não nos investigadores das Universidades, que é a grande diferença. Os chamados professores investigadores acabam por ser, digamos que, apenas fazer o que é suposto aos professores investigadores da Universidade. (Anexo 54; P1; GGGGG1-GGGGG2)

> Agora eu vejo a vertente dessa investigação de que tu falas doutra maneira, é uma pessoa que investiga, mas que está numa situação... Como éramos nós próprios, nunca me senti muito bem nesse papel. Vejo sempre uma pessoa que está exterior ao processo de alguma maneira, mas ao mesmo tempo está dentro do processo, porque vai acompanhando a prática de outra pessoa. Aqui era a própria pessoa. (Anexo 55; P4; RRR2-RRR5)

> Tem que ser metódico, disciplinado, tem que ser honesto e tem que haver compromisso. Metodologia, honestidade e compromisso são três vértices de um losango. Partindo do princípio que compromisso implica disponibilização, encontrar uma metodologia interna e externa para se poder comprometer, penso que é fundamental. Nós queremos é ir ao fundo. (Anexo 55; P5; SSS1-SSS10)

Relativamente ao *foco de investigação*, para além da importância já referida nas entrevistas individuais, sobretudo no que contribui para que se evite a dispersão, foi realçada a vantagem de assumir-se uma pergunta de investigação, como forma de permitir

uma maior focalização do objeto de estudo. Para além disso, destacou-se a dificuldade em assumir apenas um módulo de atividade, como foco de investigação, dado o carácter holístico e dinâmico do modelo pedagógico do MEM. Os excertos seguintes comprovam esta interpretação:

> Mas, estou-me a lembrar no primeiro ano, em que o objetivo era perceber como é que evolui a escrita ao longo do ano a partir da própria escrita das crianças (se calhar isto já é uma pergunta), mas a pergunta, de facto, ajuda a focalizar mais, a identificar melhor o foco da nossa observação. (Anexo 54; P1; MM3)

> Eu estou a lembrar-me da natureza dos meus dois Projetos, não se focavam em nenhum dos módulos e em todos (risos), estás-me a dar agora essa consciência, um era sobre a aprendizagem da escrita, ora atravessa todos os módulos, o outro era sobre a escrita da Matemática, tanto quanto me lembro falava muito do trabalho comparticipado da turma e do Tempo de Estudo Autónomo, porque era fundamentalmente nesses dois momentos que se trabalhava mais estas questões. Mas não tinha consciência de que a ideia era focalizarmo-nos num módulo, portanto aí, também depende da natureza do Projeto. (Anexo 54; P1; SSI-SS3)

> Eu não tenho bem presente, acho que na primeira fase o meu diário falava um pouco de tudo, no primeiro ano andava um pouco à procura do que é que queria fazer, depois, a partir do momento que escolhi o foco, aí foquei-me mesmo na observação do Conselho e comecei a escrever sobre isso. Mas acho que escrevendo sobre o Conselho, é muito fácil ir escrevendo sobre outras coisas, os assuntos surgem, se for uma questão de uma parceria no Tempo de Estudo Autónomo, a pessoa acaba sempre por pensar: então no Tempo de Estudo Autónomo temos que trabalhar mais isto ou temos que incentivar mais as parcerias de outra forma, a forma como ajudamos os outros. Acaba por ser fácil nos desviarmos, não desviando porque no nosso modelo tudo está relacionado com tudo. (Anexo 54; P3; TT1-TT5)

> Porque é um sistema, é um modelo sistémico. (Anexo 54; P1; UU1)

1.7. Recolha e análise de dados pelos professores

Relacionado com a dimensão investigativa, a *recolha e análise de dados* foram outros aspetos, mais específicos, referidos pelos participantes e que organizamos numa só dimensão de análise.

Sobre as categorias e indicadores utilizados na análise de conteúdo às **entrevistas individuais**, apresentados no quadro abaixo, destacamos a importância atribuída pelos participantes a todo o processo e aos instrumentos de recolha e análise utilizados, no âmbito do desenvolvimento de um processo de investigação sobre a sua própria prática.

Quadro 22: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à recolha e análise de dados pelos professores

Categorias	Indicadores	Fontes
Ferramentas de análise da prática	Importância da existência de ferramentas para analisar a prática enquanto professores investigadores	P1 P6
Recolha e análise de dados	Importância de escrever notas e recolher elementos significativos	P1
	Importância da recolha de informação de forma sistemática	P3
	Importância do processo de recolha de dados na análise do módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM	P3
	Consciência da importância dos dados na busca de respostas à questão de investigação	P3
	Reflexão em grupo dos dados recolhidos	P3
	Maior dedicação ao processo de análise de dados do que à escrita do diário profissional e à elaboração do Projeto Curricular de Turma	P6
	Maior prazer na recolha, tratamento de dados e melhoria do módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionado	P6
	Processo da análise dos dados apoiado pelos colegas	P6

Sobre todo o *processo de recolha e análise de informação*, mais concretamente os processos de observação direta e indireta, realçamos a importância da utilização de ferramentas que permitiram uma observação e análise da prática mais efetiva, sendo também importante toda a sistematicidade empregue. Destacamos os dois excertos:

> Uma fundamental, é de facto termos ferramentas, mais ferramentas para olharmos a nossa prática enquanto professores investigadores, não numa perspectiva de estarmos distantes, de nos colocarmos fora da situação da sala de aula, não podemos esquecer que somos professores, eu não me pus ali como uma pessoa que está de fora a observar, sou observador participante e um

> elemento daquela comunidade e, portanto, enquanto tal, sabermos olhar a nossa prática é fundamental. Depois, o hábito de tomar notas sobre aspetos importantes e de recolher elementos significativos. (Anexo 35; P1; G1-G4)

> Foi importante o facto de recolher a informação de forma sistemática, de me tornar um bocadinho mais obsessiva com isso e, logo, mais organizada para levar as coisas até ao fim. (Anexo 35; P3; I13-I15)

Tal como na dimensão de análise anterior, a *importância do grupo de pares* no apoio a todo este processo revelou-se fundamental, não só nos feedbacks críticos à análise realizada por cada professor investigador, como durante a própria recolha de dados. Os relatos seguintes demonstram isso mesmo:

> Fez-me olhar para as coisas de outra forma, não só após a análise, como durante a própria recolha porque, à medida que ia fazendo as gravações e ia ouvindo o que os miúdos diziam, analisava, também, as minhas intervenções; isso depois era logo objeto de reflexão no grupo e, durante o próprio processo, fui avançando bastante. (Anexo 35; P3; D1-D5)

> (...) nem mesmo a questão da investigação foi solitária porque na questão do tratamento de dados eu analisei os PITs, não sei a quantidade agora, mas analisei os Planos Individuais de Trabalho dos miúdos todos ao longo do ano. As transcrições foram sempre feitas com a ajuda de outras pessoas, que ao irem fazendo as transcrições iam sempre interagindo sobre aquilo que estavam a transcrever, iam dizendo coisas que iam vendo ali que os miúdos escreviam e comentavam. (Anexo 35; P6; NN3-NN11)

Sobre a análise de conteúdo às **entrevistas de *Focus Group***, a partir do quadro abaixo, e comparativamente às entrevistas individuais, relevamos o maior enfoque dado pelos participantes ao processo de análise de dados.

Quadro 23: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência à recolha e análise de dados

Grupo 1	
Categorias	Indicadores
Análise de dados	Importância das categorias da análise de conteúdo no desenvolvimento da escrita

	Importância e necessidade da devolução de dados
	Importância da análise de conteúdo no sentimento de se sentir investigadora
	Importância da análise de conteúdo no desenvolvimento da distanciação
	Análise de dados gradual
	Apoio de colegas à análise de dados
Recolha de dados	Importância da capacidade de observação do professor

Para além da consciência da *maior capacidade de observação* que um dos participantes referiu, é destacada a *importância da análise de dados* realizada pelos próprios participantes, como fator facilitador da consequente escrita do ensaio. Já a devolução da análise aos próprios alunos, reflete um envolvimento intencional dos alunos no processo investigativo. O *apoio dos colegas* volta a ser referido como algo também importante e que é de destacar. Revelamos algumas dessas opiniões, onde surgem novas ideias, como:

> A mim o que me deslumbrou foi a análise de conteúdo e depois o surgimento de todas aquelas categorias de perceber que aquela esquematização/categorização é depois, de facto, um facilitador da escrita. (Anexo 54; P6; Y1-Y3)

> Eu acho que me senti mais investigadora quando passei a fazer a análise de conteúdo, porque aí passei a ter uma visão mais global, até da própria evolução da turma. (...) Quando eu tive que fazer análise de conteúdo é que consegui perceber mais estas coisas e aí senti-me mais investigadora e com um distanciamento maior daquilo que estava a acontecer. (Anexo 54; P3; KK1 e KK4)

1.8. Prática pedagógica

Como se trata de um Projeto de Investigação-formação que incide sobre a melhoria da prática pedagógica, tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos, salienta-se nesta dimensão as referências dos participantes à prática pedagógica, proferidas nas **entrevistas individuais**. Na análise de conteúdo a estas, em referência ao

quadro abaixo, destacamos a importância da observação e do Projeto de Investigação-formação na compreensão, teorização e melhoria da prática pedagógica.

Quadro 24: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à prática pedagógica

Categorias	Indicadores	Fontes
Outros olhares sobre o observado da prática	Possibilidade de ter outros olhares sobre o observado da prática	P1
Observação feita pelo próprio	Importância da observação da prática feita pelos próprios	P1
Relevância do trabalho com e para os alunos	Investigação-formação como trabalho com os alunos e aprofundamento de vários assuntos, em simultâneo, num Projeto e com os pares	P2
	Importância do Projeto de Investigação-formação para os alunos no aprofundamento de um dos módulos de atividade do modelo do MEM	P3
Importância do Projeto no desenvolvimento da prática pedagógica	Importância da continuidade do Projeto de Investigação-formação para o aprofundamento de determinadas práticas do MEM	P2
	Importância do Projeto de Investigação-formação na melhoria da prática pedagógica	P6
	Importância do Projeto de Investigação-formação na teorização da prática pedagógica	P6
	Importância da discussão, experimentação e leitura de textos teóricos para que os instrumentos tenham sentido e utilidade na prática pedagógica	P6
Prática pedagógica e processo investigativo	Importância da investigação na melhor compreensão da prática pedagógica	P6
	Investigação-formação como reflexão da prática e melhoria da mesma	P6
	Dificuldade em ter tempo para conciliar o trabalho inerente à prática pedagógica e ao processo investigativo	P6

Em primeiro lugar, sobre a *importância da observação da prática pedagógica*, para além da perspetiva do olhar do outro, é a observação realizada pelo próprio que se

assume como essencial quando se investiga a sua prática pedagógica, tal como se percebe no seguinte excerto:

> (...) porque não basta o nosso olhar sobre o aspeto da prática, é preciso, depois de termos essa possibilidade, de ver esses aspetos com outros olhares, através daquilo que nós vamos devolvendo, vamos observando, anotando, etc (...) mas no fundo, o essencial do trabalho sobre a nossa prática, a observação da nossa prática é feita por nós, isso eu achei muito interessante (...) o observador externo que entra numa sala consegue ver, enfim, tudo o que acontece exteriormente e nós além de vermos aquilo que acontece, vemo-nos também a nós enquanto profissionais a vivenciar isso mesmo, eventualmente, às vezes, a desconstruir os nossos dilemas. (Anexo 36; P1; B4 e B6; G10-G11)

Na verdade, segundo os participantes, com a participação no Projeto de Investigação-formação foi possível refletir, aprofundar, teorizar e melhorar-se as práticas pedagógicas e, consequentemente, as aprendizagens dos alunos. Sendo até referido por um participante, que a não continuidade do Projeto de Investigação-formação, pode ter hipotecado a hipótese de se aprofundar de forma mais consistente as práticas pedagógicas do MEM. Relevamos os seguintes excertos:

> (...) conseguirmos arranjar melhor forma de fundamentar as nossas práticas e no fundo também melhorar a prática pedagógica. (Anexo 36; P6; J2-J3)

> O que posso acrescentar de significativo na minha participação no Projeto de Investigação-formação, é que se este Projeto não teve continuidade, penso que podemos ter perdido a possibilidade de muitos de nós não desenvolvermos mais um aprofundamento de determinadas práticas do Movimento, que eu acho essencial. (Anexo 36; P2; MMM1-MMM2)

Por último, há a destacar, por parte de um participante, a dificuldade que este sentiu em *conciliar todo o processo investigativo de melhoria e reflexão da prática pedagógica com a própria docência*, o que realça o peso, não só do fator tempo, como das competências investigativas exigidas. Assim, se pronuncia o referido participante:

> (...) era depois também arranjar tempo para conseguir conciliar todas essas coisas que envolvem um grande esforço. Para além de termos de conciliar o nosso trabalho do dia-a-dia, de preparar as aulas e de estar com os alunos, era também mais o esforço acrescido de termos de fazer leituras que se relacionasse com aquilo que estávamos a estudar, de termos que escrever diariamente e depois no fundo também organizar as questões relacionadas com a investigação. Eu, por exemplo, aí apesar de ter algumas coisas que me recordava da faculdade, em relação à forma como se ia

investigar tinha que se aprender mais alguma coisa para se poder dar continuidade a esse trabalho. (Anexo 36; P6; G2-G10)

1.9. Reflexão e problematização

A reflexão e a problematização assumem-se como outra dimensão de análise importante num processo de investigação da prática pedagógica. Nesse sentido, a partir dos diferentes indicadores utilizados na análise de conteúdo das **entrevistas individuais**, apresentados no quadro abaixo, salientamos o papel do Projeto de Investigação-formação no desenvolvimento da problematização e de uma maior reflexão.

Quadro 25: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à reflexão e problematização

Categorias	Indicadores	Fontes
Reflexão e problematização	Importância em estar num grupo do MEM com uma reflexão mais aprofundada	P2
	Importância da reflexão em conjunto, a partir do estudo dos diferentes módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM por cada participante no Projeto de Invetsigação-formação	P2
	Importância do Projeto de Investigação-formação na maior disponibilidade para a reflexão	P2
	Proposta dos encontros de reflexão periódicos por parte de um colega	P3
	Importância do Projeto de Investigação-formação no desenvolvimento de uma maior reflexão sobre a prática	P4 P6
	Importância do Projeto de Investigação-formação no desenvolvimento da reflexão	P4
	Aprender a refletir sobre o sentido da prática pedagógica	P4
	Investigação-formação como reflexão distanciada sobre a prática	P4
	Importância do Projeto de Investigação-formação no desenvolvimento da problematização	P4

	Importância das listas de perfil de uso no desenvolvimento da problematização	P4

Sobre o *valor da reflexão e da problematização*, no âmbito da participação no Projeto de Investigação-formação, realça-se, não só a maior frequência, como a maior profundidade e distanciamento desenvolvidos com o processo de formação pela investigação desencadeado, como se percebe nos seguintes excertos:

> (...) estar num grupo com colegas do MEM, mas com uma reflexão mais aprofundada, (...) porque sinto que estive sempre muito em grupos de pares e fazia-me falta uma maior reflexão e que me questionassem mais sobre o que trabalho com os meus alunos. (Anexo 37; P2; E2 e E9)

> Um outro motivo para entrar neste Projeto foi ter um conjunto de pares, em que cada um dos colegas escolheu uma das partes do modelo do MEM, o que permitiu refletirmos todos em conjunto. (Anexo 37; P2; E15-E16)

> Para mim o Projeto foi muito importante porque, em primeiro lugar, obrigou-me a ser mais reflexiva na minha prática, a colocar-me mais em causa, a pensar mais sobre a minha prática na sala de aula. À medida que ia refletindo sobre como tinha corrido o dia, eu ia reajustando as minhas atitudes. (Anexo 37; P4; B1-B5)

A referência direta à *problematização*, foi realçada por um dos participantes, a propósito do isomorfismo desencadeado pelo uso crítico das listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM, em comparação com as listas de verificação utilizadas pelos alunos:

> (...) ajudou-me a problematizar algumas coisas, por exemplo, nas listas de verificação que nós fazíamos com os miúdos, quando eu tive que preencher a nossa em relação ao Projeto, coloquei-me mais no lugar deles. Há coisas que não fazem assim tanto sentido como nos parece e que nos levantam algumas dificuldades que, às vezes, nós não damos por isso. Repensei alguns instrumentos e algumas atitudes. (Anexo 37; P4; J2-J8)

1.10. Desenvolvimento profissional

Partindo do pressuposto que a participação dos professores no Projeto de Investigação-formação contribui para o seu desenvolvimento profissional, justifica-se a criação desta dimensão, sobretudo, tendo em conta a análise de conteúdo às **entrevistas individuais**. A partir do quadro abaixo, realçamos o que disseram os participantes, no que respeita ao desenvolvimento profissional.

Quadro 26: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao desenvolvimento profissional

Categorias	Indicadores	Fontes
Desenvolvimento profissional	Importância da participação no Projeto de Investigação-formação para o enriquecimento profissional	P6
	Desenvolvimento profissional como a procura de uma resposta a uma pergunta formulada	P5
Atitude do professor	Importância do Projeto de Investigação-formação no ajuste das atitudes do professor	P4
Competências pessoais	Melhoria das competências pessoais	P3

Decorrente da participação no Projeto de Investigação-formação, o desenvolvimento profissional foi percecionado, não só como algo vivenciado durante o processo investigativo e decorrente da atitude do professor enquanto investigador da sua prática, mas também como uma mais valia enquanto coletivo - professores do MEM. Salientamos o que referiram dois participantes:

> Eu achei que era uma mais-valia para mim, obviamente para nós enquanto coletivo. Acho que para o meu enriquecimento profissional. (Anexo 38; P6; I1-I3)

> Investigar é procurarmos respostas para uma pergunta que temos e, nessa procura, temos o nosso desenvolvimento profissional. (Anexo 38; P5; M5-M6)

Como reflexo do desenvolvimento profissional, salientamos também o reajuste das atitudes e o próprio crescimento pessoal dos professores participantes neste Projeto, como se pode perceber nas suas falas:

> À medida que ia refletindo sobre como tinha corrido o dia, eu ia reajustando as minhas atitudes e modo de estar. (Anexo 38; P4; B5-B6)

> Acho que teve mais a ver com o meu crescimento pessoal, mesmo como pessoa, independentemente do Conselho, porque o Conselho acaba por ser uma área que mexe muito connosco, com a nossa postura, com a nossa maneira de estar, com a nossa maneira de olhar para a escola e as minhas competências pessoais também evoluíram bastante, para além das competências de estudo. (Anexo 38; P3; I5-I12)

Por último, de referir que os elementos apresentados nesta dimensão são circunscritos a perguntas focadas neste tema, o que, tendo em conta o carácter mais abrangente do desenvolvimento profissional, necessitaremos de integra-lo com todos os outros temas, o que será feito na síntese e discussão final deste ponto (Organização do Projeto de Investigação-formação).

1.11. A escrita

Tendo em conta que em qualquer processo investigativo a escrita assume-se como uma ferramenta fundamental, no âmbito do Projeto de Investigação-formação em causa, esta surge como foco central da nossa investigação e elege esta dimensão de análise como uma das principais a ter em atenção. Nesse sentido, excluindo as referências diretas aos diários profissionais e aos ensaios, que apresentaremos nos dois pontos seguintes da apresentação e discussão dos resultados, quisemos compreender o papel da escrita, a partir do referido pelos participantes nos dois tipos de entrevistas realizados. Deste modo, a partir das **entrevistas individuais**, a análise de conteúdo sobre esta dimensão organizou-se em três quadros distintos. No primeiro quadro enquadraram-se todos os indicadores da *escrita, como uma característica do Projeto de Investigação-formação*. Numa segunda análise, incorporou-se todos os indicadores relacionados com *a escrita, sem referência direta ao Projeto de Investigação-formação*. Em terceiro, agrupou-se os indicadores relativos aos vários *tipos de escrita* referidos nas seis entrevistas. Já em relação às **entrevistas *Focus Group***, foi também realizada uma análise às referências à escrita, por parte dos seis participantes no estudo.

Sobre o **primeiro quadro**, realçamos, através das categorias definidas, a *escrita como uma das características do Projeto de Investigação-formação*. Nesse sentido, relevamos, não só os compromissos e as competências de escrita desenvolvidos, como a fraca interação com a escrita de cada um, algo destacado por um dos participantes.

Quadro 27: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à escrita como uma característica do Projeto de Investigação-formação

Categorias	Indicadores	Fontes
Compromissos da escrita	Compromissos de escrita	P1 P2
Competências de escrita	Importância das competências de escrita desenvolvidas	P1
	Melhoria da escrita dos professores	P2
	Consciência da pouca evolução, ao nível das competências da escrita profissional	P2
	Importância da participação no Projeto de Investigação-formação e a influência da escrita na problematização da prática pedagógica	P5
	Importância da escrita ao invés da fala, como meio privilegiado de aperfeiçoamento da prática	P6
Escrita da prática pedagógica	Importância do Projeto de Investigação-formação na escrita da prática pedagógica	P4
Discussão da escrita	Importância da discussão da escrita nos seminários	P4
Escrita e interações	Motivação para a participação no Projeto de Investigação-formação, a partir do desenvolvimento da escrita reflexiva cooperada	P5
	Dificuldade em compreender qual a influência concreta do Projeto de Investigação-formação e da escrita profissional do formando	P5
	Motivação para a participação no Projeto de Investigação-formação, a partir da expetativa que a sua escrita recebesse interpelação dos colegas	P5
	Desistência do Projeto de Investigação-Formação por causa da fraca interpelação dos colegas à sua escrita	P5
	Justificação da fraca interação na escrita profissional devido à postura dos formandos	P5
	Justificação da fraca interação na escrita profissional devido à inexistente gestão dos supervisores	P5

	Necessidade de haver mais perguntas sobre a sua escrita profissional para problematizar mais o modelo pedagógico do MEM	P5
	Importância do Projeto de Investigação-formação no desenvolvimento da intencionalidade da escrita para ser lida por outros	P5

Relativamente às *melhorias da escrita*, no âmbito do Projeto de Investigação-formação, realçamos, não só a importância de se aprender a escrever sobre a prática pedagógica, como através da escrita se interpelar e melhorar a mesma prática. Reforça-se a aprendizagem de uma escrita de cariz mais imediatista e emocional, tal como uma escrita mais estruturada e distanciada, em que a produção depende da primeira escrita. Já sobre a mais valia do compromisso da escrita, salienta-se a importância do mesmo para comprometer e motivar os professores a escrever. Destacamos os excertos seguintes:

> (...) o próprio dispositivo incluía vários compromissos, nomeadamente compromissos de escrita, escrita de um diário. (Anexo 39; P1; B8)

> Por outro lado, também aceitei o desafio dele na parte da escrita, porque sabia que este compromisso no Projeto ia obrigar-me a escrever. (Anexo 39; P2; E10-E11)

> Se não fosse o Projeto eu não teria sido capaz de perseguir o objetivo de descrever, a escrever sobre as ocorrências em sala de aula. (Anexo 39; P4; B7-B8)

> (...) depois as competências de escrita que naturalmente desenvolvemos a dois níveis: o relato imediato naturalmente mais em cima do acontecimento, onde as coisas vividas têm toda a carga do emocional e depois das coisas que me dá sempre muito prazer fazer é ler isso à distância e poder depois organizar um discurso e ficar a pensar: pois é, eu já não me lembro de como isto foi vivido. Se eu não tivesse escrito na altura, metade destas coisas não eram registadas, portanto, esta escrita profissional, assente em observações rigorosas ou mais rigorosas possível, no fundo, dando conta de todos os elementos duma sala. (Anexo 39; P1; G7-G9)

> A minha participação no Projeto fez-me acender, como sempre faz acender, questões e inquietações para a prática quando escrevemos ou quando estamos numa dinâmica de escrita ou de leitura com os outros e, por isso, quer quando eu li coisas dos outros a que respondi, quer quando escrevi para também partilhar, isso é sempre importante e influenciou sempre a minha prática. (Anexo 39; P5; I4-I11)

Por outro lado, há a destacar a opinião do participante que não chegou a concluir a sua participação nos dois primeiros anos de funcionamento do Projeto e que mais críticas expressou, relativamente ao facto das suas expetativas sobre a interpelação à sua escrita não se terem concretizado e, por isso, ter contribuído para a sua desistência:

> O que eu acho, do ponto de vista daquilo que eu ia lá fazer ou do que eu percebia que estava lá a fazer, claro que foi uma grande desilusão sentir que não houve essa resposta, nem essa dinâmica de grupo, nem tanto individual... eu lembro-me que cheguei a provocar por escrito em resposta a outros escritos duas ou três pessoas, mas aquilo ficou um bocado por ali, não houve seguimento nem houve gente que se juntasse à conversa, portanto às tantas senti-me ali um bocado a conversar sozinho e por isso é que me vim embora. (Anexo 39; P5; E1-E10)

No **segundo quadro**, destacamos os indicadores relativos à *escrita*, *sem referência direta ao Projeto de Investigação-formação*. Das categorias apresentadas, salientamos o papel da escrita no desenvolvimento da reflexão, da interação e da prática pedagógica. Destacamos também a relação da escrita com o desenvolvimento profissional e pessoal, tal como a escrita dos professores, sócios e militantes do MEM e dos professores que não participam na vida desse Movimento de professores.

Quadro 28: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em relação à escrita, sem referência direta ao Projeto de Investigação-formação

Categorias	Indicadores	Fontes
Escrita e as dimensões do professor	Consciência da presença das várias dimensões do professor	P1
Dificuldades no processo de escrita	Dificuldade em utilizar as regras científicas da escrita	P3
	Consciência das dificuldades na escrita	P2
	Dificuldade em começar a escrever	P3
Melhoria/aprendizagem da escrita	Aprender a escrever aos poucos	P3
	Importância da escrita para o desenvolvimento da mesma	P3
A frequência da escrita	Consciência de que se escrevesse mais se desenvolvia mais como profissional	P2
Escrita e a reflexão	Importância da escrita no desenvolvimento da reflexão na ação e de acordo com os princípios do modelo pedagógico do MEM	P1 P3

	Importância da escrita no desenvolvimento da reflexão e argumentação	P1
	Importância do registo escrito para o desenvolvimento da reflexão	P3
	Importância da escrita para o desenvolvimento da reflexão sobre o que se escreve	P4
	Importância da escrita como uma forma superior de refletir	P4
	Importância da reflexão a partir da escrita no reajustamento do modelo pedagógico do MEM desenvolvido	P4
Escrita e a problematização	Importância da escrita na problematização	P3
	Escrita dos professores pouco problematizadora e aberta à reflexão crítica	P5
Escrita e a interação/partilha	Importância da função representativa da escrita no desenvolvimento das interações com os colegas	P1
	Importância da escrita no desenvolvimento das interações entre professores	P2
	Consciência de que a não partilha da sua escrita faz com que a sua escrita não evolua	P2
	Suposição de que a escrita pode potenciar as interações	P4
	Importância da interpelação dos outros à sua escrita	P5
	Vontade em provocar mais a escrita dos professores	P5
	Importância das interações a partir da escrita, para que o autor da escrita pense melhor sobre o que escreve e o leitor apresente outros pontos de vista e contribua com outras ajudas	P6
	Possibilidade dos professores se permitirem deixar provocar pela sua própria escrita e pela dos outros	P5
Escrita e a prática pedagógica	Melhorar a prática pedagógica organizando o discurso, comunicando sobre a mesma	P1
	Importância da escrita no reforço das convicções sobre a prática pedagógica	P1
	Importância da escrita no desenvolvimento sobre aquilo que se escreve	P3
	Importância da escrita no desenvolvimento da prática pedagógica	P5
	Importância da escrita na problematização da prática pedagógica e justificação das escolhas pedagógicas	P5

Escrita e o desenvolvimento profissional	Consciência da importância da escrita no desenvolvimento profissional, apesar de ser pouco praticada	P1 P3
	Importância da escrita para o desenvolvimento da profissão	P4
	Importância da escrita reflexiva cooperada como um meio de desenvolvimento profissional	P5
	Importância da escrita para o desenvolvimento profissional	P6
Escrita e o desenvolvimento pessoal	Importância da escrita na manutenção da atenção	P1
	Tomada de consciência de que a escrita promove avanços	P2
	Importância da escrita no desenvolvimento pessoal	P3 P5
Apoio ao processo de escrita	Importância do apoio dos colegas e do treino de escrita para melhorar a escrita	P3
Escrita e a formação	A escrita como um ato formativo permanente	P1
	Indefinição acerca da influência da escrita no desenvolvimento do processo formativo	P2
	Importância da escrita no desenvolvimento do processo formativo	P3
	Importância da escrita para o desenvolvimento da formação	P4
Escrita e o módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM	Importância da escrita no desenvolvimento do módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM investigado	P2 P3
Escrita e o modelo pedagógico do MEM	Importância da escrita como meio de se escrever a história do MEM e a evolução do seu modelo pedagógico	P3
Escrita e os professores do MEM	Consciência de que os professores do MEM escrevem muito	P2
	Consciência, por pertencer ao MEM, das diferenças entre tipos de escrita de professores que pertencem e que não pertencem ao MEM	P4
	Consciência da não utilização da escrita como instrumento de reflexão, por parte dos professores do MEM	P5
	Consciência da resistência dos professores do MEM à escrita, por causa da fraca disponibilidade temporal para o fazer	P6
	Escrita do MEM menos descritiva e mais reflexiva e fundamentada teoricamente, depois de realizado o Projeto de Investigação-formação	P6
Escrita e os professores fora do MEM	Consciência de que há professores fora do MEM que não escrevem	P2

	Consciência de que há colegas fora do MEM que gostam e sabem escrever	P2
	Suposição de que os professores não gostam muito de escrever	P3
	Consciência das razões que invocam para não começar a escrever	P3
	Consciência de que os professores que não pertencem ao MEM têm uma escrita pouco fundamentada	P4
	Consciência de que os professores que não pertencem ao MEM têm uma escrita muito copiada uns dos outros	P4
	Consciência de que de uma forma geral os professores escrevem pouco	P4
	Consciência de que de uma forma geral os professores leem pouco	P4
Escrita e o compromisso	Importância do compromisso da escrita na formação como produto a apresentar	P2
Escrita e a obrigatoriedade	Importância da obrigatoriedade da escrita, ao invés da fala na formação, porque os professores não gostam de escrever	P5
	Consciência de que muitos professores só escrevem se forem obrigados a construir instrumentos de pilotagem que guiem a sua prática pedagógica e a participar em projetos de formação onde a escrita é essencial	P5
	Consciência da obrigatoriedade como fator estimulador da escrita nos professores fora do MEM	P5
Escrita e os jovens professores	Consciência de que os jovens professores têm mais facilidade na escrita	P2
Escrita, a teoria e o foco de investigação	Importância da escrita na leitura de autores que teorizam sobre o foco de investigação	P3
	Dificuldade em se focar no foco de investigação e em ser objetivo	P3
Escrita e a investigação	Importância da escrita promover novas pesquisas	P5
	Coerência entre a prática pedagógica, os princípios que se defende e os autores de referência	P1
Escrita e a coerência com a escrita dos alunos	Consciência da incoerência acerca das expectativas que os professores têm acerca da motivação para a escrita dos seus alunos e o facto dos professores escreverem pouco	P3
Escrita e o processo de ensino-aprendizagem	Importância da escrita na tomada de consciência do processo de ensino-aprendizagem	P4

Escrita e o Sérgio Niza	Desafio do Sérgio Niza para que se utilize a escrita como instrumento de reflexão	P6

Sobre a análise de conteúdo realizada ao segundo quadro, em que se incorporou as categorias e indicadores relacionados apenas com a escrita dos professores, sem referência direta ao Projeto de Investigação-formação, realçamos, em primeiro lugar, *o papel da escrita no desenvolvimento da reflexão* e, consequente, melhoria da prática. Portanto, ao se escrever sobre a prática, distancia-se sobre a mesma, desenvolve-se o pensamento argumentativo, reforçam-se e questionam-se convicções e explicita-se o implícito. Tudo isso, permite, por exemplo, que se problematize a prática e o papel do professor. Transcrevemos os seguintes excertos:

> Eu acho que teve um papel muito importante. É uma outra forma, uma forma superior de refletir. Repensei muitos aspetos do modelo que não estavam a ser corretamente aplicados e reajustei, em função do que refleti através da escrita. (Anexo 40; P4; SS1-SS6)

> Foi o facto de as coisas estarem escritas, que me permitiu olhar para elas, aprofundá-las e depois, no dia-a-dia, ter essas coisas mais presentes para ir melhorando. Eu escrevia as coisas numa perspetiva muito imediata, depois voltava a olhar para elas, lia sobre aquele assunto, falava com os outros a partir daquilo que problematizava. (Anexo 40; P3; RR1-RR9)

> Portanto, quanto mais eu tiver o pensamento estruturado, convicto, porque isto também nos reforça as convicções, escrever sobre as coisas, sobre aquilo que defendes, lendo outros, mobilizando outros, reforça as tuas convicções, fortalece aquilo que fazemos e sabemos fundamentar porque é que fazemos perante nós próprios, perante os nossos colegas, perante os nossos superiores e cada vez mais isso é importante. (...) Eu acho que, por exemplo, na linha do que eu te estava a dizer, não sou capaz, se calhar, de argumentar melhor com os meus colegas aspetos que às vezes a gente fica a pensar: "Como é possível pensar assim?". Fica-se tão espantado que às vezes nem sequer se tem argumento porque estamos numa tal divergência de comprimento de onda, estamos noutro registo: "Mas como é que eu vou argumentar com esta pessoa", e quanto mais deténs esta reflexão, quando tentas te colocar no papel do outro ou no pensamento do outro, eu penso que se alarga, se reflete e flexibiliza o pensamento e se eu escrevo então sobre o assunto, sou mais facilmente capaz de argumentar com outros. (Anexo 40; P1; AAA10-AAA14 e BBB1-BBB6)

A *relação da escrita com a interação* também foi algo referido, embora de uma forma mais generalista, não vinculativa ao que se passou em concreto na realização do

Projeto. Salienta-se a mais valia da interpelação da escrita do outro e pelo outro e, a partir disso, promove-se uma maior explicitação sobre o que se escreve, como se percebe com os dois excertos seguintes:

> Eu acho que poderá ser mais potenciadora de outras interações no sentido de: se tu escreveres e se não houver alguém com quem possas comunicar ou ler aquilo que tu escreveste, até porque se calhar quando estás a escrever pensas melhor naquilo que estás a escrever também, não é? Tentas aperfeiçoar o discurso, se houver de facto interações e eu te conseguir ler consegues ver outras coisas que te ajudam a melhorar. (Anexo 40; P6; FFF1-FFFF8)

> (...) por exemplo, num grupo cooperativo se nós nos vincularmos a uma escrita, as nossas interações no grupo são naturalmente, além de mais rigorosas porque correspondem ao meu pensamento mesmo, eu posso interagir não só com o que aquela pessoa diz, mas com as representações dela e na sua função representativa a escrita tem esta dimensão: de dizer, de nos trair às vezes, de mostrar coisas que nós às vezes até pensamos: "Não era isto que eu queria dizer, não era isto que eu pensava, mas é isto que está cá". Portanto, são estas as minhas representações, eu posso dialogar, eu estou-me a lembrar, por exemplo: quando tinha estagiárias e elas me davam as reflexões delas e eu via entre uma e outra, tão interessante: "Olha eu pensava que as duas tinham percebido tão bem aquilo que eu tinha explicado", e tu vais ver a escrita de uma: "Mas ela não percebeu aqui o cerne da questão". Portanto, eu posso interagir melhor com ela e dizer tal como fazemos com os miúdos e dizer: "Há aqui uma coisa que tu ainda não percebeste bem". Podemos, se calhar, falar melhor entre nós, das nossas representações. (Anexo 40; P1; CCC3-CCC9)

Já sobre *o papel da escrita no desenvolvimento profissional e pessoal*, se através dela desenvolve-se a reflexão e a melhoria da prática pedagógica, por exemplo, é expetável que a mesma se assuma como uma ferramenta de desenvolvimento profissional e pessoal. Os seguintes excertos são exemplos disso:

> Pois, eu acho que, apesar de não ser muito a nossa prática, estou a falar dos professores em geral, a escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional, isso para mim é indiscutível. (Anexo 40; P1; YY1-YY2)

> Eu inscrevi-me porque acredito que a escrita reflexiva, cooperada, pode ser um bom instrumento de desenvolvimento profissional e de proximidade. (Anexo 40; P5; C1-C4)

> (...) o que posso garantir é que sei que a escrita faz avançar isso sim, tenho consciência disso. (Anexo 40; P2; AAA6-AAA7)

> Eu acho que quando nós escrevemos, seja para nós próprios, seja para mostrar a um amigo, professor ou não, seja para trabalhar com colegas ou seja para escrever um artigo, nós evoluímos sempre, temos sempre essa obrigação. (Anexo 40; P5; NN1-NN8)

O *isomorfismo entre as práticas de escrita dos professores e as práticas dos seus alunos*, foi algo também destacado, o que valoriza mais uma vez o isomorfismo pedagógico como uma característica deste Projeto de formação e que contribui para a coerência entre o que se defende e o que se pratica. Assim, o referem dois participantes no estudo:

> Em primeiro lugar, se nós queremos que os nossos alunos escrevam e se para nós é tão normal que eles escrevam autenticamente e que escrevam como um projeto pessoal, nós professores, eu falo por mim, não fazemos isso e acabamos por nem sequer dar o devido valor ao esforço e à riqueza que isso tem. (Anexo 40; P3; QQ1-QQ3)

> Teve um papel fundamental para nos ajudar a tomar consciência de como é que as coisas se processam, todo o processo ensino-aprendizagem dos meninos. (Anexo 40; P4; YY2-YY3)

Sobre *a escrita dos professores que participam no MEM* e *a escrita dos professores "fora" do MEM*, foram proferidas diferentes opiniões. Desde a afirmação de que os professores do MEM escrevem mais do que outros professores, à opinião de que os professores, no geral, não gostam muito de escrever. Isto é, percebe-se que os professores, no geral, têm uma representação que se escreve pouco entre os profissionais da docência, visto que é algo para o qual não se está muito motivado e que se reconhece dificuldades várias, no momento de se iniciar uma prática regular de escrita. Os excertos seguintes, são disso exemplo:

> Tenho perceção que no Movimento há vários colegas a escreverem muito, fora do Movimento não vejo muitos professores escreverem. (Anexo 40; P2; CCC1-CCC2)

> Eu acho que os professores não gostam assim tanto de escrever, pelo menos eu senti que, para mim, foi difícil começar e o feedback que tinha das outras pessoas era que também lhe era difícil fazê-lo. E depois arranjamos sempre muitas desculpas, coisas que nos impedem de escrever. (Anexo 40; P3; UU1-UU5)

> (...) agora, assim no geral, aquilo que me é dado a ver, acho que não se escreve muito, escreve-se pouco. (Anexo 40; P4; TT6-TT7)

Sobre as *diferenças no tipo de escrita produzida pelos professores do MEM*, em *comparação com os outros*, e, sobretudo, depois de participarem neste Projeto, destacam-se mudanças na escrita, tornando-se esta mais estruturada, fundamentada e reflexiva. Selecionamos o seguinte excerto:

> Por aquilo que eu conheço, as pessoas com quem lido diariamente, acho uma escrita muito pouco fundamentada, muito copiada uns dos outros, assim no geral, no que me é dado ver, no dia a dia nas escolas. Felizmente, como eu pertenço ao MEM, vou conhecendo outros tipos de escrita e vou vendo a diferença... (Anexo 40; P4; TT1-TT5)

Por último, destacamos a opinião de um dos participantes, relativo à *importância de se obrigar os professores a escrever*, visto que, independentemente, de serem ou não professores militantes do MEM, o hábito de falar é visto como algo com menos potencial formativo do que a escrita e que tal continua a prevalecer como rotina dos professores. Assim, pelas palavras deste participante, mesmo que obrigados, no âmbito da acreditação de um Projeto de formação, é importante que os professores escrevam e usufruam dos benefícios vários dessa prática. Assim o refere:

> O que eu acho mesmo interessante é obrigar as pessoas a escrever e a trabalhar e isso é um problema dos professores, estejam eles do MEM ou não, eu acho, porque os professores gostam muito de falar, é um vício profissional e, mesmo quando estão uns com os outros em trabalho gostam muito de falar e, trabalhar a escrever é uma coisa que é difícil e não me parece que seja ainda uma prática muito consensual e muito aceite por toda a gente. (...) Eu acho que esse tipo de instrumentos e de obrigações são importantes para organizar a nossa forma de estar, de pensar e de trabalhar, que é uma forma muitas vezes pouco profissional porque muitos professores fogem da escrita, muitos professores acham desnecessários determinados instrumentos, muitos professores, etc. Eu quando digo isso, digo dentro do Movimento e fora do Movimento. E quando nos obrigam, em termos legais, como foi o caso do PCT ou mesmo agora em termos deste Projeto, a fazer determinadas coisas desse tipo, eu acho fantástico, nem que seja por obrigação as pessoas vão ter que as fazer. (Anexo 40; P5; P1-P10 e UU1-UU17)

No **terceiro quadro**, sobre os *tipos de escrita*, de acordo com os indicadores analisados, definimos seis categorias: Escrita descritiva; Escrita terapêutica; Escrita reflexiva; Escrita teorizadora; Escrita académica; Escrita focada. De referir, que estas categorias não são mutuamente exclusivas e podem integrar-se num mesmo registo

escrito. Das seis, as que apresentam um maior número de indicadores e fontes são a escrita reflexiva, a escrita teorizadora e a escrita descritiva.

Quadro 29: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos tipos de escrita

Categorias	Indicadores	Fontes
Escrita descritiva	Importância de um instrumento de observação e reflexão	P1
	Importância do registo escrito da prática pedagógica e da regularidade da escrita dos diários profissionais	P3
	Registo de notas diárias	P4
	Importância da descrição na escrita para a compreensão de quem lê	P1
	Cansaço da descrição na escrita do diário profissional	P1
	Escrita descritiva	P2 P6
	Tipo de escrita como um relato com pouca reflexão	P2
	Tipo de escrita sem grande forma e reflexão	P3
	Tipo de escrita como um relato com alguma reflexão	P4
	Tipo de escrita como um relato do trabalho com os alunos e as sensações sobre esse trabalho	P6
	Importância da escrita como registo da prática pedagógica	P2
	Processo de escrita do ensaio como um relato de todo o trabalho realizado	P2
	Tipo de escrita descritiva/relato	P1 P2 P6
	Ensaio como um relato	P2
	Tipo de escrita como um relato, mas com pouca reflexão	P2
	Tipo de escrita que revela a prática pedagógica de forma objetiva	P6
	Consciência do tipo de escrita presente no seu ensaio com características de relato e pouca reflexão	P2

	Importância da descrição e da fundamentação teórica no ensaio para a melhoria da ação no futuro	P6
	Importância do Projeto Curricular de Turma como descrição da organização do trabalho escolar	P6
Escrita terapêutica	Motivação para a escrita porque ia ajudar alguém a acalmar	P6
	Motivação para a escrita, a partir desta como apoio à resolução das inquietações	P5
	Escrita sobre emoções	P1 P3
	Função catártica da escrita	P1
	Escrita para si	P2 P4
	Diário profissional com função terapêutica	P3 P4 P6
	Importância da escrita do diário para o próprio	P1
Escrita reflexiva	Importância da reflexão por escrito sobre a ação para melhorar a própria ação	P1 P3 P4
	Reflexão escrita e consciência de dilemas e problematização	P1 P2
	Escrita pouco refletida	P2
	Dificuldade em ter uma escrita mais refletida e menos descritiva	P2
	Reflexão escrita sobre a recolha de dados	P3
	Tipo de reflexão escrita sobre a parte emocional da turma	P3
	Tipo de reflexão escrita sobre o papel do professor	P3
	Tipo de reflexão técnica na escrita do diário profissional	P5
	Tipo de reflexão ética na escrita do diário profissional	P5
	Tipo de escrita mais evolutiva e distanciada da ação	P1
	Tipo de escrita como um relato com problematização para ser relido e refletido posteriormente	P2
	Tipo de escrita qualitativa	P1

	Tipo de escrita reflexiva e com teoria	P4
	Tipo de escrita como análise a um processo de trabalho	P6
	Importância das listas de perfil de uso do modelo em conjunto com o diário para o desenvolvimento dos módulos de atividade do modelo	P4
	Importância da escrita como uma forma superior de refletir	P4
	Importância da escrita na problematização e desenvolvimento da interação com os colegas	P3
	Escrita dos professores pouco problematizadora e aberta à reflexão crítica	P5
	Importância da escrita na problematização da prática pedagógica e justificação das escolhas pedagógicas	P5
	Importância da escrita reflexiva cooperada como um meio de desenvolvimento profissional	P5
	Consciência da não utilização dos professores do MEM da escrita como instrumento de reflexão	P5
	Escrita do MEM menos descritiva e mais reflexiva e fundamentada teoricamente, depois de realizado o Projeto de Investigação-formação	P6
	Desafio do Sérgio Niza para que se utilize a escrita como instrumento de reflexão	P5
Escrita teorizadora	Utilização de outros autores na escrita dos diários profissionais	P1 P3 P5
	Importância da teoria no diário profissional	P5
	Inexistência da articulação teoria/prática na escrita do diário profissional	P2
	Mudança de uma escrita inicial de relato, para uma escrita intercalada com teoria	P4
	Utilização de textos e livros teóricos na escrita do ensaio	P1 P2
	Importância da utilização de textos e livros teóricos na escrita do ensaio	P1 P3 P5
	Ensaio com pouca teoria	P2
	Inclusão da teoria ao longo de todo o ensaio	P3

	Preferência pelo seu pensamento, ao invés de outros autores que já pensaram o mesmo	P5
	Leitura de artigos teóricos para justificar a escrita do ensaio pelo próprio, sugeridos pelo supervisor e outros colegas	P6
	Processo de escrita do ensaio, a partir dos dados recolhidos e complemento com os textos teóricos lidos e escrita da introdução no final	P4
	Tipo de escrita reflexiva e com teoria	P4
	Importância do diário profissional e da teoria para a escrita do ensaio	P4
	Importância da descrição e da fundamentação teórica no ensaio para a melhoria da ação no futuro	P6
	Escrita com referências teóricas, dados de investigação recolhidos e reflexões aos dados recolhidos	P3
	Importância da leitura de textos teóricos partilhados na plataforma moodle para a escrita do ensaio	P4
	Importância da partilha de textos teóricos na escrita do ensaio	P3 P4
	Importância da partilha de textos teóricos na escrita do diário profissional	P3
	Escrita do MEM menos descritiva e mais reflexiva e fundamentada teoricamente, depois de realizado o Projeto de Investigação-formação	P6
Escrita académica	Tipo de escrita menos formal	P1 P2
	Consciência das dificuldades na escrita de ensaios profissionais	P2
	Tipo de escrita argumentativa	P1
	Tipo de escrita que apresenta um conjunto de argumentos em interação com outros autores e o próprio percurso investigado	P1
	Tipo de escrita formal, com uma estrutura própria	P5 P6
	Escrita mais convencional com a escrita do ensaio	P2
	Dificuldade em utilizar as regras científicas da escrita	P3
Escrita focada	Foco de investigação na escrita do diário profissional	P1 P2 P3

	Melhoria da escrita do diário profissional, a partir da definição do foco de investigação	P3
	Consciência de que não havia a necessidade de ter o foco de investigação na escrita do diário	P4
	Utilização tardia do foco de investigação na escrita do diário profissional	P4 P5
	Dificuldade de ter um foco na escrita	P5
	Importância do foco de investigação no ensaio	P1 P5 P6
	Importância para os colegas do foco de investigação abordado no ensaio	P2
	Consciência da dificuldade em colocar o foco de investigação no ensaio	P2
	Dificuldade em selecionar as ocorrências mais significativas	P3
	Confirmar a questão de investigação como principal objetivo da escrita do ensaio	P2
	Consciência da questão de investigação no ensaio	P3
	Escrita com referências teóricas, dados de investigação recolhidos e reflexões aos dados recolhidos	P3
	Importância do Projeto de Pesquisa na definição do foco e no processo de pesquisa	P1 P3
	Dificuldade em se focar no foco de investigação e em ser objetivo	P3

De destacar, em primeiro lugar, que toda a discussão apresentada teve também em linha de conta, não só os indicadores em referência aos tipos de escrita selecionados como aqueles que se relacionam, quer só com os diários, quer apenas com os ensaios.

Sobre a *escrita descritiva*, de referir que dos dezanove indicadores definidos, onze deles estão relacionados com a escrita dos diários, o que, de acordo com os participantes, sublinha a descrição da prática pedagógica como a principal característica da escrita dos diários e que se pode comprovar com os seguintes excertos:

> Aqui eu tinha que pensar: "Quem vai ler tem de perceber como é que isto acontece", portanto, há uma parte descritiva que confesso que era a que me cansava mais, porque a descrição é quase viver outra vida que já vivemos. (Anexo 41; P1; O3-O5)

> (...) eu faço uma escrita muito descritiva (...) Era mais um registo das coisas que iam acontecendo. (Anexo 41; P2; N5 e N9)

> Caracterizo como uma escrita mais de relato, mais descritiva, isso sim, isso eu tenho consciência disso apesar de… não é justo dizer que foi um diário com uma grande reflexão, pois não foi. (Anexo 41; P2; W1-W3)

Ainda relativamente a este tipo de escrita, mas a propósito dos sete indicadores vinculados à escrita dos ensaios, percebe-se que a descrição da prática investigada também é referida como uma característica atribuída a este tipo de produção escrita, tal como é destacado pelo seguinte participante:

> As características de base são uma escrita de relato, do processo todo, desde os primeiros projetos até aos últimos, como foram desenvolvidos em determinados grupos, qual foi o papel do professor, foco muito isso lá: o papel do professor com crianças tão dependentes, qual o papel dos alunos dentro do grupo de trabalho. Eu penso que referenciei tudo isso no artigo e também descrevi as comunicações. (Anexo 41; P2; LL1-LL9)

A propósito da *escrita terapêutica*, os sete indicadores definidos referem-se exclusivamente aos diários profissionais, em que esta escrita é assumida como uma forma de lidar melhor com os dilemas e ansiedades naturais do dia a dia da sala de aula. Isto é, permite que haja um distanciamento emocional, a partir do momento em que se escreve em género de desabafo todas as emoções vividas e se aprende a lidar com as mesmas. Portanto, toda a satisfação sentida, reflete uma função terapêutica, tal como é percetível nos seguintes excertos:

> (...) e, ao olhar para mim própria, lendo com algum distanciamento o que tinha escrito, muitas vezes, como desabafo, permitiu-me ter algum distanciamento emocional para, no dia a dia, tratar as coisas de outra forma. Muitas vezes o que escrevia era mesmo um desabafo, quando a pessoa fica nervosa e escreve, vai construindo as coisas por dentro. (Anexo 41; P3; P2-P6)

> Ali é mesmo importante se calhar que nos confrontemos no escrito com os dilemas, com as questões, com as dúvidas, pronto é quase catártico se quisermos. (Anexo 41; P1; QQ6-QQ7)

> Do ponto vista emocional, a pessoa precisa de encontrar uma forma de dizer aquelas coisas do dia a dia, as dificuldades, as ansiedades, o que corre bem ou não, e a escrita pode ser terapêutica, nesse sentido. (...) e, ao olhar para mim própria, lendo com algum distanciamento o que tinha escrito, muitas vezes, como desabafo, permitiu-me ter algum distanciamento emocional para, no dia a dia, tratar as coisas de outra forma. Muitas vezes o que escrevia era mesmo um desabafo, quando a pessoa fica nervosa e escreve, vai construindo as coisas por dentro. (Anexo 41; P3; M6-M10 e P2-P6)

> Acho que até houve alturas que o diário serviu para eu aliviar tensões. Às vezes andava tensa com os miúdos ou com determinada coisa da minha vida pessoal. (Anexo 41; P4; S7-S9)

> Eu acho que tinha muito de calmante. Eu recordo-me das vezes que sentia mais satisfação, era chegar a casa e ou sentava-me no sofá ou na secretária, ia ficando com uma espécie de memória daquilo que ia acontecendo, mas também me ia acalmando, era um primeiro calmante. (...) Eu acho que teve um cariz terapêutico, de ajuda. (Anexo 41; P6; R1-R8 e S3-S4)

Na *escrita reflexiva*, foram onze os indicadores com relação com a escrita dos diários, em comparação com os três, relativos à escrita dos ensaios. Já outros oito indicadores, relacionaram-se exclusivamente com a escrita dos professores, no geral. Assim, apesar da descrição fazer parte da escrita dos diários, é também atribuída uma função importante à reflexão, o que permite um distanciamento e problematização da prática pedagógica, de forma a que se realizem os ajustes e as melhorias necessárias no quotidiano pedagógico. Para além de se poder falar de vários tipos de reflexão escrita e da própria reflexão nos diários ir melhorando à medida que se escreve, percebe-se que é uma reflexão que está ao serviço da melhoria contínua da prática pedagógica. Já a reflexão nos ensaios, para além de poder ter excertos da reflexão escrita dos diários, é uma reflexão escrita com um maior distanciamento da prática pedagógica, em que, para além de relatar o processo e o resultado investigativo desenvolvido ao longo de um ano letivo, em referência a um módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM, pretende teorizar. Isto é, a reflexão escrita presente nos diários profissionais apresenta características e finalidades diferentes da reflexão dos ensaios. Apresentamos dois excertos das entrevistas:

> Também comecei a escrever no diário, coisas relacionadas com a reflexão que ia fazendo no grupo sobre essas situações. Por exemplo, passava-se alguma coisa no Conselho e depois, durante a semana, eu ia olhando para os miúdos e ia vendo como é que as coisas se estavam a desenvolver, se eles estavam a cumprir ou não e o olhar do grupo sobre isso também me fazia refletir cada vez

> melhor. Portanto, acho que o diário profissional foi ficando cada vez mais rico ao longo do tempo e foi tendo um papel importante porque essas reflexões, depois, foram aquelas que eu utilizei para escrever o artigo. O artigo tinha algumas transcrições de momentos de Conselho e tinha a minha reflexão sobre isso; grande parte dessa reflexão, embora de uma forma mais informal, já tinha sido escrita durante a recolha, no diário. (Anexo 41; P3; N7-N16)

> O diário, no fundo, obrigou-me a refletir muito mais sobre a minha prática diária... Serviu para eu, de facto, fazer essa reflexão distanciada. Eu durante o dia ia tirando notas rápidas e depois quando ao fim do dia ou da semana refletia sobre elas e reajustava ações. (Anexo 41; P4; O1-O4)

Na *escrita teorizadora*, relacionada diretamente com a escrita reflexiva, incluímos todas as referências diretas dos participantes ao uso da teoria na sua escrita. O uso deste termo justifica-se também, porque nos parece que o recurso à teoria permite o aprofundamento da teorização pelos professores, tornando mais explícitas as suas teorias práticas, levando-os a repensa-las e a revê-las. É um tipo de escrita mais vinculado aos ensaios, em que se destaca o papel de outros autores na fundamentação da descrição e desenvolvimento da reflexão. O que pode ser também entendido, pelo facto de um dos objetivos dos ensaios consistir na produção de conhecimento publicável para outros. Salientam-se os dois excertos seguintes:

> Foi muito importante, sobretudo para a parte da contextualização teórica. Para além de ter feito uma contextualização teórica no início, depois, no próprio corpo do texto, eu ia sempre recorrendo aos autores que tinha lido, quando fazia a reflexão sobre as interações que havia na turma. Portanto, a parte teórica não ficou centrada só no início do artigo, mas também ao longo de toda a reflexão. (Anexo 41; P3; FF1-FF7)

> (...) basta ver só como a questão da elaboração do artigo daquilo que estávamos a falar há pouco, não fica só por isso: se tu vais fundamentar alguma coisa, ou se vais escrever alguma coisa não podes ficar só pela tua fala ou só por descrever, apesar disso ser muito importante, de descrever só como fizestes, vais procurar outras pessoas que fundamentem aquilo que também estás a dizer e ao juntares essas coisas todas fazes uma síntese de como no futuro a ação pode melhorar. (Anexo 41; P6: EEE2-EEE11)

No entanto, a teoria também se revela importante na escrita dos diários, de forma a potenciar a reflexão teorizadora e a permitir que este tipo de escrita não seja só descritiva. Para além disso, de acordo com um dos participantes, a própria escrita dos diários promove a leitura de outros autores e a sua consequente mobilização:

> Também, porque a certa altura lembro-me de me sentir insatisfeita com os diários e exatamente sentir que era muito descritiva: "Eu preciso aqui de mais elementos, de mais ferramentas conceptuais...". A própria escrita te puxa a leitura, e como tens de escrever sobre aquilo, acabas por ir ler outros autores e mobilizá-los, não é que eu tenha a ideia de ter mobilizado muito, mas lembro-me da própria escrita do diário, por me fazer sentir alguma satisfação me mobilizava para leituras. (Anexo 41; P1; S1-S4)

A referência à *escrita académica*, justifica-se pela vinculação desta escrita aos ensaios, publicados numa revista que pode ser lida por diferentes pessoas, o que implica uma estrutura mais formal e rigorosa, ao contrário, por exemplo, da escrita dos diários profissionais. No entanto, é de ressaltar, que a escrita que caracteriza os ensaios, como já referido, é também descritiva, reflexiva e teorizante. Tal percebe-se nos seguintes excertos:

> (...) a escrita do diário é muito mais solta, mais despreocupada e não estás muito preocupado nem com a formalidade, não quer dizer que não se esteja preocupado com o conteúdo, claro que sim, mas não se está preocupado sobretudo com a questão formal (...) Um artigo tem que ter uma estrutura e tem que ter uma argumentação. (Anexo 41; P1; QQ2-QQ3 e Q8)

> Enquanto que no diário achava que tinha aquele efeito que te estava a dizer, aqui era no fundo ter uma escrita mais científica sem ser tão espontânea, uma escrita mais cuidada, mais rigorosa, não tão emotiva também. (Anexo 41; P6; WW1-WW5)

Por último, relativamente ao que consideramos ser *escrita focada*, em que o foco de investigação está referenciado, destacamos a importância da mesma nos diários, visto se tratar de um Projeto de Investigação-formação em que era suposto focar-se no melhoramento de um dos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, tal como redigir todo esse processo e resultados num ensaio público. No entanto, como já referido anteriormente, o facto do modelo pedagógico ser holístico e dinâmico, dificultou um pouco essa tarefa. Salientamos o que disseram os seguintes participantes:

> Eu acho que a minha escrita do diário foi sobre a preocupação relativamente ao trabalho de projeto, apesar de às vezes escrever sobre outras situações que também estão ligadas. Como sabemos a sintaxe do modelo está toda interligada, no entanto eu acho que todo o meu diário foi focado no tempo de trabalho por Projetos. (Anexo 41; P2; 01-04)

> No início, a minha reflexão foi sobre o geral da minha prática, do dia a dia, de determinadas atitudes que eu tinha, as interações que existiam entre os meninos, as dificuldades que eu sentia. Depois, a determinada altura, comecei a focar-me mais no tópico do modelo que eu queria desenvolver no artigo, que era as ciências experimentais. (Anexo 41; P4; H1-H7)

Relativamente às **entrevistas de *Focus Group***, num dos dois grupos, a *escrita* foi novamente discutida, identificando-se quinze indicadores, que se apresentam no quadro abaixo.

Quadro 30: Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista de *Focus Group*, em referência à escrita

Grupo 1	
Categorias	Indicadores
A escrita	Importância da escrita como meio de desenvolvimento da reflexão
	Importância da escrita para evitar a dispersão
	Importância da escrita como estruturadora do pensamento
	Melhoria da escrita devido à participação no Projeto de Investigação-formação
	Importância da escrita no desenvolvimento da análise metacognitiva
	Importância da escrita como registo
	Importância da escrita na tomada de consciência
	Pouco desenvolvimento da escrita com a participação no Projeto de Investigação-ação
	Importância da escrita como meio de desenvolvimento da distância
	Tipos de escrita
	Importância do sentido comunicativo da escrita
	Suposição da existência de vários níveis de reflexão na escrita
	Importância do registo da escrita para haver reflexão
	Interrogações sobre a função da teoria na escrita
	Utilização da teoria na escrita como validação da prática

A partir de uma perspetiva da *escrita como registo da prática* e encarando-a, a partir daí, também como uma *ferramenta estruturadora do pensamento*, favorecendo a metacognição, foram várias as opiniões tecidas pelos quatro participantes nesta entrevista, a propósito do papel importante da escrita, das quais ressaltamos as seguintes:

> (...) uma consciência maior do que fazia com os meus alunos, a partir do momento em que lia o que acabava de escrever. (Anexo 54; P2; DD4)

> (...) e a escrita era o elemento que me permitia depois fazer uma análise metacognitiva sobre o que tinha acontecido. (...) Havia aqui duas escritas, aquela mais de registo e depois a escrita que me permitiu analisar essa informação. (Anexo 54; P3; AA4 e AA7)

> Se calhar vou-me repetir, mas a escrita é o que ajuda o pensamento, que estrutura o pensamento. Pelo menos, eu sinto que quando escrevo estruturo o pensamento. Estruturo em termos de análise e em termos de reflexão. (...) A escrita é um estruturador do pensamento e faz-me avançar no pensamento. (Anexo 54; P1; Z1-Z4 e Z6)

Sobre a *escrita e a reflexão*, foi algo também discutido e valorizado, compreendendo-se a vantagem em se escrever para que a reflexão perdure, se aprofunde e promova desenvolvimento a quem escreve. A escrita pode refletir vários níveis de reflexão com diferentes repercussões nos seus autores, que podem ocorrer quando, por exemplo, se escreve um diário profissional ou um ensaio. Apresentamos o que refere um dos participantes:

> Não há reflexão sem haver escrita ou pode haver, mas perde-se e eu preciso de a fixar para relacionar e avançar. (...) Porque se calhar falamos em vários níveis de reflexão. (...) Se nós não a escrevemos, não há, desaparece. Mas é o primeiro nível, o mais básico e depois, se calhar há vários níveis e esta reflexão sobre a própria reflexão, ou seja, a reflexão sobre a escrita, é que faz avançar. (Anexo 54; P1; Z5, LLL1 e RRR1-RRR5)

Sobre a *utilização da teoria na escrita dos professores*, a opinião dos participantes revela alguma complementaridade, relativamente à necessidade de a teoria questionar e problematizar mais sobre o que se escreve, ao invés de apenas servir para validar ou corroborar. É também referido que para uma escrita ser considerada teorizadora e promover avanço no conhecimento, necessita que se generalize e mobilize o conhecimento construído, por outros profissionais e por outras práticas pedagógicas. Apresentamos os seguintes excertos:

> Sobre a teoria, estamos ainda demasiado focados na nossa prática. Por isso, é que eu dizia há pouco que é difícil podermos dizer que a nossa escrita é teorizante, porque está tão focada. Teorizamos quando conseguimos generalizar e avançar mesmo no conhecimento. (Anexo 54; P1; TTT1-TTT3)

> Pelo que eu percebi, nós não conseguimos ainda utilizar a teoria para problematizar… (Anexo 54; P3; UUU1)

> Para criticar, para pôr em causa, para questionar. (Anexo 54; P2; VVV1-VVV3)

> É mais para corroborar aquilo que nós achamos… (Anexo 54; P3; WWW1)

> Sim, sobretudo para validar. (Anexo 54; P6; XXX1)

Por último, destacamos o que referiram dois participantes, a propósito do *nível de desenvolvimento da sua escrita após a participação no Projeto de Investigação-formação*, no sentido desta se tornar mais focada e reflexiva, ou pelo menos de suscitar, posteriormente, maior reflexividade. Trata-se da valorização da escrita como meio de potenciar mais a reflexão, ao invés da reflexão ocorrer apenas no registo oral, sem o suporte escrito e, nesse sentido, apresentar um potencial menor. Os excertos seguintes ilustram a nossa interpretação:

> Eu acho que foi evoluindo a minha capacidade de escrever na direção do que eu queria, porque ao início era uma escrita muito dispersa. Acho que aprendi também a escrever melhor com o Projeto. (Anexo 54; P3; AA1-AA3)

> Eu já falei disso em relação à investigação, não desenvolvi muito mais a minha escrita, apesar de ter desenvolvido muito mais do que fazia até ali, mas não sinto que dei um grande salto, eu própria. Mas senti uma reflexão maior, uma consciência maior do que fazia com os meus alunos, a partir do momento em que lia o que acabava de escrever. Eu escrevia aquilo que observava, mas depois de ler, a reflexão era maior. Eu acho que aí é que fez uma grande reflexão em mim. Na questão da escrita, preciso de mais ajuda. (Anexo 54; P2; DD2-DD8)

1.12. Comunicação da prática pedagógica

Tal como com outras produções, no primeiro ano de desenvolvimento do Projeto de Investigação-formação, para a participação dos formandos ser acreditada, havia o

compromisso de cada um realizar uma apresentação pública no congresso anual do MEM, no final do respetivo ano letivo. Por outro lado, como uma das características de um processo investigativo da prática pedagógica consiste no melhoramento da mesma, tal como na produção de novo conhecimento, a comunicação dos resultados alcançados (e do próprio processo investigativo encetado) consistia num objetivo a concretizar. Nesse sentido, relativamente à análise de conteúdo realizada às **entrevistas individuais**, estruturamos o quadro abaixo, e relevamos, entre vários benefícios, a importância das comunicações como o resultado de um processo de investigação da prática.

Quadro 31: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à comunicação da prática pedagógica

Categorias	Indicadores	Fontes
Comunicação da prática pedagógica e o processo investigativo	Importância da comunicação da prática pedagógica para estruturar os aspetos mais importantes do percurso investigativo	P1
	Comunicação da prática pedagógica mais refletida, tendo em conta o percurso investigativo mais refletido com os colegas	P2
	Comunicação da prática pedagógica realizada a partir do ensaio e do diário profissional	P2
	Consciência da segurança ao comunicar devido a um processo de formação frutífero	P4
Comunicação da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional	Importância da comunicação da prática pedagógica para o próprio	P1 P2
Comunicação da prática pedagógica e a obrigatoriedade	Incerteza acerca da obrigatoriedade da realização de uma comunicação da prática pedagógica para a participação no Projeto de Investigação-formação ser creditada	P3
	Consciência da obrigatoriedade em realizar a comunicação da prática pedagógica, como fator de creditação da participação no Projeto de Investigação-formação	P4 P5
Comunicação da prática pedagógica e a interlocução	Importância da comunicação da prática pedagógica para o desenvolvimento da reflexão, a partir da interlocução das pessoas que assistem	P3
Comunicação da prática pedagógica e a partilha	Importância da comunicação da prática como um momento de partilha para o próprio e para os outros	P4

Comunicação da prática pedagógica e a melhoria da prática pedagógica	Importância da comunicação da prática pedagógica para compreender o que podia ter feito melhor	P4
	Importância da comunicação da prática pedagógica como organizador do trabalho realizado e do trabalho a realizar no futuro	P6
	Importância do contributo das pessoas que assistem à comunicação da prática pedagógica para a melhoria da prática pedagógica e das competências profissionais	P6
Comunicação da prática pedagógica e a reflexão	Importância da organização da comunicação da prática pedagógica para desenvolver a reflexão	P3
Comunicação da prática pedagógica e a ética	Importância da comunicação da prática pedagógica como consciência do dever ético, ao solicitar o mesmo compromisso aos seus alunos	P5

Em primeiro lugar, destacamos a *importância das comunicações como resultado de um processo de investigação da prática*, em que os professores têm um maior envolvimento no seu processo formativo, usufruem da cooperação com os colegas e da escrita de um ensaio. Tudo isso, contribui, não só para comunicadores mais seguros, como, para comunicações mais refletidas, em que se perceciona um maior apropriamento da temática em causa. Para além disso, o feedback após as comunicações acaba também por promover maior reflexão, para além do que aquela que foi gerada durante a organização/preparação da própria comunicação. Destacamos as seguintes opiniões:

> Foi bom para mim, porque eu depois acabei por fazer uma comunicação a partir do relato e do artigo, tendo em conta o diário. Talvez possa dizer que foi uma comunicação mais refletida da minha parte, que não tive nas outras, exatamente por esta análise de discussão em conjunto e não apenas uma comunicação que selecionei uma parte da minha prática, mas que nem sempre é discutida com outros colegas. (Anexo 42; P2; UU1-UU7)

> Acho que foi a primeira vez que eu estava a comunicar uma coisa em que me sentia segura e à vontade porque aquilo tudo estava tão bem apropriado. Eu tinha passado por aquele processo todo e, portanto, foi a vez que eu comuniquei com mais à vontade, mais segura e em que eu senti que tinha aquela informação bem apropriada. Portanto, aquela comunicação passaria muito melhor para os outros. (Anexo 42; P4; J1-J8)

> (...) e depois, organizei uma comunicação sobre esse processo e até acabei por fazê-la várias vezes. Foi muito importante para mim fazer essa comunicação, partilhar algo em que o meu envolvimento foi muito especial. Foi muito bom ter o feedback dos outros, sobretudo na reflexão que se faz a

> partir da comunicação. A própria organização da comunicação ajudou-me ainda mais a enriquecer a reflexão que já tinha feito com a escrita do artigo, porque durante o processo de escrita do artigo a pessoa interage com muita gente, mas depois raramente há um feedback ou uma reflexão a partir daí, e a comunicação permitiu isso. Quando eu vou comunicar, as pessoas pronunciam-se e acaba por enriquecer a minha reflexão... (Anexo 42; P3; OO3-OO15)

Para além da relação entre o processo investigativo das práticas e as comunicações, são várias, por si só, as *vantagens de uma comunicação da prática pedagógica*. Salientamos o valor da partilha de algo tão significativo com os outros, tal como o facto da comunicação ser tão ou mais importante para o próprio comunicador do que para quem assiste. Tanto promove a organização de ideias, como estimula a reflexão a partir, não só de uma espécie de olhar em retrospetiva da prática apresentada e das respetivas incompletudes, como do que é perspetivado para o futuro. Por outro lado, dado o valor atribuído à comunicação e ao isomorfismo pedagógico, no seio do Movimento da Escola Moderna, se um professor incita os seus alunos a comunicar, é legítimo que se sinta também ele propenso a realizar comunicações. Realçamos as seguintes opiniões relativas à importância de comunicar:

> Lembro-me sempre da L. F. quando me respondeu a uma entrevista para um trabalho para o A. N. sobre os percursos de formação, ela dizia: "As comunicações num congresso são mais importantes para quem as faz do que para quem as ouve". (Anexo 42; P1; WW6)

> A comunicação é sempre também como nós a entendemos, no fundo é uma retrospetiva daquilo que se fez de modo sintético e ajuda-nos também a olhar para trás e também a organizar as ideias, mas sempre também como uma perspetiva de futuro, eu vou mostrar o que fiz, mas também, sei que ali estão um conjunto de pessoas que nos podem ajudar a ver isto de outra forma ou ajudar-me a melhorar aquilo que eu sou enquanto profissional. (Anexo 42; P6; BBB1-BBB8)

> (...) é muito importante partilhar as coisas que nós fazemos, portanto teve esse valor de eu contar aos outros aquilo que fiz, mesmo sabendo que houve muita coisa que eu não fiz muito bem. Portanto, eu naquela altura senti que houve outras coisas que eu devia ter feito de maneira diferente. (Anexo 42; P4; KK2-KK5)

> Eu sempre achei que é fundamental nós fazermos comunicações no Movimento e acho mesmo, revolto-me até, acho mesmo, não é um crime, não matamos ninguém, mas acho mesmo triste que professores do Movimento não façam eles próprios e uns com os outros, coisas que defendem nas crianças. Acho mesmo triste que um professor que diz e que acredita para os seus alunos que

comunicar é fundamental para o aluno evoluir e para aprender, acho triste que ele próprio não o faça. (Anexo 42; P5; ZZ1-ZZ12)

1.13. Movimento da Escola Moderna

A formulação desta dimensão de análise justifica-se, tendo em conta que o Projeto de Investigação-formação em estudo decorreu no contexto do Movimento da Escola Moderna e os seis participantes selecionados eram militantes e implementavam o modelo pedagógico desenvolvido nesta associação. A análise realizada sustentou-se em três quadros distintos. Relativamente à análise de conteúdo às **entrevistas individuais**, no primeiro quadro estão as categorias e indicadores relativos ao *papel do Projeto de Investigação-formação, no âmbito do modelo de formação do MEM*. Já num segundo quadro, estão apenas as categorias e indicadores relativos ao *MEM, no geral*. Por último, em relação à análise de conteúdo às **entrevistas de *Focus Group***, apresentamos um quadro com categorias e indicadores relativos ao MEM.

Sobre o **primeiro quadro**, realçamos o *papel do Projeto de Investigação-formação para o Movimento da Escola Moderna*, mais concretamente, no desenvolvimento do modelo pedagógico e do modelo de formação.

Quadro 32: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao Movimento da Escola Moderna, no âmbito do modelo de formação do Projeto de Investigação-formação

Categorias	Indicadores	Fontes
Comunidade MEM	Importância da participação no Projeto de Investigação-formação para o enriquecimento de toda a comunidade MEM	P6
Modelo pedagógico do MEM	Importância do Projeto de Investigação-formação no desenvolvimento de uma maior tomada de consciência do modelo pedagógico	P2
	Importância da investigação na melhoria do modelo pedagógico do MEM	P5
	Importância do Projeto no desenvolvimento do módulo selecionado	P1

Módulo de atividade selecionado		P2 P6
	Importância do Projeto de Investigação-formação no aprofundamento de um só módulo de atividade do modelo do MEM	P2 P3
	Melhoria da autoanálise sobre o módulo de atividade do modelo do modelo pedagógico do MEM investigado	P3
	O mesmo módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM investigado nos dois anos do Projeto de Investigação-formação	P3
	Dificuldade em alguns formandos e da organização do Projeto de Investigação-formação, em promoverem um aprofundamento do módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM a investigar	P5
Princípios orientadores do modelo	Importância do Projeto de Investigação-formação na maior tomada de consciência sobre a coerência da implementação dos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM	P2
Aprofundamento teórico	Aprofundamento teórico a partir da prática pedagógica	P2
Leitura de textos teóricos	Importância do Projeto de Investigação-formação na leitura de mais textos teóricos, no âmbito das atividades formativas do MEM	P2 P3 P4
	Importância dos textos teóricos no desenvolvimento do módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM	P3
	Importância dos textos teóricos no desenvolvimento dos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM	P3
	Importância do Projeto de Investigação-formação no desenvolvimento do gosto pela leitura de autores construtivistas e correspondente aprendizagem	P4
Percurso formativo no MEM	Importância do Projeto como o mais decisivo e que fez avançar o seu percurso formativo no MEM	P1

Sobre as categorias e indicadores relativos ao MEM, em relação com o Projeto de Investigação-formação, salientamos, em primeiro lugar, a referência de dois participantes, um, relativo à importância e ao contributo da estrutura do Projeto para o coletivo, outro, em relação ao contributo para o seu próprio percurso formativo. Para além disso, o gosto pela leitura de textos teóricos foi outro aspeto positivo salientado por três participantes, que contribuiu para o aprofundamento do conhecimento sobre os fundamentos do MEM. Apresentamos os seguintes exemplos:

> Eu acho que destes anos todos (já estou há 36 anos no Movimento em atividade), se calhar em vários Projetos, eu penso que estes dois Projetos de Investigação-formação foram assim talvez os percursos mais estruturados e estruturantes que eu vivi aqui e que me fizeram avançar mais dentro do Movimento. (Anexo 43; P1; JJJ1-JJJ2)

> Eu aprendi imenso, imenso. Aprendi a refletir muito mais sobre o sentido das coisas. E desenvolvi muito o gosto pela leitura de textos dos vários autores construtivistas, o que me enriqueceu muito teoricamente. (Anexo 43; P4; I1-I4)

Relativamente ao papel do Projeto no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos participantes, em referência ao modelo pedagógico do MEM e aos seus princípios orientadores, são também várias as vantagens referidas pelos participantes. É salientada, não só a maior tomada de consciência e reflexão sobre a implementação do modelo pedagógico do MEM por parte dos participantes, como, também, a valorização da existência de um foco investigativo/formativo sobre um dos módulos de atividade do modelo, em comparação com a maior dispersão ocorrida, normalmente, nos grupos cooperativos. Para um dos participantes, o Projeto contribuiu, igualmente, para uma maior tomada de consciência das incoerências e contradições entre o que os professores defendiam e o que faziam, isto é, as diferenças entre o discurso e a ação. Por outras palavras, em resumo, parece que este Projeto de formação se constituiu em si, como uma experiência inovadora no âmbito do modelo formativo do MEM. Destacamos os seguintes excertos:

> Eu acho que foi uma maior tomada de consciência, digamos assim, ao longo da nossa vida profissional, quando pensamos que já dominamos muito bem o modelo, este projeto de Investigação-ação, fez-nos parar, refletir e pensar muito sobre o que fazemos e como o fazemos. (Anexo 43; P2; VV1-VV2)

> Os aspetos mais relevantes que destaco do Projeto de Investigação-formação foi por um lado, poder aprofundar um dos módulos da sintaxe do modelo, por outro foi poder focalizar o meu olhar no trabalho por projetos cooperativos com os alunos, porque era aí que eu queria investir mais efetivamente (...) porque a nível das outras áreas de formação que nós temos… grupos cooperativos, oficinas, são muito importantes, também tem outra riqueza, mas a outro nível, não aprofundamos tanto, falamos mais de tudo em geral, poucas vezes analisamos uma determinada situação. Agora no grupo cooperativo deste ano, fiz uma proposta para irmos mais nesta linha de aprofundarmos: um módulo dentro do grupo, de um modo mais sistematizado, pois estou a sentir

neste momento, que falarmos sobre diferentes aspetos, já não me ajuda muito. (Anexo 43; P2; B1-B3 e L3-L9)

(...) a nível dos princípios este Projeto fez-nos tomar consciência de muitas contradições entre o que defendemos e o que fazemos. O Projeto de Investigação proporcionou isso. (Anexo 43; P2; ZZ2-ZZ3)

No **segundo quadro**, apresentamos as alusões ao MEM, sem referência ao Projeto de Investigação-formação. As várias categorias apresentadas assumem-se como características do MEM, sobretudo, no que concerne ao seu modelo de formação.

Quadro 33: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao Movimento da Escola Moderna, no geral

Categorias	Indicadores	Fontes
Características do modelo de formação	Consciência da descrição do modelo de formação do MEM	P1
	Modelo de formação permanente	P1
	Modelo de formação único	P2
	Várias modalidades de formação	P3
	Formação mais natural e pouco formalizada	P2
	Estar sempre à vontade para aprender	P2
	Tónica não centrada na supervisão e ensino, como noutros centros de formação	P3
Cooperação/partilha	Modelo de autoformação cooperada	P1
	Importância da autoformação cooperada	P5
	Modelo de trabalho cooperativo	P2 P3
	Aprendizagem uns com os outros	P1
	Importância da cooperação	P1 P3
	Interdependência entre todos	P1
	Partilha dos percursos académicos de cada um	P1

	Formação maior entre pares	P2
	Cooperação constante	P2
	Partilha constante do trabalho	P2
	Importância da aprendizagem entre pessoas de várias gerações	P2
	Possibilidade de se rever com determinadas pessoas em determinados módulos do modelo pedagógico do MEM	P2
	Cooperação formativa	P2
A interação	Interação com características únicas entre os professores do MEM	P2
	Importância da interação no desenvolvimento da profissão	P4
Formador e formando	Importância de ser formando e formador, simultaneamente	P2
	Importância dos alunos também terem o mesmo papel de formandos e formadores	P2
	Importância de se formarem uns aos outros no desenvolvimento do modelo pedagógico	P3
O isomorfismo pedagógico	Importância de experimentar o isomorfismo pedagógico	P1 P3
	Isomorfismo pedagógico ao nível dos princípios pedagógicos e estratégias	P1 P3
	Importância do isomorfismo pedagógico	P2 P4
	Isomorfismo pedagógico nos grupos cooperativos	P3
	Consciência do isomorfismo pedagógico como a utilização do mesmo modelo pedagógico ao nível da educação e ao nível da formação	P6
Comunidade de práticas	Comunidade de práticas	P1 P2 P3 P4 P5 P6
Reflexão e Prática	Importância da reflexão sobre a prática pedagógica diária	P4
	Importância do modelo de formação que propicia a reflexão sobre a prática	P4

	Importância da reflexão sobre a prática no questionamento e melhoramento da mesma	P4
	Caracterização do modelo de formação, como a melhoria da prática a partir da partilha com os colegas do trabalho realizado os alunos	P6
	Caracterização do modelo de formação centrado na prática pedagógica e nos interesses de melhoria da prática por parte dos professores	P6
A teoria	Importância da teoria no MEM	P2 P3
	Importância da relação teoria-prática	P2
A escrita	Importância da escrita no modelo de formação do MEM	P1
	Importância da escrita na interação dos percursos de cada um	P1
	Importância da escrita na conceptualização	P1
	Crescente importância atribuída ao papel da escrita na formação do MEM	P5
	Importância da escrita no modelo de formação do MEM, com a função de fundamentar e divulgar a prática pedagógica	P6
Grupo cooperativo	Importância do grupo cooperativo no desenvolvimento das práticas educativas	P1
	Importância dos grupos cooperativos como processo formativo natural	P1
	Importância do grupo cooperativo na manutenção do foco e revitalização da prática pedagógica	P1
	Importância do grupo cooperativo como modalidade de formação principal do modelo de autoformação cooperada	P1
Instrumentos de investigação da prática	Importância da utilização de técnicas de recolha de investigação para a maior objetivação no olhar sobre a prática pedagógica	P3
	Importância da escrita de um diário profissional, de um ensaio, dos relatórios intercalares e de uma comunicação como produções obrigatórias e potenciadores da reflexão sobre a prática pedagógica	P4
Sérgio Niza	Provocações do Sérgio Niza para a evolução do modelo pedagógico do MEM	P5
	Importância do Sérgio Niza na proposta de criação do Projeto de Investigação-formação, que desenvolveu outro olhar sobre a prática pedagógica	P6
Participação no MEM	Consciência da sua participação ativa e importância no MEM	P1

	Importância de estar no MEM desde a formação inicial e o apoio dos colegas para a melhoria como professor	P3
	Consciência de que pode participar e interagir de forma mais ativa no MEM	P4
	Consciência de que contribuiu com a sua reflexão para a evolução dos outros	P4
	Momentos diferentes de envolvência na vida associativa do MEM	P5
	Sentimento de orgulho pelo trabalho desenvolvido no MEM com os colegas	P5
	Sentimento de frustração por estar pouco envolvido atualmente	P5
	Sentimento de iniciativa e autonomia na promoção do desenvolvimento do modelo pedagógico do MEM	P5
	Apropriar-se do modelo pedagógico do MEM de uma forma ativa, questionadora e assumidamente em permanente formação	P5
	Motivação de interesse pelo MEM, pela forma como desenvolve uma escola com mais sentido e um modelo pedagógico em que o papel do aluno é produzir conhecimento sem sofrimento	P6
	Consciência de que está em funções com menos envolvimento com as crianças	P6
	Consciência de que preferia estar a trabalhar com crianças e ajuda-las a gostar de estar na escola	P6
	Importância da sua participação no MEM, através do gosto pela partilha para os outros do que desenvolve na sua prática pedagógica	P6
	Influência do MEM na parte profissional e na parte pessoal	P2
	Importância do MEM poder conseguir influenciar mais profissionais a implementar o modelo pedagógico do MEM	P2
Críticas ao MEM	Perigo da perda das características da formação do MEM, a partir da creditação da formação	P5
	Necessidade de haver professores pertencentes ao MEM que assumam maior autonomia e iniciativa no desenvolvimento do modelo pedagógico	P5
	Necessidade das pessoas interagirem mais de forma real e próxima	P5
	Insuficiente número de ensaios sobre a prática pedagógica	P6
Definição do MEM	Modo de estar na vida	P1

		P2
	MEM como um excelente instrumento de trabalho	P6

Em primeiro lugar, sobre as *características do modelo de formação do MEM*, salientamos toda a dimensão cooperativa e de relação horizontal, em que os sócios de várias gerações aprendem uns com os outros e em que não existe uma separação tão marcada entre o papel de formador e o de formando. Mais do que um modelo de autoformação cooperada, em permanente melhoria e em que cada um assume um papel ativo e reflexivo na sua formação, no seio de um contexto de partilha e interajuda constantes, é uma forma de estar na vida e de aprendizagem contínua ao longo desta. Assim o descrevem:

> (...) o modelo de autoformação cooperada e com tudo o que isso implica, é um modelo de formação permanente ao longo da vida. Se quiser não é só um modelo de formação, é um modo de estar na vida vamos constantemente aferindo, regulando, aprendendo, evoluindo, crescendo uns com os outros, pronto, é de facto mais do que um modelo, é estarmos imersos nesta unidade de práticas. (Anexo 44; P1; DDD2-DDD5)

> (...) eu acho que é um modelo de formação único, digamos assim, porque tem realmente um tipo de trabalho cooperativo entre todos os pares, que nos permite estarmos sempre à vontade para aprender, não ser apenas uma formação extremamente formalizada, isto é, estarmos sempre a achar que alguém nos vem ensinar, digamos, que a formação no movimento é quase natural, existe constantemente uma partilha, estarmos a aprender com os mais novos, com os mais velhos, para mim isso é muito interessante e importante. Uma das mais valias do Movimento é ter diversas gerações todas juntas. (Anexo 44; P2; FFF2-FFF11)

> Para além de ter várias modalidades de formação, aquilo que está sempre presente é a cooperação, a interajuda, o facto de não haver a tónica na supervisão e no ensino, tal como acontece noutros centros de formação. Mas é na partilha, naquilo que cada um pode dar para os outros crescerem e vice-versa, é que está, a meu ver, a grande riqueza do nosso modelo de formação cooperada. Para além disso, realço o facto de estarmos sempre ligados à escrita dos autores e de nos socorrermos das próprias técnicas de recolha de investigação para podermos olhar para a nossa prática de forma mais objetiva, rigorosa e reflexiva. (Anexo 44; P3; WW1-WW15)

> (...) eu acho que esta oportunidade que o Movimento nos dá de sermos formandos e formadores em simultâneo, permite-nos exatamente essa capacidade e proporcionar-nos vários momentos de aprofundamento, momentos de grande reflexão. Quando nós estamos a fazer formação,

> aprendemos imenso, por exemplo, agora um caso particular, este ano estive a dinamizar uma oficina, já há algum tempo que não fazia oficina de iniciação ao Modelo e penso que foi essencial para mim porque há coisas com que eu me deparei e que preciso de aprofundar mais para poder gerir melhor estas formações. Reforço mais uma vez que o papel de formando e formador que nós temos no Movimento é uma coisa única. Penso que é das funções mais importantes dentro do Movimento na formação. Essa possibilidade de eu poder estar a ajudar outros, mas em simultâneo não sentir fragilidade por estar a aprender com outros é de uma simplicidade, mas pouco usual que é muito fascinante para mim. (Anexo 44; P2; JJJ2-JJJ14)

> (...) o facto de nos formarmos uns aos outros, faz com que o modelo evolua e faz com que não fique sempre igual, não é um método, uma coisa fechada. (Anexo 44; P3; YY1-YY6)

Uma característica do modelo de formação também realçada por cinco dos seis participantes foi o *isomorfismo pedagógico*, em que se vivencia na formação o que é experimentado no trabalho com os alunos, e vice-versa. Portanto, trata-se de experimentar na formação os mesmos princípios e valores que guiam a prática pedagógica com os alunos, o que contribui, entre várias vantagens, para os professores colocarem-se mais no lugar dos alunos aquando, por exemplo, de estes sentirem determinadas dificuldades que os professores também já sentiram. Por outro lado, pode-se assumir que, afinal, é de uma coerência entre o que se defende e o que se pratica, que se trata. Destacamos as seguintes opiniões:

> É um modelo isomórfico, onde fazemos connosco aquilo que fazemos com os meninos. E muitas vezes, nós ao pensarmos na nossa dificuldade que temos como professores estamos a pôr-nos mais no lugar dos alunos e a perceber porque é que as coisas não são assim tão óbvias para os alunos. (Anexo 44; P4; UU1-UU4)

> Se eu consigo ter já uma noção aproximada de isomorfismo pedagógico, é que o modelo seja vivenciado, tanto ao nível de trabalho com os alunos, mas também ao nível da nossa própria formação, que as estruturas sejam semelhantes e que haja uma espécie de linha orientadora, que em diferentes contextos possa servir para se organizar o trabalho e para se desenvolverem as aprendizagens. (Anexo 44; P6; MMM1-MMM8)

Sobre o *MEM como uma comunidade de práticas*, foi algo que todos os participantes se pronunciaram, assumindo este conceito, como um conjunto de pessoas que defende os mesmos princípios e que tem como objetivo comum, a partilha e o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas. Tal como acontece com os seus alunos,

é a partir de um sentimento de pertença, associado a um clima de cooperação e interações, em que se partilham problemas e avanços, que os professores deste Movimento evoluem, tal como o próprio modelo pedagógico e o modelo de formação. Transcrevemos os seguintes excertos:

> O próprio Movimento é uma comunidade prática em que, no fundo, o que define uma comunidade prática é a existência dum conjunto de pessoas que se orienta pelos mesmos princípios, que quer o mesmo tipo de coisas, que coopera para a construção, não só, da prática de cada um como desta coisa mais vasta que é o modelo, portanto, cada um de nós. (Anexo 44; P1; EEE1-EEE5)

> Para mim é uma comunidade de prática, porque podemos partilhar todo o trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos, incluindo problemas que enfrentamos, obstáculos que temos na escola, como fazer evoluir o trabalho com os alunos, as coisas boas que desenvolvemos, partilharmos tudo. Penso que sim. Somos uma comunidade prática. (Anexo 44; P2; HHH1-HHH8)

> (...) assim como na sala de aula tentamos criar uma comunidade de aprendizagem em que as interações promovam aprendizagens mais significativas, no próprio movimento, a forma como nos tentamos formar uns aos outros, através da cooperação, através da partilha, do encontro, também acho que nos vamos constituindo numa comunidade de prática, até porque é a pertença ao grupo que, em grande parte, faz com que as pessoas não desistam e avancem mais; dizia que somos uma grande família, de certo modo. (Anexo 44; P3; ZZ3-ZZ14)

> É um conjunto de pessoas que partilha as práticas e que tem como objetivo comum o aperfeiçoamento dessas práticas. (Anexo 44; P6; NNN1-NNN2)

A *participação dos associados* no MEM também foi algo destacado por todos e que apresenta relação direta com o facto de esta associação se poder assumir como uma comunidade de práticas. Isto é, o funcionamento saudável de uma comunidade de práticas implica a participação dos seus membros e o pressuposto que todos se sentem importantes com a contribuição e partilha de cada um. A partir de uma relação de interdependência mútua, desenvolve-se também um sentimento de pertença. Mais do que se sentirem sócios do MEM, para alguns participantes, a sua militância perante os princípios defendidos reflete um Projeto de vida. Realçamos as suas opiniões:

> Sinto-me uma participante ativa, como todos os outros, não é? Sinto que sou importante aqui, mas sinto que todos os outros são tão importantes para mim, que são o espelho de mim própria também. Portanto, acho que somos aqui uma interdependência. (Anexo 44; P1; FFF1-FFF4)

(...) faz parte do meu quotidiano pessoal e profissional, quando digo isto, significa que o Movimento faz parte das minhas relações pessoais e profissionais, faz parte do meu projeto de vida, das questões que eu levanto sobre a educação e sobre as relações interpessoais, acho que foi o que eu entendi do Movimento. Tenho a certeza que hoje o que sou enquanto profissional de Educação e o que sou como pessoa teve a influência do Movimento. (Anexo 44; P2; DDD4-DDD9)

Sempre estive ligada ao Movimento desde a formação inicial e não sei como é que teria evoluído tanto como professora sem ter sempre os outros a ajudarem-me. (Anexo 44; P3; VV1-VV2)

A minha participação acho que é importante quando trago coisas da minha prática que partilho com os outros... sinto-me participante, o eu fazer para partilhar com os outros acho que é importante. (Anexo 44; P6; OOO14-OOO19)

Por último, em termos de *críticas ao MEM*, destacamos o que referem três dos participantes. O primeiro, entende que deve haver uma reflexão interna para que se compreenda como se pode atrair mais professores que não pertencem ao MEM e que estão desiludidos com as escolas e a Educação, no geral. Numa segunda crítica, alerta-se para o facto de o processo de acreditação poder formalizar em demasia os processos mais "naturais" da autoformação cooperada. A terceira crítica tem a ver com a necessidade de haver mais ensaios produzidos, que divulgam e fundamentam as práticas pedagógicas, tendo em conta toda a história e tempo de vida do MEM. Assim são as suas opiniões:

(...) mas uma coisa que eu acho relativamente à formação era percebermos melhor dentro do Movimento, refletirmos mais em conjunto, como é que conseguimos convidar, apoiar e trazer muitos dos nossos colegas que estão insatisfeitos nas escolas, que estão muito desiludidos com tudo o que é da educação e como nós sabemos tudo isso passa depois para as salas de aula. Não temos conseguido atrair tantos colegas como pensávamos. (Anexo 44; P2; LL2-LL4)

Eu acho que a autoformação cooperada é genuinamente pura e eu acho que foi importante para esta forma de estar, a determinada altura, a questão da acreditação, a questão de formalizar isso porque iria-nos obrigar a determinadas coisas que, por razões várias nem sempre estaríamos disponíveis. Mas acho que para que isso não fizesse perder um bocado a sua genuidade e é preciso estar com alguma atenção, porque às tantas as pessoas preocupam-se demais com os resultados, com a forma, com o cumprir as regras, com não sei quê e aí esquecem-se do resto, e eu acho que o resto é que interessa mesmo. Se pudermos juntar as duas de forma equilibrada, foi a ideia inicial, quando começámos a acreditar as nossas próprias formações, ótimo, mas desequilibrando para um lado e para o outro... (Anexo 44; P5; III1-III19)

> (...) o MEM ao longo dos cinquenta anos sempre teve isso, mas poderíamos ter muito mais coisas escritas nossas e acho que ter vários artigos a fundamentar a prática em termos de coletivo também nos enriquecem. (Anexo 44; GGG8-GGG10)

Sobre a análise de conteúdo às **entrevistas de *Focus Group***, tendo em conta o quadro abaixo, salienta-se o modelo de formação do MEM.

Quadro 34: Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista de *Focus Group*, em referência ao Movimento da Escola Moderna

Grupo 2	
Categorias	Indicadores
Modelo de formação	Suposição da influência do Projeto de Investigação-formação no modelo de formação do MEM

Sobre *a influência do Projeto de Investigação-formação no modelo de formação do MEM*, tal como tinha sido referido nas entrevistas individuais, para os participantes, não há certezas que este Projeto de formação tenha contribuído de forma inequívoca para o melhoramento do modelo formativo desta associação.

Síntese e discussão dos resultados

Da análise de dados realizada ao primeiro ponto de análise: **Projeto de Investigação-formação**, apresentamos uma síntese que salienta os aspetos mais significativos e que contribui para responder, sobretudo, à seguinte questão de investigação: *Como a organização de um Projeto de Investigação-formação que dá ênfase à escrita profissional, dentro de uma comunidade de práticas já constituída, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?* As restantes questões de investigação, centradas no papel da escrita no desenvolvimento da reflexão e na melhoria da prática pedagógica, serão também tratadas, embora sejam mais profundamente trabalhadas nos pontos dois e três deste capítulo.

Começaremos por destacar a relevância atribuída pelos participantes à dimensão investigativa, discutindo as marcas distintivas que esta tomou neste projeto, os obstáculos encontrados e o seu valor formativo, para depois referir outras dimensões que se demarcaram pela inovação e continuidade face a outras práticas de formação autocooperada do MEM, como é o caso dos seminários, dos supervisores, dos instrumentos de regulação, para, por fim, adentrar nas questões da escrita, da oralidade e da cooperação e do seu contributo para o desenvolvimento profissional.

Antes da apresentação da síntese e discussão dos resultados, achamos importante recordar que, no MEM, a análise e a reflexão sobre a prática educativa sempre foi promovida pela fala e pela escrita, no âmbito de um modelo de autoformação cooperada. Nos últimos anos, havendo o intuito de avançar de um procedimento de prática de pesquisa espontânea, para uma prática de investigação de professores, sistemática e crítica, o Projeto de Investigação-formação, alvo do nosso estudo, constitui uma iniciativa que procura aprofundar ainda mais esse propósito. Como um Projeto de âmbito nacional, aberto a todos os sócios interessados, o seu objeto de estudo assentou no estudo da utilização do modelo pedagógico do MEM, tendo como traços distintivos, o trabalho de investigação como processo formativo e a escrita profissional (produção de diários profissionais e ensaios). Pretendia-se, a partir de uma perspetiva de desenvolvimento profissional através da investigação pela/na ação, para além de enriquecer os chamados relatos de prática publicados na revista *Escola Moderna* e contribuir para um maior aprofundamento teórico da comunidade e seus profissionais, no âmbito do modelo pedagógico do MEM, tornar as práticas mais consistentes com os valores profissionais que as sustentam (Niza, 2009c).

Em primeiro lugar, em relação à *estrutura organizativa do Projeto de Investigação-formação*, o foco de investigação e a importância atribuída à escrita, de onde se destaca os ensaios publicados na revista *Escola Moderna*, são as duas características mais salientadas e que distinguem este Projeto, considerado como tendo grande potencial formativo. Entende-se, deste logo, a importância atribuída pelos participantes, quer ao carácter intencional que uma investigação realizada pelos professores às suas práticas pressupõe, quer ao papel da escrita profissional publicável (Cochran-Smith & Lytle,

1990, 1993) num processo de formação em que os próprios professores investigam, aperfeiçoam e teorizam a sua prática pedagógica.

Tendo em conta a importância atribuída ao foco de investigação e à escrita dos ensaios, interessa salientar, desde logo, o que se alterou na estrutura do Projeto, no seu segundo ano de funcionamento, para que tal continuasse a ser visto como uma forte prioridade para os participantes. Nesse sentido, dado o âmbito nacional do Projeto de Investigação-formação, no primeiro ano a *plataforma moodle* foi projetada para facilitar a ligação dos professores em regime b-learning. No entanto, apesar da maior facilidade com que todos tinham acesso aos textos de cariz teórico, a interação ocorrida, quer sobre os diários profissionais (função epistémica da escrita), quer nos fóruns de discussão, a propósito do processo investigativo e da escrita do ensaio, aconteceu com pouca frequência, o que contribuiu para a inclusão das sessões presenciais no segundo ano de funcionamento do Projeto. Percebe-se, pelas suas palavras, que apesar de reconhecerem o seu potencial, os participantes acabaram por não conseguir tirar proveito do que a plataforma permitia, quer porque tal exigia tempo, rotinas e competências que não possuíam, quer porque valorizavam a presença e a interação real (habitual nas suas práticas formativas). Isto é, a partir do que foi vivenciado pelos participantes, percebe-se que o empreendimento conjunto ficou aquém do esperado no primeiro ano, visto que as interações auxiliadas por tecnologias não eram uma rotina integrada no reportório partilhado dos participantes (Wenger, 1998). Assim, neste primeiro ano do Projeto, a participação e a cooperação esperadas, características de uma comunidade de prática (Wenger, 2001) e, em particular, a *escrita dialogada* (Moreira, 2011) a partir dos diários profissionais, acabaram por não acontecer como o desejado. O que se traduziu na diminuição da função epistémica da escrita, característica fundamental da escrita reflexiva (Miras, 2000), numa perspetiva sociocultural (a escrita é considerada uma construção social no seio de uma comunidade). Neste sentido, neste Projeto desenvolvido nesta comunidade de prática (MEM), prevaleceu a tónica do *local*, ao invés da mediação da rede WEB (Machado, 2003). Por outro lado, foi destacada também outra mudança realizada no segundo ano de funcionamento do Projeto, que teve a ver com a exigência da construção de um *Projeto de Pesquisa*, em detrimento da construção e implementação do *Projeto Curricular de Turma* por parte de cada professor (central no primeiro ano). Apesar do seu papel no diagnóstico dos pontos fortes e fracos dos alunos e de ter sido

referida a importância da sua construção cooperada no âmbito do Projeto de Investigação-formação (em especial, nos seminários), percebeu-se, através sobretudo da análise documental, a pouca relação do PCT com a definição do foco de investigação. O Projeto de Pesquisa assumiu-se então como um documento organizador do processo de investigação da prática, como também se percebe pelos títulos dos ensaios produzidos no final do segundo ano. Apesar disso, três dos participantes não se recordaram da existência deste tipo de Projeto.

O *foco de investigação,* um dos aspetos mais diferenciadores do Projeto de Investigação-formação, foi muito valorizado, tendo sido considerado uma forma dos professores em se concentrarem em apenas um dos módulos de atividade. Percebe-se através da valorização do foco, que os participantes reconhecem neste Projeto uma das principais características de uma investigação realizada pelos professores à sua própria prática: a intencionalidade (Cochran-Smith & Litle, 1990, 1993). Ao contrário da prática reflexiva, em que os professores tentam levar em linha de conta as múltiplas dimensões da práxis pedagógica, na investigação da prática, supõe-se uma centralidade num foco de estudo, que exige a delimitação de um problema de forma a ser investigado sistematicamente e em profundidade, podendo até haver o risco de afastar-se de uma visão de totalidade (Fiorentini, 2004). Por outro lado, apesar de todo o reconhecimento pelo foco de investigação, também foram salientadas dificuldades em formula-lo, visto ser um procedimento pouco habitual na prática formativa dos professores, o que pode também ter a ver com questões de literacia investigativa (BERA-RSA, 2014; Flores, 2017) desenvolvidas (ou não) ao nível da formação inicial (e.g. Cochran-Smith et al., 2009; Esteves, 2002, 2006a; Estrela, 2002b; Estrela & Estrela, 2001a; Figueiredo, 2013, 2017; Flores, 2016; Fueyo & Koorland, 1997; Fueyo & Neves, 1995; Gore & Zeichner, 1991; Gray & Campbell-Evans, 2002; Kansanen, 2014; Loughran, 2009; Marques et al., 2004; McKernan, 1993, 2008; Medeiros, 2002; Moreira, 2004; Niemi, 2005; Oliveira, 2003; Oliveira et al., 2004; Pereira, 2004; Perrenoud, 1992; Ross, 1987; Vieira, 2016; Volgrinc & Juljan, 2009; Volk, 2010; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005; Zeichner & Tabachnick, 1991). Como possível estratégia para ultrapassar essa dificuldade, salientou-se a importância de delinear uma pergunta de investigação e, desse modo, alcançar uma maior focalização no objeto de estudo. Essa estratégia é consonante com o que Fiorentini e Crecci (2016), tal como McKernan (2008), defendem, em que o hábito de saber fazer

boas perguntas, que sejam investigáveis, assume-se como uma das características de uma comunidade de investigação.

A propósito da *recolha e da análise de dados pelos professores*, outra das características de um processo de investigação da prática, os participantes salientaram a importância da sistematicidade e das ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de uma maior capacidade de observação e de uma análise da prática mais efetiva, à semelhança do que é enfatizado por diversos autores a partir das suas investigações (Beillerot, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Fiorentini, 2004; Moreira & Alarcão, 1997). Para além disso, interessa também ter em atenção que, de acordo com Friedman (2001), para a criação de uma comunidade de investigação numa comunidade de prática, é necessário, em primeiro lugar, um processo sistemático e rigoroso de recolha e análise de dados da prática. Também importante durante todo este processo, foi o apoio do grupo de pares, o que, inferimos nós, contribuiu como um fator facilitador da escrita do ensaio. Por outro lado, tanto ou mais do que a importância da observação dos outros para a melhoria da prática, realçou-se também, como essencial, a observação realizada pelos próprios. O que releva a importância do próprio professor investigar a sua própria prática, já que se parte do pressuposto de que ele, melhor do que ninguém, está em situação privilegiada para identificar problemas, recolher dados, interpreta-los e tomar as melhores decisões (Zeichner & Noffke, 2001).

Outro aspeto referido por um dos participantes, foi o maior gosto pela leitura de textos teóricos, com que ficaram após a participação neste Projeto de Investigação-formação. Esta constatação, pode ser compreendida a partir da perspetiva formulada por Cochran-Smith e Lytle (1999a), em que se utilizam as teorias dos outros como referências que ajudam a problematizar, a interpretar e a compreender a sua prática pedagógica. Por outro lado, esta postura pode também destacar a importância do conhecimento científico (produzido por investigadores universitários), através do qual, o professor é ajudado "a pensar a prática, a vê-la na sua complexidade, a tomar decisões e a avaliar os respetivos efeitos" (Esteves, 2014, p. 37). Tudo isto, por um lado, ajuda a desmistificar a discussão gerada à volta da *teoria* VS *prática* (Berthoff, 1987), por outro, valoriza o professor como investigador e como um profissional intelectual e autónomo que criticamente questiona e

se questiona por via, também, da teoria de outros (Alarcão, 2001; Elliot, 1988, 1990a; Giroux, 1997; McKernan, 2008).

De forma integrada, esta valorização da investigação é associada ao conceito de *professor investigador*, ficando demarcada a diferença entre a investigação dita universitária e a investigação realizada pelos próprios professores à sua prática pedagógica (Zeichner, 1998), a qual pressupõe um determinado perfil e uma desconstrução do papel externo atribuído à figura de investigador. Para esta investigação dos professores são relevantes competências metodológicas, que terão sido desenvolvidas nomeadamente através dos *seminários*, outro dispositivo com contornos distintivos em relação ao modelo de autoformação cooperada do MEM. Neles, valorizou-se, por exemplo, a leitura e discussão crítica de textos de apoio ao processo investigativo (função operacional, de acordo com Cochran-Smith e Lytle [1993]), o que salienta, por um lado, a importância do domínio dos métodos e os recursos necessários para que a investigação da prática se efetive com rigor (Estrela & Estrela, 2001a, 2001b; McKernan, 2008; Zeichner & Noffke, 2001), por outro, o valor da teoria na problematização e reflexão da prática investigada (Cochran-Smith & Lytle, 1999a). Deste modo, os seminários destacaram-se como momentos formais que serviram para apoiar o processo formativo e investigativo de cada participante, permitindo que de forma cooperada se apresentasse e refletisse, quer sobre os diferentes instrumentos de pilotagem da formação, quer sobre os produtos obrigatórios que todos tinham que construir. Nesse sentido, grande parte dos participantes destaca a importância das interações e o apoio dos colegas durante os seminários, o que é um exemplo do valor da cooperação, como suporte-base de uma comunidade de prática (Wenger, 2001) que é o MEM, contexto onde este Projeto se desenvolveu.

Como gestores dos seminários, uma figura distintiva neste Projeto foi a dos *supervisores*. A estes foi-lhes atribuído um papel de apoio ao processo investigativo desenvolvido pelos participantes, no entanto, tomou-se consciência dos mesmos poderem ter tido um papel mais definido e uma assunção de compromissos sistemática, como, por exemplo, no feedback regular à escrita dos diários profissionais (Moreira et al., 2006). Como uma possível justificação para as várias dúvidas levantadas em relação aos papéis dos supervisores, salientamos uma das características do modelo de autoformação

cooperada do MEM, realçada pelos participantes: a diluição da fronteira entre o papel de formador e o de formando. Nesse sentido, o facto de no MEM a interação horizontal entre os docentes (sócios) de várias gerações e níveis de experiência diferentes permitir que todos aprendam uns com os outros, isto é, todos se assumam, simultaneamente, como formadores e formandos (Nóvoa, 1992; Pérez Gómez, 1992), poderá ter influído nas dúvidas e críticas levantadas a propósito desta nova figura formativa. Por outro lado, tendo em conta as dificuldades salientadas pelos participantes em relação às competências investigativas (BERA-RSA, 2014; Flores, 2017), exigidas pela participação num Projeto desta natureza, percebe-se a intenção e a importância da existência dos supervisores no apoio à definição e concretização de todo o processo investigativo da prática. Isto é, como os supervisores tinham mestrados e doutoramentos na área da formação e supervisão, dominavam os métodos e os recursos necessários para que a investigação da prática se desenvolvesse com maior rigor, realidade esta também reconhecida pelos participantes (Akerson et al., 2009; Jaworski, 2007; Moreira, 2010). Para além disso, ao serem sócios do MEM e pares (ao nível da vida associativa e formativa) dos participantes neste Projeto, a única prioridade era estarem ao serviço do processo investigativo da prática dos professores (McKernan, 2008). Portanto, acreditamos que ambos reconheciam os seus papéis (Cohen & Manion, 1994) no desenvolvimento do Projeto, não sendo percetível, por exemplo, qualquer tipo de relação de dominação dos supervisores (investigadores) sobre os professores (Feldman, 1993; Zeichner, 1998). Em traços gerais, apesar da figura do supervisor não ser comum no modelo de autoformação cooperada do MEM, tendo, desse modo, provocado expetativas, ambiguidades e contradições que se manifestaram nos depoimentos dos professores participantes, faltará, talvez, discutir e clarificar no seio do MEM, que a supervisão pode ser um processo colaborativo e horizontal entre pares, tal como é referido por Alarcão e Roldão (2008), Alarcão e Canha (2013) e Roldão e Leite (2012).

Este Projeto, inserindo-se num modelo de autoformação cooperada do MEM, integrou, em continuidade, instrumentos de pilotagem usados noutros processos formativos, nomeadamente as *listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM*. Para além do maior questionamento, reflexão e tomada de consciência que as mesmas possibilitaram aos participantes, acima de tudo, este instrumento definiu-se como um exemplo do *isomorfismo pedagógico*, em que se experimenta na formação o que é

também utilizado com os alunos (Estrela & Estrela, 2001b; Felício & Silva, 2017; Marcelo, 1999; Niza, 2012; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Silva, 2016). Aliás, uma das características importantes, e referida por todos, do modelo de autoformação cooperada do MEM.

Também em continuidade com práticas comuns no MEM, neste Projeto considerou-se a relevância das *comunicações orais da prática pedagógica* em eventos formativos da associação. Tal como os ensaios possibilitam que se valorize e valide publicamente os processos e os resultados de uma formação pela investigação da prática (Cochran-Smith & Lytle, 2007), com as comunicações da prática pedagógica investigada, em que se discute publicamente os resultados e se expõe à crítica avaliativa dos pares, consegue-se tudo isso, mas de uma forma mais interativa, explícita e fundamentada (Altrichter et al., 1993; Cochran-Smith & Lytle, 2007). Isto é, com o feedback e a discussão com os pares durante uma comunicação (o que não acontece na publicação de um ensaio sobre a prática investigada), levantam-se não só questões essenciais como se escrutina publicamente, de forma direta, o novo conhecimento para a comunidade em que se integra a pessoa que realiza a investigação (Barbier, 1996; McNiff & Whitehead, 2008, 2010). Para além de todas as aprendizagens decorrentes da organização de uma comunicação, na verdade, é ao próprio professor investigador, quando comunica e se expõe à crítica publicamente, que estão guardadas as maiores aprendizagens. Através das comunicações, com o seu carácter público, tal como Beillerot (1991) defende, reproduzem-se, desse modo, as três condições mínimas para uma investigação se poder, legitimamente, considerar como tal: *produzir conhecimentos novos*; *ter uma metodologia rigorosa*; *ser pública*. Nesse sentido, em comparação com as comunicações fruto de processos não investigativos da prática (que todos os participantes já tinham experienciado), é salientado pelos participantes que o facto de terem tido um maior envolvimento no seu processo formativo, usufruírem da cooperação dos colegas e da escrita de um ensaio, permitiu-lhes comunicar de forma mais segura e refletida, tal como se apropriarem melhor da temática em causa. Para além disso, há que ter em conta que no MEM, tal como refere Hiebert et al. (2002), são os próprios processos de cooperação, inerentes a uma comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991), que estimulam os seus membros a tornar o seu conhecimento público e compreendido pelos seus pares. Daí as comunicações realizadas nos sábados pedagógicos e no congresso anual desta associação

serem uma prática já comum. Estas são mais um exemplo de isomorfismo pedagógico, visto que se um professor incita os alunos a comunicar, é legítimo que se sinta também ele propenso a reconhecer as mais valias de comunicar para os seus pares.

Também no sentido do desenvolvimento do isomorfismo entre as práticas educativas e formativas, salientamos, uma vez mais, a *cooperação* e *interação*. A este nível, os participantes, para além do já referido, salientaram a existência de um maior apoio entre colegas (característica do modelo de autoformação cooperada do MEM e das próprias comunidades de prática), em relação ao apoio dos supervisores. Por outro lado, um dos participantes acabou por se destacar nas críticas expressas em relação à forma como o Projeto de Investigação-formação se desenrolou. Apesar de ter reconhecido todo o seu potencial e o peso das suas expetativas, mostrou a sua insatisfação em relação à pouca interação sentida, sobretudo, ao nível dos diários profissionais partilhados na plataforma moodle. Criticou também o papel dos supervisores e a função demasiado teórica dos seminários, tal como nunca sentiu a cooperação entre todos, que esperava ter sentido. Nesse sentido, apesar da pertinência e validade das suas críticas ao Projeto e do próprio ter alertado para o perigo da formação creditada poder afetar os processos mais "naturais" da autoformação cooperada, parece-nos que as expetativas colocadas e a exigência esperada, acabaram por desmotivar esse participante, levando-o à desistência do Projeto e ao não cumprimento da totalidade das produções escritas exigidas. No entanto, para além do que já foi discutido sobre a mais valia dos supervisores a propósito das competências investigativas e de escrita (de cariz académica) exigidas aos participantes, parece-nos importante reafirmar que, perante um Projeto desta dimensão, e com o fim de evitar alguma dispersão, o papel dos supervisores teria que, eventualmente, ter sido mais acautelado e assumido. O que releva, mais uma vez, a importância da participação de professores investigadores universitários em comunidades profissionais docentes (Nóvoa, 2017), onde se pretende a construção conjunta de conhecimento (Westheimer, 2008), em prol da melhoria das práticas pedagógicas (Fullan & Hargreaves, 2001; Zeichner, 1993) e através de processos de investigação dessas mesmas práticas e de um papel ativo e cooperativo por parte dos professores. Assim, apesar de se pretender que todos (professores e investigadores universitários) cooperem (Fiorentini & Carvalho, 2015) e participem com igual dignidade e estatuto (Nóvoa, 2017), será importante reconhecer que investigadores universitários e professores têm papéis, funções e pontos

de vista diferentes (Burnaford, 2001a; Caetano, 2004b; Moreira, 2010; Zeichner, 1998), o que, realça, igualmente, as responsabilidades esperadas para cada um.

A propósito da *escrita* no Projeto de Investigação-formação, realçamos, em primeiro lugar, a importância do compromisso como forma de motivar os professores para uma prática regular de escrita, tendo em conta a consensual consciência dos poucos hábitos de escrita entre a generalidade dos professores (Lopes & Pereira, 2004). Na verdade, apesar da importância dos vários compromissos de escrita, os participantes acabaram por justificar as dificuldades sentidas nesta área com a falta de tempo e as referidas rotinas de escrita que não existiam. Aliás, o fator tempo parece condicionar muitas vezes a regularidade e a reflexão da escrita, nomeadamente de diários profissionais (Corsi, 2002; Ferreira, 2005). Salienta-se também a importância de se aprender a escrever sobre a prática pedagógica e desenvolver hábitos de escrita, quer através de uma escrita mais imediata e pessoalizada, como a desenvolvida nos diários profissionais, quer através de uma escrita mais estruturada e distanciada, como a ocorrida nos ensaios.

De todas as produções escritas, os ensaios foram os mais destacados por todos os participantes, sendo realçada, não só a importância da participação no Projeto para esse compromisso da sua escrita, como toda a satisfação por os terem conseguido finalizar. Percebe-se o desafio que esta escrita colocou aos participantes, quer por se tratar de uma escrita com características próprias (Feldman et al., 2018), quer por validar o processo de investigação da prática encetado e o conhecimento construído (Altrichter et al., 1993; Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Kemmis & McTaggart, 1988; Lampert, 2008, 2010; Mills, 2007). De destacar ainda, o facto de dois participantes terem referido a importância do Projeto de Investigação-formação para a melhoria da qualidade dos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*, desde então, o que vai ao encontro de um dos objetivos delineados para este Projeto de Investigação-formação, para além de ser um indicador que ajuda a compreender os efeitos deste na escrita desenvolvida. Em relação à utilização da teoria na escrita, é salientado o seu papel de validação e corroboração, sendo, contudo, manifestado o desejo de que a teoria problematize e coloque mais em causa o que se escreve (Cochran-Smith & Lytle, 1999a). Portanto, mais do que a prática ser apenas associada a um referencial teórico, pretende-se que a problematização da prática aconteça com o confronto crítico com a teoria (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Postic, 1988), o

que se pode de apelidar também de uma teorização problematizadora da prática (Roldão, 2008). Pelo contrário, não se regista qualquer referência ao possível desenvolvimento da teoria, a partir da prática que a interpreta e interroga (Formosinho & Machado, 2007). Já para uma escrita ser considerada teorizadora, de acordo com um participante, necessita que se generalize e se mobilize o conhecimento construído por outros profissionais e por outras práticas pedagógicas. Contudo, tratando-se de um processo de investigação da prática exercido pelos próprios professores, em que o conhecimento produzido é relativo a um contexto próprio, como forma de validação do conhecimento alcançado, ao invés de generalização (perspetiva positivista), é mais adequado apelidar este procedimento de aplicabilidade/replicabilidade de resultados (Baumfield et al., 2008).

Em relação aos *tipos de escrita*, a descrição (**escrita descritiva**) é salientada como uma característica, não só comum aos diários profissionais, como também aos ensaios, o que reforça a importância de se descrever a prática pedagógica investigada, de forma a que seja mais fácil promover a reflexão e, sobretudo, a compreensão para os possíveis leitores (função comunicativa e representativa). Trata-se de tornar o implícito, explícito, tendo em conta que, ao contrário do discurso oral, a natureza da escrita implica uma maior explicitação, o que permite, igualmente, que se desenvolva um processo de revisão e de reflexão. Para Miras (2000), trata-se da manifestação da função epistémica da escrita, que se define como a distância que a escrita estabelece entre o produtor e o destinatário de um texto. Daí a importância da descrição, num clima de suposta interação dialógica. Sobre a **escrita reflexiva**, salienta-se o maior enfoco da sua presença nos diários profissionais, visto ser uma reflexão que está vinculada ao serviço da melhoria contínua da prática pedagógica (Strieb, cit. por Cochran-Smith & Lytle, 1993) e que, portanto, ajuda os professores a lidar, de forma reflexiva, com os problemas e desafios que a prática lhes vai colocando (Altrichter et al., 1993; Zabalza, 1994). Já a reflexão atribuída aos ensaios, apresenta características e finalidades diferentes, visto que retrata o processo investigativo e os seus resultados desenvolvidos ao longo de um ano letivo, sendo uma reflexão apoiada em referências teóricas (Cochran-Smith & Lytle, 1993) e mais distanciada da prática pedagógica (os ensaios são publicados no final do ano letivo). Pode-se afirmar que é uma reflexão que sustenta e valida o conhecimento construído e publicável. Também por isso, a **escrita teorizadora** é referida como mais vinculada aos ensaios, fundamentando a descrição e desenvolvendo a reflexão, visto que o seu principal

objetivo consiste na produção de conhecimento publicável e mobilizado noutros momentos e por outros profissionais (Cochran-Smith & Lytle, 1990). A teoria também é referida como importante na escrita dos diários, já que permite uma maior problematização, compreensão e melhoria da prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999a). Para Garcia (1996), aliás, "é no quotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminado a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações" (p. 19). Sendo também que, a partir da escrita dos diários se pode promover a leitura de outros autores e a sua consequente mobilização. Na verdade, quer na escrita dos ensaios, quer na dos diários, suscitado pela necessidade de se compreender melhor o que se escreve e aprender mais com todo esse processo, a partir da escrita de cada um e do interesse em ler outros autores, a escrita e a leitura ocorrem em simultâneo (Grupo de pesquisa CEAMENCIM, 2016). A **escrita académica** é vinculada aos ensaios, dado o seu carácter público, o que implica um certo grau de formalidade, objetividade, clareza e rigor (Escalante de Urrecheaga, 2009). Já sobre a **escrita focada**, em referência ao foco de investigação, é referida a sua importância nos diários profissionais, visto que, mais do que refletir um discurso íntimo sobre a vida do professor na escola (Niza, 2008), é suposto os diários serem um instrumento estruturado (Porlán & Martín, 1991), que guiem a investigação através da recolha, análise e interpretação dos dados da prática (Cochran-Smith & Lytle, 1990) e conduzam ao melhoramento do módulo de atividade do modelo selecionado. Nos ensaios, esta escrita justifica-se pelo facto de se apresentar todo o processo investigativo centrado no objeto de estudo definido e de se divulgar os respetivos resultados alcançados (Cochran-Smith & Lytle, idem). Por fim, sobre a **escrita terapêutica**, esta foi atribuída pelos participantes, em exclusivo, aos diários, tendo em conta através deles se conseguir um maior distanciamento e autorregulação emocional, por exemplo, em relação aos dilemas naturais do quotidiano escolar. Portanto, apesar do enfoque dos diários como um instrumento estruturado de recolha e análise de dados, no âmbito de um Projeto em que os próprios professores investigam as suas práticas, é salientada também a importância da sua função terapêutica-catártica (Alves, 2004; Holly, 1995).

Em traços gerais, os participantes referem que através da escrita se interpela e melhora a prática, tal como se problematiza o papel do professor, o que reflete a função metacognitiva da escrita e o seu papel no desenvolvimento de uma reflexão mais profunda

(Marcelo, 1999; Miras, 2000). Ao contrário da fala, a partir da escrita como registo da prática, estrutura-se o pensamento, prolonga-se e aprofunda-se a reflexão (e.g. Applebee, 1984; Emig, 1977; Flower & Hayes, 1981; Luria & Yudovich, 1971; Martlew, 1983; Olson, 1995; Ong, 1982; Ramos & Gonçalves, 1996; Yinger & Clark, 1981). Segundo os participantes, a escrita pode também gerar vários níveis de reflexão (Korthagen & Vasalos, 2005; Van Manen, 1977), de acordo com o tipo de produção escrita (diários profissionais ou ensaios). O que torna também a escrita como uma ferramenta de desenvolvimento profissional (Allard et al., 2007; Passos et al., 2006) e pessoal. Já em termos dos ganhos da escrita dos professores após participarem no Projeto de Investigação-formação, foi referido por dois participantes que a escrita se tornou mais estruturada, focada, fundamentada e reflexiva.

Por fim, importa realçar, não só o contributo de todos estes processos e dispositivos para o desenvolvimento profissional dos professores, tal como, igualmente, todas as limitações sentidas. Em primeiro lugar, apesar das dificuldades em conciliar a docência e todo o processo investigativo do Projeto de Investigação-formação, derivadas, sobretudo, do tempo necessário (Best & Kahn, 2006; Cardoso, 2014; Dana, 1995; Estrela & Estrela, 2001b; Feldman & Minstrell, 2000; Griffiths, 1994; Kyei-Blankson, 2014; Lovitt & Higgins, 1996; McKernan, 1993, 2008; Senese, 2001; Stenhouse, 1981; Zeichner & Noffke, 2001) e das competências de literacia investigativa exigidas (BERA-RSA, 2014; Flores, 2017), foi, segundo os participantes, possível refletir, aprofundar, teorizar e melhorar as práticas pedagógicas e, consequentemente, as aprendizagens dos alunos (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Cochran-Smith et al., 2009; Dobber et al., 2012). O que releva, sobretudo, a importância atribuída ao foco de investigação, ao processo de recolha e análise de dados e à escrita do ensaio. Nesse sentido, em relação às competências de escrita desenvolvidas com o Projeto, os participantes referiram que aprenderam a escrever melhor sobre a prática pedagógica, quer através dos diários profissionais, quer através dos ensaios. Em traços gerais, assumem que a sua escrita passou a ser mais estruturada, focada, fundamentada e reflexiva. Foi realçado ainda, a forma como o Projeto contribuiu, desde essa data, quer para a melhoria dos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*, quer para o maior gosto com que ficaram pela leitura de textos teóricos. Sobre a utilização da teoria na escrita sobre a investigação da prática, os participantes tomaram consciência da necessidade de, ao invés de a utilizarem

apenas para corroboração e validação, poderem utiliza-la de forma a problematizar mais sobre o que escrevem. Já sobre o papel do Projeto de Investigação-formação nas comunicações orais da prática, foi salientado que as mesmas foram realizadas de forma mais segura e refletida, contribuindo, igualmente, para uma maior apropriação da temática comunicada. Em termos de limitações sentidas, realça-se a importância dada às interações esperadas através da plataforma moodle, e que ficaram por cumprir, e ao facto de também no primeiro ano do Projeto não terem existido grupos de trabalho presenciais, de modo a apoiar, de forma regular e direta, a concretização do processo investigativo da prática. A par de tudo isso, e já referido anteriormente, o papel dos supervisores no Projeto, apesar das suas mais valias, podia também ter sido mais efetivo e concreto. No entanto, apesar da interação, porventura, em alguns momentos ter ficado aquém do esperado, a cooperação, sobretudo, entre pares, acabou por ser um fator importante salientado pela quase maioria dos participantes. Para além disso, o facto dos participantes se assumirem como militantes (Ion, 1997) do MEM (em que a cooperação é um valor primordial) e estarem conscientes do que significa estar/participar em uma comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001), terá contribuído, inferimos nós, para que conseguissem cumprir com a amplitude e a exigência de um Projeto desta natureza. Tudo isto, permite reforçar o professor como investigador e como um profissional intelectual, autónomo e crítico (Alarcão, 2001; Elliot, 1988, 1990a; Giroux, 1997; McKernan, 2008). Um profissional que, fruto da investigação intencional das suas práticas pedagógicas, produz conhecimento (Estrela, 2002b; Gewirtz et al., 2009; Nóvoa, 2017), sendo capaz de o explicitar, fundamentar e comunicar (Canário, 2007), ao mesmo tempo que interpreta criticamente as teorias produzidas pelos outros (Cochran-Smith & Lytle, 2009a). Por outro lado, valoriza-se a cooperação entre pares e o apoio dos supervisores, a que não é alheio o facto do Projeto de Investigação-formação se ter desenvolvido no âmbito do MEM, com participantes, sócios e militantes dessa comunidade de prática. Em relação à reflexão, para além de tudo o que já foi referido, reforça-se, não só a maior frequência e níveis de reflexão que existiram, como o maior distanciamento sobre as práticas alcançado. Aliás, em relação à implementação do modelo pedagógico do MEM, de acordo com os participantes, esta ocorreu, sustentada também por uma maior tomada de consciência e reflexão. Para um dos participantes, a maior tomada de consciência permitiu, também, compreender melhor as incoerências e as contradições entre o que os professores defendiam e o que realmente faziam (Sparks

& Loucks-Horsley, 1990). Para tal, como exemplo, recorda-se o papel que as listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM tiveram no desenrolar do Projeto, para além de refletirem a importância do isomorfismo pedagógico, algo também amplamente referido pelos participantes. Já sobre a contribuição do Projeto de Investigação-formação para o melhoramento do modelo de formação do MEM, apesar de realçados todos os efeitos do processo de investigação da prática encetado e relevadas as características distintivas do Projeto de Investigação-formação, os participantes não têm certezas se houve influência clara no modelo de formação. Sendo ainda de destacar por um dos participantes, o facto da não continuidade deste Projeto poder ter diminuído as hipóteses de se continuar a aprofundar de forma mais consistente as práticas pedagógicas do MEM. Por tudo referido, concluímos que este Projeto de Investigação-formação (uma modalidade de formação contínua) assumiu-se, acima de tudo, como um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira-Formosinho, 2009), visto se centrar na melhoria das práticas educativas (Flores, 2014) e na consequente melhoria das competências profissionais (Day, 2001, 2004; Fullan, 1995; Hargreaves, 1998a; Ritcher et al., 2011) e aprendizagens dos alunos (Day, 2001; Guskey, 2002). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional em causa, é encarado, em primeiro lugar, como um processo holístico, dinâmico e contextualizado (Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Flores et al., 2009; Fullan, 1995; Gonçalves, 2009; Marcelo, 1999, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002, 2009; Oolbekkink-Marchand et al., 2014; Ponte, 1994; Veiga Simão et al., 2009), que tem em referência as necessidades, expetativas, crenças e interesses dos professores (Flores, 2018; Korthagen, 2012). Nesta perspetiva, o professor ocupa um lugar central no processo formativo (Korthagen, 2017), visto que participa diretamente na identificação das suas necessidades/prioridades da sua própria aprendizagem profissional (Sachs, 2009), interpreta os dados recolhidos de forma sistemática e planeia estratégias de resolução dos problemas diagnosticados (Cardoso, 2014). O professor é encarado como um profissional autónomo que investiga a sua própria prática, de livre vontade, com o intuito de a melhorar (Kennedy, 2016) e produzir novo conhecimento. No entanto, tal não acontece de forma isolada, mas sim no âmbito de contextos cooperativos, potenciadores da aprendizagem e desenvolvimento profissional (e.g. Boyd, 1992; Butler et al., 2004; Cadório, 2011; Cadório & Veiga Simão, 2010; Caetano, 2003; Day, 2001, 2004; Flores et al., 2007, 2010, 2020; Forte, 2009; Gallagher & Ford, 2002; Glazer & Hannafin, 2006; Lave & Wenger, 1991; Santos, 2013; Shulman & Shulman,

2004; Vangrieken et al., 2015; Veiga Simão et al., 2007, 2009). Neste sentido, este Projeto de Investigação-formação reflete uma orientação da formação centrada nas práticas profissionais e na capacidade de auto-organização da formação por parte dos próprios professores (autoformação), em cooperação, no seio de um movimento de professores (Formosinho, 2014; Nóvoa, 1991a, 2008). Reflete, igualmente, a importância dos modelos de investigação profissional colaborativa (BERA-RS, 2014; Timperley et al., 2007), em que se destacam as comunidades de prática e de indagação (Kennedy, 2014; Sachs, 2009), no desenvolvimento profissional docente. Para além da investigação da prática, ocorrida de forma intencional e sistemática (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Nóvoa, 2017), no seio de comunidades (Cochran-Smith & Lytle, 1993, 1999a, 2009, 2010; Feldman et al., 2018; Fiorentini, 2010, 2013a; Friedman, 2001; Passos et al., 2006; Nóvoa, 2008, 2009a), salienta-se a importância da escrita profissional como um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional de professores (Allard et al., 2007; Passos et al., 2006). Quer através dos diários profissionais, quer através dos ensaios (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Fiorentini, 2013b), para além das melhorias das competências de escrita, da reflexão da prática alcançada e do conhecimento produzido, privilegiou-se, igualmente, a capacidade autoral dos professores (Canário, 2007; Nóvoa, 2017), tal como a sua presença e afirmação no espaço público (Nóvoa, idem). Em relação aos modelos de formação de natureza crítico-emancipatórios (Estrela, 2002b; Pérez Gómez, 2000), apesar dos participantes neste Projeto terem, fruto da escrita de cariz epistémica e do processo investigativo, questionado as suas crenças e os seus esquemas de pensamento e ação, a natureza da investigação da prática definiu-se mais como prática, visto se ter centrado mais na melhoria da sala de aula (Kemmis, 2006). Por outro lado, pese embora o enfoque do processo investigativo não ter incidido diretamente nas questões de poder, justiça social, desigualdade e na transformação dos contextos institucionais, derivado ao facto de no modelo pedagógico do MEM se assumir a diferenciação pedagógica, em cooperação, tal como a participação democrática dos seus alunos, ambas, em prol da defesa de uma escola para todos, assume-se que o trabalho docente dos participantes definiu-se como um trabalho político, "de luta por igualdade educacional e justiça social" (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005, p. 73). Para além disso, pelo facto de os participantes pertencerem a um movimento de professores que, desde sempre, rejeitou a pedagogia tradicional e se constituiu como uma comunidade de formação e de desenvolvimento profissional que se formam uns aos outros, ao fim ao

cabo, é revelador da forma como "decidiram fazer da profissão uma atividade de intervenção educativa nas escolas, como dimensão política das suas vidas" (Niza, 2016a, p. 11).

Em jeito de síntese, inferimos que este Projeto de Investigação-formação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores implicados, assumindo-se este, não só como um processo intencional, contínuo, sistemático e ligado à prática (Guskey, 2000), como com uma dimensão coletiva, participativa, investigativa e política, transformadora das pessoas e das práticas (Flores, 2018). Na verdade, acreditamos que, com este Projeto, contribuiu-se para ultrapassar o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional (Dimmock, 2016).

2. Diários profissionais

Este segundo ponto de análise está organizado, em primeiro lugar, com a análise documental realizada aos diários, sobretudo, no que concerne ao volume e à frequência da escrita dos seis diaristas. De seguida, em referência à análise de conteúdo às entrevistas individuais, apresentamos as perspetivas dos seis participantes sobre os nove diários profissionais produzidos. Posteriormente, discutimos os resultados dos seis quadros de análise aos diários profissionais, relativos, quer à reflexão escrita e à referência à sintaxe do modelo pedagógico, quer ao Projeto de Investigação-formação e à escrita profissional. Por último, e tendo em conta um critério cronológico de análise, é discutida a análise de conteúdo realizada às entrevistas de *Focus Group*, em que se ressalta a discussão ocorrida entre os participantes, a partir da devolução dos dados sobre os diários profissionais analisados até então.

2.1. Volume e frequência da escrita dos diários profissionais

Como a análise documental realizada aos nove diários incidiu no volume e frequência da escrita, organizamos, no quadro abaixo, quer o número de páginas, quer o número de entradas e a frequência destas.

Quadro 35: Autoria dos diários profissionais e o número de entradas e frequência das mesmas

Professores	Ano letivo	Número de páginas	Número total de entradas	Data das entradas				
P1	2008/2009	84	23	21/09/2008	26/09/2008	29/09/2008	06/10/2008	13/10/2008
				20/10/2008	27/10/2008	03/11/2008	10/11/2008	17/11/2008
				24/11/2008	08/12/2008	09/12/2008	12/01/2009	20/01/2009
				26/01/2009	02/02/2009	09/02/2009	26/02/2009	02/03/2009
				09/03/2009	03/05/2009	11/05/2009		
	2009/2010	29	7	19/09/2009	11/10/2009	18/10/2009	25/10/2009	01/11/2009
				16/01/2010	06/02/2010			
P2	2008/2009	92	30	12/09/2008	15/09/2008	22/09/2008	29/09/2008	06/10/2008
				13/10/2008	20/10/2008	27/10/2008	03/11/2008	10/11/2008
				17/11/2008	24/11/2008	02/12/2008	08/12/2008	05/01/2009
				12/01/2009	19/01/2009	26/01/2009	02/02/2009	09/02/2009
				16/02/2009	02/03/2009	09/03/2009	16/03/2009	23/03/2009
				14/04/2009	20/04/2009	27/04/2009	04/05/2009	11/05/2009
P3	2009/2010	11	3	11/10/2009	19/10/2009	15/11/2009		
P4	2008/2009	154	58	15/09/2008	16/09/2008	17/09/2008	19/09/2008	22/09/2008
				23/09/2008	24/09/2008	26/09/2008	29/09/2008	30/09/2008
				03/10/2008	07/10/2008	09/10/2008	10/10/2008	15/10/2008
				17/10/2008	21/10/2008	28/10/2008	02/11/2008	05/11/2008
				13/11/2008	14/11/2008	17/11/2008	19/11/2008	20/11/2008
				21/11/2008	24/11/2008	25/11/2008	26/11/2008	27/11/2008
				28/11/2008	05/12/2008	09/12/2008	05/01/2009	19/01/2009
				26/01/2009	27/01/2009	28/01/2009	30/01/2009	02/02/2009
				04/02/2009	06/02/2009	09/02/2009	16/02/2009	20/02/2009

				27/02/2009	02/03/2009	09/03/2009	17/03/2009	18/03/2009
				19/03/2009	20/03/2009	14/04/2009	20/04/2009	09/05/2009
				12/05/2009	13/05/2009	15/05/2009		
P5	2008/2009	189	41	20/09/2008	28/09/2008	20/10/2008	21/10/2008	22/10/2008
				25/10/2008	27/10/2008	28/10/2008	29/10/2008	30/10/2008
				31/10/2008	03/11/2008	10/11/2008	11/11/2008	12/11/2008
				13/11/2008	14/11/2008	15/11/2008	16/11/2008	17/11/2008
				19/11/2008	20/11/2008	21/11/2008	23/11/2008	24/11/2008
				25/11/2008	11/01/2009	18/01/2009	19/01/2009	20/01/2009
				21/01/2009	02/02/2009	03/02/2009	04/02/2009	16/02/2009
				18/02/2009	19/02/2009	02/03/2009	03/03/2009	04/03/2009
				16/03/2009				
	2009/2010	42	7	18/10/2009	18/10/2009	03/11/2009	06/11/2009	15/11/2009
				22/11/2009	29/11/2009			
P6	2008/2009	28	32	22/09/2008	23/09/2008	24/09/2008	25/09/2008	26/09/2008
				29/09/2008	30/09/2008	01/10/2008	02/10/2008	03/10/2008
				07/10/2008	08/10/2008	15/10/2008	16/10/2008	17/10/2008
				20/10/2008	24/10/2008	27/10/2008	28/10/2008	07/11/2008
				10/11/2008	11/11/2008	12/11/2008	13/11/2008	14/11/2008
				17/11/2008	18/11/2008	20/11/2008	24/11/2008	25/11/2008
				26/11/2008	12/01/2009			
	2009/2010	21	13	12/10/2009	13/10/2009	14/10/2009	15/10/2009	16/10/2009
				19/10/2009	26/10/2009	27/10/2009	28/10/2009	29/10/2009
				30/10/2009	02/11/2009	03/11/2009		

Em termos de análise ao volume e frequência da escrita dos diários, é factual que os participantes com maior volume de escrita, foram também aqueles que apresentaram uma escrita mais frequente (com mais entradas) e prolongada no tempo. Isto é, o P1 (no ano letivo de 2008/2009, primeiro ano do Projeto de Investigação-formação) apresentou vinte e três entradas, para oitenta e quatro páginas de diário; o P2, trinta entradas, para noventa e duas páginas; o P4, cinquenta e oito entradas, para cento e cinquenta e quatro

páginas; já o P5 (no ano letivo de 2008/2009, primeiro ano do Projeto de Investigação-formação), quarenta e uma entradas, para cento e oitenta e nove páginas de diário. O participante que apresentou o menor volume de escrita (P3), foi também o que teve apenas três entradas no diário, prolongando-se a escrita no diário apenas durante dois meses. De salientar ainda, que o P6, apesar de apresentar quarenta e cinco entradas, no total dos seus dois diários, tal não representou um grande volume de escrita, como também um tempo prolongado da mesma (comparado com os participantes que também tiveram um número alto de entradas nos seus diários). No ponto seguinte, desenvolveremos melhor a nossa interpretação, visto que nos interessa cruzar a análise documental, agora apresentada, com as perspetivas dos participantes (nas entrevistas individuais), sobretudo, sobre o volume e a regularidade dos diários profissionais.

2.2. Perspetivas dos participantes sobre os diários profissionais nas entrevistas individuais

Sobre as categorias relativas à análise de conteúdo das entrevistas individuais, a propósito dos diários profissionais, salientamos, em primeiro lugar, não só a periodicidade da escrita dos diários e o papel da interação, como a reflexão e a prática pedagógica. Num segundo plano, destacamos o foco de investigação e os módulos de atividade do modelo pedagógico, tal como a descrição e a relação dos diários com os ensaios.

Quadro 36: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos diários profissionais

Categorias	Indicadores	Fontes
Diários profissionais e a motivação para a escrita	Motivação para a escrita justificada pela leitura dos outros	P6
	Motivação para a escrita, como apoio à resolução das inquietações	P5
	Motivação para a escrita baseada na obrigatoriedade da mesma	P4
	Motivação para a escrita a partir da curiosidade sobre o resultado que pudesse ocorrer	P4

	Importância de haver um compromisso de escrita de diário profissional	P2
	O "à vontade" com que escreve o seu diário profissional	P5
Diários profissionais e a periodicidade	Importância da periodicidade dos diários profissionais	P1 P3 P4 P6
	Importância da disponibilidade para a escrita do diário profissional	P1 P2
	Diminuição da periodicidade da escrita do diário profissional	P3 P6
Diários profissionais e a descrição	Escrita descritiva	P1 P2 P6
	Tipo de escrita livre e sem foco	P3
	Tipo de escrita como um relato	P2 P4 P6
Diários profissionais e a reflexão	Importância do diário profissional na reflexão na ação e para melhorar a própria ação	P1 P2 P3 P4 P5
	Importância da reflexão a partir da escrita dos diários profissionais, ao invés da reflexão pela fala	P1
	Reflexão escrita e os dilemas profissionais e emocionais da turma	P1 P2 P3 P5
	Importância da partilha dos diários profissionais no desenvolvimento da reflexão	P3
	Tipo de reflexão escrita sobre o papel do professor e a aprendizagem dos alunos	P3 P4
	Tipo de reflexão técnica na escrita do diário profissional	P2

		P5
Diários profissionais e a interação	Consciência da pouca interação	P1 P4
	Cuidados e constrangimentos com os comentários aos diários profissionais	P1 P4 P5
	Importância dos diários profissionais no desenvolvimento da interação	P2 P3 P5 P6
Diários profissionais e o processo de investigação	Diário profissional como um instrumento de observação e reflexão	P1
	Foco de investigação na escrita do diário profissional	P1 P2 P3 P4 P5
	Importância do diário profissional no Projeto de Investigação-formação	P1 P6
	Escrita do diário profissional como reflexo de uma investigação de campo	P5
Diários profissionais e os ensaios	Importância do diário profissional na escrita do ensaio	P1 P2 P3 P4 P5 P6
Diários profissionais e a função comunicativa	Escrita como instrumento de comunicação	P1 P5
Diários profissionais e a função terapêutica	Escrita para si	P1 P2 P4
	Diário profissional com função terapêutica	P1 P3 P4 P6

Diários profissionais e os textos teóricos	Utilização de outros autores na escrita dos diários profissionais	P1 P2 P3 P5
Diários profissionais e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM	Importância da escrita no desenvolvimento do módulo de atividade selecionado para investigar	P1 P4 P5
	Escrita sobre outros módulos de atividade do modelo interligados com o módulo investigado	P2
	Importância do diário profissional e das listas de perfil de uso do modelo na tomada de consciência dos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM	P1 P4
Diários profissionais e os princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM	Importância do diário profissional no desenvolvimento dos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM	P1 P6
	Dúvida acerca da presença dos princípios orientadores nos diários profissionais	P1
Diários profissionais e a escrita	Consciência de que não melhorou a qualidade da sua escrita	P2
	Mudança de uma escrita inicial de relato para uma escrita intercalada com teoria	P4
	Tipo de escrita menos formal	P1 P2
	Tipo de escrita mais evolutiva e distanciada da ação	P1
	Tipo de escrita como um relato com problematização para ser relido e refletido posteriormente	P2
	Diários profissionais e a importância da escrita	P1
Diários profissionais e o desenvolvimento profissional	Importância da escrita de diários profissionais no desenvolvimento profissional	P1
	Contribuição dos diários profissionais para a coerência entre o que se faz e o que se pensa	P1
	Importância do diário profissional na autoformação	P3
	Importância do diário profissional na compreensão e na melhoria da prática pedagógica	P1 P2 P5 P6

	Importância do diário profissional como estruturador do pensamento	P5

Em primeiro lugar, e antes de destacarmos as funções e os benefícios que a escrita dos diários profissionais trouxeram aos participantes, destacamos *a motivação para essa escrita*, que se mostrou bastante diferenciada para cada um deles. Desde o à vontade com a escrita dos diários, passando pela motivação de ser lido pelos outros, até à importância do compromisso e da obrigatoriedade de se escrever, são várias as motivações destacadas, o que poderá refletir as experiências pessoais e profissionais que cada um dos participantes teve ao longo da sua vida com a escrita. Apresentamos os seguintes excertos:

> Eu sinto-me muito confortável a escrever e sinto que... estou-me a recordar dos meus primeiros diários que fiz, que a grande preocupação era algo que existe obviamente sempre que é: o policiamento que fazemos de nós próprios e da minha preocupação em tentar minimizar isso, não acredito que isso seja totalmente apagado, mas minimizar, e sinto que quando estou a escrever um diário ou a escrever sobre alguma coisa que se passou, pode não ser uma coisa tão formal, eu estou cada vez mais liberto dessa tensão. (Anexo 45; P5; AA2-AA10)

> Mas o facto de se saber que alguém estava a ler e que poderia também ajudar a acalmar ainda mais, acho que era mais motivador. (Anexo 45; P6; T9-T11)

> (...) se eu escrevesse só para mim, senão ficamos só nos nossos diários íntimos, não é preciso contextualizar nada, ficamos só nos sentimentos, nas emoções, etc. Aqui eu tinha que pensar: "Quem vai ler tem de perceber como é que isto acontece". (Anexo 45; P1; O2-O3)

> Isso só foi possível porque eu era obrigada a escrever no diário. (Anexo 45; P4; O5-O6)

Sobre a *periodicidade* da escrita dos diários e tudo o que ela implica, a par do reconhecimento da sua importância para uma melhoria e reflexão sistemática da prática, é também visível a dificuldade em conciliar a exigência (tempo e esforço) de uma escrita regular com as tarefas do quotidiano profissional e pessoal dos docentes. Isto é, apesar de todas as dificuldades referidas pelos participantes, esta regularidade permite ter uma visão diacrónica dos processos, descritos com detalhe por serem redigidos de modo concomitante com estes, e por permitir uma leitura posterior para reflexão e novas escritas:

> Mas também é interessante olhar para o diário mais tarde e ir lendo aquilo que escrevemos. No fundo permite registar os acontecimentos naquele momento, com um preciosismo que se perderia se nós escrevêssemos esses episódios mais tarde, ou se nos cingíssemos à oralidade. Fica ali escrito, podemos voltar a ler e, o facto de ser diário, faz com que as coisas sejam mais autênticas. Numa escrita mais espaçada no tempo, já não é possível transparecer tão bem aqueles pormenores, aquilo que o menino disse, aquela situação concreta… o facto de ser diário torna tudo mais presente. (Anexo 45; P3; M11-M21)

> Tive também dificuldade em escrever no diário, mas em determinada altura consegui disciplinar-me e escrever semanalmente. No fim da semana, falava da semana toda que passou e quando consegui entrar nesse ritmo, já não tive dificuldade. (Anexo 45; P4; E4-E9)

> No meu caso era a sistematicidade em escrever com os diários, era depois também arranjar tempo para conseguir conciliar todas essas coisas que envolvem um grande esforço. Para além de termos de conciliar o nosso trabalho do dia-a-dia, de preparar as aulas e de estar com os alunos, era também mais o esforço acrescido de termos de fazer leituras que se relacionasse com aquilo que estávamos a estudar. (Anexo 45; P6; G1-G6)

Em relação com a *análise documental ao volume e frequência da escrita dos diários profissionais*, apresentada no ponto anterior, destaca-se as justificações dos dois participantes que apresentaram menor volume e frequência de escrita nos diários profissionais, o que, por outro lado, releva também a importância que atribuem à regularidade da escrita dos diários:

> O diário… no início, eu escrevia muito; depois, como comecei a focar-me nas gravações e na transcrição dos Conselhos, acabei por deixar a escrita corrente do diário um bocadinho mais de lado. (Anexo 45; P3; M1-M3)

> Na altura, às vezes era diariamente, depois desmotivava por estar tão cansado que não conseguia conciliar as coisas. (Anexo 45; P6; U1-U3)

A *interação* veiculada aos diários profissionais foi outra dimensão de análise com bastante relevo, tendo em conta o que foi referido pelos seis participantes e pelo que era esperado que ocorresse, sobretudo, através da plataforma moodle (primeiro ano do Projeto de Investigação-formação). Assim, em primeiro lugar, destacamos a importância das interações ocorridas nos grupos presenciais (segundo ano do Projeto) para a melhoria da escrita do diário, tal como a importância da função epistémica da escrita. Esta, visível através da partilha dos diários na plataforma moodle e potenciadora de uma reflexão mais

profunda, derivada da necessidade de explicitação para o outro. Portanto, a escrita encarada como um instrumento de comunicação, pensada nos potenciais leitores e promotora de possíveis interações. Apresentamos os seguintes excertos:

> Também comecei a escrever no diário, coisas relacionadas com a reflexão que ia fazendo no grupo sobre essas situações. Por exemplo, passava-se alguma coisa no Conselho e depois, durante a semana, eu ia olhando para os miúdos e ia vendo como é que as coisas se estavam a desenvolver, se eles estavam a cumprir ou não e o olhar do grupo sobre isso também me fazia refletir cada vez melhor. Portanto, acho que o diário profissional foi ficando cada vez mais rico ao longo do tempo. (Anexo 45; P3; N7-N11)

> (...) portanto, isto não é um diário que se fecha sobre si próprio, é um diário que interage com os outros, porque nós sabemos que quando estamos a escrever, estamos a escrever para outros que nos podem ler quase em simultâneo. (...) só o facto de eu escrever e de escrever para aquele conjunto de pessoas e de o colocar lá (Plataforma moodle), já era uma forma de eu me sentir a comunicar. (...) mesmo que o diário não seja lido, quando as pessoas escrevem a pensar num grupo de potenciais leitores estão-se a desdobrar em termos de escrita e a adequar a sua escrita a outros e, portanto, a distanciar-se também daquilo que querem dizer porque são obrigadas a explicitar isto a outros. (Anexo 45; P1; D11, B12-B13 e Q2-Q3)

> Eu vou fazer uma comunicação no Congresso que é baseada em excertos, são coisas que eu vou buscar aos escritos que eu tenho e depois quero conversar com as pessoas. (Anexo 45; P5; AA19-AA21)

Foi assumido, por quase todos os participantes, que a interação aos diários poderia ter ocorrido com mais frequência, havendo participantes que ficaram satisfeitos com a interação existente e um outro que se sentiu defrauldado nas suas expetativas e no quanto esperava aprofundar a sua reflexão e a sua prática pedagógica com o feedback dos colegas. Tais diferenças de opinião, leva-nos a questionar da importância de rotinas de reflexão e regulação dos aspetos mais críticos do funcionamento do Projeto de Investigação-formação, que, eventualmente, poderiam ter acontecido nos seminários, com o apoio dos supervisores. Como o Projeto em causa decorreu no âmbito de uma comunidade de prática, sustentada pela cooperação e participação democrática, seria um procedimento expetável. Assim são os excertos selecionados:

> (...) à medida que íamos lendo a escrita uns dos outros, potenciou algumas interações, não tantas como desejaríamos, mas se não tivesse havido essa obrigatoriedade de escrever, muito menos interação tinha existido. (Anexo 45; P4; RR3-RR7)

> (...) promoveu interações, e sobretudo interações de maior qualidade do que muitas vezes acontece nos grupos cooperativos, em que falamos muito, contamos muitas coisas, mas é tudo muito mais superficial. (Anexo 45; P3; TT4-TT8)

> Que eu me recorde, tive uma vez uma reação do F., tive uma resposta dele a uma provocação minha sobre o diário dele. Lembro-me de um pequeno comentário da P1 que não me serviu de nada. O que eu esperava era que estas interações fossem aprofundar a nossa maneira de pensar e a nossa maneira de trabalhar, nos fosse pôr ainda mais em causa. (Anexo 45; P5; CC1-CC6)

Sobre as justificações da pouca interação, para além da disponibilidade temporal que tal exigia face ao exigente quotidiano docente, um participante referiu os constrangimentos que se colocam no momento de comentar os diários profissionais uns dos outros. Ao facto de ser difícil comentar todos os diários, coloca-se também o desafio de haver pessoas que esperam um feedback à sua escrita, não se satisfazendo apenas com a função comunicativa que ocorre, eventualmente, logo a partir do momento em que se publica numa plataforma e que se sabe que se irá ser lido. Aqui, poderá estar em causa, mais uma vez, o confronto de uma postura mais autónoma e fruto de um processo de autoformação cooperada, com o de uma supervisão mais clínica, em que há um papel assumido por parte de alguém (poderá ser dos supervisores) em retribuir feedback de forma regular. Em paralelo, poderá também se questionar o papel dos participantes, nas suas práticas pedagógicas, no trabalho e relação com os seus alunos. Certo é que, tal como um participante refere, seria importante tais constrangimentos terem sido alvo de discussão no seio do Projeto. Para além disso, e apesar de tudo, foi referido por alguns participantes, a interação ocorrida com outros colegas, que poderá indiciar a valorização de amigos críticos. Apresentamos os excertos seguintes:

> (...) a verdade é que eu própria não tinha muita disponibilidade para ler outros diários e havia pouca interação (...) Sim, eu, pela minha parte, pensava assim: se eu vou reagir, se eu vou interagir com o diário de A, de B ou de C pode criar susceptibilidades porque é que não interajo com o diário de E ou D, punham-se problemas destes e depois não podia interagir com todos, de ler todos, acabava por não interagir com nenhum, provavelmente era o que acontecia com outras pessoas a verdade é que havia pouca interação e, se calhar, isto é uma questão a pensarmos, a refletirmos, não sei se as pessoas quando lá colocam as coisas estão à espera de algum feedback. Se calhar

temos de nos desprender disto para não ficarmos presos a estas coisas que podem constituir obstáculos e não são essenciais, é evidente que são importantes nas relações com as pessoas, mas a verdade é que podem aqui criar estas suscetibilidades e criar alguns obstáculos. Eu sinto que isso é que não funciona bem. Agora quando cada um de nós coloca na plataforma o seu diário já está a publicá-lo, mesmo que não seja lido a gente já está a sentir que outros o podem ler e isso é que é fundamental, a certa altura eu não fiquei à espera que o meu desse o feedback, só o facto de eu escrever e de escrever para aquele conjunto de pessoas e de o colocar lá, já era uma forma de eu me sentir a comunicar. (...) Portanto, tanto como eu me lembro, aquilo que mais na altura constituía algum ruído a esta questão dos diários, às vezes, era não terem feedback. (...) Eu acho que mesmo não tendo alguma satisfação, provavelmente da parte de algumas pessoas que estariam à espera, isto se calhar é ainda um bocado da nossa imaturidade, estamos ainda à espera do professor, da pessoa que nos valida a experiência, mas mesmo não tendo sido lidos, provavelmente de acordo com as expectativas das pessoas, eu não estou só a falar de mim, eu penso que cumpriram uma revolução fundamental que foi a da escrita. (Anexo 45; P1; C3-C4, D1-D11, E8 e Q4-Q5)

Houve pouca interação porque o trabalho nas escolas absorvia-nos muito e restava-nos pouco tempo para ler os diários uns dos outros. E eu, então, que escrevia muito e era tão exaustiva! Fui desenvolvendo alguma interação com a P1, com a J., com o P., que de vez em quando me davam um feedback. Também com a E. do Algarve, o P5, uma vez por outra. Mas eu acho que foi um dos aspetos que falhou, não houve muito interação entre nós. Não líamos muito os diários uns dos outros. Volto a dizer que tínhamos pouco tempo, nós tínhamos aquela vida louca. Coincidiu com aquela fase em que apareceu a avaliação de desempenho dos professores e as escolas andavam loucas a construir instrumentos e para mim, que era coordenadora tinha que estar nos pedagógicos e vinha às tantas da noite para casa, não tinha tempo para ler como eu queria. (Anexo 45; P4; T1-T19)

Relativamente aos *tipos de escrita* identificados nos diários profissionais e, tendo em conta as três categorias de análise da reflexão escrita definidas para este estudo, a escrita descritiva, como um relato da prática, foi destacada pelos participantes, quer por uma necessidade comunicativa, quer porque existiu alguma dificuldade em escrever de forma mais reflexiva:

(...) mas sinto que a descrição é importante para situar e aqui o papel de quem vai ler, temos de ter a noção de que quem vai ler tem de perceber minimamente o contexto daquilo que eu estou a falar. (Anexo 45; P1; N3)

(...) eu faço uma escrita muito descritiva, pouco académica, não fiz grandes reflexões. (...) Sim, senti muitas dificuldades, porque sentia-me na obrigação de, digamos, escrever com mais reflexão, senti algumas vezes que era difícil, que não estava a conseguir, fi-lo mais como uma escrita

> descritiva, como um relato, digamos assim, do que estava a acontecer na sala de aula. (...) Caracterizo como uma escrita mais de relato, mais descritiva, isso sim. (Anexo 45; P2; P1-P5, N5-N7 e W1-W2)

Em relação ao que consideram escrita de cariz reflexiva, tanto há referências, quer a uma reflexão mais técnica, em que se discute mais os meios do que os fins educativos, quer a uma reflexão prática, em que os problemas identificados são justificados/interpretados a partir de conhecimentos teóricos e ou dos valores do professor, tudo, com o intuito de prever e avaliar as consequências educativas a que as suas ações conduzem (Zeichner & Liston, 1987). Portanto, as referências à teoria nos diários, surgem, encarando-a como um auxílio a uma maior reflexão sobre a prática, não havendo alusões a uma reflexão teorizadora (Van Manen, 1992), mobilizável para outras práticas pedagógicas. Para além disso, percebe-se que, com alguns participantes, a escrita de cariz reflexiva só começou a surgir após algum tempo, fruto da leitura reflexiva e crítica de textos teóricos. A chamada reflexão ética, que pode ser enquadrada na reflexão crítica (Zeichner & Liston, 1987), também é referida. Assim, são os excertos que destacamos:

> São vários tipos de reflexão, digamos mais técnica e o que é que eu faço para resolver aquele problema, que registo é que eu uso, e se calhar uma reflexão mais ética, no sentido de que para que é que serve isto, do que é que estamos aqui a fazer, porque é que eu, professor, não fiz aquela atividade naquele dia. (Anexo 45; P5; BB1-BB8)

> (...) porque a descrição é quase viver outra vida que já vivemos, mas depois o que nos fica muito do vivido da ação pedagógica, o dilema: "Será que isto funcionou, será que isto foi eficaz, será que isto tem sentido?" Portanto, a problematização, o colocar de dilemas. (Anexo 45; P1; O5-O7)

> Também, porque a certa altura lembro-me de me sentir insatisfeita com os diários e exatamente sentir que era muito descritiva: "Eu preciso aqui de mais elementos, de mais ferramentas conceptuais...". A própria escrita te puxa a leitura, e como tens de escrever sobre aquilo, acabas por ir ler outros autores e mobilizá-los. (Anexo 45; P1; S1-S2)

> (...) à medida que íamos lendo alguns textos na formação, fui tornando essa teoria mais presente... Portanto nunca foi de uma forma muito formal, do género de citações, mas acabava por me ir inspirando para olhar para as coisas numa certa perspetiva, a teoria acabava por estar sempre presente. (Anexo 45; P3; O2-O5)

> Inicialmente, eu fazia uma escrita muito corrida, eu chegava ao fim do dia e parece que só contava aquilo que se fazia. A determinada altura, mudei um pouco a minha escrita em função do que ia lendo e das reflexões que fazia. Fazia a ponte entre determinados acontecimentos em sala de aula com aquilo que os autores diziam. Lembro-me que li muito: Perrenoud e outros. Fiz alguma ligação, fui abordando alguma teoria no diário, mas só lá mais para a frente. Eu era coordenadora de estabelecimento, tinhas as reuniões de pedagógico, andava de um lado para o outro. No início andei ali com um bocadinho de dificuldade, mas depois comecei. (Anexo 45; P4; Q2-Q17)

De uma escrita mais livre, no início, caminhou-se para uma mais focada no módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM a investigar, tornando-se claro, não só a consciência da importância do foco de investigação, como um dos principais aspetos do Projeto de Investigação-formação, como o papel do ensaio para que o foco no diário profissional se efetivasse:

> (...) por exemplo, na escrita do diário lembro-me que eu comecei a escrever sobre tudo e mais alguma coisa e a certa altura foi uma das reflexões que fizemos, a nossa escrita tem de incidir sobre isto. Portanto, quando tu olhas, registas, recolhes produções dos meninos, escreves sobre aquele aspeto, estamos a concentrar. (Anexo 45; P1; J2-J3)

> Eu não dei por isso, que nós tivéssemos de nos focar mais de um aspeto do modelo e penso que era no geral. Eu só selecionei um, depois quando comecei a pensar no artigo. No início, a minha reflexão foi sobre o geral da minha prática, do dia a dia, de determinadas atitudes que eu tinha, as interações que existiam entre os meninos, as dificuldades que eu sentia. Depois, a determinada altura, comecei a focar-me mais no tópico do modelo que eu queria desenvolver no artigo, que era as ciências experimentais. (Anexo 45; P4; F1-F3, G1-G2 e H1-H7)

> (...) e à medida que fui amadurecendo a minha problemática de trabalho, o que não foi fácil, a escrita do diário também se foi tornando mais rica, quer do ponto de vista formal, já com algumas interações com a teoria, mas também com o enriquecimento que vinha das reflexões no grupo de trabalho. Fui começando a centrar-me mais naquilo que era o objeto de estudo do trabalho e a pensar já no artigo. (Anexo 45; P3; T7-T14)

A *utilização do diário profissional como suporte e recurso para a escrita do ensaio* foi consensual entre todos os participantes, tendo sido utilizados, não só excertos das interações dos alunos, como reflexões produzidas nos próprios diários. O diário, encarado como um instrumento de recolha, análise e reflexão, ao serviço de um processo investigativo da prática, acabou, deste modo, por ser fundamental na escrita do ensaio. Os participantes referiram que a escrita dos diários os comprometeu, naturalmente, com

a escrita dos ensaios, tal como também tinham consciência que aquando da escrita dos ensaios, os diários seriam um suporte fundamental. Na verdade, podemos até afirmar que o diário profissional, em relação com os ensaios publicados, mais do que uma ferramenta de apoio à reflexão e melhoria da prática investigada, suportou e guiou a escrita dos ensaios publicados, o que se percebe nos excertos seguintes:

> (...) porque eu fui depois reler esses diários todos e fui fazer um artigo com base nessa escrita (...) Como eu te disse foi fundamental porque eu fui ler tudo outra vez, fui mesmo utilizar aspetos, transcrevi alguns excertos do diário mais significativos e permitiu-me um discurso dum percurso. (Anexo 45; P1; M2 e R1-R5)

> O diário profissional foi muito importante para mim, porque me "obrigou" a escrever o artigo. O papel do Diário foi importante, para a escrita do artigo, pois retirei muitas situações, muitos momentos, muitas falas dos alunos, de outro modo ter-me-ia esquecido se não tivesse registado. (Anexo 45; P2; G3-G4 e Q1-Q4)

> Portanto, acho que o diário profissional foi ficando cada vez mais rico ao longo do tempo e foi tendo um papel importante porque essas reflexões, depois, foram aquelas que eu utilizei para escrever o artigo. O artigo tinha algumas transcrições de momentos de Conselho e tinha a minha reflexão sobre isso, grande parte dessa reflexão, embora de uma forma mais informal, já tinha sido escrita durante a recolha, no diário. (...) Portanto, acho que foi, a partir de uma certa altura, a própria escrita do diário que conduziu a escrita do artigo, pois tinha consciência que era lá que eu ia buscar parte da reflexão para, depois, enriquecer o artigo, passei a ter essa consciência. (Anexo 45; P3; N11-N16 e T15-T18)

> Acho que com certeza os diários que as pessoas escreveram foram importantes para depois poderem justificar e organizar a sua escrita no artigo, isso é fundamental, é como notas de campo, nós estamos a fazer investigação de campo. (Anexo 45; P5; MM1-MM6)

> (...) ou também porque aquilo poderia ter uma ajuda, porque sabíamos que tínhamos de produzir um artigo e aquilo poderia servir de memória e poderia servir de recurso quando no final tivesse que se produzir o outro escrito e ter que se ir lá. (Anexo 45; P6; T3-T8)

Por outro lado, como o foco da escrita no diário profissional incidia num dos *módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM*, alguns participantes destacaram também as melhorias no módulo selecionado, mesmo que também escrevessem sobre outros módulos do modelo, derivado ao seu carácter holístico. Desde a mais valia da reflexão na e sobre a ação selecionada para investigar, até ao facto de muitos dos dados

fundamentais para a reflexão fazerem parte dos diários, foram várias as vantagens referidas e que se vislumbram através dos seguintes excertos:

> Tu estás a manusear todas essas questões sobre as quais te focas, não é? E é fundamental para uma reflexão mais profunda, em cima do acontecimento, tu podes estruturar melhor a própria ação e até se calhar como escreves sobre isso e quando se escreve, acabamos por reorganizar o pensamento e desencadear, se calhar, processos de evolução da própria escrita, quer a escrita do primeiro ano quer a escrita da Matemática em contínuo, portanto, na semana seguinte, não é só no final do ano que eu faço uma reflexão "ai se eu tivesse feito assim", não, eu quando estou a pensar não só estou a pensar na retrospetiva como estou também a pensar que eu posso melhorar isto aqui. (Anexo 45; P1; T2-T5)

> Teve, porque eu tinha esses registos todos no diário, os registos das interações dos alunos e comigo sobre aqueles temas das ciências que eu depois abordei. Isso ajudou-me porque depois retirei do diário para o artigo. (Anexo 45; P4; P1-P7)

> Eu acho que a minha escrita do diário foi sobre a preocupação relativamente ao tempo de projetos, apesar de às vezes escrever sobre outras situações que também estão ligadas. Como sabemos a sintaxe do modelo está toda interligada. (Anexo 45; P2; O1-O3)

Sobre o papel do diário profissional no desenvolvimento dos *princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM*, apesar de ser algo difícil de ser percecionado conscientemente pelos participantes, um deles referiu que quando se trata de querer ser coerente entre o que se pensa e o que se faz na prática, através da escrita dos diários, tal reflete a presença e a preocupação com esses princípios. Nesse sentido, tal como para com os módulos de atividade do modelo, as listas de perfil de uso do modelo pedagógico contribuíram também como um instrumento potenciador da tomada de consciência do grau de cumprimento dos referidos princípios orientadores da ação educativa:

> Não sei se estava de forma muito explícita, mas naturalmente quando pensamos na nossa prática e na nossa preocupação, quase obsessão de coerência, tu tens sempre presente os princípios, umas vezes mais conscientemente outras vezes não, por exemplo, quando nos confrontamos com aquela lista de desenvolvimento curricular, que a certa altura foi estruturada, eu achei importante, não é? Que às vezes provavelmente há coisas que tu pensas que estás orientado nessa perspetiva, mas quando nos questionamos sobre: "Se já faço isto, se já faço aquilo, se calhar já não faço isto". (Anexo 45; P1; U1-U4)

> Foi importante tomarmos consciência de tudo, eu lembro-me que no diário a determinada altura eu falava do Conselho e que fui ver a lista de uso do modelo e que percebi onde é que eu estava a falhar em relação aos Conselhos, a não resultarem tão bem, que tinha que dar mais atenção a determinadas dimensões. Eu acho que o diário foi mesmo, mesmo muito importante. (Anexo 45; P4; R2-R6)

Em relação ao papel dos diários profissionais no *desenvolvimento profissional* dos seis participantes, foram vários os domínios em que se ressaltaram benefícios. No mais visível - a reflexão e melhoria da prática pedagógica - destaca-se a consciência da mais valia da escrita, como motor da reflexão, comparativamente à fala. É também percetível para os participantes, a importância dos diários no desenvolvimento da reflexão sobre a ação, o que contribui para a reflexão na ação e consequente melhoria do papel do professor, da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos. Por outro lado, o nível de reflexão advindo da interação com os colegas também pode aumentar, visto que, antes, o diarista já refletiu sobre o conteúdo do seu diário, este, também já possivelmente enriquecido, fruto de leituras de textos de autores de referência. São vários os excertos que apresentamos:

> (...) se vamos registando as coisas que vamos observando, vamos ao mesmo tempo refletindo sobre elas e é aquilo que é usado na fala da reflexão, na ação e sobre a ação, que acaba por se concretizar com mais eficácia na própria ação quando tu tens esta prática de refletir sobre a tua ação à posteriori ou seja no final do dia, mas quanto mais fazes isto por escrito, mais acabas por mobilizar na ação essa reflexão que podes fazer (...) porque não há dúvida que tu não refletes da mesma maneira quando escreves ou apenas quando pensas e quando falas com outras pessoas, porque falar complementa-se o que eu digo com o que outro diz e as coisas diluem-se. Passado duas horas, provavelmente, retiveste um aspeto ou outro, mas muita coisa se dissipou. (Anexo 45; P1; B11 e L3-L4)

> Eu acho que para além da "obrigatoriedade" da escrita, acabei por ter uma maior reflexão, também tomei uma maior consciência das muitas incoerências que desenvolvi no trabalho realizado com os alunos, se não tivesse feito o diário, lido, analisado e discutido com outras pessoas, não me apercebia tão facilmente de determinadas questões que eu própria levantei no diário profissional. (Anexo 45; P2; M1-M7)

> Mas o diário acabava por promover uma interação maior e mais profunda porque o facto de lermos uma coisa, e poder lê-la várias vezes, pensar sobre aquilo e depois, então, falar com o outro. Não é só uma conversa corriqueira, acaba por ser uma coisa sobre a qual a pessoa já refletiu e, às vezes, ainda cruzávamos essas reflexões com a leitura de alguns textos, o que a enriquecia. Assim, o diário ajudou a orientar a reflexão. (Anexo 45; P3; S7-S17)

> Em determinada altura eu debruçava-me sobre algum aspeto, por exemplo, eu lembro-me dum menino que tinha dificuldades na aprendizagem, escrevia muito quando eu estava com ele no Tempo de Estudo Autónomo, a trabalhar com ele, a interagir naquele apoio que nós fazemos aos alunos e como o diário me ajudou a refletir e a reparar nos saltos que ele ia dando. Ajudou-me a ter mais consciência dos avanços e recuos. (Anexo 45; P4; V4-V9)

> Eu acho que o diário é excelente do ponto de vista de organizarmos o nosso pensamento, porque nós quando estamos em ação, há quinhentas mil coisas que se passam, há trezentas mil que a gente pensa, e depois é interessante nós voltarmos lá, já depois delas passarem e, quando isso é por escrito, fazemo-lo de uma forma mais estruturada, e isso é bom. É bom porque nos ajuda depois, por um lado a entender melhor o que se passou, e por outro lado a ganhar uma ginástica e uma agilidade mais forte para irmos respondendo ao que se passa todos os dias. E eu sinto que sou muito mais ágil na minha forma de estar e responder, e de provocar, e de ler as situações pedagógicas, porque me dediquei muito à escrita. (Anexo 45; P1; Q1-Q15)

Para além do contributo dos diários para a melhoria da reflexão e da própria prática pedagógica, é também reconhecida uma *função terapêutica*. Independentemente da sua função comunicativa, os diários permitiam algum distancionamento emocional do exigente e complexo quotidiano docente, o que ajudava, por um lado, na diminuição da ansiedade, por outro, permitia que se encarasse a ação narrada de uma forma mais refletida e crítica. Encarado, por alguns, como um diário íntimo, este, contribuía também para autorregulação emocional dos professores participantes neste estudo. Apresentam-se os seguintes excertos:

> Do ponto vista emocional, a pessoa precisa de encontrar uma forma de dizer aquelas coisas do dia a dia, as dificuldades, as ansiedades, o que corre bem ou não, e a escrita pode ser terapêutica, nesse sentido. (...) e, ao olhar para mim própria, lendo com algum distanciamento o que tinha escrito, muitas vezes, como desabafo, permitiu-me ter algum distanciamento emocional para, no dia a dia, tratar as coisas de outra forma. Muitas vezes o que escrevia era mesmo um desabafo, quando a pessoa fica nervosa e escreve, vai construindo as coisas por dentro e, dessa forma, o diário foi tendo um papel importante na minha postura como professora, na minha própria formação pessoal e também profissional e isso também se transfere para o trabalho com os miúdos. (Anexo 45; P3; M6-M10 e P2-P10)

> Escrever para alguém? Eu acho que escrevia mais para mim. Acho que até houve alturas que o diário serviu para eu aliviar tensões. Às vezes andava tensa com os miúdos ou com determinada coisa da minha vida pessoal. (Anexo 45; P4; S5S9)

> Eu acho que tinha muito de calmante. Eu recordo-me das vezes que sentia mais satisfação, era chegar a casa e ou sentava-me no sofá ou na secretária, ia ficando com uma espécie de memória daquilo que ia acontecendo, mas também me ia acalmando, era um primeiro calmante. (...) Foi esse papel, eu acho que sim. Eu acho que teve um cariz terapêutico, de ajuda. (Anexo 45; P6; R1-R8 e S1-S4)

2.3. Reflexão escrita nos diários profissionais

A análise da reflexão escrita nos nove diários profissionais selecionados (Anexos 56-64), teve como referência as seguintes três categorias: *Escrita descritiva*; *Reflexão de casos da prática*; *Reflexão teorizadora*, estas, definidas a partir de vários modelos de análise da reflexão escrita abordados no enquadramento teórico. Após a análise individual do tipo de reflexão escrita de cada diário, organizou-se o seguinte quadro coletivo:

Quadro 37: Categorias e frequência de unidade de registos, relativas à reflexão escrita dos 9 diários profissionais

Categorias / **Autoria dos diários**	Escrita descritiva	Reflexão de casos da prática	Reflexão teorizadora	Totais de unidades de registo
P1 (2008/2009)	0	111	23	134
P1 (2009/2010)	0	21	8	29
P2	14	156	4	174
P3	0	12	4	16
P4	24	198	21	243
P5 (2008/2009)	1	125	35	161
P5 (2009/2010)	0	11	3	14
P6 (2008/2009)	40	93	1	134
P6 (2009/2010)	0	21	2	23
Totais de unidades de registo	79	748	101	928

Antes de qualquer interpretação ao quadro anterior, interessa, desde logo, clarificar que qualquer análise que categorize o tipo de reflexão escrita de um docente, caracteriza-se como um processo de cariz subjetivo e com um grau de dificuldade acrescido. Tendo em conta a complexidade do objeto de estudo e a dificuldade em associar, de forma exclusiva, um tipo de reflexão a uma determinada unidade de registo, tentou-se, apesar de tudo, que as três categorias de análise definidas assentassem em critérios claros e objetivos. Nesse sentido, de forma a clarificar e distinguir as categorias assumidas, tal como evitar possíveis dúvidas com a interpretação apresentada, relativamente à escrita descritiva, por exemplo, é assumida toda aquela em que a descrição ocorre sem qualquer juízo e opinião docente (Hatton & Smith, 1995; Smyth, 1989). O que não invalida, naturalmente, que a descrição também esteja presente nas outras duas categorias de análise da reflexão escrita (Reflexão de casos da prática; Reflexão teorizadora), no entanto, em prol de objetivos reflexivos distintos. Já em relação à teoria, distinguimos a que é utilizada para justificar a reflexão de um caso concreto da prática, da teorização/concetualização produzida por parte do professor, aquando da reflexão oriunda de uma prática refletida genericamente (Van Manen, 1992).

Da análise ao quadro anterior, em primeiro lugar, salienta-se que, quer em termos individuais, quer no geral, a maior frequência de unidades de registo acontece, de uma forma destacada, em referência à *reflexão de casos da prática*. Esta reflexão, de natureza situada e contextual, é referente a casos concretos da prática pedagógica, em que a justificação e interpretação acontece, quer através dos conhecimentos teóricos de autores de referência, quer apenas a partir das explicações dos próprios professores (Van Manen, 1992). Procedimento este, apelidado também de reflexão da prática pela prática (Zeichner & Liston, 1987). Nesta categoria de análise, acentua-se, portanto, quer a dimensão técnica da reflexão, que incide nos meios a aplicar de forma eficiente e na aplicação de conhecimento teóricos, quer a dimensão prática da reflexão, em que os problemas da prática são identificados e se procura uma deliberação a partir da experiência do professor, sem questionar os fins e valores educacionais (Zeichner & Liston, idem). A preponderância deste tipo de categoria ampla de reflexão escrita sobre as outras duas, justifica-se, de acordo com a nossa interpretação, pelo facto de os diários profissionais assumirem-se como uma ferramenta de apoio à reflexão e melhoria do(s) módulo(s) de atividade do modelo do MEM, selecionado(s) como foco(s) de investigação, e,

consequentemente, à melhoria da aprendizagem dos alunos. Para além disso, como havia o objetivo de publicar um ensaio no final de cada ano letivo sobre o(s) módulo(s) de atividade do modelo pedagógico selecionado(s), tal acabava também por contribuir para uma escrita mais focada e refletida sobre os aspetos da prática pedagógica a compreender e melhorar. Em termos da teoria utilizada na reflexão dos casos da prática, há que ter em conta que no âmbito das atividades formativas do Projeto de Investigação-formação, já era comum haver a discussão de textos teóricos, nesse sentido, a teoria presente ajudava a problematizar a prática, tal como é percetível no segundo excerto que apresentamos:

> Fiquei muito contente porque o A. deu o salto que lhe faltava para começar a sentir-se bem e a avançar. Lê sozinho e escreve sem preconceitos e sem medo. Que bom! Tenho valorizado o seu "esforço" perante os outros. Acho que ele próprio está a ficar mais calmo porque agora se sente melhor porque consegue realizar o trabalho e antes não conseguia. Eu acho que ele andava muito incomodado com o facto de não conseguir ler e escrever como os colegas faziam. Sente-se feliz e isso é notório no seu desempenho. Não é tudo mau… Estas pequenas conquistas vão nos dando força para continuar… (Anexo 60; P4; 9)

> Na sexta-feira sentámo-nos no chão com os frascos no meio da roda e cada um com o livrinho de registo do crescimento da sua planta para conversarmos sobre o que tínhamos aprendido com aquelas observações agora que iríamos de esconder uma parte da planta. Com a ajuda da S., que ia registando no quadro as conclusões para depois copiarem para o caderno e da M., que ia registando as falas dos meninos, ficaram bem patentes as concepções já bastante desenvolvidas do crescimento das plantas, por parte de alguns meninos. No entanto, a primeira impressão foi de insatisfação. Mobilizaram pouco os livrinhos de registo. Quanto a esta questão, estou a pensar propormos-lhes, no próximo momento de escrita, que contem a história do crescimento da sua planta. Mas será que este espaço de conversa constituiu uma zona de desenvolvimento intermental (ZDI), ou seja, como Mercer (2000), citada por Daniels (2003) a define, isto é, um "espaço comunicativo compartilhado" (p.161) em co-construção? Voltarei a olhar para isto quando tiver a transcrição dos diálogos e mais distanciadamente através das escritas das suas falas, pode ver melhor como todos interagimos. (Anexo 56; P1-2008/2009; 59-60)

Já em relação à *escrita descritiva*, das três, é aquela que está menos presente, isto é, no total dos nove diários profissionais, há setenta e nove unidades de registo vinculadas apenas a ela. A ter em atenção para este resultado, o facto de apenas integrarmos neste tipo de escrita unidades de registo centradas em situações quotidianas onde surge apenas descrição, excluída de qualquer juízo e opinião docente. O que, para além de ser algo difícil de ocorrer na escrita de um diário profissional, visto que o dia a dia profissional é

preenchido de dilemas e situações complexas, caracteriza esta escrita apenas de descritiva, isenta de reflexão ou, no dizer de Van Manen (1992), uma escrita de cariz pré-reflexiva. Realçamos os dois excertos seguintes:

> A manhã começa com uma ronda de apresentação de produções, após os alunos terem cumprido as tarefas e preparado o início dos trabalhos. A rotina repete-se: leitura de textos que são comentados pelo grupo e depois encaminhados para parcerias de trabalho com a finalidade de serem melhorados. Depois de lidos ou rescritos os textos seguem para o Blog, livro de textos ou jornal da escola. (Anexo 63; P6-2008/2009; 16)

> No final da semana, na sexta feira, fizemos o primeiro Conselho de Turma, assumido já na agenda, com apenas dois pontos na ordem de trabalho. A leitura e análise do Diário de Turma e o balanço do trabalho da semana. Sugeri a C., a aluna do 2º ano que já lê razoavelmente para me ajudar a gerir o conselho, com outro colega escolhido por ela. (Anexo 58; P2; 11)

Por último, a *reflexão teorizadora*, tal como a escrita descritiva, acaba também por estar pouco presente, tendo em conta ser uma escrita onde não surge qualquer articulação com situações concretas, algo que acontece na reflexão de casos da prática. Neste tipo de reflexão, a utilização de outros autores de referência, ao invés de sustentar a reflexão de um caso concreto da prática, complementa a teorização/concetualização produzida pelo professor. Esta, fruto de uma reflexão genérica sobre a prática educativa (Van Manen, 1992). Nesta categoria incluímos também a reflexão sobre a própria reflexão (Van Manen, idem), tal como a reflexão com uma vertente crítica (Zeichner & Liston, 1987), em que se salientam os aspetos relacionados, por exemplo, com a Instituição onde se trabalha ou com políticas educativas nacionais. Por isso, todas estas nuances reflexivas podem estar presentes, em simultâneo, num determinado excerto de diário, isto é, não são mutuamente exclusivas. Para além de tudo, outra razão que apontamos para a pouca presença deste tipo de reflexão, pode ter a ver com o facto de que o principal objetivo dos diários consistia em apoiar a reflexão e a melhoria da prática pedagógica investigada, não tendo o carácter público que os ensaios, por exemplo, exigiam e, desse modo, a teorização da prática não ser algo consciente e prioritário. Como exemplos deste tipo de reflexão, apresentamos os seguintes três excertos:

> O que é encantador é esta tomada de consciência, que denota a sensibilidade pedagógica que se vai adquirindo no processo de apropriação da profissão, mas o problema do tempo não é só uma questão de principiantes, é o maior problema de todos os professores. Por isso no MEM o

partilhamos com os alunos. Mas mesmo assim, uma das tendências em que muitas vezes incorremos é o da excessiva explicação prévia à realização das atividades. Provavelmente, a nossa concepção implícita é a de que confiamos pouco nas capacidades dos meninos, achando que eles não vão conseguir realizar a tarefa proposta se não lhes explicarmos previamente tudo, quando a sua capacidade de apreensão à priori é sempre menor do que quando estão mergulhados na tarefa e se confrontam com os problemas. É claro que mais uma vez este aspeto se prende com a ideia de rentabilização da palavra do professor, para todos ao mesmo tempo, na esperança de que não precisemos de dizer mais do que uma vez, e a verdade é que vamos sempre ter de repetir inúmeras vezes, sendo que o tempo prévio de pouco serve, ou se calhar serve apenas para os que já conseguiriam resolver sozinhos, facilitando-lhes inutilmente a tarefa. Para os outros é sempre o problema da necessidade de trabalhar mais de perto. (Anexo 56; P1; 47)

Por vezes deixo-me convencer que todas estas coisas estão já adquiridas, mas não passa de puro engano. Na verdade, a regulação e negociação tem de ser muito efetiva e frequente. Temos mesmo de nos manter permanentemente vigilantes se queremos que o crescimento e se processe efetivamente e que a aprendizagem resulte em "produtos culturais" autênticos. Como nos diz Perrenoud (1998), "uma das competências cruciais, no ensino, é saber regular os processos de aprendizagens mais do que auxiliar para o êxito da atividade". (Anexo 60; P4; 83-84)

Hoje fui para escola com uma sensação de cansaço que tive que fazer um trabalho prévio de mentalização para não me deixar influenciar por ela no trabalho com os alunos. Ia no carro a pensar "hoje apetecia-me ter ficado a dormir… não há vida mais desgraçada que a dos professores… etc, etc." como já sei, por experiência própria que é muito fácil, deixarmos passar todas estas más sensações para os alunos e começar a disparatar com eles a torto e a direito, lá fiz o meu trabalho de mentalização "Vá, os alunos não têm culpa nenhuma, não estragues um dia inteiro de trabalho…" Tudo isto porque ontem cheguei do pedagógico às onze da noite. Mais uma vez fiz um frete enorme para aguentar. Grelhas e mais grelhas para a avaliação de desempenho, ameaças subtis por parte da presidente, formações obrigatórias (segundo ela) para avaliados e avaliadores… o costume. Já ninguém ouvia nada, já ninguém dizia nada… Deu-me um ataque de choro quando entrei no carro. Só pensava que não é possível aguentar por muito mais tempo. Ando há que tempos para dar andamento ao PCT e não consigo arranjar tempo. Já combinei vários encontros com a Sofia para fazermos isso e sempre temos que desmarcar por falta de disponibilidade de ambas. Apetecia-me ler e não tenho tempo. Apetecia-me pensar mais na turma e no dia a dia do trabalho de ensino/aprendizagem e não tenho tempo. Há sempre qualquer coisa que se sobrepõe. Mas que rumo é este? Para onde estamos a caminhar? Como é que se aguenta uma situação destas? Sinto-me sozinha sem ter ninguém por perto que fale a mesma linguagem. Facilmente dou por mim a ficar estúpida e, se me distraio um bocadinho, lá estou eu a alinhar nas mesmas "burrices" dos outros. (Anexo 60; P4; 24)

2.4. Reflexão escrita e referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM nos diários profissionais

Para compreendermos a relação entre as três categorias de reflexão escrita e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM referenciados nos diários, realizamos uma segunda análise (Anexos 65-73), a qual resumimos através de três quadros sintetizadores, cada um sobre um tipo de reflexão escrita.

Quadro 38: Frequência de unidades de registo da escrita descritiva nos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, referidos nos diários profissionais

	P1 (2008/ 2009)	P1 (2009/ 2010)	P2	P3	P4	P5 (2008/ 2009)	P5 (2009/ 2010)	P6 (2008/ 2009)	P6 (2009/ 2010)	Totais
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Espaços e materiais*	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Instrumentos de pilotagem*	0	0	3	0	15	0	0	3	0	21
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Conselho de Cooperação Educativa*	0	0	2	0	3	0	0	4	0	9
Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	0	0	1	0	8	0	0	0	0	9
Tempo de Estudo Autónomo	0	0	0	0	5	0	0	9	0	14
Tempo de trabalho coletivo com o professor	0	0	4	0	13	0	0	6	0	23
Trabalho de projeto	0	0	1	0	12	0	0	9	0	22
Totais	0	0	11	0	57	0	0	31	0	

Do primeiro quadro, destacamos o Tempo de trabalho coletivo, o Trabalho de Projeto e o Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de pilotagem, como os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM com mais referências, relativamente à *escrita descritiva*. Já, em termos individuais, o P4 e o P6 (no ano letivo 2008/2009), destacaram-se como os diaristas com mais unidades de registo vinculadas a este tipo de escrita, esta, estando presente nos vários módulos de atividade do modelo pedagógico. Pelo contrário, é também significativo, nos quatro diários do P1 e P5, não haver qualquer referência a uma escrita, excessivamente, descritiva.

Quadro 39: Frequência de unidades de registo da reflexão de casos da prática nos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, referidos nos diários profissionais

	P1 (2008/ 2009)	P1 (2009/ 2010)	P2	P3	P4	P5 (2008/ 2009)	P5 (2009/ 2010)	P6 (2008/ 2009)	P6 (2009/ 2010)	Totais
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Espaços e materiais*	13	2	14	0	10	16	3	8	4	70
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Instrumentos de pilotagem*	33	10	70	2	46	100	9	37	25	332
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Conselho de Cooperação Educativa*	63	1	89	24	98	91	21	37	16	440
Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	36	8	36	0	37	48	0	48	0	213
Tempo de Estudo Autónomo	48	16	33	0	84	180	34	114	56	565
Tempo de trabalho coletivo com o professor	40	17	16	0	57	38	0	19	6	193
Trabalho de projeto	21	0	68	0	51	33	0	61	0	234
Totais	254	54	326	26	382	506	67	324	102	

Sobre a *reflexão de casos da prática*, o Tempo de Estudo Autónomo, o Conselho de Cooperação Educativa e os Instrumentos de pilotagem são os três módulos de atividade do modelo pedagógico que apresentam mais unidades de registo. De forma destacada, o P5 (no ano letivo 2008/2009) é o diarista com mais unidades de registo vinculadas a este tipo de escrita e, sobretudo, no que concerne ao Tempo de Estudo Autónomo. O P4, para além de ser o participante com mais unidades de registo vinculadas à escrita descritiva, acaba por ser também o segundo com mais referências à escrita reflexiva de casos da prática.

Quadro 40: Frequência de unidades de registo da reflexão teorizadora nos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, referidos nos diários profissionais

	P1 (2008/ 2009)	P1 (2009/ 2010)	P2	P3	P4	P5 (2008/ 2009)	P5 (2009/ 2010)	P6 (2008/ 2009)	P6 (2009/ 2010)	Totais
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Espaços e materiais*	2	3	1	0	0	0	0	0	0	6
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Instrumentos de pilotagem*	1	2	0	0	1	7	2	0	0	13
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Conselho de Cooperação Educativa*	8	0	1	1	4	17	0	0	0	31
Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	1	0	0	0	0	4	0	0	0	5
Tempo de Estudo Autónomo	6	1	0	0	0	6	0	0	2	15
Tempo de trabalho coletivo com o professor	3	1	0	0	2	1	1	0	0	8
Trabalho de projeto	2	0	10	0	1	3	0	0	0	16
Totais	12	7	12	1	8	48	3	0	2	

Já na *reflexão teorizadora*, o Conselho de Cooperação Educativa, o Trabalho de Projeto e o Tempo de Estudo Autónomo são os módulos de atividade do modelo pedagógico com mais unidades de registo em referência. O P5 (no ano letivo 2008/2009), tal como na reflexão de casos da prática, continua a ser o diarista mais unidades de registo vinculadas a este tipo de reflexão e ao módulo de atividade do modelo com mais unidades de registo em referência - o Conselho de Cooperação Educativa.

Em termos de diferenças entre os tipos de reflexões suscitadas por diferentes módulos de atividade do modelo pedagógico, em primeiro lugar, parece-nos compreensível que o Conselho de Cooperação Educativa seja o que apresenta mais unidades de registo vinculadas à escrita teorizadora, visto que representa uma atividade em que o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento da participação democrática, da autonomia e da cooperação dos seus alunos. Portanto, neste contexto, tão importante como perceber o que um professor deve fazer, é fundamental saber quando e como não intervir, o que sublinha a importância da construção teórica de um perfil de professor. Em relação ao facto de o Tempo de Estudo Autónomo ser o módulo de atividade que apresenta mais unidades de registo vinculadas à reflexão de casos da prática, também nos parece justificado, visto ser uma atividade que levanta muitas questões e dilemas ao professor. O facto de os alunos serem desafiados a participar de forma autónoma na gestão das suas aprendizagens curriculares, ao mesmo tempo que o professor apoia os alunos com mais dificuldades, coloca muitos desafios ao professor, quer a propósito da forma como promove a autonomia dos alunos, quer em relação à organização dos diversos recursos que sustentam este tempo de aprendizagem.

Relativamente aos participantes, de destacar o P4, pelo facto de apresentar o maior número de unidades de registo na escrita descritiva e o segundo na escrita reflexiva de casos da prática, o que revela um interesse pela descrição, como suporte à reflexão prática. O P5, apesar de ser o participante que mais criticou a fraca interação ocorrida com os diários e de ter sido o único que não produziu o ensaio, destaca-se como aquele com mais unidades de registo relativas, quer à reflexão de casos da prática, quer à escrita teorizadora. Já o P2, destaca-se por ser o participante que apresenta um número de unidades de registo considerável vinculadas aos três tipos de escrita, apesar de ter caracterizado a escrita do seu diário demasiado descritiva e pouco reflexiva.

2.5. Referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM nos diários profissionais

Para além do tipo de reflexão escrita vinculada aos módulos de atividade e, tendo em conta o Projeto de Investigação-formação em estudo ter acontecido no seio do MEM, um dos objetivos consistia no aprofundamento, por parte de cada participante, do modelo pedagógico com a sua respetiva turma. Nesse sentido, a partir de uma análise realizada aos nove diários selecionados (Anexos 75-83), organizamos o quadro abaixo apresentado, em que sintetizamos, através de três níveis de aplicação, o modo como cada participante descreve nos diários a implementação das tarefas e atividades dos cinco módulos de atividade do modelo pedagógico, inscritos no perfil de uso do modelo do MEM no desenvolvimento do currículo no 1.º Ciclo (MEM, 2018l) (Anexo 74).

Quadro 41: Frequência das unidades de registo, em referência aos níveis de aplicação dos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM

Categorias/ Indicadores	P1 (2008/ 2009)	P1 (2009/ 2010)	P2	P3	P4	P5 (2008/ 2009)	P5 (2009/ 2010)	P6 (2008/ 2009)	P6 (2009/ 2010)	Totais
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - *Espaços e materiais*	**17**	**6**	**14**	**0**	**14**	**20**	**7**	**19**	**7**	**104**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	0	0	3	0	0	0	0	0	1	4
Revela/aplica	17	6	11	0	14	20	7	19	6	100
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Instrumentos de pilotagem*	**39**	**11**	**77**	**2**	**51**	**127**	**28**	**35**	**22**	**392**
Não revela/aplica	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2

Revela/aplica de forma parcial	8	3	10	0	4	24	1	10	5	65
Revela/aplica	31	8	67	2	47	103	27	24	17	326
Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – *Conselho de Cooperação Educativa*	**77**	**1**	**93**	**35**	**82**	**107**	**31**	**28**	**16**	**470**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	1	9	1	2
Revela/aplica de forma parcial	10	0	6	0	2	4	3	0	1	26
Revela/aplica	67	1	87	35	80	103	27	28	14	442
Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	**35**	**8**	**27**	**0**	**40**	**48**	**1**	**40**	**0**	**199**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Revela/aplica de forma parcial	0	0	0	0	0	0	0	7	0	7
Revela/aplica	35	8	27	0	40	48	1	32	0	191
Tempo de Estudo Autónomo	**71**	**25**	**29**	**0**	**78**	**205**	**54**	**118**	**59**	**639**
Não revela/aplica	2	0	0	0	8	2	0	7	1	20
Revela/aplica de forma parcial	20	9	8	0	13	56	14	59	23	202
Revela/aplica	49	16	21	0	57	147	40	52	35	417
Trabalho de projeto	**26**	**1**	**63**	**0**	**49**	**38**	**2**	**61**	**0**	**240**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
Revela/aplica de forma parcial	8	1	4	0	3	6	0	31	0	53
Revela/aplica	18	0	59	0	46	32	2	26	0	183
Tempo de trabalho coletivo com o professor	**39**	**17**	**20**	**0**	**57**	**60**	**3**	**22**	**7**	**225**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	3	0	0	0	1	6	0	9	1	17
Revela/aplica	36	17	20	0	56	54	3	13	6	208

Em termos de análise ao número e à distribuição das unidades de registo pelos três níveis de aplicação dos diferentes módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, salientamos, em primeiro lugar, o Tempo de Estudo Autónomo como o módulo que apresenta mais unidades de registo em referência. A esta realidade, não é alheia o facto de que em seis dos nove diários analisados, o TEA ter sido o (ou um dos) módulo(s) de atividade selecionado(s) para ser investigado. Das unidades de registo relativas ao TEA, de destacar também, que cerca de um terço representa o nível 2 de aplicação - *revela/aplica de forma parcial*. Sendo que estas estão vinculadas, em maior número, às seguintes três categorias: *Apoio rotativamente os alunos (como previamente combinado), não permitindo a interrupção de outros alunos*; *Tenho ficheiros auto-corretivos de apoio ao estudo nas três áreas curriculares básicas*; *O trabalho autónomo integrado no PIT é avaliado em Conselho quando todo o outro trabalho do PIT se avalia*. Como justificação para a maior prevalência das unidades de registo, de nível 2, sobretudo, na primeira categoria (relativa ao apoio do professor, sem direito a interrupções dos alunos), acreditamos que se deve ao facto do desenvolvimento de competências do estudo autónomo nos alunos ser algo exigente e complexo, dependendo de vários fatores. Portanto, conjugar o apoio individual do professor aos alunos com mais dificuldades com o estudo autónomo de todos, leva o seu tempo e implica, não só uma organização de materiais que sustentem essa autonomia (por exemplo, ficheiros autocorretivos), tal como um tempo diário, de dez minutos, no final de cada sessão diária de TEA, onde se esclareçam pequenas dúvidas e se encontrem formas de ultrapassar as dificuldades sentidas aquando do trabalho em autonomia. Para além disso, toda a regulação do TEA ocorrida no final de cada semana, em Conselho de Cooperação, deverá sempre ter como prioridade: a autorregulação das aprendizagens, num clima de cooperação. Por outro lado, quando se trata de alunos de 1.º ano de escolaridade, a autonomia desejada, por via da faixa etária em causa, poderá levar mais tempo a ser alcançada. No entanto, apesar destas possíveis interpretações, parece-nos importante que esta questão relacionada com a autonomia e o desenvolvimento das aprendizagens curriculares de todos os alunos, é algo que deve ser encarado como um ponto crítico, importante para ser discutido pelos participantes e restantes militantes, no seio do MEM. Apresentamos o seguinte excerto:

> Optei por deixar que não a completassem, procurando, no entanto, trabalhar com eles durante o TEA na composição de textos com as palavras existentes na caixa. Mas ainda é muito difícil este

apoio, porque o grupo é muito pouco autónomo e solicita-me constantemente. (Anexo 75; P1-2008/2009; 18)

Já o Conselho de Cooperação Educativa, para além de ser o segundo módulo de atividade com mais unidades de registo vinculadas a si, assume-se também como aquele com o maior número de unidades de registo no nível 3 - *aplicação total* (em proporção ao número total de unidades afetas a si). Estes dois factos, a nosso ver, justificam-se, por um lado, por este ser um tempo fundamental em que se gere e regula, de forma cooperada (professor com os alunos), as aprendizagens curriculares e sociais, e daí ser referido por todos os participantes, por outro, por todos os participantes apresentarem um grau de experiência bastante significativo de implementação do modelo pedagógico do MEM, o que lhes permite assumir com maior segurança e coerência este módulo de trabalho chave. Para além disso, ressalta-se ainda o facto do Conselho de Cooperação Educativa, em 3 dos participantes, ter sido o módulo mais referenciado, mesmo não sendo o foco de investigação selecionado por eles. Relacionado com o Conselho, mas apenas relativamente à Organização e Gestão Cooperada dos espaços e materiais, este é o módulo de atividade menos referido pelos participantes nos seus diários profissionais. Tal realidade, pode ser entendida pelo facto de ser algo que não coloca tantos dilemas e dificuldades aos professores, visto, por exemplo, não se relacionar diretamente com as aprendizagens curriculares dos alunos.

Sobre os participantes, e não tendo como objetivo individualizar o nível de implementação dos módulos de atividade mais referenciados na escrita dos diários de cada participante, destacamos o facto do diário do P5 (2008/2009) ser aquele que apresenta o maior número de unidades de registo na quase totalidade dos módulos de atividade do modelo do MEM, o que poderá se justificar, não só, com o facto de este ser o diário com o maior número de páginas e um dos com maior número de entradas, como, por este ser um dos participantes que levou mais tempo a concretizar, na sua escrita, o seu foco de investigação. Em relação ao P3, realçamos o facto de ter sido o participante que apenas se focou em dois módulos de atividade do modelo, um deles, o mais referenciado, diretamente a ver com o seu foco de investigação, tendo sido também o participante que apresentou um menor volume e frequência de escrita. Já sobre o diário do P6 (relativo ao ano letivo 2008/2009), realçamos o facto de, sobre o TEA, ter sido

aquele que apresentou mais unidades de registo vinculadas ao nível 2: revela/aplica parcialmente, do que ao nível 3: revela/aplica.

2.6. Referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionados como foco de investigação, nos diários profissionais

Como um dos objetivos de participação no Projeto de Investigação-formação consistia em selecionar um foco de investigação que incidisse num (ou vários) módulo(s) de atividade do modelo pedagógico do MEM, analisamos também os nove diários profissionais tendo em conta a referência aos respetivos módulos selecionados (Anexos 84-92). Nesse sentido, pretendemos compreender até que ponto o módulo de atividade selecionado como foco de investigação foi ou não o mais referido em cada um dos diários profissionais analisados. Para tal, como síntese estruturante para essa análise, organizamos o seguinte quadro abaixo:

Quadro 42: Frequência das unidades de registo, em referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionados como foco de investigação

Participantes	Foco de investigação/ Questão problema	Módulos de atividade selecionados referidos nos diários profissionais	Módulos de atividade não selecionados, mas referidos nos diários profissionais	Número de unidades de registo
P1 (2008/2009)	Aprendizagem formal da escrita e da leitura	Tempo de trabalho coletivo com o professor		39
		Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos		35
		Tempo de Estudo Autónomo		71
			Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Espaços e materiais	17
			Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de Pilotagem	39
			Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação	77

			Educativa - Conselho de Cooperação Educativa	
			Trabalho de projeto	26
P1 (2009/2010)	Como pode a escrita contribuir para a apropriação, pelas crianças, do currículo da Matemática?	Tempo de trabalho coletivo com o professor		24
		Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos		8
		Tempo de Estudo Autónomo		25
			Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Espaços e materiais	6
			Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de Pilotagem	11
			Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Conselho de Cooperação Educativa	1
			Trabalho de projeto	1
P2	Qual a minha intervenção nos grupos de trabalho para os fazer avançar?	Trabalho de projeto		63
			Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	27
			Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Espaços e materiais	14
			Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de Pilotagem	77
			Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Conselho de Cooperação Educativa	93
			Tempo de Estudo Autónomo	29
			Tempo de trabalho coletivo com o professor	20
P3	Analisar o desenvolvimento sóciomoral da turma a partir da participação dos alunos no Conselho	Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Conselho de Cooperação Educativa		35
			Organização e Gestão Cooperada em Conselho de	0

			Cooperação Educativa - Espaços e materiais	
			Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de Pilotagem	2
			Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	0
			Trabalho de projeto	0
			Tempo de Estudo Autónomo	0
			Tempo de trabalho coletivo com o professor	0
P4	Ensino Experimental das Ciências	Tempo de trabalho coletivo com o professor		57
			Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Espaços e materiais	14
			Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de Pilotagem	51
			Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Conselho de Cooperação Educativa	82
			Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	49
			Trabalho de projeto	49
			Tempo de Estudo Autónomo	78
P5 (2008/2009)	Avaliação partilhada	Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de Pilotagem		151
		Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Conselho de Cooperação Educativa		114
		Tempo de Estudo Autónomo		205
			Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Espaços e materiais	20
			Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	48
			Trabalho de projeto	38

			Tempo de trabalho coletivo com o professor	60
P5 (2009/2010)	De que forma a utilização do PIT se vai tornando ou se pode tornar mais eficaz para os alunos?	Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de Pilotagem		28
		Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Conselho de Cooperação Educativa		31
		Tempo de Estudo Autónomo		54
			Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Espaços e materiais	7
			Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	1
			Trabalho de projeto	2
			Tempo de trabalho coletivo com o professor	3
P6 (2008/2009)	Avaliação do Plano Individual de Trabalho	Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de Pilotagem		35
		Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Conselho de Cooperação Educativa		28
		Tempo de Estudo Autónomo		118
			Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Espaços e materiais	19
			Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	40
			Trabalho de projeto	61
			Tempo de trabalho coletivo com o professor	22
P6 (2009/2010)	Como avaliam os alunos o trabalho que realizam durante o TEA? Quais os contributos dessa avaliação para o aperfeiçoamento das suas aprendizagens?	Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Instrumentos de Pilotagem		36
		Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Conselho de Cooperação Educativa		16
		Tempo de Estudo Autónomo		61

			Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - Espaços e materiais	7
			Circuitos de comunicação: Formas de difusão e partilha dos produtos	0
			Trabalho de projeto	0
			Tempo de trabalho coletivo com o professor	7

Em termos conclusivos da análise ao quadro anterior, e tendo em conta o papel dos diários profissionais na recolha e análise de dados num processo investigativo da prática, em que é suposto haver um foco assumido e posteriormente a escrita de um ensaio, realçamos, em primeiro lugar, o facto de que seis dos nove diários profissionais analisados, apresentam um maior número de unidades de registo nos módulos de atividade do modelo pedagógico selecionados como foco de investigação. Nos restantes três diários, o maior número de unidades de registo ocorre, portanto, num dos módulos de atividade não selecionado, a saber: o Conselho de Cooperação Educativa. Sobre tal referência, achamos que se deve ao facto do Conselho se assumir como um tempo primordial na gestão cooperada das aprendizagens curriculares e sociais de uma turma, o que o elege como um objeto natural e importante de descrição e reflexão nos diários profissionais. No entanto, destacamos que, apesar do módulo selecionado como foco de investigação não ter sido o mais referenciado, os três diaristas em questão, acabaram por destacar melhorias no respetivo módulo e todos produziram e publicaram o ensaio exigido. Assim, tendo em conta, não só os ensaios produzidos, como o destacado no ponto anterior, tal como o que foi dito nas entrevistas individuais e de *Focus Group*, concluimos que, apesar das dificuldades reconhecidas em selecionar um foco de investigação e o facto de este ser um modelo pedagógico de cariz holístico e sistémico, os participantes, na sua grande maioria, conseguiram ter uma escrita focada no(s) módulo(s) de atividade do modelo pedagógico selecionado(s).

2.7. Referência aos princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM nos diários profissionais

Tendo em conta que, mais do que um método específico, um modelo possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de prescrições docentes (Joyce & Weil, 2002), a reflexão sobre os princípios orientadores da ação educativa que guiam o modelo pedagógico do MEM, assumiu-se também como algo prioritário. Isto é, como se trata de um modelo pedagógico em permanente reflexão evolutiva, fruto da reflexão cooperada dos militantes que o implementam nas suas práticas e que a partir delas o aperfeiçoam e teorizam criticamente, fez todo o sentido analisar as referências nos diários aos princípios orientadores da ação educativa (Anexos 93-101), inscritos, igualmente, no perfil de uso do modelo do MEM no desenvolvimento do currículo no 1.º Ciclo (MEM, 2018l) (ver também anexo 74). Estes princípios, ao se assumirem como guias do trabalho de aprendizagem dos alunos e reveladores da ação pedagógica do professor, foram analisados de acordo com os mesmos três níveis de implementação, também utilizados no ponto 2.5, relativo aos módulos de atividade do modelo referenciados nos nove diários. Para tal categorização, recordamos não só a importância do conhecimento e experiência do próprio investigador com o modelo pedagógico do MEM e toda a teorização do modelo apresentada neste estudo, como a devolução efetuada aos participantes após a conclusão destes quadros de análise, como medida de validação metodológica. No quadro-síntese abaixo apresenta-se a frequência das unidades de registo, em referência aos três níveis de aplicação dos princípios orientadores da ação educativa.

Quadro 43: Frequência das unidades de registo, em referência aos níveis de aplicação dos princípios orientadores da ação educativa do modelo pedagógico do MEM

Categorias/ Indicadores	P1 (2008/ 2009)	P1 (2009/ 2010)	P2	P3	P4	P5 (2008/ 2009)	P5 (2009/ 2010)	P6 (2008/ 2009)	P6 (2009/ 2010)	Totais
A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino	**9**	**4**	**25**	**0**	**127**	**122**	**14**	**7**	**8**	**316**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Revela/aplica de forma parcial	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Revela/aplica	8	4	25	0	127	122	14	7	8	315
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócioafetivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa	**24**	**7**	**64**	**1**	**150**	**141**	**15**	**5**	**2**	**409**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica	24	7	64	1	150	141	15	5	2	409
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez	**17**	**13**	**21**	**3**	**28**	**45**	**11**	**6**	**8**	**152**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	3	0	1	0	0	4	0	2	0	10
Revela/aplica	14	13	21	3	28	41	11	4	8	142
Os alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens	**4**	**0**	**10**	**0**	**35**	**12**	**1**	**2**	**0**	**64**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica	4	0	10	0	35	12	1	2	0	64
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo comparticipado (alunos/professores) em colaboração formativa e reguladora	**50**	**15**	**75**	**2**	**148**	**144**	**16**	**23**	**14**	**487**

Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	3	0	0	0	0	2	0	5	3	12
Revela/aplica	47	15	75	2	148	142	16	18	11	475
A realização de trabalho escolar fora da sala de aula apenas decorre do plano individual de trabalho, como complemento de atividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos	**1**	**0**	**3**	**0**	**2**	**8**	**2**	**0**	**0**	**16**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica	1	0	3	0	2	8	2	0	0	16
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma	**3**	**2**	**39**	**2**	**32**	**64**	**16**	**5**	**6**	**169**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica	3	2	39	2	32	64	16	5	6	169
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida escolar	**17**	**1**	**17**	**6**	**19**	**41**	**13**	**3**	**1**	**118**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Revela/aplica	17	1	17	6	19	41	13	2	1	117

Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares	**10**	**1**	**29**	**0**	**63**	**46**	**3**	**14**	**1**	**167**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	0	1	0	0	0	8	0	3	1	13
Revela/aplica	10	1	29	0	63	38	3	11	0	154
Os saberes e as produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem	**25**	**11**	**28**	**0**	**62**	**55**	**10**	**7**	**0**	**198**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
Revela/aplica	25	11	28	0	62	52	10	7	0	195
A entreajuda dos alunos na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo	**12**	**8**	**41**	**2**	**65**	**62**	**10**	**10**	**2**	**212**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Revela/aplica	10	8	41	2	65	62	10	10	2	200
A tomada de consciência pelos alunos, de que cada um só pode alcançar os seus objectivos escolares se os demais conseguirem atingir os deles, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso	**7**	**0**	**23**	**3**	**13**	**24**	**7**	**3**	**2**	**82**
Não revela/aplica	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Revela/aplica de forma parcial	3	0	8	0	0	9	2	0	0	22
Revela/aplica	2	0	15	3	13	15	5	3	2	60
Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projetos de estudo e de investigação	**1**	**0**	**5**	**0**	**15**	**3**	**0**	**0**	**0**	**24**
Não revela/aplica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica de forma parcial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revela/aplica	1	0	5	0	15	3	0	0	0	24

Da análise ao quadro, em primeiro lugar, salientamos como o princípio com mais unidades de registo vinculadas a si, no total dos nove diários, e também na maioria de cada um deles: *A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo comparticipado (alunos/professores) em colaboração formativa e reguladora*. Como explicação possível, acreditamos que tal se deve à importância central atribuída à participação ativa e cooperada dos alunos na gestão das aprendizagens curriculares e sociais, tal como nas outras componentes (espaço, tempo e materiais), igualmente importantes. Portanto, de forma transversal aos módulos de atividade do modelo pedagógico, os alunos, com o apoio discreto do professor, planeiam, executam, regulam e avaliam tudo aquilo que lhes diz respeito, num clima permanente de negociação cooperada. Para se compreender melhor como se concretiza/revela este princípio nas palavras dos participantes, transcrevemos, em primeiro lugar, um excerto de um diário em que este princípio se revela na sua totalidade:

> Os Conselhos continuam marcados por o que me parece ser uma boa consciência das crianças para o que se está a passar. Sinto (tal como em muitas outras situações, aliás) pouca dependência relativamente à minha postura, uma vez que vejo que as crianças vão sabendo mais ou menos gerir com eficácia e sucesso as discussões, imprimem uma seriedade muito grande ao que se diz e não resolvem as situações "para despachar", procuram assumir as decisões tomadas… levam o Conselho a sério. (Anexo 98; P5-2008/2009; pág. 10, 2.º par.)

Já para se compreender como este princípio se revela de forma parcial na escrita de outro diarista, transcrevemos o excerto seguinte, em que é visível a insatisfação do professor pela menor participação que os alunos tiveram na regulação do trabalho realizado no Tempo de Estudo Autónomo:

> A avaliação do PIT faz-se quase sempre em 40 minutos, uma vez que os alunos a seguir têm Educação Física. Por isso, e como fiquei um pouco preocupado quando fiz a análise do trabalho da semana, resolvi gerir este momento, até porque um dos Presidentes não estava. Como o professor tem poder quando quer… Comecei por apresentar aos alunos um estudo comparativo da semana 6 (a anterior) da 5, no que diz respeito a alguns factores: número de alunos que cumpriram o PIT, número de alunos que fizeram uma média de produção de 2 ou mais trabalhos, número de alunos que mantiveram ou aumentaram a quantidade de trabalhos feitos, totais de produções, média do grupo, números totais nas várias áreas, no trabalho com o professor, no trabalho com os colegas e na Apresentação de Produções. Apresentei (e agora penso e quase que me apetece beliscar-me por não ter devolvido o problema ao grupo) que quase que fui eu que falei sobre esse estudo. No fundo… nem sequer os interpretámos; limitei-me a ler os resultados, pondo até um ar dramático para impressionar. Coitados dos meus alunos… o professor não lhes deu tempo para lerem, analisarem e refletirem sobre o que fizeram; ao contrário, tentou provar-lhes que não prestavam e que não sabem trabalhar. (Anexo 98; P5-2008/2009; pág. 27, 3.º par.)

Em relação aos dois diários em que o princípio orientador mais referenciado não é o da maioria e já abordado, ressalta-se que, quer num, quer noutro, os princípios orientadores mais referenciados sustentam diretamente os módulos de atividade selecionados como focos de investigação. Deste modo, se no P3 o módulo selecionado é o Conselho de Cooperação Educativa, compreende-se que o princípio mais referenciado seja: *A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação Educativa, com vista à regulação social da vida escolar*. Já o P4, tendo como módulo de atividade selecionado como foco, o Tempo de Trabalho Coletivo com o professor (onde, em cooperação, os alunos são coconstrutores do conhecimento), também faz sentido que o princípio mais referido seja: *O desenvolvimento das competências cognitivas e sócioafetivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa*.

Destacamos ainda, o segundo e o terceiro princípios da ação educativa com mais unidades de registo referenciados, respetivamente: *O desenvolvimento das competências cognitivas e sócioafetivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva dos alunos,*

organizados em estruturas de cooperação educativa; *A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino*. Se no segundo princípio valoriza-se a aprendizagem pela ação e a partir da experiência, no seio de uma comunidade sustentada pela cooperação, no terceiro, é o reconhecimento das diferenças naturais e os ritmos diferenciados de cada um, como uma mais valia cultural, que se salientam como fundamentais. Visto que ao contrário do ensino simultâneo do professor, importa que se variem as formas de organizar o trabalho de aprender e ensinar o currículo oficial, para que cada aluno, de acordo com as suas características, beneficie do melhor uso, quer dos diferentes recursos disponíveis, quer dos diferentes tempos de trabalho que tem para se apropriar do conhecimento formal (Niza, 2017). Para compreendermos melhor como estes dois princípios se revelam, de forma total, na escrita dos diários analisados, transcrevemos os dois excertos seguintes, respetivamente:

> Como o D. tinha sugerido que organizássemos os arquivadores onde vão colocar os trabalhos para eu ver e corrigir, por ordem alfabética, até ao intervalo foi essa a nossa atividade. Foi um trabalho interessante e que demorou algum tempo quando chegámos ao M (há muitos nomes com essa inicial). Depois da lista estar pronta ainda deu tempo para pensarmos em quantos pares podíamos formar com os meninos da nossa sala, quantos grupos de 3, de 4, de 5… Envolveram-se muito e senti que estavam entusiasmados. A professora do ensino especial que vinha pela 1ª vez ficou por perto da N. e do A. e apoiou-os na realização do trabalho (tinha-me perguntado se queria o apoio dentro ou fora e eu disse que era dentro). No final da atividade disse-me que tinha gostado muito de estar ali e que aquela atividade foi interessante, passo a citar: "Vê lá, nunca tinha pensado que se podem fazer tantas descobertas e aprender tantas coisas à volta dos nomes deles!". (Anexo 97; P4; pág. 3, 2.º ao 6.º par.)

> Segue-se o Tempo de Estudo Autónomo. Trabalho com o D. e a I.. Descubro as dificuldades que o D. tem em resolver subtrações com empréstimo e a vontade que tem de avançar nos ficheiros. Trabalhamos este assunto e verifico que as dificuldades são ultrapassadas, porque o trabalho comigo o ajudou a compreender melhor o conteúdo. Verifico ainda o seu entusiasmo e interesse pelos testes e a vontade de avaliação final dos mesmos. A I., um pouco distraída com as constantes solicitações da J. para resolver uma ficha, pede-me para a ajudar na escrita de um texto. Revela algumas dificuldades na escrita de palavras. Proponho-lhe que escreva algumas listas de palavras com ç, ss e am a valer de ão com a ajuda de outros colegas, sugiro-lhe ainda que resolva comigo uma ficha de ortografia onde possa trabalhar essas questões. Noto também como precisa de ajuda na pontuação do texto e na ordenação de ideias por frases ou parágrafos. No final da sessão, a M. chama-me a atenção para o facto de a H. e o T. terem realizado poucos trabalhos durante a semana e registo as dificuldades que ainda revelam na escrita e leitura de números ou a falta de

> concentração nas tarefas que precisam realizar. Fico preocupado com o que ouço e penso que estratégias terei de utilizar para ultrapassarmos estes problemas. (Anexo 101; P6-2009/2010; pág. 3, 6.º ao 8.º par.)

Relativamente ao princípio orientador com mais unidades de registo que se revelam de forma parcial, salientamos: *A tomada de consciência pelos alunos, de que cada um só pode alcançar os seus objetivos escolares se os demais conseguirem atingir os deles, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso*. Apesar da cooperação ser uma das bases em que assenta o modelo pedagógico do MEM (e.g. Johnson & Johnson, 1978, 2009; Johnson et al., 1994, 2000), na verdade, para que o sucesso de um aluno contribua para o sucesso do conjunto dos colegas do grupo e se desenvolva um autêntico projeto comum de aprendizagem, é fundamental que todos os alunos tenham a maior consciência possível das vantagens da cooperação. Isto é, quanto maior a consciência dos alunos, maior será a eficácia da cooperação na construção das aprendizagens curriculares e na socialização democrática (Niza, 1998). Ao assumir-se que todos são responsáveis por todos na construção das aprendizagens, tal promove um sentido ético ao trabalho de aprender. A diversidade passa a ser valorizada, eleva-se o bem-estar e maior satisfação no trabalho, para além de que se aumenta o rendimento de todos, numa perspetiva de mais e melhores competências curriculares e sociais, independentemente do ponto de partida de cada criança (Johnson et al., 1994). Nesse sentido, quer porque o domínio desta competência leva o seu tempo e é algo complexo, quer porque é reconhecido um historial de reflexão das práticas aos participantes, a par da sua experiência com a instituição do modelo, parece-nos que é um aspeto que deve ser levado em linha de conta, numa reflexão futura, no seio do MEM. Na transcrição seguinte, apresentamos um exemplo em que se percebe de que nem sempre os níveis de cooperação são os desejados pelos professores:

> Tenho procurado estar mais cativo e atento aos meninos com mais dificuldade durante a realização das atividades em que ao mesmo tempo estou com um pequeno grupo. Foi o caso hoje, em que estive com o 1º ano e assim que um aluno terminava uma das tarefas, encaminhava-o para junto deles. Depois, mal me "despachei", eu próprio fui também assumir esta (minha) responsabilidade. Senti que os meninos estiveram bem mais acompanhados e seguros e que os outros, apesar de nem sempre os sentir confortáveis (parecia uma aborrecida obrigação…), acabaram por se envolver mais nisso. Irei escrever no Diário sobre isso. Aliás, tenho de utilizar mais o Diário de Turma com este sentido provocatório e não tanto para reforçar ou questionar atitudes. Penso que assim poderei

> fazer com que o grupo cresça mais e, consequentemente ou paralelamente, cada um de nós. (Anexo 98; P5-2008/2009; pág. 28, 5.º par., pág. 29, 1.º par.)

Por último, ressaltamos também o princípio orientador com menos unidades de registo em referência: A realização de trabalho escolar fora da sala de aula apenas decorre do plano individual de trabalho, como complemento de atividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos. A menor referência nos diários a este princípio, acreditamos que tem a ver com o facto de que no modelo pedagógico do MEM todo o trabalho de estudo, produção e treino acontecer prioritariamente na escola e não em casa, como é comum ainda na maioria das práticas escolares em Portugal e noutros países. Como existe, por exemplo, um tempo de estudo autónomo diário (no 1.º CEB), é através dele que os alunos desenvolvem as aprendizagens curriculares de forma autónoma e responsável, sendo que, naturalmente, por sua própria iniciativa e autonomamente, acabam por realizar algumas atividades fora da escola, que decorrem do seu planeamento semanal inscrito no respetivo Plano Individual de Trabalho. Nesse mesmo tempo, a par das competências de estudo autónomo que os alunos desenvolvem, o professor, por seu turno, apoia, em rotação, os alunos que sinalizou para trabalho interativo de consolidação das aprendizagens curriculares. Por outras palavras, como o enfoque da reflexão do professor está no trabalho que é realizado na sala de aula, é compreensível que o trabalho realizado fora desta, mesmo que de cariz livre e decorrente de um plano individual de trabalho, não seja alvo de referência na reflexão escrita dos diários profissionais. Apesar disso, como exemplo desse princípio, referido num dos diários, apresentamos o excerto seguinte:

> A Reunião com os Encarregados de Educação foi muito importante para esclarecer mais uma vez com eles o objectivo do Plano Individual de trabalho, qual a sua principal função e como ele poderia ser utilizado em casa na continuação dos trabalhos da sala. Já tinha falado sobre este instrumento numa outra reunião, mas senti que para alguns pais não tinha sido suficientemente esclarecedor e por isso senti necessidade de colocar este ponto na ordem de trabalhos nesta reunião, para falar mais uma vez deste instrumento de trabalho. Também foi muito gratificante para mim receber o retorno, de muitos pais sobre a evolução das aprendizagens dos seus filhos, principalmente na escrita e na leitura. (Anexo 95; P2; pág. 80, 7.º par., pág. 81, 1.º par.)

2.8. Referência ao Projeto de Investigação-formação e à escrita profissional nos diários profissionais

Tendo como contexto deste estudo o Projeto de Investigação-formação, do qual a escrita profissional se assumiu como uma característica importante, optamos também por analisar as referências feitas nos diários a estas duas dimensões (Anexos 102-110). Se na primeira dimensão assumem-se todas as unidades de registo dos diários que representam referências diretas a este Projeto, na segunda dimensão de análise, relativo à escrita, as unidades de registo selecionadas retratam, não só a experiência da escrita no Projeto de Investigação-formação, mas, sobretudo, o processo de escrita do diário profissional.Isto é, podemos assumir, relativamente à escrita profissional, que ao refletirem sobre a própria escrita, se trata, na verdade, de uma metaescrita. A partir do quadro abaixo, apresenta-se, de forma generalizada, o número de unidades de registo vinculadas a cada indicador e a cada participante.

Quadro 44: Frequência das unidades de registo, em referência ao Projeto de Investigação-formação

Indicadores	P1 (2008/ 2009)	P1 (2009/ 2010)	P2	P3	P4	P5 (2008/ 2009)	P5 (2009/ 2010)	P6 (2008/ 2009)	P6 (2009/ 2010)	Totais
Projeto de Investigação-formação	2	7	1	3	5	17	15	0	1	51
Escrita profissional	6	3	3	0	4	24	2	1	0	43
Totais	8	10	4	3	9	41	17	1	1	94

Da análise ao quadro, realça-se, em primeiro lugar, o P5 (ano letivo 2008/2009) como aquele que apresenta o maior número de unidades de registo, em referência, quer ao Projeto em si, quer à escrita profissional, como suporte e guia do processo investigativo encetato. Tendo em conta que este participante, quer nas entrevistas individuais, quer nas de *Focus Group*, foi o que revelou mais expetativas sobre o Projeto de Investigação-formação e, em concreto, sobre a interação aos diários profissionais, destacamos,

igualmente, o que revela num dos seus diários, em que tal sentimento também é percetível:

> Fui notando nas duas semanas que antecederam o Seminário inicial, por conversas informais dentro desta família, que esta era uma iniciativa que ia muito além de um mero projeto em torno da escrita dos professores, mas que estava a tomar uma dimensão bem maior, independentemente das razões de cada um para se entregar a ele. O facto é que à medida que ia ficando com uma imagem mais clara do que iríamos fazer, me fui consciencializando que finalmente nos estávamos a mobilizar com mais alguma determinação em torno deste desígnio para o qual há tantos anos o S. nos vem desafiando: somos trabalhadores intelectuais e temos a obrigação de utilizar a escrita como instrumento indispensável à nossa prática. Para além disso, não nos podemos deixar ficar pelo empirismo ou pela experiência e temos que aperfeiçoar a nossa capacidade de sustentar teoricamente o que andamos a fazer e a escrever; por isso, temos também de estudar. Estava, portanto, radiante com esta excelente oportunidade, como se pode calcular! (...) Sala cheia. A família muito completa. Vindo de todos os pontos do país. Num ambiente diferente de todos os outros: não era num Congresso; não era num Encontro da Páscoa; não era num CCP; era para um novo projeto de investigação-formação! E estava com aquele nervosismo e inquietação do primeiro dia de aulas… À medida que o S. ia clarificando os moldes e os termos de todo o trabalho, fui ganhando a lágrima da emoção de quem estava inserido numa coisa boa, muito boa. Fui-me sentindo cada vez mais orgulhoso por aqui estar com todos estes, de quem gostamos muito, neste desígnio de darmos mais um (importante) passo profissional no sentido de uma prática cada vez mais de qualidade na defesa destes valores que todos dizemos defender e praticar, bem como acrescentar mais um valor a este Movimento, que tanto tem cuidado de todos nós e para o qual tanto temos dado. (Anexo 107; P5-2008/2009; 2)

Sobre os outros participantes, relativamente ao primeiro indicador - *Projeto de Investigação-formação*, realçamos a importância atribuída à reflexão cooperada desenvolvida nos seminários do Projeto, que permitiu, por exemplo, não só definir o foco de investigação como auxiliar na construção do Projeto Curricular de Turma. Estes são alguns excertos que exemplificam o referido:

> Gostei muito do seminário de sábado. Por um lado, achei que o texto que foi proposto para leitura era bastante claro e lembrou-me da importância de um olhar distanciado da minha própria ação, sem perder de vista que o que me move neste programa de investigação–ação é a viabilização dos princípios do nosso modelo pedagógico, através da instituição dos diversos instrumentos. (Anexo 106; P4; 133)

> A reflexão no seminário deixou-me a pensar sobre a urgência (nesta fase do processo) de isolar um aspeto da prática para o poder olhar mais profundamente e, através dos instrumentos de análise inerentes a um processo de investigação-ação, o poder compreender melhor e agir em conformidade. (Anexo 102; P1-2008/2009; 49)

> Tenho o PCT mais ou menos pronto, mas acho que vou levá-lo no sábado e introduzo. Não introduzi ainda porque queria reler tudo e, eventualmente, reformular alguma coisa, mas não tem dado. Estou mesmo a precisar de falar com o pessoal… com gente que fale a mesma linguagem… sempre ganho algum fôlego para continuar a remar, mesmo que contra a maré… no sábado lá nos encontramos. (Anexo 106; P4; 59)

Em relação ao papel dos supervisores, a partir do descrito por dois participantes, compreendeu-se o clima de cooperação e de empreendimento conjunto (Wenger, 1998) vivido entre estes e os professores participantes no Projeto, pela forma, quer como lembravam os compromissos assumidos entre todos, quer como estavam disponíveis (e se posicionavam) para apoiar o processo de reflexão cooperada e autónoma sobre o foco de investigação a definir por cada participante. Tal pode perceber-se através dos excertos seguintes:

> Bastou um telefonema do S., no início desta semana, para eu tomar consciência, que não estava a cumprir o compromisso assumido, ao ter-me inscrito no Projeto de Formação-ação, que implica partilhar o que estou a trabalhar com os meus alunos, a fim de todos refletirmos e nos ajudarmos uns aos outros. (Anexo 104; P2; 1)

> Apesar de conversa que tivemos com a M. A. M. e das hipóteses de análise do processo de aquisição da escrita que já constitui o enfoque por nós (a P2 e eu) escolhido, a verdade é que a apropriação da escrita também é um mundo e sinto que é o tempo de identificar exatamente o que queremos analisar, sempre com o objetivo de perceber melhor os processos e assim poder ajudar os meninos a avançar. (...) fiquei a pensar que, para além da recolha dos produtos escritos dos alunos e da observação da forma como o fazem, seria importante perceber os fatores ecológicos que provocam os avanços mais significativos dos alunos no domínio da apropriação da linguagem escrita. Será que este é enfoque mais significativo? Será isto que nós efetivamente queremos e que nos faz avançar mais a nós e aos meninos? Tenho de falar com a P2 e com o S. sobre isto. (Anexo 102; P1-2008/2009; 49 e 50)

Do segundo indicador - *Escrita profissional*, realçamos, o que referem quatro participantes sobre os inúmeros e variados desafios que a escrita dos diários lhes colocam. O primeiro, para além de abordar a insatisfação perante o facto de que a regularidade de

um diário, implica uma escrita menos desenvolvida e sustentada criticamente por fontes teóricas, refere também os vários níveis de utilização do diário profissional. Desde um, mais imediato, em que a reflexão ocorre no ato da escrita, a outro, mais distanciado, quando se relê a escrita e reflete sobre o que ficou registado como memória. Certo é, que é possível e importante encarar o diário como um "diário de campo", em que conflui, num mesmo documento, quer as notas sistemáticas, quer a análise que se faz às mesmas. O segundo participante refere a passagem de uma escrita para si, para uma escrita para os outros, partilhada na plataforma moodle. Portanto, realça-se a tomada de consciência da função comunicativa e dialógica dos diários, proposta como um dos objetivos do Projeto de Investigação-formação. O terceiro participante destaca não só a disposição e o tempo que são necessários para escrever um diário, tal como a consciência que adquire sobre o tipo de escrita (pouco reflexiva e sustentada teoricamente) presente no seu diário, aquando da necessidade de o partilhar com os outros. Isto é, a função comunicativa como promotora de uma metaescrita. Refere também que a escrita do diário possibilita um olhar mais distanciado, que o ajuda, não só a desconstruir esquemas de ação e a compreender melhor como os seus alunos aprendem, como, projeta para o futuro mudanças e aprofundamentos a desenvolver. É uma escrita que tranquiliza, mas que o permite ter um olhar atento. Por fim, destaca que está consciente das diferenças entre a escrita de um diário e a escrita de um ensaio, esta, mais formal e exigente. No entanto, destaca o papel importante da comunidade de aprendizagem que é o MEM. O quarto participante releva a importância da obrigatoriedade da escrita de um diário profissional, visto que tal contribui para organizar o seu pensamento e reflexão, de forma a estar mais atento para não permitir, por exemplo, que tenha uma sensação falsa de controle sobre a sua turma que, efetivamente, não existe. Apresentamos então os quatro excertos:

> Parei de escrever por algum tempo. Retomei agora: estou descontente com esta escrita. Decididamente, hoje estamos em maré de insatisfações, o que deve ter mais a ver com o estado de alma do que com o conteúdo dos acontecimentos. A escrita de um diário profissional normalmente deixa-me insatisfeita: talvez por ser uma escrita muito ao sabor da pena e pouco depurada. Para conseguir que esta escrita fosse, de algum modo, *epistémica*, teria de a desbastar, de a interrogar mais e de a fazer interagir com leituras e autores vários. Mas também deixaria de poder ser escrita com a frequência que um diário exige, tal como implicaria um tempo de que não disponho. Perante os dilemas de sempre, acabo por me conformar com esta escrita breve. (...) Fiquei a pensar nas características do diário enquanto instrumento de investigação e de formação e dei por mim a interrogar as minhas conceções implícitas (como o Bruner nos convida sempre a fazer). Será que

eu ainda escrevo na convicção de que as minhas descrições irão ser objeto de investigação por outros e não para análise da minha própria prática? Ou que essa análise só poderá ser feita à posteriori, com um olhar mais distanciado no tempo, sobre essa prática e não servir a reflexão atual? Ao ler o escrito do Paulo Brazão sobre os diários etnográficos foi-me mais claro como o diário pode constituir um "instrumento de formação profissional", sobretudo enquanto diário de campo, com todas os elementos inerentes ao nosso papel de observador participante. Penso que, a partir desta leitura, vou ser mais sistemática na tomada de notas para depois as mobilizar na narrativa do diário. (Anexo 102; P1-2008/2009; 9 e 25)

Até hoje, e durante estas últimas cinco semanas, eu estava a escrever apenas para mim, utilizando o meu caderno de notas diárias sobre a vida da turma. Vou assim começar o meu Diário profissional, partilhado no moodle. (Anexo 104; P2; 1)

Tenho andado mais ocupada com a elaboração do PCT e não tenho tido muita disposição de escrever. Hoje resolvi copiar para aqui (plataforma moodle) tudo o que tinha escrito até agora. Não tinha bem a certeza se teria algum interesse ou se devia começar só a partir de agora. Dei comigo a pensar que tenho feito uma escrita corrida sem grande reflexão. Penso que tenho que começar a ser mais cuidadosa e sustentar as minhas reflexões teoricamente. Mesmo agora estou para aqui a escrever e nem sei se faz sentido o que estou a dizer... (...) Agora que tenho a possibilidade de ter este olhar mais distanciado porque a J. e a I. (alunas estagiárias) é que gerem o trabalho, tenho uma percepção mais nítida do que vai acontecendo e das interações que vão ocorrendo. Desta maneira, o meu diário será a memória escrita do trabalho mais significativo que se desenvolve na minha turma. Acho que me está a fazer bem este olhar distanciado e, sem me deixar completamente satisfeita, vai-me tranquilizando um pouco e deixando ver que a aprendizagem se vai fazendo por aproximações sucessivas e que é muito importante não nos esquecermos do nosso papel enquanto mediadores culturais de todo o processo que conduz a essas aprendizagens. Como diz a minha estagiária J. nalgumas reflexões bonitas que faz e me envia "A escrita é libertadora". A mim, tem-me libertado de algumas tensões, apesar de muito "incipiente" (não sei se é este o termo). Tem-me ajudado a conhecer melhor os meus alunos e a compreender melhor o modo como eles aprendem. Daqui até ao outro patamar, de uma escrita mais formal, como é a de um artigo, a distância é enorme e esse é o meu maior problema neste momento. Felizmente, estou inserida nesta grande comunidade de aprendizagem que é o MEM, com a qual eu sei que posso contar. (Anexo 106; P4; 20-21 e 207-208)

Finalmente, por hoje, a sensação de que este Diário e esta obrigação da escrita me está a ajudar ainda mais a arrumar as ideias sobre este Modelo que implica sempre uma grande concentração e reflexão se não quisermos cair em didáticas de ilusórias seguranças, ou seja, em esquemas de trabalho que ao transmitirem uma falsa ideia de segurança por permitirem uma certa sensação de controle que efetivamente nunca existe. (Anexo 107; P5-2008/2009; 11)

Das várias funções dos diários, realçamos a função terapêutica, tal como já referida noutras dimensões de análise. No primeiro excerto, apesar da escrita permitir uma visão reparadora da prática ao professor em causa, o mesmo, levanta algumas dúvidas sobre as razões da escolha sobre o que pretende escrever. Através do segundo excerto, o participante justifica a periodicidade do seu diário com o facto de tal rotina o ajudar a aliviar a tensão do quotidiano docente. Assim são os dois excertos:

> Dei por mim a pensar que esta escrita me tem dado prazer pela visão reparadora da minha prática, normalmente a meus olhos sempre tão imperfeita. Mas essa perspetiva preocupa-me, porque de repente me sinto a enganar-me. De facto, tenho selecionado para refletir aspetos que me dão prazer ou alguns dos que, mesmo pouco interessantes, tiveram um desfecho feliz, nem que seja pelos pensamentos sobre a prática que me provocaram. Dito assim não me parece tão mau. Percebo agora melhor porque é que a escrita pode ter essa função reparadora. Mas a dúvida persiste. Fico um pouco mais consolada quando leio reflexões de grandes homens, como o Manoel de Oliveira: "tenho hoje os mesmos embaraços e as mesmas inquietudes do que quando comecei. Ou melhor: tenho muito mais". Mesmo assim, hoje não é dia de continuar a escrever… [2] Entrevista à revista *Visão*, 4 Dez 2008, p. 121. (Anexo 102; P1-2008/2009; 34)

> Talvez seja por isso que tenha sempre necessidade de vir aqui escrever um pouco todos os dias. Acho que este diário me tem aliviado um pouco a tensão. Não tenho tido muito tempo para ler o que está para trás, não sei se fará grande sentido ou se ajudará alguém, mas por ora, não consigo fazer melhor. (Anexo 106; P4; 38)

A necessidade de tempo para a escrita regular do diário profissional foi também algo referido por alguns participantes. Nesse sentido, estando conscientes de que para manter o "ritmo" da escrita era fundamental a periodicidade dos diários, os participantes, ao não o conseguirem fazer, demonstraram a sua insatisfação pela indisponibilidade de tempo, derivado a todas as responsabilidades docentes, sobretudo, as de cariz institucional. No entanto, para além do excesso de trabalho, impeditivo de uma escrita regular do diário, um dos participantes também realçou a falta de motivação pessoal, ingrediente este, também fundamental para a tarefa exigente que uma escrita regular pressupõe. Destacamos os seguintes excertos:

> Depois de um tão grande hiato nesta escrita, não sei se consigo retomar o ritmo da narrativa. Sobretudo, sei que muito do que registei como intenção de narrar já se perdeu nos meandros da enorme dispersão em tarefas burocráticas ou de outra escrita institucional que me têm

condicionado, por exigências de respostas urgentes a solicitações da escola. (Anexo 103; P1-2009/2010; 18)

Não tenho tido tempo para escrever e hoje apeteceu-me fazê-lo. Não é fácil arranjar tempo nesta corrida, entre reuniões de pedagógico… reuniões gerais… conselhos de docentes… mais pedagógicos… tem sido uma verdadeira maratona. Às vezes tenho a impressão que a vida me está a passar ao lado enquanto eu ando feita uma "barata tonta" a correr de um lado para o outro. É um ritmo alucinante este… (Anexo 106; P4; 53)

Após mais de um mês de pausa na escrita deste diário, devido a justificações várias de entre as quais destaco a falta de motivação pessoal e o excesso de trabalho de final de período, tento agora recomeçar a escrita que durante o primeiro período me auxiliou na orientação e reflexão do meu trabalho com a turma. (Anexo 109; P6-2008/2009; 28)

Por outro lado, a necessidade de escrever também é sentida por alguns dos participantes, que a revelam como se de uma obsessão se tratasse:

Esta escrita começa a ser obsessiva, com toda a exaustividade que implica. Para além do presente diário que decorre do projeto de investigação do MEM, tenho o compromisso de interagir com as reflexões das estagiárias e este ano não tem sido muito fácil conciliar estas várias vertentes de escrita. (Anexo 102; P1-2008/2009; 41)

Não sei muito bem descrever esta sensação, que me empurrou para o computador no intervalo, sem respiração. (...) Claro que quando cheguei a casa escrevi compulsivamente durante 3 horas seguidas. (Anexo 107; P5-2008/2009; 30 e 59)

Por último, apesar de ter sido referido, de forma direta, por apenas um dos participantes, realçamos a importância da referência ao foco de investigação na escrita do diário, tal como já também tinha sido referido nas diferentes entrevistas realizadas aos seis participantes. Neste excerto, percebe-se a importância do foco para o participante, tendo em conta, não só a consciência dos diferentes "focos" em que a sua escrita incide e que o faz dispersar, mas, sobretudo, pela motivação que uma escrita centrada lhe trará:

Tenho sentido que o meu Diário tem perdido algum fio condutor e talvez por isso também alguma falta de energia da minha parte. Releio tudo o que escrevi e são notórios os diferentes registos em que me "perco" (termo não inocente), nomeadamente aqueles que dizem respeito ao "eu investigador" ou ao "eu professor" ou ao "eu pessoa" – como se pudéssemos separar uns dos outros... *Passagens há que incidem sobre momentos de trabalho específicos e onde procuro*

intercalar a reflexão e a teoria, no sentido de melhor os compreender. *Passagens em que sinto claramente a necessidade de organizar/estruturar aspetos da prática, isto é, em que a escrita é utilizada com esse fim*. *Passagens que se referem apenas a este Programa*... Tenho, portanto, um manancial de escrita, sobre variadíssimos assuntos, que poderiam continuar a ser aprofundados individualmente e constituir um foco mais preciso neste processo de desenvolvimento profissional. Já o disse que me centro mais nas questões da avaliação e na preocupação em compreender e melhorar toda a estrutura, bem como a forma como o tento fazer, e assim proporcionar aos alunos melhores condições para evoluírem. Preciso, mesmo, de centrar a escrita no Diário no que pretendo. (Anexo 107; P5-2008/2009; 158)

2.9. Perspetivas dos participantes sobre os diários profissionais, nas entrevistas *Focus Group*

Nas duas entrevistas de *Focus Group* salienta-se que a discussão gerada, resultou não só da devolução de todos os dados analisados pelo investigador como do facto de ser um segundo momento em que todos os participantes puderam refletir de novo, com maior distanciamento e com a mais valia do grupo, sobre o papel dos diários profissionais no desenrolar do Projeto de Investigação-formação. Nesse sentido, partindo das análises de conteúdo às entrevistas de *Focus Group* (Anexos 54 e 55), organizamos o quadro-síntese abaixo, em que realçamos as categorias e os indicadores relativos às perspetivas dos seis participantes sobre os diários profissionais produzidos. Do conjunto das categorias propostas, salientamos, em primeiro lugar, a leitura e os comentários aos diários profissionais, tal como a interação gerada em torno desta produção escrita. A regularidade e a frequência da escrita, como a descrição e a reflexão presentes, são outras categorias que analisamos. Por fim, destacamos ainda as seguintes categorias: o papel do foco de investigação; e a relação dos diários com os ensaios.

Quadro 45: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group,* em referência aos diários profissionais

Grupo 1	
Categorias	Indicadores

Periodicidade da escrita	Constrangimento em que a escrita seja regular e fomente a reflexão
	Escrita pouco frequente
Diário profissional e a interação	Importância de escrever para o outro
	Importância da interação para desenvolver sentido no que se escreve
	Importância da interação dos colegas para não se desviar do foco
	Dúvidas acerca da interação ao diário profissional
	Importância da interação presencial e virtual na reorganização e simplificação da escrita
	Interação decisiva para reorganizar o trabalho de investigação
	Interação durante a escrita do diário profissional e a escrita do ensaio
	Melhoria das interações nas sessões presenciais
	Reconhecimento da importância da interação e dificuldade em comentar os diários profissionais
Diário profissional e o foco de investigação	Importância do foco de investigação para evitar a dispersão
Diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa	Consciência da importância do princípio orientador: a gestão cooperada dos conteúdos, tempos e espaços entre alunos e professores
Diário profissional e a evolução dos alunos	Importância do diário profissional na evolução dos alunos
Diário profissional e a descrição	Importância do diário profissional na descrição do trabalho
Diário profissional com função terapêutica	Importância do diário profissional como função terapêutica
Diário profissional e a reflexão	Utilização do diário profissional como meio de distanciação
	Reflexão sobre a escrita do diário profissional
	Importância da reflexão sobre a escrita do diário profissional para haver avanços
Diário profissional e o ensaio	Importância do diário profissional na existência do ensaio
Grupo 2	
Categorias	Indicadores

Diário profissional e a interação	Consciência da pouca interação como fator de influência no nível de reflexão e descrição dos diários profissionais
	Dificuldade de interação pelo número elevado de seis formandos
	Consciência da pouca interação
	Leitura pouco frequente dos diários profissionais dos outros colegas, por falta de tempo
	Leitura frequente dos diários profissionais dos outros colegas
Diário profissional e o foco de investigação	Escrita sobre o módulo de atividade selecionado, apenas quando decidiu sobre o que investigar
	Suposição da existência da indisciplina como justificação para a falta de foco na escrita do diário profissional
	Foco no diário profissional, apenas a partir da seleção do módulo de atividade para a investigação
	Justificação da pouca existência do foco de investigação derivado ao facto da não seleção do módulo de atividade para a investigação
	Justificação da ausência do foco num dos módulos de atividade do modelo, devido às características holísticas do modelo pedagógico do MEM
	Consciência da iniciativa na procura do foco, aquando da escrita de um diário profissional
	Dúvida acerca da definição do foco na escrita do diário profissional
	Atribuição de pouca importância à distinção entre foco e pergunta de investigação
	Consciência de que uma pergunta de investigação possibilita um foco mais específico
Diário profissional e os princípios orientadores da ação educativa	Inexistente conclusão sobre a maior incidência nos diários profissionais do princípio orientador do modelo: A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo comparticipado, alunos e professores em formação colaborativa e reguladora.
	Justificação com o facto de ser a base do trabalho pedagógico, a maior incidência nos diários profissionais do princípio orientador do modelo: A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo comparticipado, alunos e professores em formação colaborativa e reguladora.
Diário profissional e a reflexão	Confirmação das expetativas sobre o tipo de reflexão mais presente nos diários profissionais
	Consciência do desenvolvimento da reflexão com a escrita do diário profissionais

Diário profissional e o ensaio	Utilização legítima do diário profissional, como registo da ação e do pensamento, para a escrita do ensaio
	Consciência da importância do diário profissional, como recurso fundamental para a escrita do ensaio

Da análise ao quadro anterior, e tendo como critério as categorias com mais indicadores e unidades de registo vinculadas a si, e em comum nos dois grupos entrevistados, destacamos, em primeiro lugar, *a interação nos diários profissionais*. Tal como nas entrevistas individuais, nas de *Focus Group*, para além da consciência da importância de uma escrita para o outro (função comunicativa), foi abordado por mais participantes a dificuldade em ler e comentar todos os diários partilhados na plataforma moodle. Quer pelo tempo que tal exigia, quer pelos eventuais constrangimentos que se colocavam aos diaristas, certo é que, perante as razões apontadas, o procedimento de ler e comentar os diários uns dos outros, como reflexo de uma escrita dialógica, foi assumido pelos participantes como algo difícil de concretizar. Nesse sentido, no âmbito da organização do Projeto de Investigação-formação, toda esta dinâmica de escrita dialogada que se pretendia implementar, como hipótese, poderia ter sido planeada de uma outra forma ou, eventualmente, discutida entre todos, logo no primeiro ano de funcionamento do Projeto. Por outro lado, apesar de tudo, o participante que mais críticas exprimiu sobre a pouca interação ocorrida, foi também aquele que referiu que lia todos os diários partilhados na plataforma moodle. Assim são os excertos que selecionamos:

> Eu acho que o aspeto mais negativo que eu vi no meio de tudo, foi o facto de termos lido pouco os diários uns dos outros, não tínhamos muito tempo, não é? (...) mas não tínhamos tempo porque a escola absorvia-nos tanto que não tínhamos tempo para estar ali a ler tudo. Isso foi um aspeto que eu achei, mas sempre que podia lia, claro. (Anexo 55; P4; F1-F2 e H2-H4)

> Fala por ti (risos), eu li tudo o que aparecia. (Anexo 55; P5; G1)

> (…) ou seja, o meu lema era: às vezes apetecia-me reagir a uma ou outra coisa de um diário, às vezes não conseguia ler, essa era uma dificuldade. Quando lia apetecia-me reagir, mas depois era a dúvida: "vou reagir aqui, mas depois podia ferir susceptibilidades" porque respondia a um e não respondia a outro. Portanto, esta situação da circularidade de informação é muito importante, mas depois temos dificuldade em gerir esta quantidade enorme de informação. Aí é que eu ví mais dificuldades, não sei bem como é que isto se pode resolver, mas é evidente que tem que ser assim,

> tem que ser uma escrita para o grupo e também se não for uma escrita para o grupo, vai ser muito autocentrada. Lembro-me de ser muito importante porque estava sempre a escrever para alguém. (Anexo 54; P1; A7-A15)

> À medida que ia aumentando a nossa consciência dessa importância, se calhar, também nos sentíamos mais frustrados por não conseguirmos dar a resposta que queríamos dar. (...) À medida que eu ia percebendo que tão importante, para mim, receber e ouvir os outros, também sentia que teria que devolver mais e depois surgia a frustração de não ser capaz, porque no dia a dia estamos sempre muito ocupados por muita coisa. Eu acho que essa dualidade tem um bocadinho a ver com esta nossa própria dualidade interior. (Anexo 54; P3; YY1 e YY5-YY7)

> (...) porque a bem da verdade, seis pessoas a conversar são muitas pessoas. Parece pouco, mas não é. Às vezes, com duas pessoas é difícil, é trabalhoso, quanto mais seis. (Anexo 55; P5; EEEE3-EEEE4)

A *importância dos encontros presenciais* (no segundo ano do Projeto) para a melhoria da interação foi algo novamente referido, sendo reforçado o peso do estar em presença para que as interações esperadas ocorressem, dado também o cariz comunicativo dos diários profissionais, diferentes, por exemplo, dos diários íntimos. Apresentamos os dois excertos seguintes:

> Senti que essa interação melhorou bastante quando nos começamos a encontrar presencialmente. Porque nos obrigávamos a estar ali e a interação existir olhos nos olhos. É diferente do que nos meios virtuais. (Anexo 54; P3; YY2-YY4)

> (...) porque entre o primeiro ano e o segundo ano, o facto de haver acompanhamento ou de haver mais interação, tanto no momento da escrita como anteriormente, acho que foi isso que faltou em termos dos diários porque era um diário profissional, mas era quase escrever para o vazio e faltava a interação, o feedback. (Anexo 54; P6; B2-B3)

Independentemente da interação ocorrida, os participantes voltaram a reconhecer a importância desta para que a função epistémica se desenvolvesse e o foco e a clareza na escrita se alcançassem. Já em termos de comparação entre a interação ocorrida nos diários e a que se desenvolveu na escrita dos ensaios, de entre os participantes que expressaram a sua opinião, destaca-se apenas um que referiu que a interação foi maior na produção do ensaio:

(...) mas depois tem que haver interação com outros colegas para poder realmente fazer sentido aquilo que escrevo (...) No meu caso houve diretamente, porque essa interação fez com que eu, às vezes, não me desviasse de pormenores que não eram tão importantes, como focar em coisas que eu não tinha consciência de que não devia de ir para ali. Eu lembro-me dessa interação ser útil para mim desse ponto de vista e, às vezes, a tendência de me desviar para coisas que não eram tão relevantes. (Anexo 54; P2; EE2 e ZZ1 e ZZ2)

Eu acho que houve muita interação presencial quando nos encontrávamos e também houve alguma interação na plataforma, sobretudo numa fase mais inicial. Eu acho que essa interação me ajudou a reorganizar a minha escrita, em função daquilo que me iam perguntando, daquilo que eu senti que não estava tão claro, naturalmente ia-me esforçando por escrever melhor. Ia mais ao encontro dessas questões. (Anexo 54; P3; CCC1-CCC2)

Em termos processuais, eu acho que foi durante o diário, mesmo não havendo muita, no meu caso, as que houve, foram decisivas. (Anexo 54; P1; SSSS1)

Tenho a sensação ao contrário, acho que houve mais interação comigo no artigo do que no diário, mas eu acho que já tinha dito isso antes, acho que a falha foi minha. Também acabei por não partilhar muito o diário. (Anexo 54; P2; RRRR1-RRRR3)

Em relação à *reflexão*, os participantes questionam, sobretudo, a reflexão presente na escrita dos diários, categorizando-a como uma reflexão de um nível mais básico e de cariz mais descritiva. Para uma reflexão mais profunda ou mesmo uma reflexão sobre a reflexão (Van Manen, 1992), ressaltam a importância de se distanciar da escrita do diário, olhando para esta de uma forma reflexiva. Isto é, refletir a partir da escrita do diário. Os próximos excertos são exemplos do referido:

Não tenho uma grande reflexão no próprio diário, foi mais o relatar dos acontecimentos. Tenho boa memória visual e estou a ver os miúdos a fazerem aquilo tudo. Ainda agora há pouco tempo encontrei um miúdo destes e estava a contar as comunicações que ele fez, porque lembro-me do que ele dizia, as interações com o colega e acho que fiz mais uma descrição. (Anexo 54; P2; III2-III5)

(...) talvez devêssemos analisar o que entendemos por escrita reflexiva porque eu acho que a escrita do diário é uma escrita muito emotiva, imediatista, é muito colada à fala (e tem que ser). Eu a certa altura sentia-me um bocadinho mal com isso, porque achava que era muito descritiva e que integrava pouca coisa de autores e, portanto, que isso me fazia avançar pouco, mas, talvez, não fosse possível de outra maneira. Eu acho que nós refletimos quando nos distanciamos. (Anexo 54; P1; KKK2-KKK4)

> Mas não tanto na escrita, mas sim na reflexão sobre a escrita do diário, talvez aí é que falássemos mais na reflexão. (Anexo 54; P2; MMM1-MMM2)

> Se nós não a escrevemos, não há, desaparece. Mas é o primeiro nível, o mais básico e depois, se calhar há vários níveis e esta reflexão sobre a própria reflexão, ou seja, a reflexão sobre a escrita, é que faz avançar. (Anexo 54; P1; RRR1-RRR5)

Fruto da reflexão e do olhar distanciado sobre a prática, os diários funcionam também como um apoio essencial para que os alunos evoluam. O que se percebe com o seguinte excerto:

> Depois, o facto de utilizar este instrumento da escrita e a reflexão, consegui distanciar um pouco o meu olhar, permitiu-me ir ajudando o grupo à medida que ia fazendo a investigação, senti que ia também conseguindo ir ajudando o grupo a evoluir. Teve estas duas dimensões. (Anexo 54; P3; X3-X6)

O *foco de investigação* na escrita do diário foi algo discutido pelos participantes e, tal como nas entrevistas individuais, foi realçada novamente a dificuldade inicial em se escrever sobre o foco de investigação, visto que até tal acontecer escrevia-se sobre tudo um pouco. Tal constatação, por parte dos participantes, acreditamos que aconteceu, quer pelo cariz holístico do modelo pedagógico, quer pela necessidade de se utilizar o diário para relatar os acontecimentos mais significativos do dia a dia escolar, assumindo, desta forma, uma função mais terapêutica e até, eventualmente, catártica. Após uma fase inicial, e depois de selecionado o foco de investigação e sobre o que escrever no ensaio, a escrita do diário passou a estar mais focada no(s) módulo(s) de atividade do modelo pedagógico do MEM elegido(s) pelos participantes. Tal constatação, é também visível no ponto 2.6 deste estudo, em que se percebe que em seis dos nove diários analisados, o maior número de unidades de registo está vinculado aos módulos de atividade selecionados como foco. Os excertos seguintes são exemplos desta interpretação:

> Quando falavam da análise e das conclusões, das reflexões e o que me deslumbrou também era sobretudo, nos diários havia o início, quando se escrevia era para se despachar para ali as coisas, a frustração ou o mal-estar que estávamos a sentir. (Anexo 54; P6; FF5)

> (...) aliás, eu lembro-me que quando comecei o diário comecei a escrever sobre tudo e depois tive que me focalizar ali. (Anexo 54; P1; W3)

> Eu não tenho bem presente, acho que na primeira fase o meu diário falava um pouco de tudo, no primeiro ano andava um pouco à procura do que é que queria fazer, depois, a partir do momento que escolhi o foco, aí foquei-me mesmo na observação do Conselho e comecei a escrever sobre isso. (Anexo 54; P3; TT1-TT3)

> Eu não me foquei em módulo nenhum, porque eu não sabia ainda sobre que módulo iria escrever, eu só me foquei mais no módulo do trabalho comparticipado pela turma quando decidi que ia escrever sobre a atividade experimental nas ciências. Aí já me comecei a focar mais nesse aspeto, mas já foi mais para o final. Durante o percurso, acho que ia escrevendo mais ou menos sobre tudo, aquilo que achava mais significativo ou o que me tinha marcado naquele dia. (Anexo 55; P4; DD1-DD2 e EE1-EE4)

> É claro que o nosso modelo também permite uma metodologia sobre tudo e isso permite ir ligando as coisas, mas. (...) Mas lá porque se escreve sobre duas coisas, não quer dizer que se perde o foco. (Anexo 55; P5; GG2 e II1)

Em relação ao *princípio orientador do modelo pedagógico do MEM* mais referenciado nos nove diários profissionais analisados: *Gestão cooperada dos conteúdos, tempos e espaços entre alunos e professores*, no ponto 2.7 salientamos o que referiram dois participantes sobre esse facto. Se o professor como um dinamizador e organizador da gestão do currículo, do espaço e dos tempos, em cooperação com os seus alunos, representa uma forte característica do modelo pedagógico do MEM e o atravessa, tal também o diferencia do papel do professor no chamado modelo tradicional (Houssage, 2014; Pastiaux & Pastiaux, 1998), em que o "poder" do docente não é partilhado com os seus alunos. Estes são os excertos que demonstram as suas opiniões:

> Pois, é mesmo a organização que atravessa tudo, às vezes, sem termos consciência, é essa a preocupação e é essa a dificuldade ou as dificuldades constantes, é aquilo que mais nos ocupa no quotidiano e de facto é o centro. Não é por acaso que no esquema da sintaxe do modelo está no centro porque é daí que deriva tudo. É isso que nos acaba por ocupar, de facto. (Anexo 54; P1; WW1-WW3)

> É isso no fundo que nos diferencia do professor tradicional (entre aspas), é a preocupação de nos colocarmos como organizadores do trabalho. Como é que vamos fazer com que aquele grupo avance. Promotores e gestores daquela dinâmica. (Anexo 54; P3; XX1-XX4)

Por último, e ainda em relação às categorias em comum nos dois grupos das entrevistas *Focus Group*, realçamos a *relação do diário profissional com os ensaios*, em

que, tal como nas entrevistas individuais, é reafirmado pelos participantes a importância inequívoca dos diários para que a produção dos ensaios ocorresse. Isto é, os diários assumem-se como a principal fonte de informação para que os ensaios sejam produzidos. Os seguintes excertos retratam isso:

> Não haveria artigo, se não houvesse diário. (Anexo 54; P3; AAAA1)

> A escrita também é registo da ação, registo do pensamento... Quando se está a fazer um artigo e temos esses registos, provavelmente, utilizamo-los. (Anexo 55; P5; UU1-UU3)

> Para mim foi fundamental, porque eu fui lá buscar tudo. (Anexo 55; P4; VV1)

Síntese e discussão dos resultados

Da análise de dados ao segundo ponto de análise: **Diários profissionais**, apresentamos uma síntese que salienta os aspetos mais significativos e que contribui para compreender, por um lado, como é que a escrita desenvolve a reflexão e favorece as melhorias nas práticas profissionais dos professores, por outro, que tipos de reflexão são mobilizados na escrita dos diários e como é que a sintaxe e os princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM se revelam e aprofundam através da escrita dos professores em formação. A partir desta intencionalidade, pretendemos, em simultâneo, compreender como é que a interação dialógica e a escrita dos diários profissionais contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores em formação.

Antes de mais, achamos importante recordar que o Projeto de Investigação-formação em estudo estava assente na investigação das práticas e que o processo de recolha de informação, por parte de cada professor formando, era suposto realizar-se através de um diário profissional. Este era, portanto, encarado como um meio de apoio ao processo investigativo. Por outro lado, como mais um dado para nos ajudar na nossa interpretação, ressaltamos também o facto de cinco dos seis participantes neste estudo já terem escrito diários profissionais, no âmbito da autoformação do MEM, antes de iniciarem a sua participação no Projeto de Investigação-formação (ano letivo 2008/2009).

Em primeiro lugar, os participantes revelaram diferentes *motivações para a escrita dos diários*, sendo de realçar que foi distinta a sua reação, não só, à obrigatoriedade da escrita e ao à vontade de escrever, como, à importância da escrita para o outro (Bereiter & Scardamalia, 1992; Flower, 1979). A *periodicidade* da escrita também foi reconhecida como algo muito importante para uma melhoria e reflexão sistemática da prática, pese embora as dificuldades em conciliar a exigência (de tempo e esforço) de uma escrita regular com as tarefas do quotidiano profissional e pessoal dos professores. Para além disso, tendo em conta estes obstáculos, a partir do que referiu um participante, há que realçar a hipótese de uma escrita regular poder diminuir, eventualmente, o nível de desenvolvimento desta, já que a escrita poderá ser menos sustentada criticamente por fontes teóricas (derivado ao tempo que tal exige) e ser mais descritiva do que reflexiva (Corsi, 2002; Ferreira, 2005). Apesar de alguns participantes terem apresentado um menor volume e, sobretudo, frequência de escrita nos seus diários profissionais, tal não parece ter tido um grande significado no desenrolar do processo investigativo, visto que conseguiram melhorar a sua prática e publicar o ensaio exigido. Por outro lado, em alguns daqueles que conseguiram maior periodicidade, a escrita do diário acabou por ser vivida, quer como algo prazeiroso, quer como se de uma obsessão se tratasse. O que revela, não só a importância da função terapêutica da mesma e do seu papel para o distanciamento emocional do exigente e complexo quotidiano docente, como a importância fundamental de uma escrita regular para a compreensão e melhoria da sua prática e da aprendizagem dos seus alunos (Strieb, 1985).

Em relação à *interação* esperada, numa escrita que se pretendia dialógica (Kostouli, 2005), apesar de todos terem valorizado a importância de se escrever para os outros e da mais valia das interações para uma escrita de cariz epistémica (Miras, 2000), foi quase consensual a dificuldade em ler e comentar todos os diários partilhados, sobretudo, na plataforma moodle, no primeiro ano do Projeto, quer pelo tempo que tal exigia, quer pelos constrangimentos que se colocavam no momento de decidir qual (ou quais) diário(s) comentar (Moreira et al., 2006). Apesar da maioria dos participantes ter ficado satisfeito com a interação ocorrida e de ter havido referências a algumas dinâmicas de interação na escrita dos diários, em que se ressalta a importância do que Janesick (1998) designa de *leitor solidário*, na verdade, o tornar os diários públicos numa plataforma WEB, pode criar alguns constrangimentos nos professores e alterar as suas

relações (Lopes & Pereira, 2004). Nesse sentido, independentemente dos objetivos formativos e do contexto onde ocorrem tais interações, é importante, de antemão, quando se quer desenvolver um canal de comunicação sistemático que sustente uma escrita dialogada (Moreira, 2011; Moreira et al., 2006) e uma escrita reflexiva de carácter epistémico (Niza, 2005a), ter em atenção às possíveis dificuldades que se colocam, quer a quem comenta o diário, quer a quem interage com os comentários dos colegas (Fenwick, cit. por Moreira et al., 2006). Assim, para as autoras em causa, de forma a haver sensatez e equilíbrio em ambas as situações, é necessário haver "intuição, compromisso afectivo, atenção ao contexto e finalidades, compreensão das necessidades do diarista e do papel do comentador, e um equilíbrio entre espaços e limites de exploração" (idem, p. 139). Por outras palavras, Moreira et al. (idem) alertam também para o cuidado de que "os espaços de diálogo inter-pares não podem ser espaços de normalização ou de imposição" (p. 129). Em sequência desta realidade e da importância do contexto para o desenvolvimento da escrita (Camps, 2005; Santana, 2007; Vigotsky, 1978a, 1978b), percebe-se que os encontros presenciais, introduzidos no segundo ano do Projeto, foram vistos como uma forma de promover mais e melhor interação, algo imprescindível para a produção de um diário profissional assente numa prática de escrita dialógica, desenvolvida numa comunidade. O peso atribuído às sessões presenciais, deste modo, reflete e valoriza, como já referido antes, a importância da dimensão *local*, ao invés da interação mediada pela rede WEB (Machado, 2003). Como exemplos disso, a reflexão cooperada desenvolvida nos seminários, tal como o clima de cooperação vivido entre supervisores e participantes, acabou também por ser algo referido em alguns diários. Por tudo isto, parece-nos que para uma escrita reflexiva de carácter epistémico (Miras, 2000; Niza, 2005a) ocorrer de forma regular e através de canais de comunicação sistemáticos, urge ter em atenção a forma como a cooperação de uma determinada comunidade acontece e pode (ou não) sustentar a indagação dialógica (Wells, 1999) desejada. Trata-se de reconhecer a escrita como um ato socialmente situado de interação entre escritores e leitores inseridos em comunidades, em que os textos e os contextos evoluem juntos e se influenciam mutuamente (Kostouli, 2005).

Sobre a *reflexão*, em primeiro lugar, abordamos a que se revela na escrita dos diários, a partir das perspetivas dos participantes nas entrevistas. Se há alguns participantes que referem que a reflexão presente na escrita dos diários apresenta um nível

mais básico, de cariz mais descritivo, outros, vinculam a escrita reflexiva lá presente, quer a uma reflexão mais técnica, que se define mais pela descrição das ações na sala de aula e incide nos meios a aplicar de forma eficiente, quer a uma reflexão mais prática, em que os problemas identificados são interpretados a partir de conhecimentos teóricos e ou dos valores e experiência do professor (Van Manen, 1992; Zeichner & Liston, 1987). As referências à teoria nos diários, por parte dos participantes, indiciam que a entendem como um meio de promoção de maior reflexão sobre a prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999a), não havendo alusões a uma reflexão teorizadora (Van Manen, 1992). Portanto, a partir de uma escrita do diário mais descritiva, no início, e à medida que os professores iam lendo e discutindo textos de cariz teórico, a própria teoria foi se tornando mais presente e mobilizada criticamente para a escrita, o que permitiu um olhar mais rico sobre a prática, gerando, inclusive, uma maior compreensão e melhoria da mesma (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Garcia, 1996). Por outro lado, e apesar de ter sido referido apenas por um participante, destacamos a importância atribuída à partilha dos diários, a seu ver insuficiente, para que os diaristas tomassem consciência do tipo de escrita presente nos seus diários e, nesse sentido, sentissem necessidade de serem mais claros e reflexivos quanto ao que escrevem (Bolivar et al., 2001; Moreira, 2003, 2005, 2011; Moreira et al., 2006). Esta posição aponta para a função comunicativa como promotora de uma metaescrita, por um lado, por outro, revela as exigências de inteligibilidade para o leitor (Lopes & Pereira, 2004), que promovem no diarista uma necessidade constante de clarificação sobre o que escreve e reflete, acentuando a função epistémica da escrita (Miras, 2000). Para além destes dois fatores, o foco de investigação e a escolha do tema para o ensaio a produzir, também contribuíram para uma escrita mais reflexiva nos diários, visto que, a partir de uma escrita inicial mais livre em que se escrevia sobre tudo um pouco, passou-se para uma escrita mais focada no módulo de atividade do modelo pedagógico a investigar. Uma escrita, portanto, à partida, mais aprofundada, porque também vinculada à melhoria da prática pedagógica (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Niza, 2008; Porlán & Martín, 1991).

Sobre a análise à reflexão escrita nos nove diários, tendo em conta as três categorias definidas, distingue-se, de forma destacada, a *reflexão de casos da prática*, como a categoria com mais unidades de registo vinculadas a si. Esta categoria define-se como uma reflexão de natureza situada e contextual, onde a interpretação dos casos

concretos da prática acontece, quer através dos conhecimentos teóricos de autores de referência, quer a partir das explicações dos próprios professores (Van Manen, 1992). Nesse sentido, e em consonância com a forma como a reflexão na escrita dos diários foi caracterizada pelos participantes, compreende-se a preponderância desta reflexão sobre as outras duas categorias de análise. Isto é, visto que os diários profissionais eram assumidos como uma ferramenta de apoio à reflexão e aperfeiçoamento de um módulo de atividade do modelo pedagógico, selecionado como foco de investigação, que visava também a melhoria das aprendizagens dos alunos, compreende-se o facto da maioria da reflexão escrita presente se enquadrar nesta categoria. Apesar da descrição poder estar presente na reflexão de casos da prática, sustentando-a, categorizamos a *escrita descritiva* como toda aquela em que apenas há descrição, excluindo qualquer relação desta com o juízo e opinião docente. Desse modo, por tal ser difícil de acontecer, dado o dia a dia docente ser preenchido de dilemas e situações complexas que alimentam, invariavelmente, os diários e o intercalar de sequências descritivas com sequências interpretativas presente nos mesmos (Altrichter et al., 1993), esta categoria foi a que apresentou menos unidades de registo. A *reflexão teorizadora*, tal como a categoria anterior, acaba também por estar pouco presente na escrita dos diários analisados, por ter sido definida como uma reflexão escrita sem articulação com situações concretas da prática. Nesta categoria, a teorização do professor é fruto, portanto, de uma reflexão genérica (com ou sem referências teóricas de outros autores) (Van Manen, 1992). Nesta reflexão também integramos todas as unidades de registo veiculadas à reflexão sobre a própria reflexão (Van Manen, idem), tal como a chamada reflexão crítica (Zeichner & Liston, 1987), esta, focada em aspetos relacionados, por exemplo, com a Instituição onde se trabalha ou com políticas educativas. Acreditamos também, que a pouca presença deste tipo de reflexão na escrita dos diários, se deve ao facto de um dos objetivos do diário consistir em apoiar a reflexão e a melhoria da prática pedagógica investigada, não tendo o carácter público que os ensaios exigiam e, desse modo, a teorização não ser algo consciente e prioritário.

Já relativamente à *reflexão escrita em referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM*, o Tempo de Estudo Autónomo destaca-se como o módulo com mais referências à reflexão de casos da prática. Este facto entende-se, visto ser um tempo de trabalho que, geralmente, coloca muitas dificuldades e dilemas aos professores,

do ponto de vista da autonomia e da responsabilidade dos alunos perante a apropriação do currículo, tal como do apoio a prestar àqueles que necessitam de ultrapassar as suas dificuldades curriculares. O Conselho de Cooperação Educativa distingue-se como o módulo de atividade com mais referências à escrita teorizadora, o que interpretamos por se tratar de um momento de trabalho objeto de muita reflexão no seio do MEM, sobretudo, no que concerne ao importante papel do professor.

Na sequência do referido, relativamente ao papel dos diários no desenvolvimento da reflexão, melhoria da prática pedagógica e aprendizagens dos alunos, os participantes, em traços gerais, destacaram vários benefícios, o que sublinha a importância dos diários profissionais no desenvolvimento profissional dos seis participantes (Altrichter et al., 1993; Berk, 1980; Bogdan & Biklen, 1994; Bolivar et al., 2001; Borg, 2001; Brock et al., 1992; Caetano, 2003, 2004b; Day, 1991; Feldman et al., 2018; Grumet, 1980; Holly, 1989a, 1989b, 1995; Holly & McLoughlin, 1989; Mesa et al., 1990; Palmer, 1992; Pinar, 1980; Porlán & Martín, 1991; Vonk, 1983; Yinger & Clark, 1985; Zabalza, 1994). É destacado, não só, a mais valia da escrita, como estruturadora do pensamento (e.g. Applebee, 1984; Emig, 1977; Flower & Hayes, 1981; Luria & Yudovich, 1971; Martlew, 1983; Olson, 1995; Ong, 1982; Yinger & Clark, 1981) e motor da reflexão (Miras, 2000), como o facto do distanciamento que a escrita do diário provoca sobre a prática pedagógica, permitir o desenvolvimento da reflexão sobre e na ação (Altrichter et al., 1993; Ramos & Gonçalves, 1996; Schon, 1983, 1987, 1992; Zabalza, 1994). Estes processos promovem, quer uma maior consciência e compreensão das incoerências do trabalho pedagógico realizado (Marcelo, 1999), quer uma tomada de decisões profissionais mais informada (Holly, 1989b), contribuindo, assim, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e do papel do professor. Por outro lado, há também referência à reflexão que acontece a partir da leitura e releitura dos próprios diários (Altrichter et al., 1993; Borg, 2001; Lopes & Pereira, 2004; Zabalza, 1994), contribuindo, inclusive, para uma posterior discussão mais reflexiva com os pares (Holly, 1995), acentuando-se, desta forma, uma dimensão coletiva do desenvolvimento profissional (Aubusson et al., 2007; Fullan & Hargreaves, 2001; Nóvoa, 1991a, 1992, 2008, 2009a; Villegas-Reimers, 2003; Whitty, 2008). Percebe-se também, deste modo, que a partir da autorregulação do ritmo da escrita, advinda do texto produzido e da possibilidade de nos distanciarmos dele, que se criam as condições para uma análise crítica mais rica e potenciadora de mais

aprendizagens (Miras, 2000). Já sobre a função terapêutica atribuída aos diários (Alves, 2004; Holly, 1995) e a relação desta com a reflexão, é salientada a importância do distanciamento emocional para que se encare a ação narrada de uma forma mais refletida e crítica. Isto é, entende-se que a função terapêutica do diário contribui para um olhar mais distanciado da prática e, nesse sentido, mais refletido.

Em relação ao *papel dos diários na melhoria dos módulos de atividade selecionados como foco de investigação*, interessa, antes de mais, recordar a dificuldade inicial em ter uma escrita focada, fruto, não só do caráter holístico do modelo pedagógico em causa, como da necessidade de se utilizar o diário com um objetivo mais terapêutico, como ainda o apoio à resolução mais imediata dos dilemas do dia a dia profissional docente. Apesar do objetivo do Projeto de Investigação-formação em se encarar o diário como um instrumento estruturado de recolha, análise e reflexão dos dados da prática a investigar (Porlán & Martín, 1991), portanto, não o assumindo como um diário íntimo (Holly, 1995), compreende-se o tempo inicial que os participantes precisaram para ter uma escrita mais focada. Aqui há que considerar os aspetos que poderão ter atrasado esta focalização, tais como as consequências da decisão de evitar a exigência de uma estrutura muito formal, que poderia pôr em causa a espontaneidade dos diários (Amado & Ferreira, 2017a), bem como prejudicar a frequência desejável desta escrita (Niza, 2008). A partir do momento em que o foco de investigação foi selecionado e ficou também claro o que iam escrever no ensaio, de uma escrita "livre" e algo dispersa, passou-se para uma escrita focada e vinculada (tal como todo o processo investigativo) à melhoria de uma componente da prática pedagógica (Strieb, cit. por Cochran-Smith & Lytle, 1993). Tal realidade, comprovou-se também, pelo facto de após a nossa análise aos nove diários, seis apresentarem um maior número de unidades de registo nos módulos de atividade do modelo pedagógico selecionados como foco de investigação, sendo que nos restantes (três diários), o Conselho de Cooperação Educativa foi o módulo mais referenciado. Apesar de também aqui se destacarem melhorias no respetivo módulo, tendo estes professores produzido e publicado o ensaio relativo ao mesmo. Desse modo, concluímos que, apesar das dificuldades reconhecidas em selecionar um foco de investigação e de este ser um modelo pedagógico de cariz holístico e sistémico, onde todas as dimensões são interdependentes, os participantes destacam a importância da escrita focada nos diários para a melhoria dos módulos de atividade em referência, fruto de toda a reflexão

na e sobre a ação ocorrida (Schon, 1983, 1987, 1992). O que parece acentuar a dimensão investigativa desta escrita e o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Já a propósito da *referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico e do seu nível de implementação*, é de destacar o Conselho de Cooperação Educativa como o módulo com mais unidades de registo no nível de implementação total. Este dado que pode ser compreendido pelo facto de todos os participantes apresentarem um grau de experiência de implementação do modelo pedagógico bastante significativo e esta ser uma área de grande complexidade e desafio para todos. O Tempo de Estudo Autónomo, como o módulo mais referenciado (no total das referências) e elegido como foco em seis dos nove diários analisados, foi aquele em que se verificou um maior número de unidades de registo de nível de implementação parcial, sobretudo, na primeira categoria: *Apoio rotativamente os alunos, como previamente combinado, não permitindo a interrupção de outros alunos*. Por ser um módulo de atividade em que o desenvolvimento de competências de estudo autónomo, em prol do domínio das aprendizagens curriculares, assume tamanha prioridade, compreende-se a exigência e complexidade, quer para o professor quer para os alunos. Conjugar o apoio individual do professor aos alunos com mais dificuldades, com o estudo autónomo de todos, leva o seu tempo e implica não só uma organização de materiais que sustentem essa autonomia (por exemplo, ficheiros autocorretivos), como também um tempo diário (de dez minutos) para esclarecimento de dúvidas, no final de cada sessão diária de TEA. É, portanto, um módulo de atividade que implica muita reflexão e em que as dificuldades para qualquer professor são várias e complexas. No entanto, parece-nos que não pode deixar de ser encarado como um ponto crítico a ser discutido reflexivamente, no seio do MEM. Já a Organização e gestão cooperada dos espaços e materiais, revelou-se como o módulo de atividade menos referido pelos participantes, o que se compreende pelo facto de ser algo que não coloca tantos dilemas e dificuldades aos professores, sobretudo, no que concerne às aprendizagens curriculares dos alunos.

A presença dos *princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM* nos diários profissionais também foi abordada pelos participantes, sendo quase consensual a dificuldade em os percecionar de forma consciente, apesar do reconhecimento da importância dos mesmos para a coerência entre o que se pensa da prática e o que,

efetivamente, se faz (Diamond, 1991; Holly, 1995). Nesse sentido, como apoio para que tal se concretizasse na escrita dos diários, foi também reconhecida a importância das listas de perfil de uso do modelo do MEM (MEM, 2018l) (ver também anexo 74), como um instrumento potenciador da tomada de consciência do grau de implementação dos referidos princípios. Com a análise realizada aos diários, percebeu-se que o princípio mais referido, no total dos diários, foi a gestão cooperada dos conteúdos, tempos e espaços entre alunos e professores. Tal referência, foi interpretada por nós e pelos participantes, pelo facto da participação ativa e cooperada dos alunos na gestão das aprendizagens curriculares e sociais ser uma das principais características do modelo pedagógico do MEM, que também o distingue do chamado modelo tradicional (Houssage, 2014; Pastiaux & Pastiaux, 1998). Nos dois diários em que o princípio mais referido não foi o agora apresentado, os princípios com maior referência destacaram-se por se relacionarem e sustentarem diretamente os módulos de atividade selecionados como foco de investigação, o que reforça, mais uma vez, a importância da escrita focada, nos diários. Sobre o princípio menos referido, em que se releva o trabalho escolar realizado fora da sala de aula, como algo de escolha livre e decorrente do Plano Individual de Trabalho e ou de um Trabalho por Projeto, compreende-se a fraca referência, tendo em conta que o principal enfoque de reflexão do professor neste modelo pedagógico, consistir no trabalho realizado na sala de aula. Já sobre o princípio com mais unidades de registo vinculadas ao nível de implementação parcial, destaca-se o relacionado com os níveis de cooperação dos alunos. Apesar da cooperação (e.g. Johnson & Johnson, 1978, 2009; Johnson et al., 1994, 2000) ser uma das principais características deste modelo e os participantes em causa apresentarem um grau de experiência considerável, esta constatação, por um lado, releva a exigência e as dificuldades desta complexa competência, por outro, destaca a necessidade de tal ser também discutido por todos os participantes e militantes do MEM, visto poder ser considerado como algo adquirido.

A *relação dos diários profissionais com os ensaios publicados*, salienta, acima de tudo, o papel dos diários como instrumentos de investigação (Altrichter et al., 1993, 2010; Bautista, 2017; Bogdan & Biklen, 1994; Bolívar et al., 2001; Borg, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1993; Porlán & Martín, 1991; Strieb, 1985), através dos quais se recolhe, analisa e interpretam os dados da prática, com o fim da melhorar, o que para Cochran-Smith e Lytle (1993), intitula-se de *investigação empírica*. Para além de promoverem a reflexão

na e sobre a prática (Schon, 1983, 1987, 1992), melhorando-a, os diários assumem-se como a principal fonte de informação (Altrichter et al., 1993) para que os ensaios sejam produzidos. De acordo com os participantes, quer a partir da consciência que tinham dos diários serem a referência principal para a escrita dos ensaios, quer porque sentiam que a escrita dos diários os comprometia com a escrita dos ensaios, parece-nos visível o papel de suporte e guia que os diários tiveram na produção dos ensaios.

Em síntese, apesar das dificuldades em instituir um canal de comunicação sistemático que sustentasse uma escrita que se pretendia dialógica, parece-nos evidente que, na sua grande maioria, os participantes reconheceram a mais valia do carácter epistémico da escrita e o seu papel no desenvolvimento da reflexão e melhoria das práticas pedagógicas. Realça-se, igualmente, o papel da cooperação, em presença, e do foco de investigação para que a escrita dos diários potenciasse e revelasse as melhorias nos módulos de atividade do modelo pedagógico selecionados, o que, salienta, mais uma vez, a importância da escrita profissional como um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional de professores (Allard et al., 2007; Passos et al., 2006).

3. Ensaios publicados na revista *Escola Moderna*

Este último ponto de análise está organizado, tais como os dois anteriores, em primeiro lugar, tendo como referência a análise documental realizada aos seis ensaios selecionados. De seguida, apresentamos a análise de conteúdo às entrevistas individuais, através das quais os seis participantes expõem as suas perspetivas sobre os ensaios profissionais redigidos nos dois anos de vigência do Projeto de Investigação-formação e publicados na revista *Escola Moderna*. Em terceiro lugar, e tendo em conta um critério cronológico de análise deste estudo, é apresentada a análise de conteúdo realizada às duas entrevistas de *Focus Group*, em que se salienta a discussão ocorrida entre os participantes, a partir de toda a devolução dos dados analisados até essa data. De recordar, desde já, que os seis ensaios analisados se referem a apenas cinco dos seis participantes deste estudo, visto que um deles não produziu qualquer ensaio, mas, por outro lado, um participante produziu dois.

3.1. Estrutura organizativa dos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*

Antes de apresentarmos as duas análises realizadas à estrutura dos ensaios em análise, recordamos que para além dos mesmos consistirem num relato da prática relativo ao módulo de atividade do modelo pedagógico selecionado para aprofundamento, teriam que possuir um enquadramento teórico que contextualizasse cientificamente o respetivo módulo. Para além disso, teriam que também estar presentes reflexões críticas que clarificassem o processo investigativo encetado e os respetivos resultados alcançados, quer para o próprio professor, quer para o aperfeiçoamento do modelo pedagógico e modelo de autoformação cooperada do MEM, respetivamente.

Assim, na **primeira análise**, tentou-se compreender a ordem pela qual as diferentes categorias selecionadas - Introdução; Descrição da estrutura do ensaio; Foco de investigação; Perguntas de investigação; Apresentação da metodologia (recolha e análise de dados); Apresentação e análise de dados; Referências teóricas; Projeto de Investigação-formação; Movimento da Escola Moderna; Discussão dos resultados - estão presentes nos 6 ensaios analisados e como se relacionam entre si (Anexo 22). Para tal, organizou-se o seguinte quadro:

Quadro 46: Ordem das categorias na estrutura organizativa dos ensaios

Título dos ensaios	Ordem das categorias										
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º
Iniciação e desenvolvimento da escrita - dois percursos	(A)	(A) (H)	(A) (C)	(A) (E;B)	(G)	(F) (G)	(F) (J)	(J)			
A escrita para aprender matemática	(A)	(A) (I)	(A) (C)	(A) (E;B)	(G)	(F) (G)	(H)	(F) (J)	(J)		
Aprendizagem por projetos e circuitos num processo de trabalho comparticipado pela turma	(A)	(A) (C)	(A) (H)	(A) (E;B)	(G)	(F) (G)	(F) (J)	(J)			
Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o	(A)	(A) (C)	(A) (H)	(A) (B;D)	(G)	(E)	(F)	(F) (J)	(J)		

desenvolvimento sociomoral dos alunos											
A construção do conhecimento científico num processo de trabalho comparticipado pela turma	(A)	(A) (H)	(A) (C)	(A) (E)	(A) (B)	(G)	(F) (G)	(F) (J)	(J)		
O Plano Individual de Trabalho: contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens	(A)	(A) (H)	(A) (C)	(A) (I)	(D)	(B)	(B) (G;J)	(F)	(F) (G;J)	(J)	(J) (I)

Legenda: Introdução (A); Descrição da estrutura do ensaio (B); Foco de investigação (C); Perguntas de investigação (D); Apresentação da metodologia (recolha e análise de dados) (E); Apresentação e análise de dados (F); Referências teóricas (G); Projeto de Investigação-formação (H); Movimento da Escola Moderna (I); Discussão dos resultados (J).

Da análise ao quadro, concluímos que, quer a *descrição da estrutura do ensaio*, quer o *foco de investigação*, ambos estão presentes na introdução dos seis ensaios analisados. Já as *perguntas de investigação*, como uma estratégia de ação mais clara para a concretização do foco de investigação, apenas surgem em dois ensaios. Deste modo, parece-nos claro o cumprimento de um dos objetivos da escrita e publicação do ensaio: o foco na melhoria num dos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM. As referências ao *Projeto de Investigação-formação*, apenas num dos ensaios, não estão incluídas na *introdução*, sendo claro a importância da referência ao contexto em que surge o ensaio produzido. A apresentação da metodologia, incluindo-se o ensaio numa investigação de cariz conceptual (Cochran-Smith & Lytle, 1993), em que tão importante como publicar os resultados das investigações dos professores, é descrever de forma clara e objetiva todo o processo investigativo que sustentou esse conhecimento, apenas num dos ensaios não foi apresentada. Sendo de destacar que em apenas um dos ensaios, tal apresentação ocupa um ponto claro e distinto de todos os outros. Nos restantes quatro ensaios, a apresentação ocorre enquadrada na introdução da publicação, mais concretamente, na parte da descrição da estrutura do ensaio. Após a introdução e todos os pontos nela incluída, em cinco dos seis ensaios, num ponto único e com função contextualizadora, surgem as *referências teóricas*. Em cinco dos ensaios, a referência a outros autores complementa a apresentação e a análise realizada aos dados recolhidos das

práticas pedagógicas. Em terceiro lugar, nos ensaios, aparece a referência à *apresentação e análise de dados*, sendo de salientar que, para além do complemento da teoria, os *resultados* do processo investigativo da prática também complementam esta fase. A *discussão dos resultados*, para além de estar presente na parte da apresentação e análise dos dados e, em separado, sempre no final de cada ensaio, num dos ensaios, está junto às perguntas de investigação. As referências ao *MEM*, como uma comunidade de práticas, e como o contexto mais alargado a que pertencem (de forma militante) os participantes deste estudo, estão presentes em apenas dois dos ensaios.

Numa **segunda análise**, tentou-se compreender de uma forma mais individualizada e profunda as características de cada um dos seis ensaios selecionados (Anexos 23-28), tendo como referência as categorias seguintes: *Foco de investigação* (módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM selecionado; perguntas de investigação; caracterização da turma); *Apresentação da metodologia (recolha e análise de dados)*; *Apresentação e análise de dados*; *Referências teóricas*; *Contexto da formação* (processo de escrita e revisão do ensaio; participação na plataforma moodle; Projeto de Investigação-formação; Movimento da Escola Moderna); *Discussão dos resultados*.

Em termos conclusivos, relativamente à primeira categoria - *foco de investigação*, tratando-se de ensaios que retratam um processo de investigação da prática, no âmbito de professores que implementam o modelo pedagógico do MEM no 1.º Ciclo, salientamos que se optou por compreender as referências ao módulo de atividade do modelo pedagógico selecionado, as eventuais perguntas de investigação colocadas e a respetiva caracterização da turma em causa. Assim, nos seis ensaios, a justificação da escolha do foco prendeu-se com um interesse ou uma necessidade dos professores/autores em causa. Já sobre as perguntas de investigação, apenas em um dos ensaios estão explicitamente descritas, sendo que noutro, apesar de haver duas questões na introdução, não se explicita se constituem as perguntas de investigação. Nos restantes ensaios, apesar de não haver referência a perguntas de investigação, aquando da explicitação do foco, compreende-se qual o objetivo de investigação que se deseja atingir. Em todos os ensaios as turmas estão identificadas na introdução, sendo que a descrição das mesmas e do trabalho respetivo, ocorre através das seguintes formas: excertos dos diários profissionais; descrição do

professor; transcrição das interações dos alunos; produções coletivas do trabalho da turma; produções dos alunos.

Em termos da *apresentação da metodologia (recolha e análise de dados)*, tal como referido na primeira análise, em apenas um dos ensaios não há referências explícitas ao processo de recolha e análise de dados. Já nos cinco ensaios em referência, em apenas um, há um ponto claro e demarcado relativo à apresentação da metodologia encetada. Nos quatro restantes, a apresentação da metodologia acontece de forma intercalada com a descrição da estrutura do ensaio, o que acaba por refletir, interpretamos nós, como uma valorização do processo metodológico encetado e na forma como tal serve de orientação e suporte para a escrita deste tipo de produção escrita profissional.

Em relação à *apresentação e análise de dados*, intentou-se compreender, em primeiro lugar, quer os instrumentos e as estratégias de recolha de informação utilizadas, quer as estratégias de análise encetadas. Assim, ao nível da recolha e apresentação de informação, cinco dos professores utilizaram excertos dos diários profissionais, sendo que em dois dos ensaios houve também exemplos de produções escritas dos alunos. Em dois ensaios houve transcrições de interações dos alunos, para além de exemplos de produções coletivas dos alunos. Num outro ensaio, incluíram-se excertos de diários de turma e atas dos Conselhos de Cooperação Educativa. Sobre a sistematicidade da recolha de informações, mais concretamente a duração da recolha, três dos professores referem que recolheram os dados no primeiro e segundos períodos, já os restantes professores, apesar das referências serem menos explícitas, compreende-se que tal também ocorre nos mesmos períodos escolares. Sobre os critérios de seleção dos dados (alunos, instrumentos, materiais...), em apenas um dos ensaios não há qualquer registo das razões de seleção do tipo de dados que são recolhidos e utilizados. Na análise de dados, três professores utilizam categorias como formas de organizar a análise. Nos ensaios dos outros três professores, a análise realiza-se a partir da descrição crítica do processo de trabalho (enquadrado no foco de investigação), apoiado nas produções dos alunos, reflexões dos diários profissionais e interações dos alunos. Em nenhum dos ensaios é referido que os alunos estão envolvidos conscientemente no processo investigativo desenvolvido.

Já sobre a categoria - *referências teóricas*, o objetivo focou-se na compreensão da função da teoria nos diferentes ensaios, isto é, se foi utilizada para contextualizar, justificar, confirmar ou interrogar os dados analisados e os resultados alcançados. Nesse sentido, verificou-se, em primeiro lugar, que nos seis ensaios analisados, o enquadramento teórico antecede a parte da apresentação e análise de dados. Nessa parte, apenas num ensaio não há qualquer referência teórica que complemente a análise. Já na parte final - a discussão dos resultados, em apenas três ensaios existem excertos de teoria. Em termos de funções da teoria nos ensaios analisados, identificam-se o situar e o justificar da prática investigada e o modelo pedagógico implementado. Em apenas um dos ensaios é referido que a teoria serve para pensar melhor a prática do professor, permitir-lhe estar mais atento e ajudar a questionar as componentes destacadas no seu diário profissional.

O *contexto da formação* foi selecionado como categoria de análise, tendo em conta as eventuais vantagens de o processo investigativo retratado nos ensaios ocorrer numa comunidade de práticas (MEM), em que a cooperação é um princípio fundamental. Nesse sentido, em termos do *processo de escrita/revisão* do ensaio, apenas um dos professores refere a importância dos colegas (participantes no Programa de Investigação-formação) servirem de apoio para a produção do ensaio. Noutro ensaio, há ainda a referência à importância da distanciação que a escrita possibilita para a definição das reflexões realizadas. Sobre a *participação na plataforma moodle*, apenas um professor refere que utilizou a mesma para partilhar um dilema com um dos supervisores da formação e, desse modo, ter conseguido avançar a esse propósito. Já o *Projeto de Investigação-formação* é referido na introdução de todos os ensaios, sendo que em três deles é referida a importância da interação e cooperação dos colegas na prossecução dos objetivos de cada um. Um professor refere o apoio de um supervisor e outro refere o Projeto Curricular de Turma, como o ponto de partida para o desenvolvimento da investigação da prática. Um dos professores refere também todos os objetivos do Projeto de Investigação-formação. Dois professores referem que um dos objetivos da participação neste Projeto era permitir aprofundar e regular o próprio Projeto e a autoformação cooperada. Um professor refere também a maior reflexão e análise ao trabalho, para além da maior aprendizagem dos alunos que a participação neste Projeto potenciou. A respeito do *MEM*, há referência a ele em dois ensaios, num é referido a importância da cooperação

dos colegas para a implementação do processo investigativo relatado, noutro é referido a importância desta comunidade de práticas como uma escola de formação permanente e de desenvolvimento profissional. Os princípios orientadores do modelo pedagógico são mencionados, de forma explícita, num dos ensaios, sendo que nos restantes, há alusões a eles através da descrição dos percursos de investigação descritos. Os três princípios mais referidos são: *O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez*; *A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo comparticipado (alunos/professores) em colaboração formativa e reguladora*; *Os saberes e as produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem*.

Por último, tentou-se compreender o processo de *discussão dos resultados*, quer ao nível das aprendizagens dos alunos, quer ao nível da melhoria do módulo de atividade do modelo selecionado, do próprio modelo pedagógico e, eventualmente, do modelo de formação do MEM. Assim, num dos ensaios, são referidos alguns resultados na introdução. Já em todos eles, na parte da apresentação e análise de dados, existe referências a alguns resultados alcançados. Portanto, apesar de em quase todos os ensaios haver uma parte final, distinta das restantes, em que se apresentam e discutem os resultados, esta tarefa investigativa ocorre em simultâneo e de forma complementar com referências teóricas, aquando da apresentação e análise de dados. Na parte final de quatro dos ensaios, relativamente aos resultados alcançados, os professores referem o que ficou por investigar em situações futuras. Num dos ensaios não há uma referência clara aos resultados alcançados, apesar de ser referido o que poderá ser investigado futuramente. Para além disso, em nenhuma parte final dos ensaios há referências ao foco de investigação, o que permitiria compreender, de forma mais clara, se o processo de investigação desencadeado promoveu os resultados esperados.

3.2. Perspetivas dos participantes sobre os ensaios publicados na revista *Escola Moderna*, nas entrevistas individuais

Os presentes resultados alcançaram-se, tendo como referência a análise de conteúdo realizada às perspetivas dos seis participantes relativas aos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*. A partir dessa análise, organizamos as seguintes dimensões de análise, que apresentamos nos oito subcapítulos seguintes: *Os ensaios, o Projeto de Investigação-formação e o MEM*; *A escrita dos ensaios*; *Os ensaios e a prática pedagógica*; *O apoio dos colegas e dos supervisores*; *Os ensaios e a teoria*; *Os ensaios e o desenvolvimento profissional*; *Os ensaios e os diários profissionais*.

3.2.1. Os ensaios, o Projeto de Investigação-formação e o MEM

Nesta primeira dimensão de análise e apesar de neste mesmo capítulo, no ponto relativo à *Organização do Projeto de Investigação-formação*, já termos analisado as perspetivas dos participantes sobre a produção dos ensaios no âmbito deste Projeto de formação, reforçamos o papel deste na qualidade dos ensaios produzidos, a partir de uma análise de conteúdo realizada. Realçamos também as categorias relativas à obrigatoriedade da escrita do ensaio, como um pressuposto para que a participação dos professores fosse creditada, tal como, o que um dos participantes referiu, a propósito da sua desistência deste Projeto. Como última categoria desta dimensão de análise, referimos o papel do *ensaio no MEM, como uma comunidade de prática*.

Quadro 47: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios, o Projeto de Investigação-formação e o MEM

Categorias	Indicadores	Fontes
Ensaio e o Projeto de Investigação-formação	Melhoria da qualidade dos ensaios, justificada por consistirem num produto resultante do Projeto de Investigação-formação	P5
	Importância do papel formativo do Projeto de Investigação-formação na melhoria do ensaio	P5
	Insatisfação pelos ensaios não apresentarem relatos das interações decorrentes do trabalho de formação do Projeto de Investigação-formação	P5

Obrigatoriedade da escrita do ensaio	Consciência da obrigatoriedade de escrever o ensaio como fator de creditação da participação no Projeto de Investigação-formação	P1
Desistência da escrita do ensaio	Desistência da escrita do ensaio, devido ao foco na plataforma moodle e no Projeto Curricular de Turma	P3
	Justificação da não produção do ensaio, a partir da suposição de que desistiu cedo de mais do Projeto de Investigação-formação	P5
Ensaio e o MEM	Importância dos ensaios para o MEM, como coletivo	P6

Em primeiro lugar, tal como referido anteriormente por outro participante, percebe-se que *a qualidade dos ensaios*, no âmbito do desenvolvimento do Projeto de Investigação-formação e em comparação com todos aqueles publicados até então, na revista *Escola Moderna*, aumentou consideravelmente, tendo em conta a estrutura de ensaio exigida e todo o rigor solicitado durante o processo de escrita. Por outro lado, o mesmo participante, manifesta a sua insatisfação, por achar que os ensaios poderiam ter apresentado referências sobre a dinâmica cooperativa e formativa que serviu de contexto à escrita dos ensaios. Apresentamos os dois excertos seguintes:

> Eu acho que, regra geral, e nós temos artigos há muitos anos e só estes é que foram fruto de um processo com esta estrutura. Eu acho que este Projeto nos obriga a um trabalho muito mais rigoroso para escrevermos um artigo, isso é bom, porque os nossos artigos são a fala da prática, se não fosse isso, se calhar não estava a dizer isso. Eles não deixaram de ser a fala das práticas, das pessoas que os escreveram, eu acho que eles estão muito mais rigorosos e acredito que seja por causa deste Projeto e de tudo aquilo que nos obrigou a fazer. (Anexo 46; P5; JJ4-JJ13)

> (...) eu, supostamente, em termos teóricos, esperaria que um artigo vindo de uma dinâmica destas pudesse ilustrar estas conversas, pudesse ilustrar estas inquietações vindas dessas conversas, o facto é que eu sinto dos artigos que eu li, não acho que isso se tenha passado, provavelmente as pessoas preocuparam-se demasiadamente com o seu artigo, esquecendo-se que se estava a escrever o artigo dentro de uma dinâmica cooperativa. (Anexo 52; P5; LL1-LL5)

Relativamente à consciência da *obrigatoriedade da escrita do ensaio*, tal como a maioria estava consciente das produções obrigatórias para que as suas participações fossem creditadas, um dos participantes assumiu ter plena clareza dessa obrigação.

Sobre a *desistência da escrita do ensaio*, um dos participantes atribuiu esse facto a alguns pontos críticos já referidos anteriormente, a propósito do funcionamento do primeiro ano do Projeto de Investigação-formação. Destaca, não só o excessivo foco na plataforma moodle e no Projeto curricular de Turma, tal como a inexistência de grupos presenciais. No entanto, acabou por redigir o ensaio no segundo ano de funcionamento do Projeto. Outro dos participantes que, apesar de ter participado nos dois primeiros anos do Projeto, nunca redigiu qualquer ensaio e teve, portanto, a sua participação não creditada, coloca a hipótese de ter desistido cedo demais do Projeto como uma possível justificação. De realçar ainda, o facto deste participante ter sido sempre o que demonstrou maior desilusão com o desenvolvimento do Projeto, sobretudo, no que à vertente da interação em relação aos diários diz respeito. Sobre estes dois participantes, destacamos os excertos seguintes:

> Se eu bem me lembro, eu acabei por só escrever o artigo no segundo ano, comecei no primeiro ano, mas era tudo muito focado na plataforma moodle e nos Projetos Curriculares de Turma e depois, nesse primeiro ano, mais ou menos a meio, acabei por me afastar um pouco e por fazer ali uma pausa, também porque a vida na escola era complicada e o facto de não haver grupos presenciais de reflexão, no meu caso, fez com que fosse mais difícil manter a persistência. (Anexo 46; P3; E1-E5)

> Porque eu desisti, porque eu desisti, se calhar cedo demais, se calhar sem fundamento, não ponho de parte essa hipótese. (Anexo 46; P5; JJ1-JJ3)

Por último, é de realçar o que refere um dos participantes, a propósito da importância dos ensaios a fundamentar a prática pedagógica para o coletivo do MEM, enquanto uma comunidade de prática e que, segundo ele, pecam ainda por escassos. Assim declara:

> (...) o MEM ao longo dos cinquenta anos sempre teve isso, mas poderíamos ter muito mais coisas escritas nossas e acho que ter vários artigos a fundamentar a prática em termos de coletivo também nos enriquecem. (Anexo 46; P6; GGG8-GGG10)

3.2.2. A escrita dos ensaios

Nesta dimensão de análise agrupamos todas as categorias relativas ao processo de escrita e revisão dos ensaios, incluindo também as perspetivas dos seis participantes sobre os tipos de escrita com que identificam os ensaios.

Quadro 48: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência à escrita dos ensaios

Categorias	Indicadores	Fontes
O guião da escrita do ensaio	Importância da existência de um guião para a escrita do ensaio	P1
	Não utilização de um guião na escrita do ensaio	P2 P4
	Propostas de guiões analisadas para a escrita do ensaio	P3
	Construção de um guião próprio	P4
	Consciência da existência de um guião para a escrita do ensaio	P5
	Não utilização do guião e preocupação com o mesmo, por desistência do Projeto de Investigação-formação	P5
	Utilização de um guião para a escrita do ensaio	P6
Processo de escrita	Processo de escrita doloroso e com um prazo	P1
	Processo de escrita do ensaio como um relato de todo o trabalho realizado	P2
	Processo de escrita demorado	P3
	Processo de escrita realizado aos poucos com a ajuda dos colegas	P3
	Angústia antes de escrever o ensaio	P4
	A importância da leitura de textos teóricos para o início da escrita do ensaio	P4
	Consciência das dificuldades na escrita de ensaios profissionais	P2
	Importância da apresentação do processo de escrita para os colegas	P1
	Insatisfação com as conclusões do ensaio devido à pouca disponibilidade de tempo	P6

Processo de revisão	Importância da revisão da escrita pelos colegas	P1 P2 P3 P4
	Apoio dos colegas e supervisor na revisão do ensaio	P6
Ensaio e os tipos de escrita	Tipo de escrita qualitativa	P1
	Tipo de escrita argumentativa	P1
	Tipo de escrita descritiva, como um relato	P1 P2 P6
	Tipo de escrita como um relato, com alguma reflexão	P2
	Tipo de escrita reflexiva e com teoria	P2 P4
	Tipo de escrita formal e científica, com uma estrutura própria	P3 P5 P6
	Tipo de escrita como análise a um processo de trabalho	P6
	Tipo de escrita convencional	P2

Sobre as opiniões dos seis participantes em relação ao papel do *guião de apoio à escrita do ensaio*, em primeiro lugar, realçamos que cinco dos seis participantes, de uma forma ou de outra, se recordavam da existência desse guião (MEM, 2018j). Se para um participante, o guião era importante porque servia como apoio às pessoas que ainda não tinham escrito qualquer ensaio, para outro, o mais importante foi construir o seu próprio guião, relacionando as leituras de textos teóricos com os dados recolhidos, escrevendo desse modo o ensaio. O que é certo e que se confirma na análise documental realizada, é que na maioria de todos os ensaios, no ponto da apresentação e análise de dados, as referências teóricas complementaram e enriqueceram a análise realizada e os resultados alcançados. Para além disso, para outro participante, foi importante partir da análise do guião proposto, para, de forma sustentada, ir escrevendo tendo em referência uma

estrutura de escrita do ensaio que foi sendo organizada e refletida ao longo do tempo com o apoio dos colegas. O que reflete a importância da cooperação, como suporte de um processo de escrita flexível, reflexivo, partilhado, coconstruído e dialogado. Apresentamos três excertos que retratam a nossa interpretação:

> Eu acho que havia um guião e isso é importante, sobretudo para pessoas que não escreveram ainda artigos, etc, isso é importante. (...) Mas sim, esse guião foi importante. (Anexo 47; P1; GG1-GG3 e GG8)

> Não sei, eu acho que às tantas não segui muito bem esse guião. Para mim, o meu guião foi mesmo assim: Primeiro retirei os registos das interações dos alunos sobre as ciências para um documento Word, depois li e fui ligando com o que andava a ler e depois comecei a escrever. Eu acho que a última coisa que escrevi foi a introdução. (Anexo 47; P4; CC1-CC8)

> Eu já não me lembro muito bem, eu sei que nós analisamos essas propostas e depois... sei que a própria estrutura do artigo não foi montada de repente. Eu ia escrevendo umas partes, depois pensava que ficava melhor de uma forma ou melhor de outra forma, foi uma estrutura que se foi montando com a ajuda dos outros, aos poucos. (Anexo 47; P3; CC1-CC7)

Relativamente à categoria que intitulamos de *processo de escrita dos ensaios*, realçamos, desde logo, o facto deste processo ser caracterizado por um dos participantes como doloroso, tendo em conta a existência de um prazo definido. A angústia inicial despoletada pela escrita do ensaio, tal como a consciência das dificuldades perante este tipo de escrita, são outros dois pontos críticos referidos por outros participantes e que caracterizam este processo como algo difícil. Como ilustração, destacamos os três excertos seguintes:

> É um processo doloroso sempre e quando tu pensas que temos um prazo, e agora tem que ser, e depois fechas-te em casa três dias e aquilo vai. (Anexo 47; P1; EE1-EE3)

> Não foi um ponto negativo, mas foi um bocado aquela angústia no início. Eu olhava para aqueles registos todos dos diálogos dos meninos e dizia: "ok, tenho aqui muita coisa. E agora eu faço o quê com isto? (Anexo 47; P4; BB1-BB3)

> (...) como eu te disse há bocado não é por eu não gostar de escrever, eu gosto de escrever, eu acho é que tenho muita dificuldade na escrita profissional, digamos assim, tenho e precisava de uma grande ajuda nesse aspeto. (Anexo 47; P2; XX2-XX3)

Também relacionado com o fator tempo, realçamos o processo demorado da escrita do ensaio para outro dos participantes, em que no primeiro ano de duração do Projeto apenas fez recolha de informação através do diário profissional, tendo a escrita do ensaio apenas ocorrido no segundo ano. Para outro participante ainda, o facto de ter sentido pouco tempo para redigir o ensaio que pretendia, influiu na qualidade das conclusões que apresentou. Portanto, estes dois exemplos, reforçam, não só, a exigência deste tipo de produção escrita, como a necessidade de um planeamento estruturado, de forma a que os ensaístas se sintam apoiados e consigam cumprir os prazos supostos. Apresentamos o seguinte excerto:

> Não, foi longo, eu fui escrevendo... eu estive dois anos no Projeto de Investigação-formação, o primeiro foi só para recolha e escrita no diário profissional, no segundo ano, desde o início, é que me fui focando na escrita do próprio artigo. Portanto, havia coisas que eu ia recolhendo e canalizando para a escrita do artigo. (Anexo 47; P3; DD1-DD7)

Ainda sobre esta categoria, destacamos ainda três indicadores, igualmente relevantes. Um primeiro, relativo à importância da leitura de textos teóricos como fator decisivo para uma escrita estruturada do ensaio, sobretudo, na relação entre os dados recolhidos e a interpretação dos mesmos. Um segundo, em que um participante valoriza um momento ocorrido num dos seminários, em que se apresentou o processo de escrita do ensaio em forma de esquema e que tal, fruto também da discussão coletiva, contribuiu para a estruturação do próprio ensaio. Podendo esta estratégia de formação, em cooperação dialogada, contribuir para uma metaescrita. No terceiro indicador, tal como no segundo, é realçado a importância dos colegas neste processo de escrita. Apresentamos os seguintes excertos:

> Só quando comecei a ler os textos da plataforma e comecei a conseguir ligar as coisas, fui escrevendo, fui escrevendo, a angústia foi saindo. Eu lembro-me que se andava de comboio andava com livros atrás, lia e punha uma nota ao lado: "artigo" e depois punha outra nota ao lado: "artigo". (Anexo 47; P4; BB8-BB13)

> Acho que houve um momento em que apresentámos o nosso percurso, eu lembro-me que esquematizei essa apresentação e essa esquematização foi importante para a estruturação do artigo. (Anexo 47; P1; FF1-FF3)

No *processo de revisão*, é de salientar, como um aspeto positivo e unânime entre os cinco participantes que escreveram ensaios, o apoio, quer de colegas do MEM, quer de supervisores vinculados ao Projeto. Comparativamente ao processo de escrita, em que se escreve, se assim podemos dizer, até à primeira versão do ensaio, parece-nos claro que é sobretudo na revisão que a cooperação acontece de forma mais efetiva. Contribuindo, desse modo, para apoiar decisivamente os ensaístas, para que estes ultrapassem as dificuldades expressas e vinculadas a uma escrita publicável (diferente da escrita de um diário profissional) e, acima de tudo, a tornar estes momentos menos solitários. Destacamos os seguintes excertos, que retratam esta nossa interpretação:

> De qualquer modo, tudo o que eu normalmente escrevo eu dou sempre a ler a outras pessoas do Movimento, como é evidente, e, portanto, a minha escrita nunca é completamente solitária, não é? Tenho sempre ali ao lado o F. M. que é obsessivo com a escrita, é o meu primeiro leitor privilegiado dos meus escritos. (Anexo 47; P1; GG4-GG6)

> Tive que fazer muitas revisões, contando sempre com muita ajuda. E é verdade que os professores não se põem muito a escrever, dar esse passo foi importante. A escrita, já numa perspetiva de ser publicada, é muito diferente da escrita que se faz num diário. (...) Tive ajuda no processo de revisão e, se não tivesse tido essa ajuda, provavelmente nunca teria escrito aquele artigo. (Anexo 47; P3; AA14-AA18 e BB1 e BB3)

> A C. R., lembro-me que eu enviei o artigo para ela, ela viu o artigo, deu-me algumas sugestões para melhorar, retirar repetições que tinha, etc. Depois o C. M., também me sugeriu alguns cortes, alguns melhoramentos. (Anexo 47; P4; DD5-DD10)

> Não foi solitário, sei que mostrei várias vezes à A., Depois no final, eu escrevi várias versões e houve várias pessoas, principalmente do Porto, obviamente, e a A. e participaram num processo de revisão. (Anexo 47; P6; NN1-NN2 e NN12-NN15)

Por último, relativamente aos *tipos de escrita* que os participantes identificam nos ensaios, cerca de metade deles caracteriza a escrita dos ensaios como se de um relato se tratasse, de cariz descritivo e através do qual se analisa um processo de trabalho. Para além disso, é também referido que o ensaio apresenta, quer uma escrita de cariz científica, mais formal e rigorosa, portanto, com uma estrutura própria, distinta dos diários profissionais, quer uma escrita reflexiva e baseada em teoria. Em traços gerais, apesar da presença da descrição, reflexão e referências teóricas também estarem associadas, pelos participantes, à escrita dos diários profissionais, é o carácter público, de divulgação de

conhecimento para os outros, que acaba por distinguir o ensaio como uma produção escrita, dita científica. Nesse sentido, a seleção dos dados recolhidos, tal como a consequente análise reflexiva realizada aos mesmos, com o recurso a referentes teóricos, parece caracterizar o que é apelidado de uma escrita de cariz científica. Por outro lado, o peso atribuído à descrição do trabalho realizado, faz-nos questionar, se tal reflete alguma consciência, por parte dos participantes, relativamente à importância de apresentar e descrever o processo investigativo desenrolado, como algo que valida esse processo e os resultados apresentados (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993). Os excertos seguintes retratam esta nossa interpretação:

> (...) mas hoje penso que o meu artigo é um relato, não é um escrito muito teorizado, no sentido de ter uma grande reflexão, mas apresenta alguma reflexão, fi-lo mais como um relato do trabalho desenvolvido com os alunos, do processo de trabalho dos alunos num primeiro ano, do avanço que proporcionou a todos os alunos na aprendizagem da escrita e da leitura, do papel do professor, de como é que organizava esse tipo de trabalho com todos os alunos em simultâneo, mesmo sabendo da grande dependência deles relativamente ao adulto. (Anexo 47; P2; HH4 e HH6-HH14)

> Tem dois tipos: para além de ter uma contextualização mais teórica do que é o Conselho e da importância do mesmo, é um misto entre transcrições de diálogos dos próprios Conselhos e de reflexões minhas sobre o assunto que está a ser discutido, sobre as intervenções, enfim, sobre alguns pontos daquele diálogo que me parecem mais importantes. Depois surge outro diálogo e a reflexão, portanto é uma escrita assim... sempre um misto entre a fala dos alunos e o professor na própria sala de aula e, depois, há a reflexão que eu vou fazendo a partir daí. Tem um enquadramento teórico, há uma parte em que fala das ocorrências positivas, com vários exemplos e das ocorrências negativas... (Anexo 47; P3; HH1-HH15)

> Era uma escrita mais refletida, mais baseada nos autores, na teoria. (Anexo 47; P4; FF1-FF3)

> Essa escrita é uma escrita formal, no sentido que tem regras e tem uma estrutura. (Anexo 47; P5; SS1-SS3)

> (...) escrita mais científica (...) uma escrita mais cuidada, mais rigorosa. (Anexo 47; P6; WW1 e WW3-WW4)

3.2.3. Os ensaios e o foco de investigação

O foco de investigação dos ensaios foi algo também referido pelos participantes, quer no que concerne à importância atribuída, quer ao nível das dificuldades na sua concretização. O quadro abaixo apresenta as categorias e os respetivos indicadores desta dimensão de análise.

Quadro 49: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao foco de investigação dos ensaios

Categorias	Indicadores	Fontes
Ensaio e o foco de investigação	Importância do foco de investigação no ensaio	P1 P5 P6
	Importância para os colegas do foco de investigação abordado no ensaio	P2
	Ensaio como um estudo de caso	P2
	Consciência da dificuldade em colocar o foco de investigação no ensaio	P2
	Dificuldade em selecionar as ocorrências mais significativas	P3
Ensaio e a questão de investigação	Confirmação da questão de investigação como o principal objetivo da escrita do ensaio	P2
	Consciência da questão de investigação no ensaio	P3

Tal como já tinha sido referido, aquando das características mais importantes e distintivas do Projeto de Investigação-formação em estudo, o *foco de investigação* voltou a ser referenciado como algo muito relevante, desta vez, a propósito dos ensaios. Se por um lado serviu de guia, por outro, ajudou a centrar a escrita nos vários objetivos a cumprir (temática selecionada e número limite de páginas). No entanto, apesar da importância atribuída à cooperação no ponto anterior, um dos participantes relatou a dificuldade que sentiu em que o seu ensaio refletisse o essencial do seu foco de investigação, sendo de notar a falta de apoio por parte dos supervisores. Esta situação, reflete também, não só o grau de dificuldade que a escrita de um ensaio coloca aos seus autores, como a importância de este ser um processo apoiado fortemente pelos colegas e supervisores.

Sobre a existência de uma (ou várias) pergunta(s) de investigação, como forma de permitir uma maior focalização no objeto de estudo e nos resultados a alcançar, para além da consciência da importância da mesma, por parte de alguns participantes, um destacou o apoio dos colegas na definição da mesma. Por tudo isto, e em relação com o conceito do professor como investigador da sua prática (Berthoff, 1987; Cochran-Smith & Lytle, 1993; Fueyo & Koorland, 1997), parece-nos claro que com o reconhecimento da importância do foco de investigação, os participantes reconhecem e valorizam a intencionalidade em prol da melhoria e produção de conhecimento sobre um aspeto concreto da prática pedagógica, como uma das características fundamentais deste tipo de investigação. No entanto, visto ser um procedimento que exige competências de literacia científica (BERA-RSA, 2014; Flores, 2017), não muito habituais nas rotinas reflexivas dos professores, o apoio de supervisores com essas competências é algo fundamental. Para além disso, como já referido, mais do que o foco de investigação, interessa também que os professores sejam ajudados a aprender a saber formular boas perguntas investigáveis (Fiorentini & Crecci, 2016; McKernan, 2008). Como exemplos desta dimensão, apresentamos os seguintes excertos:

> Isso eu acho que é importante, temos que saber sobre o que é que estamos a escrever, temos de lá ir às cem perguntas e escolher uma, senão não escrevemos sobre nada, ainda por cima, se temos uma limitação de páginas. (Anexo 48; P5; QQ1-QQ5)

> Acho que, por não selecionar as coisas, é capaz de ter ficado um bocado extenso de mais, as pessoas que me foram supervisionando também não me conseguiam orientar nos cortes que poderia fazer... às tantas eu fui escolhendo transcrições de vários aspetos do Conselho que me pareciam importantes, ou coisas positivas ou coisas negativas, e fui escolhendo aquelas sobre as quais a minha reflexão tinha sido mais profunda e depois, como aquilo era tão pessoal, também me custou escolher, daí ter ficado um artigo um bocado longo e isso foi uma coisa trabalhosa e difícil. (Anexo 48; P3; AA1-AA9)

> (...) porque eu lembro-me que foi das coisas mais difíceis para mim, foi encontrar uma questão para o Projeto, tendo em conta o que pretendia investigar. Não me recordo bem, mas acho que sim, coloquei no meu artigo essa questão. (Anexo 48; P2; II3-II6)

3.2.4. Os ensaios e a prática pedagógica

A prática pedagógica assume-se como outra dimensão de análise muito importante, visto que um dos principais objetivos deste Projeto de Investigação-formação consistia na compreensão e melhoria da mesma. Nesse sentido, destacamos o papel do ensaio na melhoria da prática pedagógica, mais concretamente, nas referências aos princípios pedagógicos e aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM.

Quadro 50: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios e à prática pedagógica

Categorias	Indicadores	Fontes
Ensaio e a prática pedagógica	Importância do ensaio na melhoria da prática pedagógica	P2
	Importância do ensaio no aumento da reflexão sobre a prática pedagógica	P4
	Importância da descrição e da fundamentação teórica no ensaio para a melhoria da ação no futuro	P6
Ensaio e os alunos	Importância do ensaio para a referência às atitudes desenvolvidas pelos alunos no módulo de atividade investigado	P2
Ensaio e os princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM	Presença dos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM no ensaio	P1
	Importância do ensaio no desenvolvimento dos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM	P1
Ensaio e os módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM	Importância do ensaio na compreensão e desenvolvimento do módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM investigado	P4 P6

De acordo com o relatado, percebe-se que os ensaios, tendo em conta as suas características, possibilitaram uma análise de dados mais esclarecida e profunda (Somekh, 2006), o que gerou uma *reflexão mais rica sobre a prática*. Isto é, não só pelo papel da teoria na fundamentação crítica da prática relatada e refletida, como, pelo facto de haver necessidade de tornar válido e público o conhecimento produzido, a propósito da melhoria de um aspeto concreto da prática. O que aponta para um conhecimento que sustenta a melhoria da ação pedagógica presente e futura, quer do próprio professor que investigou a prática em referência, quer (futuramente) dos professores com práticas semelhantes. Portanto, trata-se de teorizar a prática e legitimar um conhecimento

mobilizável, porque validado e transferível para outras práticas (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Apresentamos os seguintes excertos:

> O artigo deu continuidade àquela vertente minha de reflexão sobre a prática. Ajudou-me a refletir muito mais. (Anexo 49; P4; AA1-AA2)

> (...) se tu vais fundamentar alguma coisa, ou se vais escrever alguma coisa não podes ficar só pela tua fala ou só por descrever, apesar disso ser muito importante, de descrever só como fizestes, vais procurar outras pessoas que fundamentem aquilo que também estás a dizer e ao juntares essas coisas todas fazes uma síntese de como no futuro a ação pode melhorar. (Anexo 49; P6; EEE4-EEE11)

Se os ensaios contribuíram para uma reflexão mais profunda sobre a prática e de cariz teorizante, naturalmente que isso se traduziu em melhorias no desenvolvimento dos princípios orientadores da ação educativa e na implementação dos módulos de atividade do modelo pedagógico. Nesse sentido, comparativamente aos diários profissionais, a escrita mais estruturada dos ensaios permitiu uma *maior consciência dos princípios orientadores do modelo pedagógico*, o que permitiu que a prática e as atitudes dos alunos fossem mais coerentes com os princípios que as regem. O que se percebe nos excertos seguintes:

> (...) às vezes, na mudança de paradigma e isto cada vez me dou mais conta disto na prática: "Pequeninas coisas, que se eu não olho bem para elas eu posso já não estar no mesmo paradigma", portanto, já não estou nos mesmos princípios pedagógicos. Enquanto tu estás a escrever e a refletir num artigo mais estruturado tens em conta esses princípios e todo um percurso vivido que tens ali os testemunhos todos. (Anexo 49; P1; OO4-OO6)

> No meu artigo faço várias referências às atitudes de solidariedade, de respeito, que os meus alunos demonstraram nas apresentações e em outros momentos. Foi muito importante. (Anexo 49; P2; J7-J8)

Relativamente aos *módulos de atividade do modelo pedagógico*, tendo em conta a maior tomada de consciência e reflexão promovidas com a escrita do ensaio, para além do maior desenvolvimento e compreensão do módulo selecionado como foco de investigação, salientamos a constatação de um participante, em relação à mudança de representação a propósito de uma área de conhecimento, habitualmente excluída da sua

reflexão. O facto de se ter comprometido em investigar esta área e ter produzido um ensaio, com todas as exigências reflexivas que esta produção escrita pressupunha, acabou por se surpreender a si próprio, ultrapassando receios e dificuldades e criando um novo interesse curricular. Apresentamos esse excerto:

> (...) em relação às ciências experimentais, era um assunto que tinha até um certo receio de abordar com os alunos. E ganhei um gosto especial por essa área. Eu acho que me ajudou imenso a desenvolver determinados assuntos e conteúdos na sala de aula, dos quais eu às vezes fugia. Cheguei à conclusão que afinal temos sempre tempo para essas abordagens porque as coisas estão todas interligadas. Nós quando estávamos a trabalhar as ciências trabalhávamos muito as outras áreas do currículo. Portanto, ajudou-me a perceber essas interações, ou seja, como desenvolver o trabalho comparticipado pela turma, no fundo o artigo era isso. (Anexo 49; P4; EE2-EE11)

3.2.5. Os ensaios e o apoio dos colegas e dos supervisores

Apesar de ser algo já referido, sobretudo na dimensão da escrita dos ensaios, assumimos o apoio dos colegas e dos supervisores, em exclusivo, como uma dimensão de análise, onde ressaltamos a importância da ajuda dos colegas e dos supervisores na produção escrita do ensaio.

Quadro 51: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência ao apoio dos colegas e dos supervisores nos ensaios

Categorias	Indicadores	Fontes
Apoio dos colegas e dos supervisores	Importância do acompanhamento na escrita dos ensaios para a melhoria da qualidade dos mesmos	P1
	Contributos das análises reflexivas dos colegas	P2
	Apoio dos colegas na organização das referências bibliográficas	P2
	Importância do apoio dos colegas e dos supervisores na escrita do ensaio	P3 P4
	Importância de uma colega para a definição do foco de investigação e escrita do ensaio	P4

	Apoio de um colega na descoberta do estilo de escrita do ensaio de cada um	P4
	Preocupação dos colegas e dos supervisores pela escrita do ensaio	P5
	Apoio dos colegas e do supervisor no início da escrita do ensaio	P6

Sendo evidente *o apoio dos colegas e de alguns supervisores* como um fator positivo para a produção escrita dos ensaios, realçamos, em primeiro lugar, o modo como, segundo um dos participantes, tal contribuiu, não só, para que algumas pessoas conseguissem escrever um ensaio pela primeira vez, como, para que os ensaios publicados na revista *Escola Moderna*, a partir desse Projeto, melhorassem a sua qualidade. Assim, o relato deste participante:

> E eu pensei, efetivamente, depois daquele Projeto de Investigação-formação, houve um salto qualitativo muito grande na nossa escrita de artigos para a revista, porque não só as pessoas, penso eu, se foram sentindo acompanhadas na forma como iam observando, como iam registando ou como iam descrevendo o seu quotidiano, como depois também foi acompanhada a escrita do artigo e, pessoas que normalmente, se calhar, não se aventurariam a escrever um artigo para a revista, com esse acompanhamento conseguiram publicar artigos excelentes. (Anexo 50; P1; K7-K9)

O apoio dos colegas e dos supervisores foi também evidente no início da escrita do ensaio, onde é mais comum, para quem tem pouca experiência neste tipo de produção escrita, sentir uma série de dificuldades que podem atrasar todo o processo ou levar mesmo à desistência. Os dois excertos seguintes, exemplificam como esse apoio se processou:

> A J. é que me tinha dado a sugestão para escrever sobre as atividades experimentais. Ela lia o meu diário e achava que tinha lá muito bons diálogos com os alunos que talvez enriquecessem o artigo. (Anexo 50; P4; BB4-BB6)

> Do supervisor e não só. Numa primeira fase, uma das coisas que a A. dizia era escrevermos só consoante fosse só a nossa fala, só ideias e escrevêssemos conforme nos apetecesse sem a preocupação de que aquilo que estávamos a escrever teria uma fundamentação teórica. (Anexo 50; P6; OO1-OO7)

Por último, destacamos o que um dos participantes referiu, a propósito da preocupação e interesse que os colegas e supervisores demonstraram pelo cumprimento de uma estrutura de ensaio que revelasse qualidade e fosse ao encontro das expetativas geradas. O que é compreensível, visto que, para além de ser a primeira vez que os ensaios eram produzidos a partir de um processo deliberado de investigação da prática, era também através deles que se iria compreender e validar, não só todo esse processo, como o conhecimento produzido através dele. Assim são as palavras deste participante:

> Eles estavam preocupados, eu sinto que os colegas e os supervisores, se não me engano, não te queria enganar, devo ter tido dois ou três contactos apenas direcionados para o artigo, estavam muito preocupados com a parte formal do artigo e até se entende do ponto de vista de que se estava ali a entrar pela primeira vez por um tipo de trabalho, por um projeto de trabalho e era preciso que as coisas resultassem, e uma das formas de ver que as coisas resultam é ter um bom artigo. (Anexo 50; P5; OO1-OO11)

3.2.6. Os ensaios e a teoria

O papel da teoria na escrita dos ensaios foi também algo referido e que julgamos importante definir como uma dimensão de análise. Nesse sentido, apresentamos o quadro abaixo, em que relevamos os indicadores relativos à teoria e aos ensaios.

Quadro 52: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios e à teoria

Categorias	Indicadores	Fontes
A teoria e o ensaio	Utilização de textos/livros teóricos na escrita do ensaio	P1 P2
	Importância da utilização de textos e livros teóricos na escrita do ensaio	P1 P3 P5
	Ensaio com pouca teoria	P2

	Preferência pelo seu pensamento ao invés de outros autores que já pensaram o mesmo	P5
	Leitura de textos teóricos sugeridos pelo supervisor e outros colegas, como referências para a escrita do ensaio	P6
Textos teóricos e a plataforma moodle	Importância da leitura de textos teóricos partilhados na plataforma moodle para a escrita do ensaio	P4

Apesar de um participante ter também referido que o seu ensaio não era muito teorizado porque não tinha muita reflexão, todos os participantes sublinharam a importância da utilização de autores de referência relativamente às temáticas abordadas nos ensaios. Nesse sentido, quer utilizada como contextualização, num ponto prévio, quer utilizada como promotora de uma maior reflexão crítica sobre os dados em análise, foram vários os papeis atribuídos à teoria. Portanto, a teoria serviu, não só para fundamentar a descrição e a reflexão prática, como, a sua utilização na escrita dos ensaios, refletiu uma escrita em intertexto. Isto é, tendo em conta os participantes estarem familiarizados com a leitura e discussão de textos, aquando da escrita de um texto, é "natural" a leitura e a referência a outros autores, o que reflete uma escrita e leitura, ocorridas em simultâneo (Grupo de pesquisa CEAMENCIM, 2016). Os excertos seguintes retratam a nossa interpretação:

> (...) como diz o S., quando fazemos um escrito, um texto é sempre o início do intertexto e, eu quando escrevo sinto que escrevo a muitas vozes, vozes das pessoas com quem vamos interagindo agora ou que já interagimos ou aquilo que eu me apropriei do que vamos ouvindo, mas sobretudo aquilo que vamos lendo. Eu quando escrevo, escrevo sempre com muitos livros ao pé, porque preciso sempre de voltar a ler, que eu tenho muito pouca memória e eu percebi que a escrita também implica memória e eu não tenho muita memória, a sério, portanto, eu preciso de ter os autores ao pé. Quando fiz a tese ou um artigo tenho sempre uma pilha de livros com muitas marcas, não faço fichas, sou muito desorganizada, mas tenho sempre os livros, ando sempre a recorrer aos livros para voltar a ler, isso é fundamental. (Anexo 51; P1; MM2-MM9)

> Para além de ter feito uma contextualização teórica no início, depois, no próprio corpo do texto, eu ia sempre recorrendo aos autores que tinha lido, quando fazia a reflexão sobre as interações que havia na turma. Portanto, a parte teórica não ficou centrada só no início do artigo, mas também ao longo de toda a reflexão. (Anexo 51; P3; FF3-FF7)

> Obviamente que li várias coisas relacionadas com aquilo que ela e outras pessoas foram sugerindo e depois dessa fase, recordo-me de fazer uma outra leitura e uma outra escrita em que aí, sim, já ia procurar outros argumentos, a escrita de outros que conseguissem fundamentar aquilo que eu estava a dizer. (Anexo 51; P6; OO8-OO13)

3.2.7. Os ensaios e o desenvolvimento profissional

Apesar de em algumas dimensões de análise anteriores já ser visível o desenvolvimento profissional desencadeado pela escrita dos ensaios, reunimos numa só dimensão os indicadores que revelam várias perspetivas do desenvolvimento profissional ocorrido. Os mesmos apresentam-se no quadro abaixo:

Quadro 53: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios e ao desenvolvimento profissional

Categorias	Indicadores	Fontes
Ensaio e o desenvolvimento profissional	Importância do ensaio no desenvolvimento de competências de escrita profissional, de cariz pública	P3
	Importância da escrita do ensaio para a melhoria de competências de escrita	P3
	Importância do tipo de escrita e dos objetivos do ensaio, como motivo para uma escrita mais exigente	P4
	Importância do ensaio do ponto de vista emocional	P3
	Importância da escrita do ensaio na estruturação do pensamento	P1
	Importância da escrita do ensaio na estruturação do percurso pedagógico	P1
	Importância da partilha dos ensaios para os próprios autores	P1
	Importância do ensaio na melhoria da relação prática-teoria	P4
	Importância do ensaio na reorganização de conceitos e na maior compreensão da profissão	P4
	Satisfação pelo conhecimento publicado no ensaio e mobilizado pelos colegas	P6

	Consciência do constrangimento e da evolução, perante a obrigatoriedade de escrever um ensaio	P1
	Escrita do ensaio como um momento-chave de desenvolvimento profissional	P1

Em primeiro lugar, destacamos a melhoria das competências de escrita profissional, de cariz pública, que alguns participantes descreveram, o que releva a importância da produção dos ensaios, como meio de desenvolvimento de uma escrita exigente, com características próprias e pouco habitual nas rotinas de escrita dos professores. Os participantes, para além disso, acabam também por reconhecer o conhecimento que através desta escrita se constrói e se divulga. Apresentamos os seguintes excertos ilustrativos:

> Por outro lado, foi muito importante para mim fazer o artigo (...) em que acho que evolui imenso. Tive que fazer muitas revisões, contando sempre com muita ajuda. E é verdade que os professores não se põem muito a escrever, dar esse passo foi importante. A escrita, já numa perspetiva de ser publicada, é muito diferente da escrita que se faz num diário. (Anexo 52; P3; AA10 e AA13-AA18)

> Esta já foi uma escrita mais refletida, mais cuidada, até no vocabulário, portanto, obrigou-me também a isso e obrigou-me a pensar muito mais na maneira de escrever, de forma a que aquilo fosse útil para alguém. Que alguém aprendesse alguma coisa com aquele artigo, como eu aprendi ao faze-lo. (Anexo 52; P4; FF6-FF13)

> Senti, por exemplo, satisfação ao ver que há pessoas que estão a ler aquilo que eu escrevi, e aquilo que eu escrevi é-lhes útil de alguma forma, ou que aquilo que eu vi, ou da forma como eu falei da minha prática ali também serve para eles depois usarem aquilo na vida deles. (Anexo 52; P6; GGG1-GGG6)

Por outro lado, para além do papel da escrita do ensaio na estruturação do pensamento e na parte emocional dos ensaístas, salientamos os benefícios desta escrita do ponto de vista pedagógico, quer ao nível da estruturação da prática relatada criticamente, quer na relação prática-teoria e reorganização de conceitos. Numa perspetiva dos professores como coconstrutores de conhecimento da prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Roldão, 2008), suscetível de ser comunicado e mobilizado, existe o que Roldão (2008) apelida de uma *teorização problematizadora da prática*, em que a

teoria e prática se relacionam dialeticamente (Berthoff, 1987). Nesse sentido, através da escrita publicável, a teoria ajuda os professores investigadores a problematizar, a interpretar e a compreender a sua prática pedagógica, permitindo, por exemplo, que se desconstruam ou reorganizem determinadas conceções. O excerto seguinte é ilustrativo disso:

> O artigo deu continuidade àquela vertente minha de reflexão sobre a prática. Ajudou-me a refletir muito mais e a fazer aquelas ligações entre a prática e a teoria. A perceber melhor onde é que determinado tipo de reações, de atitudes, de respostas que os meninos davam se enquadravam, teoricamente, segundo aqueles autores. Portanto, a mim, a escrita do artigo enriqueceu-me, ajudou-me a reorganizar muitas conceções que eu tinha sobre muitos temas e a construir um conhecimento mais aprofundado sobre a profissão. (Anexo 52; P4; AA1-AA10)

Por último, em relação já com o referido, revelamos a visão de um dos participantes, a propósito da caracterização da escrita do ensaio como um momento-chave do seu desenvolvimento profissional. Esta perspetiva, reflete um processo de aprendizagem vivencial e integrado na sua prática pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2009), do qual resulta conhecimento profissional produzido por si (Nóvoa, 2008). Apresentamos o excerto em causa:

> Quando nós organizamos um artigo podemos estruturar um pensamento sobre uma coisa, eu penso que é um momento-chave de desenvolvimento profissional. O conceito das histórias de vida, o momento charneira, momentos que foram para mim (eu já fiz uma reflexão escrita sobre isso), para mim estes momentos de escrita em que eu tenho de estruturar um artigo publicável são momentos-chave na minha formação. Porque avanço. (Anexo 52; P1; DD1-DD5)

3.2.8. Os ensaios e os diários profissionais

Nesta última dimensão de análise, destacamos a relação dos ensaios com os diários profissionais, para além das diferenças, ao nível da escrita, entre eles. No quadro abaixo, reunimos os indicadores relativos a esta dimensão.

Quadro 54: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às entrevistas individuais, em referência aos ensaios e os diários profissionais

Categorias	Indicadores	Fontes
O ensaio e o diário profissional	Utilização do diário profissional na escrita do ensaio	P2 P3 P4 P6
	Importância do diário profissional na escrita do ensaio	P5
	Consciência da diferença da escrita do ensaio com a escrita do diário profissional	P1 P2 P3 P4 P5 P6

Como já tinha sido referido no ponto relativo aos diários profissionais, as opiniões relatadas nas entrevistas apontam para uma *relação de sustentação dos ensaios pelos diários*, visto que estes serviram como fontes de informação primordiais dos ensaios produzidos pelos participantes. Os dois excertos seguintes revelam isso mesmo:

> Eu fui "beber muito" ao diário profissional. (Anexo 53; P2; HH1)

> (...) porque eu tinha esses registos todos no diário, os registos das interações dos alunos e comigo sobre aqueles temas das ciências que eu depois abordei. Isso ajudou-me porque depois retirei do diário para o artigo. (Anexo 53; P4; P2-P7)

Apesar de já ter sido discutido *o tipo de escrita presente nos ensaios*, nesta dimensão de análise caracteriza-se a escrita dos mesmos, mas, *em comparação com a escrita dos diários profissionais*. Nesse sentido, se a escrita do ensaio é mais cuidada, estruturada, reflexiva, argumentativa e sustentada teoricamente, a escrita dos diários apresenta uma estrutura mais livre e menos formal, sendo também mais espontânea. Nos diários há um maior confronto com as emoções e os dilemas, podendo até despoletar um efeito catártico a quem a escreve. Já, segundo um dos participantes, em comum aos dois tipos de escrita, apesar de todas as diferenças, está o facto dos diários e os ensaios se poderem classificar como um relato de prática. Os excertos seguintes exemplificam a nossa interpretação:

(...) a escrita do diário é muito mais solta, mais despreocupada e não estás muito preocupado nem com a formalidade, não quer dizer que não se esteja preocupado com o conteúdo, claro que sim, mas não se está preocupado sobretudo com a questão formal e também é uma escrita mais evolutiva, mais em cima do vivido. Ali é mesmo importante se calhar que nos confrontemos no escrito com os dilemas, com as questões, com as dúvidas, pronto é quase catártico se quisermos. Um artigo tem que ter uma estrutura e tem que ter uma argumentação, não quer dizer que seja um artigo científico em termos de ter uma hipótese, de ter uma confirmação da hipótese, não foi esse o caso. É, se quisermos, uma descrição, está tudo lá nessa parte, é descritivo, mas é descritivo no sentido de também tentar compreender melhor, portanto, aí há um conjunto de argumentos que tu vais desenvolvendo na interação com os autores e com o próprio percurso. (Anexo 53; P1; QQ2-QQ12)

Enquanto que no diário achava que tinha aquele efeito que te estava a dizer, aqui era no fundo ter uma escrita mais científica sem ser tão espontânea, uma escrita mais cuidada, mais rigorosa, não tão emotiva também, enquanto havia mais a preocupação de mostrar as coisas como elas eram mesmo. (Anexo 53; P6; WW1-WW6)

Era uma escrita mais refletida, mais baseada nos autores, na teoria e... não tinha nada a ver com a escrita do diário. Estava muito distanciada da escrita que eu fiz no diário. Esta já foi uma escrita mais refletida, mais cuidada, até no vocabulário. (Anexo 53; P4; FF1-FF8)

Essa escrita é uma escrita formal, no sentido que tem regras e tem uma estrutura. Um diário, pelo menos o meu, não tem estrutura nenhuma, a não ser aquela que eu invento. (Anexo 53; P5; SS1-SS5)

Eu continuo a achar que o tipo de escrita é o relato. No diário foi também um relato, mas com menos reflexão. Eu penso que o artigo tem uma maior reflexão, tendo em conta tudo o que li e pensei, integro as reflexões feitas nos seminários, os autores que referenciei e que me apoiaram na parte teórica, que no diário não aparece. (Anexo 53; P2; MM1-MM6)

3.3. Perspetivas dos participantes sobre os ensaios publicados na revista Escola Moderna, nas entrevistas *Focus Group*

Partindo das análises de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, organizamos o quadro-síntese abaixo, em que realçamos as categorias e os indicadores relativos às perspetivas dos seis participantes sobre os ensaios produzidos. Sobre as

categorias em comum nos dois grupos, salientamos as seguintes: Opiniões e efeitos do ensaio produzido; Ensaio e a formação do MEM; Processo de escrita do ensaio; Ensaio e o diário profissional; Ensaio e a teoria; Ensaio e a escrita; Ensaio e a revista *Escola Moderna*; Ensaio e o Projeto de Investigação-formação. Apenas relativo à entrevista ao grupo 1, destacamos não só a relação do ensaio com as comunicações, tal como o ensaio e o desenvolvimento do módulo de atividade selecionado como foco de investigação e os princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM. Já apenas relativo à entrevista ao grupo 2, apresentamos as seguintes categorias: Ensaio e o foco de investigação; Ensaio e a interação.

Quadro 55: Categorias e indicadores da análise de conteúdo às duas entrevistas de *Focus Group*, em referência aos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*

Grupo 1	
Categorias	Indicadores
Opiniões sobre o ensaio redigido e os seus efeitos	Sensação de acalmia com o ensaio finalizado
	Satisfação pelo produto final
	Consciência da importância da escrita do ensaio no seu desenvolvimento profissional
	Consciência da importância da valorização do conceito de avaliação formadora
	Insatisfação pelo carácter descritivo e conclusões do ensaio
Ensaio e a formação do MEM	Consciência da utilização dos ensaios nos grupos de formação do MEM
	Influência dos ensaios na melhoria da implementação do modelo pedagógico por parte dos colegas do MEM
	Interrogação acerca da influência dos ensaios produzidos no Projeto de Investigação-formação na maior leitura de ensaios
	Consciência de feedback positivo dos colegas do MEM sobre o ensaio
	Hipotético desenvolvimento do modelo de formação do MEM a partir da escrita do ensaio
Processo de escrita do ensaio	Disseminação do processo de escrita do ensaio noutros grupos de formação do MEM

	Processo de escrita partilhado e enriquecedor
	Importância do apoio dos colegas no processo de escrita e revisão do ensaio
	Processo de escrita prolongado
	Processo de escrita curto
	Processo de escrita pessoal de acordo com as características de cada um
	Interação decisiva de um par na revisão do ensaio
	Processo de escrita do ensaio com o apoio de um par
	Maior interação durante a escrita do ensaio do que durante a escrita do diário profissional
Ensaio e o diário profissional	Insatisfação pelo número reduzido de excertos do diário profissional, devido à pouca escrita deste
	Dificuldade em selecionar os excertos do diário profissional para o ensaio
	Importância da escrita do ensaio na visão metacognitiva sobre o diário profissional
	Desafio da seleção dos excertos do diário profissional para a escrita do ensaio
	Aproveitamento do diário profissional para a escrita do ensaio
	Orientação da escrita do diário profissional a partir da escrita do ensaio
	Importância da escrita do ensaio para a tomada de consciência da pouca reflexão e desenvolvimento do diário profissional
	Reflexão no ensaio e consciência das atitudes dos alunos a partir da escrita do diário profissional
Ensaio e a teoria	Importância da interação com a teoria
	Utilização da teoria para justificar a opinião dos ensaístas e não para a problematizar
Ensaio e a escrita	Melhoria da escrita com a produção do ensaio
	Questionamento acerca da escrita do ensaio se poder considerar escrita teorizadora
Ensaio e a revista *Escola Moderna*	Consciência da influência dos ensaios produzidos no Projeto de Investigação-formação na melhoria da qualidade da revista *Escola Moderna*

Ensaio e o Projeto de Investigação-formação	Eleição do ensaio como o mais importante de todo o processo investigativo realizado
	Produção de reflexão e conhecimento com a escrita do ensaio
Ensaio e a análise de dados	Análise de dados realizada durante a escrita do ensaio
Ensaio e o desenvolvimento do módulo de atividade selecionado do modelo pedagógico do MEM	Influência do ensaio na melhoria do módulo de atividade do modelo selecionado
	Dúvidas acerca da influência do ensaio na melhoria do modelo pedagógico do MEM
	Consciência da evolução não linear da implementação do modelo pedagógico
Ensaio e os princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM	Consciência da importância da comunicação e dos papéis do professor e alunos
	Consciência da importância da cooperação
	Consciência da importância da análise metacognitiva que os instrumentos proporcionam
	Consciência da importância da interação
	Consciência da importância da participação
	Consciência da importância do feedback que os alunos devolvem uns aos outros
	Consciência da importância da participação e do papel do professor num contexto de avaliação formadora
	Consciência da importância da conceptualização dos alunos a partir das suas produções
Grupo 2	
Categorias	Indicadores
Opiniões sobre o ensaio redigido e os seus efeitos	Importância do ensaio no maior interesse no desenvolvimento das Ciências Experimentais na prática pedagógica
	Consciência da influência na mudança caso escrevesse o ensaio
	Utilização do ensaio pelo próprio mais tarde
Ensaio e a formação do MEM	Consciência da importância do ensaio para os colegas
	Suposição da fraca influência do ensaio no desenvolvimento do modelo pedagógico do MEM
Processo de escrita do ensaio	Apoio de um colega na revisão do ensaio

	Apoio de um colega na escolha do módulo de atividade do modelo como foco de investigação
	Apoio de um colega na escrita do ensaio
	Consciência de que o ensaio serviu para possibilitar a ligação entre o registo da observação aos alunos no diário profissional e o enquadramento teórico
	Suposição de que os ensaios de todos os formandos são idênticos, devido à utilização de um guião durante a escrita do ensaio
	Consciência da existência de um guião para a escrita do ensaio
	Apoio de um supervisor para a escrita do ensaio
	Justificação do apoio prestado como característica básica do MEM
	Consciência do pouco apoio prestado pelos supervisores
	Escrita individual do ensaio
	Processo de escrita do ensaio curto
Ensaio e o diário profissional	Importância do diário profissional como estímulo para a escrita do ensaio
	Facilidade da escolha dos excertos do diário profissional para a escrita do ensaio
Ensaio e a teoria	Consciência da legitimidade do enquadramento teórico sustentar a prática pedagógica
	Interesse por utilizar um enquadramento teórico que questione a prática pedagógica
	Consciência do ensaio como meio de desenvolvimento da investigação de cariz teórica
Ensaio e a escrita	Importância da escrita como organizadora e espelho do professor que investiga a sua prática
Ensaio e a revista *Escola Moderna*	Desconhecimento da influência dos ensaios redigidos no âmbito do Projeto de Investigação-formação na melhoria dos ensaios seguintes da revista *Escola Moderna*
Ensaio e o Projeto de Investigação-formação	Suposição de que o objetivo do Projeto de Investigação-formação não tinha como objetivo centrar-se na escrita
	Dúvidas acerca da obrigatoriedade da escrita do ensaio para a obtenção de créditos
	Decisão da escrita do ensaio com base na necessidade de créditos, derivado à participação em dois Projetos de Formação

Ensaio e o foco de investigação	Importância da existência de uma pergunta de investigação que especifica mais a área de investigação
Ensaio e a interação	Consciência da pouca interação
	Consciência de que devia ter existido mais interação
	Consciência do pouco diálogo acerca do cumprimento da escrita do ensaio

Tal como o realizado com os diários profissionais, a análise ao quadro anterior, realiza-se, em primeiro lugar, tendo como critério as categorias com mais indicadores e unidades de registo vinculadas aos participantes dos dois grupos entrevistados. Assim, através dos excertos seguintes, destacamos *o processo de escrita do ensaio*, através do qual, se acentuou, sobretudo, a relevância do apoio dos pares, do feedback destes e dos supervisores. O enfoque do apoio prestado, em alguns participantes, acabou por ser destacado como mais individual, o que ressalta o papel dos amigos críticos e a importância deste processo de escrita dever ser devidamente acompanhado. Por outro lado, o participante que acabou por não produzir qualquer ensaio, para além de ter referido o pouco apoio que sentiu por parte dos supervisores, acabou também por referir que a cooperação ocorrida se deveu, sobretudo, a tal ser habitual no contexto formativo do MEM e não, algo derivado ao Projeto em causa. Em relação ao tempo gasto na produção do ensaio, decorrente das características de cada pessoa, alguns referiram um tempo curto, outros, um tempo mais prolongado. Sobre o guião de apoio à escrita do ensaio, embora os participantes, nas entrevistas individuais, tivessem relatado diferentes experiências com esse instrumento, foi realçado, por um participante, o facto da estrutura dos ensaios publicados ser muito idêntica, o que aponta para a utilização desse guião como uma referência para todos. As semelhanças entre os ensaios, foi algo que pôde também ser comprovada através da análise documental realizada à estrutura dos seis ensaios analisados. Para além disso, também referido, foi o papel da teoria na análise e interpretação dos dados recolhidos, o que valoriza mais uma vez, a relação dialógica entre a teoria e a prática. Os excertos seguintes, são ilustrativos da nossa interpretação:

> Eu revejo-me no aspeto do apoio ao processo de escrita e revisão do artigo, portanto a importância que tiveram os pares nessa construção do próprio artigo e também durante todo o processo. Apesar

de tudo, neste tipo de trabalho, a interação com os pares foi mais relevante e contínua. (Anexo 54; P3; YYY1-YYY2 e YYY5)

Quem me ajudou também a decidir um assunto sobre o qual escrever foi a J.. Ela sugeriu-me, porque ela ia lendo o meu diário (eu sei que a J. era uma das pessoas que lia os nossos diários) e ela ia me dando o feedback e foi ela que me disse que: *Este assunto era interessante para o artigo final*. Foi ela que me sugeriu. Lembro-me que a I., (porque eu andava assim indecisa se havia de escrever ou não o artigo porque achava que não era capaz) que também me deu um certo "empurrão". (...) Tive esse empurrão, tive a I. a dizer-me: s*e tens isso tudo no diário, porque é que não retiras do diário e a partir daí vê-se o que é que dá*. Tive essa sugestão, que poderia dar um artigo interessante e depois tive a C. R. que me fez a revisão. (Anexo 55; P4; S2-S4 e UUU4-UUU6)

Eu acho que esse apoio é mais característica da generosidade desta associação de professores que a compõe, do que propriamente deste Projeto, embora faça parte do Projeto e desta forma de investigar, haver esta cooperação. Mas, em grande medida, se tivéssemos a fazer outra coisa qualquer para outro sítio ou para uma comunicação para fazer não sei onde, também iríamos ter quem nos apoiasse. (Anexo 55; P4; VVV1-VVV3)

Creio que comecei a escrever, mais ou menos em janeiro, para o artigo sair em julho. (Anexo 54; P3; ZZZ1)

(...) eu, por exemplo, para escrever… estou-me a lembrar quando é que escrevi isso. Escrevi nas férias da Páscoa, que era quando tinha tempo. Eu tenho que fazer um retiro. Tenho para aí três dias para escrever e estou ali focada, portanto, os meus processos de escrita não podem ser muito longos senão disperso. (Anexo 54; P1; DDDD2-DDDD4)

Nós tínhamos um guião, foi-nos distribuído para a construção do artigo. Ele contemplava esses pontos, talvez por isso é que são muito idênticos. Tinha essa estrutura. (Anexo 55; P4; AAAA1-AAAA4)

O artigo serviu para eu poder fazer a ponte entre aquilo que eu observei nos alunos com aquilo que os autores construtivistas diziam. Eu nunca li tanto como nessa altura para fazer o artigo, para procurar onde é que estava a ligação entre uma coisa e outra. Aquilo que eu observei e tinha no diário, com aquilo que os autores diziam. (Anexo 55; P4; YY1-YY4)

Sobre *a relação do ensaio com o diário profissional*, voltou a ser vincada a utilização do diário como suporte e guia para a escrita do ensaio, no entanto, os participantes acabaram por referir diversas opiniões sobre a forma como experienciaram a seleção dos excertos dos diários. O que destaca a importância da seleção de dados, como

uma das fases da escrita do ensaio que coloca mais interrogações aos ensaístas e, nesse sentido, legitima a necessidade de haver um apoio eficiente por parte dos supervisores. No entanto, tal exigiria, eventualmente, por parte dos participantes, um cumprimento igual dos prazos para a conclusão dos ensaios. Como algo novo, não referido nas entrevistas individuais, foi salientado a importância dos ensaios, a propósito de uma maior tomada de consciência sobre o tipo de reflexão escrita presente nos diários profissionais, acabando por ser esta uma forma de avaliar os diários que escreveram e que aspetos podiam ter sido diferentes. Apresentamos os seguintes excertos:

> A partir de determinada altura, através do diário é que eu comecei a sentir que poderia escrever sobre aquele módulo de atividade e achei que tinha algo para dizer e escrevi. (Anexo 55; P4; UUU3)

> Eu tive dificuldade em escolher (excertos do diário) e acho que o artigo ficou longo, se calhar, se fosse agora, com maior distanciamento, conseguia até ter eliminado algumas partes, naquela altura, para mim, era tudo importante. Gostei do produto final, mas foi realmente difícil fazer essa escolha. (Anexo 54; P3; GGG1-GGG4)

> No meu caso também é sempre difícil a seleção, mas o que me deslumbra nesta escrita é organizar essa outra escrita numa perspetiva metacognitiva, como dizia a P3, e ver como é que eu pensei, que já estou tão distanciada. Se de facto não houvesse escrita, eu já não sabia que aquilo tinha acontecido ou que tinha pensado e sentido daquela maneira e, portanto, acabou por ser um organizador. Nesse sentido, tenho sempre dificuldade nesse equilíbrio do número de citações do próprio diário para não ficar muito maçudo. Não foi fácil, mas é um trabalho muito interessante, foi de facto o que me deu mais prazer. (Anexo 54; P1; HHH1-HHH6)

> (...) mas o artigo fez com que eu refletisse muito sobre o diário. As coisas que deveria ter melhorado e refletido no diário e que não as refleti, acho que me fez tomar muita consciência disso. Como o diário era muito relato, porque era exatamente a narração dos acontecimentos, era muito descritivo. Ao ter que fazer o artigo, tive que pensar muito e também perceber o que é que eu poderia ter refletido no diário que me ajudasse na escrita do artigo. (Anexo 54; P2; IIII2-IIII5)

As *opiniões sobre o ensaio redigido e os seus efeitos*, assumiram-se também como uma categoria, em comum, da análise de conteúdo realizada às duas entrevistas. Desde o sentimento positivo pela finalização do ensaio, até à contribuição da escrita do mesmo para o desenvolvimento profissional, foram várias as opiniões que ressaltamos e que sublinham a importância dos ensaios. Tal como referido nas entrevistas individuais,

salientamos também o facto de o ensaio ter permitido a um dos participantes modificar a sua representação a respeito de uma área curricular que lhe era pouco confortável, tal como, por outro lado, referimos a insatisfação de um dos participantes sobre o cariz demasiado descritivo do seu ensaio e as conclusões, nele assumidas. Já em relação ao participante que não chegou a redigir nenhum ensaio e foi sempre o que apresentou mais críticas ao desenrolar do Projeto em estudo, acabou por assumir que gostaria de o ter produzido, visto reconhecer nele, motivos suficientes para a mudança pedagógica que se lhe impunha. Apresentamos os excertos seguintes:

> (...) depois, já na escrita do artigo, e quando se olhava para o trabalho todo, e aquilo estava de facto sistematizado e havia ali alguma orientação, era no fundo como se fosse uma fase de mais acalmia. (Anexo 54; P6; FF6)

> De vez em quando, quando estamos a ler o que escrevemos e aí até sinto: como é que eu fui capaz de escrever isto? (Anexo 54; P3; ZZZZ5)

> Acho que foi uma escrita que me foi muito útil e que me fez avançar. (Anexo 54; P1; WWWW1)

> (...) ajudou-me a mim a reconciliar-me um pouco com as ciências experimentais, que era algo que eu desenvolvia pouco com os alunos. (Anexo 55; P4; HHHH1)

> (…) mas, quando leio, sinto que o artigo é muito descritivo e fiquei muito frustrado em relação às conclusões, porque achei que deveria ter escrito mais ou deveria ter concluído outras coisas e que não fiz naquela altura. (Anexo 54; P6; XXXX4)

> Eu não fiz o artigo, mas tenho pena e sei perfeitamente se tivesse feito o artigo, de certeza que tinha mudado mais, que mudei não fazendo. (Anexo 55; P5; IIII3-IIII4)

Sobre *o ensaio e a formação no MEM*, apesar de algumas incertezas dos participantes em relação à influência dos ensaios, quer no melhoramento do modelo pedagógico e do modelo de formação, quer na promoção de maior leitura dos ensaios, foram vários os relatos sobre a importância dos ensaios para a formação de outros colegas. Porque se se reconheceu uma melhoria qualitativa nos ensaios, tal pôde ser comprovado, não só, pelas apreciações positivas dos colegas, como, pela utilização desses ensaios, como referências no âmbito da formação do MEM. O que também releva a importância e validade do conhecimento produzido nos ensaios, porque mobilizado e referido pelos pares. Apresentamos os seguintes excertos:

> Penso que foi uma contribuição muito pequena. (...) Terá sido uma contribuição muito modesta. Não faço ideia. (Anexo 55; P4; OOOO1 e QQQQ1-QQQQ2)

> Até comentámos que houve um salto qualitativo enorme em termos de escrita e se há um salto qualitativo em termos de escrita, naturalmente isso corresponde a um salto qualitativo na formação das próprias pessoas e enquanto pertença de uma comunidade, revemo-nos naquele salto. Como disse a P2, nós depois acabamos por ir buscar aqueles textos e aquilo acaba por se reproduzir e por disseminar. (Anexo 54; P1; PP3-PP4)

> (...) mas, por exemplo, nós temos ido buscar muito nos grupos cooperativos esses artigos que foram feitos aqui no Projeto. Por acaso é um conjunto de textos que temos muitas vezes trabalhado. Não tinha essa consciência. Tomei agora mais essa consciência pela tua pergunta. Agora, se isso fez influenciar os outros a ler mais a este nível… (Anexo 54; P2; OO2-OO6)

> Em relação ao Movimento, tenho tido feedbacks positivos do artigo, mas o que eu senti na altura e também várias pessoas disseram-me, eu senti e fui pesquisar e havia muitos textos sobre o Conselho, mas eram todos de carácter mais teórico. Havia poucos com descrições das falas das crianças, que mostrassem de uma forma mais clara, aquilo que dizemos uns aos outros no Conselho. Nesse aspeto, creio que pode ter sido importante para outros colegas. (Anexo 54; P3; ZZZZ8-ZZZZ11)

> Quando fiz a comunicação no congresso, que era outro dos requisitos a realizar, algumas pessoas manifestaram-se sobre o tema do artigo e acharam interessante porque levantava de facto algumas questões sobre a construção do conhecimento nos alunos em que nem sempre pensamos. (Anexo 55; P4; LLLL1-LLLL3)

O *papel da teoria na escrita do ensaio* foi algo também referido nos dois grupos de entrevista *Focus Group*, sobretudo, por haver participantes a indicar que a mesma serviu para justificar/validar a prática relatada e não para a problematizar. Isto é, sugerem que poderiam ter sido utilizados autores de corrente teóricas contrárias ou diferentes, das que sustentam e caracterizam o modelo pedagógico do MEM. Para além disso, pelo referido anteriormente, mais do que apenas contextualizar, a teoria promoveu uma maior reflexão sobre os dados em análise, interpretando-os à luz de diversos autores. O que, acaba por ser uma problematização da prática, porque a confronta, completa e a interpreta (Serralha, 2007), conceptualizando-a de forma sustentada (Roldão, 2007). Nesse sentido, tendo em conta que o principal objetivo dos ensaios passava por escrever sobre as melhorias de um determinado módulo de atividade do modelo do MEM, compreende-se a utilização de autores que sustentam tal módulo e que se enquadram nos princípios

pedagógicos da ação educativa em causa. Assim, apesar de tudo, parece importante que o papel da teoria no ensaio e o significado que os participantes atribuem a uma teoria problematizadora, sejam alvos de uma discussão futura, em prol, mais uma vez, da clarificação do que pode ser considerado um conhecimento profissional válido, produzido por professores que investigam a sua própria prática (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993, 1999a; Roldão, 2008). Os excertos que selecionamos:

> É mais para corroborar aquilo que nós achamos… (Anexo 54; P3; WWW1)

> Há tantos pontos de vista diferentes que obviamente podiam-se ter encontrado autores que fossem contra determinada prática sustentada por outra teoria. Isso poderia ser interessante, isso já me parece que é outro domínio. (Anexo 55; P5; HHH1-HHH4)

> Se estou a escrever sobre determinado módulo do nosso modelo e se me estou a basear naquilo que foi acontecendo e como é que foram as interações dos alunos, depois a tendência é sustentar isso com as teorias que existem. (Anexo 55; P4; III1)

Em relação à *escrita e o ensaio*, de acordo com um dos participantes, é ressaltado, não só, a melhoria da mesma após a redação do ensaio, como o conhecimento produzido a partir dele. Este conhecimento, gerado a partir de uma reflexão escrita mais aprofundada sobre a prática relatada e sustentada criticamente por a leitura e referências teóricas. Nesse sentido, pode-se falar de uma escrita reflexiva (Miras, 2000), em que para além de um maior aprofundamento e clareza a respeito do que se escreve, esta funciona também como meio que potencia a sua própria aprendizagem. Já, segundo a opinião de outro participante, é questionado se se pode considerar a escrita do ensaio como uma escrita teorizadora, visto os participantes estarem ainda muito focados com a sua prática pedagógica, o que aponta mais para uma reflexão escrita de casos da prática. Apesar de tudo, mesmo que o ensaio esteja vinculado a uma prática pedagógica específica e, nesse sentido, seja expetável que a reflexão incida em uma prática concreta, parece-nos importante a problematização no que significa uma escrita teorizadora (Van Manen, 1992) e o conhecimento válido e mobilizável para outros pares e práticas pedagógicas (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993, 1999a). Por fim, um outro participante acaba por realçar a importância da escrita num processo de investigação da prática, quer como espelho quer como organizadora. Assim são os respetivos excertos:

> Em termos de salto qualitativo, tanto em termos de escrita como de conhecimento, foi depois a formalização do artigo. Porque aí é que eu fui ler mais e aprofundar, refletir de uma forma mais sustentada tudo aquilo que eu tinha escrito antes. (Anexo 54; P3; CCCC1-CCCC4)

> Sobre a teoria, estamos ainda demasiado focados na nossa prática. Por isso, é que eu dizia há pouco que é difícil podermos dizer que a nossa escrita é teorizante, porque está tão focada. Teorizamos quando conseguimos generalizar e avançar mesmo no conhecimento. (Anexo 54; P1; TTT1-TTT3)

> Eu acho que a escrita tem estes papéis todos: papel organizativo... Quando nos estamos a investigar é sempre importante a escrita. Mais importante se torna quando estamos a dialogar connosco próprios. Quando é isso que acontece então é um espelho, um espelho muito poderoso. (Anexo 55; P5; PPP1-PPP5)

Sobre a *importância do ensaio no âmbito do Projeto de Investigação-formação*, tal como já tinha sido referenciado, e a par do foco de investigação, este foi elegido como o aspeto mais significativo desta formação. Mais uma vez, destaca-se a importância da escrita do ensaio, como uma escrita que reflete e estrutura o conhecimento produzido, fruto de uma reflexão sobre a prática relatada (em que se destaca a experiência do professor) e as referências teóricas utilizadas. Portanto, a partir das palavras de um dos participantes, é uma escrita que promove a reflexão, faz avançar as práticas e o conhecimento sobre elas. Assim, o refere:

> Nesta perspetiva que disse a P3, estou completamente de acordo, é a escrita do artigo porque sistematiza, arruma, estrutura e porque é um diálogo com a própria experiência e com os autores. Portanto, é de facto, aquela síntese que nos faz avançar e construir conhecimento. Conhecimento de nós próprios. (Anexo 54; P1; HHHH1-HHHH3)

> Eu acho que nós refletimos quando nos distanciamos, quando conseguimos ter uma visão mais abrangente com o contributo de outros olhares, com o contributo de outras falas (este intertexto, que o S. fala). Eu acho que isso se consegue mais na escrita do artigo porque é um escrito estruturado e que pretende ser um discurso sobre a prática, um discurso fundamentado. Quando o estamos a fazer, estamos a construir conhecimento (como dizia o P6). Eu acho que aí é que há reflexão. (Anexo 54; P1; KKK4-KKK8)

Por outro lado, apesar da escrita ter um papel central no Projeto de Investigação-formação e a escrita do ensaio ter sido sempre uma obrigatoriedade para quem queria ter a sua participação na formação creditada, um dos participantes que, apesar de ter escrito um diário profissional e um ensaio, revelou não ter a certeza destes dois factos. Esta

situação pode ser compreendida, quer pelo tempo já passado desde a realização do Projeto em causa, quer porque os vários objetivos e as exigências do mesmo, contribuíram para que estes compromissos não ficassem claros para alguns participantes. Assim, é o excerto em causa:

> Eu também não vi este Projeto de Investigação-Ação tão focado na escrita. Creio que não era tanto esse o objetivo. (...) Eu talvez não o tenha visto assim. (Anexo 55; P4; MMM3-MMM4 e OOO1)

É também de destacar a *relação do ensaio com a revista Escola Moderna* e *as Comunicações* realizadas no Congresso anual do MEM. Para ambas as produções, de acordo com o relatado, os ensaios tiveram um papel importante, já que potenciaram a qualidade, quer da revista *Escola Moderna*, quer das comunicações realizadas no Congresso anual do MEM. Percebeu-se que, não só a escrita dos ensaios e a estrutura das comunicações melhoraram, como o conhecimento produzido e divulgado revelou-se mais profundo e consistente. O que releva, novamente, a importância do conhecimento produzido e comunicado, decorrente da escrita profissional, a partir da investigação da prática pelos próprios professores. No entanto, de destacar, o facto de um outro participante desconhecer se existiu qualquer melhoria dos ensaios da revista, a partir da realização do Projeto de Investigação-formação em causa. O que, para futuro, no seio do MEM, parece ser mais uma situação importante para a discussão - a qualidade dos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*. Os excertos seguintes exemplificam a nossa interpretação:

> Eu lembro-me da opinião… às vezes, ter uma opinião de uma pessoa de fora é importante, do R. R. (investigador brasileiro), mais concretamente. A dizer-nos, a dar o feedback, o próprio a dizer que as últimas revistas tinham artigos de uma enorme qualidade e realmente coincidiram com os artigos resultantes dos Projetos de Investigação-formação. (…) e eu acho que não há dúvida de que estamos a sentir a falta disso, porque em termos de escrita, ultimamente, há algum decréscimo de qualidade. (Anexo 54; P1; PP1-PP2 e PP5)

> Eu sinto que quando saiu esse artigo do Conselho de Cooperação e era um artigo longo, até se calhar dava algum cansaço de ler, mas nesse ano deu para realizar muitas comunicações em muitos núcleos regionais do MEM. Comunicar esse trabalho, senti que houve um grande interesse das pessoas. Acho que isso não tinha a ver com o facto de isso só ter a ver com o Conselho, tinha a ver com a forma mais estruturada com que eu tinha conseguido apresentar, tinha uma maior

> reflexão e isso influenciou e interessou mais as pessoas, do que uma comunicação como aquelas que às vezes fazemos que são assim mais simples. (Anexo 54; P3; QQ1-QQ3)

> Não sei, mas eu acho que não. Pelo menos, não notei. (Anexo 55; P4; UUUU1-UUUU2)

Em termos do que *cada participante melhorou na sua prática pedagógica*, em referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, foi unânime que melhoraram e alcançaram um maior conhecimento sobre a sua prática e as suas incompletudes, o que, por exemplo, teve também efeito na melhoria do seu papel enquanto docentes. No entanto, tal como referido por dois participantes, uma melhoria da ação pedagógica docente, mesmo que decorrente de uma aprendizagem profissional fruto de um processo investigativo da prática, não é sempre linear e estável, visto que também se confronta com a singularidade e a imprevisibilidade do ato pedagógico. Nesse sentido, percebe-se a necessidade, mesmo com todas as exigências e dificuldades em termos do tempo disponível (Best & Kahn, 2006; Cardoso, 2014; Dana, 1995; Estrela & Estrela, 2001b; Feldman & Minstrell, 2000; Griffiths, 1994; Kyei-Blankson, 2014; Lovitt & Higgins, 1996; McKernan, 1993, 2008; Senese, 2001; Stenhouse, 1981; Zeichner & Noffke, 2001) e das competências investigativas necessárias (BERA-RSA, 2014; Flores, 2017), de se manter uma prática formativa assente na investigação realizada pelos próprios professores sobre as suas práticas (CCE, 2007). Apresentamos os excertos seguintes:

> Em relação à minha prática, acho que alterou muitas coisas porque eu gosto muito do Trabalho por Projetos, portanto é uma área que eu investi e deu para perceber muitas coisas que não estava a fazer tão bem e que continuei a investir. (Anexo 54; P2; TTTT1-TTTT2)

> Eu acho que passei a sentir-me mais segura no Conselho, a perceber melhor qual era o meu papel, como é que eu podia interagir, agora, provavelmente, precisava de fazer um estudo pois é como a P1 diz, nós vamos sempre oscilando, as crianças são diferentes. (...) Para mim foi muito importante, não quer dizer que na altura tenha melhorado bastante e que agora não tenha já retrocedido nalguns pontos, porque isto é assim, vamos caminhando e recuamos. Mas em termos de consciência, sobretudo, foi muito importante. (Anexo 54; P3; ZZZZ1-ZZZZ4 e ZZZZ6)

> Em relação à minha prática, sim, embora as nossas práticas tenham altos e baixos e às vezes eu tenho a consciência de que há coisas que eu já fiz melhor e que depois deixo cair. Na altura, sim, sem dúvida. Depois, estas coisas não são de todo lineares, agora a consciência dessas coisas que investigamos, essa consciência mesmo quando nos distraímos ou porque envelhecemos e nos

> tornamos mais rotineiros, de vez em quando vem à tona isso e torna-se mais evidente. Não há dúvida que isso foi fundamental para eu ter presente na minha prática. (Anexo 54; P1; UUUU1-UUUU6)

Já em relação à *melhoria dos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM*, foi referido, tal como nas entrevistas individuais, a importância dos ensaios para uma maior consciência do desenvolvimento de princípios fundamentais no trabalho com os alunos, tais como a comunicação, a interação cooperada e a participação. Em referência à tomada de consciência da implementação desses mesmos princípios, voltou a ser destacado o papel das listas de perfil de uso do modelo pedagógico do MEM, como um instrumento fundamental de apoio ao processo formativo encetado. Apresentamos os seguintes excertos:

> Não tenho agora muito presente o perfil de uso do modelo, mas sei que tem um pouco a ver com todas as questões relacionadas com a comunicação, com as relações humanas e o papel do professor e das crianças. A forma como nós vamos sendo os modelos delas, as próprias interações entre as crianças e a parte da cooperação, acho que também foi muito importante. (Anexo 54; P3; AAAAA1-AAAAA3)

> A consciência do que os instrumentos nos davam… a questão da interação, da participação, do feedback que os alunos devolvem uns aos outros. A envolvência da gestão do professor nesse processo. (Anexo 54; P6; CCCCC1-CCCCC5)

Por último, apesar do apoio ocorrido durante o processo de escrita do ensaio, um dos participantes realçou a necessidade de ter havido maior *interação*, sobretudo, no que concerne à discussão do cumprimento da escrita do ensaio. O que ressalta, mais uma vez, a necessidade de ter havido, eventualmente, um papel mais ativo por parte dos supervisores do Projeto, tendo em conta, a exigência da escrita que um ensaio desta natureza implicava, como, as funções de supervisão que lhes estavam atribuídas para a execução deste Projeto (MEM, 2018m). Por outro lado, tal como referido ao longo das outras categorias de análise, transparece, acima de tudo, um nível de exigência, de inquietação e de desafio que os professores se impõem a si próprios, de modo a continuarem a repensar e a melhorar os seus processos formativos. Este facto, compreende-se, a nosso ver, por se tratarem de professores com um grau de experiência e militância no MEM muito significativo, existindo, por isso, um compromisso de aperfeiçoamento contínuo das práticas, aliado ao propósito de cada um se formar (Niza,

2012). Também destacado, a propósito do *foco de investigação*, foi a importância da existência de uma pergunta de investigação que, para além das vantagens atribuídas, podia, para algumas pessoas, ser algo demasiado limitativo, tendo em conta, igualmente, o carácter holístico do modelo pedagógico do MEM.

Sobre as diferenças nas perspetivas dos seis participantes em estudo, nas várias categorias de análise, por um lado, é compreensível que a escrita de um ensaio seja vivida como uma experiência pessoal distinta, por parte de cada um, por outro, e apesar da distância temporal que separa o desenrolar do Projeto da nossa interpelação aos participantes, parece que teria sido importante a implementação de uma rotina de discussão e negociação cooperada. Desse modo, tal como é característico de uma comunidade de prática (Wenger, 2001), organizada cooperativamente, um dos objetivos passaria por definir compromissos mútuos, com o intuito de todos os participantes poderem tirar o maior proveito possível através da sua participação.

Síntese e discussão dos resultados

Da análise de dados ao terceiro ponto de análise: **Ensaios publicados na revista *Escola Moderna***, apresentamos uma síntese que salienta os aspetos mais significativos e que contribui para compreender, por um lado, como é que a escrita do ensaio desenvolve a reflexão e favorece as melhorias nas práticas profissionais dos professores (dos módulos de atividade e dos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM), por outro, qual o papel do ensaio na construção do conhecimento profissional. Deste modo, pretendemos, em simultâneo, também compreender como é que a interação dialógica e a escrita dos ensaios contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores em formação.

Antes de mais, achamos importante recordar que, no âmbito do Projeto de Investigação-formação em estudo, uma das produções obrigatórias consistia na produção de um ensaio que relatasse o processo investigativo e os respetivos resultados alcançados, a propósito do melhoramento de um módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM, selecionado para tal. Para além disso, como mais um dado para nos ajudar na nossa

interpretação, ressaltamos também o facto de cinco dos seis participantes neste estudo já terem produzido ensaios, no âmbito da autoformação do MEM, antes de iniciarem a sua participação no Projeto de Investigação-formação.

Em primeiro lugar, em relação ao *processo de escrita do ensaio*, foi destacada a existência de um guião de apoio à escrita. Este, mesmo que apropriado e utilizado de uma forma distinta por cada participante, contribuiu para que a estrutura dos seis ensaios fosse bastante semelhante e cumprisse a estrutura organizativa esperada (MEM, 2018m), o que se pôde também comprovar na análise documental realizada aos mesmos.

Por outro lado, a escrita dos ensaios caracterizou-se, sobretudo no início, por algum incómodo, tendo em conta as exigências e o tempo necessário que este tipo de escrita solicita, e que nem sempre é compatível com o dia a dia profissional dos professores. Assim, o tempo de duração da mesma, e tendo em conta os habituais processos individuais de escrita, divergiu muito entre os participantes, tendo sido, para uns, demasiado longo, para outros, curto. Quase consensual, foi a importância do apoio prestado pelos pares e supervisores, sobretudo, no processo individualizado de revisão do ensaio, tendo a maioria dos participantes feito referência a pessoas-chave com quem, de alguma forma, já tinham uma relação profissional e ou pessoal estabelecida anteriormente. No entanto, um participante referiu que não sentiu muito apoio por parte dos supervisores, e que a cooperação vivenciada, resultante da prática formativa, era já habitual do MEM. Outro participante, chamou à atenção que poderia ter havido maior discussão, sobretudo, no que concerne aos prazos definidos e aos processos de escrita dos ensaios. Em relação à temporalidade surge a questão, também identificada noutras investigações, sobre quando produzir esta escrita, se durante a execução do próprio processo investigativo, evitando, por exemplo, que a escrita se centre num prazo limitado de tempo, ou após o finalizar do processo, permitindo, eventualmente, um maior distanciamento, útil para uma escrita de cariz científica (Escalante de Urrecheaga, 2009; Feldman et al., 2018; Montolío, 2000; Zabalza, 2013). Porém, independentemente da fase em que se produz esta escrita, importa recordar Miras (2000), no sentido em que, é a partir da necessária autorregulação do ritmo da escrita, advinda do texto produzido e da possibilidade de se distanciar dele e revê-lo, que se criam as condições para um profundo processo de análise e síntese das próprias ideias. Para além disso, mesmo que possamos

concordar que ensinar e investigar não constituem atividades totalmente distintas (Cunha & Prado, 2007; McKernan, 2008; Tripp, 2005), a investigação faz com que o professor necessite invariavelmente de tempo e distanciamento (Charlot, cit. por Marli, 2001), o que, com o compromisso de ter que escrever um ensaio sobre a prática investigada, acarreta ainda um desafio maior. Tudo isto, reflete também a necessidade de existir um grande apoio por parte dos supervisores e rotinas de reflexão/discussão em conjunto, para que um processo desta natureza decorra de forma sustentada e organizada e todos se sintam escutados, apoiados e, por outro lado, participantes comprometidos num processo de aprendizagem coletivo (Lave & Wenger, 1991). Nesse sentido, destacamos o que um participante valorizou, a propósito da apresentação do processo de escrita de cada um num dos seminários, e que, fruto da discussão coletiva, contribuiu para a estruturação do próprio ensaio. Este exemplo reflete, no âmbito de uma comunidade de prática, a importância do compromisso mútuo para a construção de um empreendimento conjunto e um reportório partilhado (Wenger, 1998). Em relação ao papel da teoria no processo de escrita do ensaio, um participante ressaltou a sua importância para "desbloquear" a escrita e possibilitar uma análise e interpretação dos dados mais profunda e sustentadamente, o que comprova que uma das formas de promover a maior aproximação possível dos professores ao saber teórico, consiste em toma-los como co-construtores desse mesmo saber (Roldão, 2008).

Relacionado com o processo de escrita dos ensaios, destaca-se o papel da utilização dos *diários profissionais* e o do *foco de investigação*. Os diários profissionais, como já tinha sido destacado no ponto de análise relativo a eles, definiram-se como fontes de informação privilegiada, sustentando e guiando a escrita dos ensaios, embora a seleção dos dados a integrar no ensaio seja descrita como algo difícil de realizar, o que releva a importância dos supervisores como um apoio crucial para esta fase de produção do ensaio, como, por outro lado, define os diários profissionais como um processo de uma investigação de cariz mais empírica (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Por outro lado, realçamos também o facto de os ensaios terem permitido uma maior tomada de consciência dos seus autores sobre o tipo de reflexão escrita dos diários, pelo que a escrita dos ensaios surge como uma metaescrita e um meio de avaliar os próprios diários. Já em relação ao foco de investigação, visível em todos os ensaios analisados, este serviu também de guia e ajudou a centrar a escrita dos ensaios nos vários objetivos a cumprir, o

que reflete a presença e a consciência da intencionalidade, uma das características da investigação realizada pelos professores às suas práticas (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993). A importância atribuída às perguntas de investigação, tal como ao foco de investigação, apontou também para a necessidade de ambos os processos serem apoiados pelos supervisores e colegas, pois implicam o planeamento e exame sistemático das práticas (Cochran-Smith & Lytle, idem), que requer competências de literacia científica (BERA-RSA, 2014; Flores, 2017).

Em relação à *escrita produzida*, os participantes caracterizaram-na, por um lado, como uma escrita de relato, por outro, como uma escrita de cariz académica, isto é: formal, rigorosa, reflexiva e sustentada teoricamente (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Fiorentini, 2013b). É, portanto, uma escrita que apresenta uma estrutura própria, diferente da escrita dos diários (esta, mais "livre" e menos formal). Implica uma análise reflexiva profunda aos dados selecionados, suportada criticamente por referenciais teóricos. Tendo em conta o seu carácter público, acentua o cumprimento de algumas formalidades, como a necessidade de se apresentar a metodologia de investigação encetada e os resultados da melhoria da prática alcançados. Mais do que o valor do conhecimento produzido para o próprio investigador, é a divulgação do conhecimento para os outros que o valida e o torna mobilizável para outros profissionais e práticas pedagógicas (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Nesse sentido, a par do reconhecimento, pelos próprios, da melhoria das suas competências de escrita profissional, de cariz científica e pública, foi destacado o maior conhecimento que esta escrita promoveu, relevando-se, deste modo, o que Cochran-Smith e Lytle (1999a) definem como *conhecimento da prática*. Este é fruto do conhecimento produzido pelos professores, que consideram as suas próprias práticas como objeto de investigação, utilizando as teorias dos outros como referências que ajudam a problematizar, a interpretar e a compreender as suas práticas pedagógicas. Esta é uma escrita que se pode também definir como reflexiva e de cariz epistémica (Bereiter & Scardamalia, 1992; Miras, 2000; Niza, 2005a), já que, para além da melhoria das competências desta escrita, através dela promove-se um maior aprofundamento e clareza a respeito do que se escreve. Decorrente, não só do papel ativo do ensaísta, como de todo o processo de escrita compartilhada e do carácter público dos ensaios.

Por outro lado, apesar do consenso relativo à melhoria da qualidade dos ensaios publicados na revista *Escola Moderna*, decorrentes do Projeto de Investigação-formação em estudo, e das apreciações positivas dos colegas, advindas da utilização dos seis ensaios, desde então, no âmbito da formação do MEM, foi questionado o *papel da teoria* e o que se considera uma escrita teorizadora. Assim, apesar do principal objetivo de os ensaios consistir na publicação dos resultados relativos à melhoria de um módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM, e da teoria ter permitido promover uma reflexão escrita mais profunda e sustentada sobre os dados em análise (Cochran-Smith & Lytle, 1999a), afirmou-se que a teoria utilizada nem sempre era integrada de forma a apoiar a problematização das práticas, já que ao invés de se utilizarem autores que se enquadravam noutras correntes teórica, utilizavam-se apenas autores que sustentam teoricamente o modelo pedagógico. No entanto, parece-nos que a teoria, quer utilizada como contextualização, num ponto prévio dos ensaios, quer como promotora de uma reflexão mais sustentada dos dados analisados e interpretados, contribuiu para uma problematização da prática relatada, confrontando-a, interpretando-a e, sobretudo, conceptualizando-a de forma sustentada (Roldão, 2007).

Tendo em conta toda a valorização do conhecimento produzido com os ensaios, destaca-se, deste modo, a *reflexão mais profunda sobre a prática investigada*, advinda, não só, de uma análise de dados mais esclarecida e profunda (Feldman et al., 2018; Somekh, 2006), como, da necessidade de produzir conhecimento válido e mobilizável para outros, fruto do carácter público desta escrita (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Nesse sentido, decorrente de toda esta reflexão e do conhecimento mais estruturado que os professores alcançaram sobre as suas práticas pedagógicas, foi consensual o seu impacto nas melhorias relatadas nos *módulos de atividade do modelo* investigados, tal como no seu papel, enquanto docentes. A escrita dos ensaios também permitiu uma maior tomada de consciência dos *princípios orientadores da ação educativa*, visto que, sendo uma escrita mais estruturada e focada, permitiu compreender a (in)coerência das atitudes do professor e dos alunos, em relação aos princípios que as regem.

Tendo em referência uma perspetiva mais holística, dinâmica e contextual de desenvolvimento profissional (Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Flores et al., 2009; Fullan, 1995; Gonçalves, 2009; Marcelo, 1999, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002, 2009;

Oolbekkink-Marchand et al., 2014; Ponte, 1994; Veiga Simão et al., 2009), valoriza-se o facto de que a escrita dos ensaios constituiu um processo (Guskey, 2002) importante para a melhoria da competência profissional (Day, 2001, 2004; Fullan, 1995; Hargreaves, 1998; Ritcher et al., 2011) da maioria dos professores participantes neste estudo. Para além do sentimento de orgulho e de superação que alguns manifestaram, por serem publicados os ensaios, a escrita profissional, fruto da reflexão desenvolvida e da relação dialógica prática-teoria alcançada (Berthoff, 1987), melhorou as práticas pedagógicas e estruturou o conhecimento relativo a elas. Sendo até de destacar, a mudança de representação de um professor, a respeito de uma área curricular que lhe era pouco confortável e que, ao ter sido o alvo do seu foco de investigação, permitiu-lhe desenvolver mais trabalho com a sua turma, gostar mais dessa área, tal como produzir conhecimento sobre a mesma. No entanto, interessa também não esquecer, que a aprendizagem profissional docente (tal como a aprendizagem dos alunos), mesmo que decorra de um processo investigativo da prática, não é sempre linear (Nóvoa, 2009b).

Em traços gerais, sobre a interação dialógica (Kostouli, 2005) ocorrida durante a escrita dos ensaios, foi realçada a importância de alguns supervisores e pares do MEM, o que releva, mais uma vez, como características de uma comunidade de prática, numa perspetiva sociocultural (Rogoff et al., 2000), quer a importância da ajuda que uns dão aos outros, quer o uso dialógico da linguagem oral e escrita como meio que opera a transformação dos vários intervenientes (Mercer, 1997; Wells, 2001). Sobre a diferença destes ensaios para os produzidos no âmbito da autoformação cooperada do MEM, a partir de tudo o que foi referido, percebe-se que foi o processo investigativo da prática que legitimou as características dos ensaios, agora analisados, o que segundo Cochran-Smith e Lytle (1993), os enquadra numa investigação de cariz *concetual*. Estes ensaios apresentam pontos comuns com uma escrita de cariz científica (Escalante de Urrecheaga, 2009; Feldman et al., 2018; Montolío, 2000; Zabalza, 2013), em que através do seu carácter público, se pretende que o processo de investigação da prática e o conhecimento construído sejam válidos e mobilizados por outros pares e em outras práticas pedagógicas (Altrichter et al., 1993; Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Feldman et al., 2018; Hiebert et al., 2002; Kemmis & McTaggart, 1988; Lampert, 2008, 2010; Mills, 2007; Roldão, 2007). Por outro lado, perante todas as exigências e dificuldades que esta escrita impôs e, apesar de toda a cooperação ocorrida, característica da comunidade prática em que se

desenvolveu todo este processo investigativo, destaca-se o nível de exigência, de inquietação e de desafio que estes professores se impuseram a si próprios. Revelaram um contínuo repensar dos seus processos formativos, o que também se compreende, pelo facto de se tratar de professores com um grau de experiência e militância no MEM muito significativo, existindo, por isso, um compromisso de aperfeiçoamento contínuo das práticas (Niza, 2012). Para além disso, esta análise interpretativa também revela as competências que se exigem a um professor que pretende investigar a sua própria prática pedagógica (Berthoff, 1987; Cochran-Smith & Lytle, 1993; Fueyo & Koorland, 1997; Fueyo & Neves, 1995) e que, através disso, produz os seus próprios saberes profissionais (Estrela, 2002b; Gewirtz et al., 2009; McKernan, 2008) melhora a sua prática, produz e publica conhecimento mobilizável por outros (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Trata-se, mais do que interpretar as teorias dos outros (Cochran-Smith & Lytle, 2009a), de ser capaz de explicitar, fundamentar e comunicar os seus próprios saberes (Canário, 2007; Nóvoa, 2017). O que reflete, igualmente, uma afirmação dos professores (Hiebert et al., 2002) e a importância da sua presença no espaço público (Nóvoa, 2008, 2017). Nesse sentido, em relação à validade do conhecimento publicado nos ensaios analisados, e ao que se pode considerar novo conhecimento (Beillerot, 1991), de acordo com as melhorias da prática que preocupavam os professores e todo o conhecimento alcançado, relatado pelos próprios, pode afirmar-se que se produziu novo conhecimento (Ponte, 2002). A valorização dos ensaios e das respetivas comunicações orais realizadas, por parte dos seus colegas, no âmbito da formação do MEM, e o facto de todos (participantes e colegas) fazerem parte de uma comunidade de prática estabelecida, legitima, a assunção de que o novo conhecimento foi reconhecido e integrado no património da comunidade (Beillerot, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Ross, 1984), e indicia a existência de uma rede de citações, em que os professores atuam, entre si, como um grupo de leitores e autores. O que para Fish (cit. por Cochran-Smith & Lytle, 1990), define-se como uma comunidade de discurso. No entanto, teria sido interessante compreender a validade e o grau de replicação do conhecimento publicado nos ensaios, através da disseminação desse mesmo conhecimento em circuitos profissionais e ou académicos fora do MEM (Baumfield et al., 2008; Cochran-Smith & Lytle, 2007). Por fim, concluímos que os ensaios contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores participantes no Projeto de Investigação-formação, tendo em conta, não só, toda a reflexão, melhoria das práticas e conhecimento produzido através deles, como também pelo facto de todo

este processo ter ocorrido dentro de uma comunidade de prática (Lai et al., 2006). Esta, definida como uma organização de aprendizagem profissional, em que a construção conjunta de conhecimento resulta da investigação e melhoria das práticas (Fullan & Hargreaves, 2001; Westheimer, 2008; Zeichner, 1993), no âmbito de uma forte cultura de colaboração (Fullan & Hargreaves, 2001; Nóvoa, 1992). Em traços gerais, o que todo este processo também revela, é uma dimensão coletiva do desenvolvimento profissional (Aubusson et al., 2007; Fullan & Hargreaves, 2001; Nóvoa, 1991a, 1992, 2008, 2009a; Villegas-Reimers, 2003; Whitty, 2008).

CONCLUSÃO

Em primeiro lugar, ressalta-se que o presente estudo tem como principal objetivo compreender como é que a escrita profissional de seis professores se integrou num projeto de formação pela investigação e constituiu uma experiência significativa para o seu desenvolvimento profissional, no âmbito de uma comunidade de prática. Nesse sentido, definiram-se como objetivos de investigação mais específicos: *evidenciar dispositivos e procedimentos de formação pela investigação onde a escrita se constitui como núcleo de experiências formativas favorecedoras da construção do conhecimento*; *compreender as potencialidades da escrita no aprofundamento da reflexão docente para a tomada de consciência, melhoria e problematização da prática e finalidades educativas*; *compreender como é que a interação dialógica e a escrita das práticas profissionais contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores em formação*.

Ainda que na apresentação e discussão dos resultados tenhamos redigido três sínteses conclusivas, no presente ponto, apresentamos uma síntese geral do trabalho desenvolvido, procurando responder às questões de investigação e discutindo os resultados à luz do quadro teórico definido. Pretendemos ainda destacar, não só os aspetos mais relevantes do estudo para a formação e desenvolvimento profissional de professores, como limitações do estudo e pistas para investigações futuras.

Como é que a escrita desenvolve a reflexão e os processos de formação?

Relativamente ao papel da escrita profissional no desenvolvimento dos processos de formação, constatou-se que uma escrita mais estruturada, focada, fundamentada e reflexiva sustentou uma formação assente numa prática de investigação sistemática, intencional e rigorosa. Portanto, a escrita desenvolvida neste Projeto assegurou o desenvolvimento de uma formação pela investigação, de carácter intencional e sistemático (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993), afastando-se, desse modo, de uma prática formativa assente numa pesquisa espontânea, em que a escrita, embora importante, não tinha a mesma preponderância e o mesmo impacto na melhoria da prática e no respetivo conhecimento produzido. Referido de outra forma, a escrita, ao invés de ter estado ao serviço de uma formação assente apenas numa prática reflexiva, sustentou

um processo de formação pela investigação, centrado num foco de estudo e exigindo a delimitação de um problema, de forma a ser investigado sistematicamente e em profundidade (Fiorentini, 2004). Por outras palavras, a escrita promoveu uma reflexão, como um processo de questionamento "sistemático da própria prática para melhorar essa prática e aprofundar a compreensão desta" (McIntyre, 1993, p. 42).

Neste estudo, salienta-se como fundamental, o facto de a escrita, que se pretendia dialogada, estar ao serviço de um processo de investigação da prática, em que havia o objetivo de melhorar um módulo de atividade do modelo pedagógico do MEM e publicar o resultado desse processo. Sublinha-se, ainda, o papel da escrita na interpelação e melhoria da prática, o que reflete a sua função metacognitiva e o seu contributo para o desenvolvimento de uma reflexão mais profunda (Marcelo, 1999; Miras, 2000). Assim, como contributos, quer para uma maior reflexão da prática e uma construção de conhecimento mais sustentada, quer para uma melhoria de processos formativos, destacamos, por um lado, a escrita em dialogia, apoiada por pares e supervisores, no seio de uma comunidade de prática estabelecida (Kostouli, 2005), por outro, a sistematicidade, a intencionalidade e a dimensão pública da escrita profissional, sustentada por uma utilização crítica da teoria (Cochran-Smith & Lytle, 1993, 1999a).

A função epistémica da escrita reflexiva (Miras, 2000) revela-se através da aproximação que a escrita estabeleceu entre os diaristas/ensaístas e os seus pares e ou supervisores, permitindo, desse modo, que se desenvolvesse um processo de revisão mais rico e sustentado. A partir desse processo dialógico entre escritores e leitores, para além de um maior aprofundamento e clareza a respeito do que se escreveu e, consequentemente, uma maior compreensão e melhoria da prática, os participantes aperfeiçoaram, igualmente, as suas competências de escrita profissional. Por outras palavras, a reflexão ocorrida decorreu, em grande parte, do sentido social e comunicativo da escrita dos diários e ensaios, mediado pela interação dialógica entre participantes e pares e ou supervisores.

Para que a escrita profissional contribuísse para uma reflexão da prática mais sustentada e profunda, foi igualmente importante o facto, não só do Projeto de Investigação-formação em estudo ter ocorrido no seio de uma comunidade de prática já

estabelecida (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001), como de todos os participantes se assumirem como militantes da referida comunidade (Ion, 1997).

Que tipos de reflexão foram mobilizados pela escrita de diários?

Procurando cruzar a análise dos tipos de reflexão mobilizados na escrita dos diários com o que os professores dizem acerca desta, encontramos pontos de confluência, mas também de divergência. Alguns professores caracterizaram a sua escrita dos diários como uma descrição, outros acentuaram a dimensão técnica da reflexão, que incide nos meios a aplicar de forma eficiente e na aplicação de conhecimentos teóricos, outros ainda acentuaram uma reflexão mais prática, em que os problemas da prática são identificados e se procura uma deliberação a partir da experiência do professor e ou de conhecimentos teóricos (Van Manen, 1992; Zeichner & Liston, 1987). Nesse sentido, em referência à teoria, parte dos participantes entenderam-na como um meio de promoção de maior reflexão sobre a prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999a), não havendo alusões a uma reflexão teorizadora (Van Manen, 1992). Portanto, a partir de uma escrita do diário mais descritiva, no início, e à medida que os professores iam lendo e discutindo textos de cariz teórico, a própria teoria foi se tornando mais presente e mobilizada criticamente para a escrita, o que permitiu um olhar mais rico sobre a prática, gerando uma maior compreensão e melhoria da mesma (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Garcia, 1996). Também importante para que a escrita dos diários se tornasse mais reflexiva, foi destacado, não só a importância da partilha dos diários, como o foco de investigação e a escolha do tema para o ensaio a produzir. Assim, se em relação à partilha dos diários, esta permitiu que os diaristas sentissem necessidade de serem mais claros e reflexivos quanto ao que escrevem, o que vem ao encontro de investigações como Bolivar et al. (2001), Moreira (2003, 2005, 2011) e Moreira et al. (2006), já a definição do foco e do tema do ensaio, permitiram uma escrita mais focada no módulo de atividade a investigar, portanto, uma escrita mais aprofundada e vinculada à melhoria da prática pedagógica (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Niza, 2008; Porlán & Martín, 1991).

Em coerência com os depoimentos dos professores, a análise à reflexão escrita presente nos nove diários permite salientar a reflexão de casos da prática, como a categoria com mais unidades de registo, em que para além da vertente prática, destaca-se como uma reflexão de natureza situada e contextual (Van Manen, 1992). A

preponderância deste tipo de reflexão compreende-se pelo facto de os diários profissionais assumirem-se como uma ferramenta de apoio à compreensão e aperfeiçoamento de um módulo de atividade do modelo pedagógico, selecionado como foco de investigação, que visava, em consequência, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Sem articulação com situações concretas da prática, a reflexão teorizadora apresentou-se como a segunda categoria com mais unidades de registo. Nesta categoria a teorização dos professores decorre de uma reflexão genérica (com ou sem referências teóricas de outros autores), que se traduz em conhecimento mobilizável para outras situações educativas similares (Van Manen, 1992). Apesar de também estar incluída nesta categoria a reflexão sobre a reflexão (Van Manen, idem) e a chamada reflexão crítica (Zeichner & Liston, 1987), a menor presença deste tipo de reflexão, compreende-se pelo facto de um dos objetivos do diário consistir em apoiar a reflexão e a melhoria da prática pedagógica investigada, não tendo o carácter público que os ensaios exigiam e, desse modo, a teorização não ser algo consciente e prioritário. A escrita meramente descritiva, ao contrário do afirmado por alguns professores, foi a que apresentou menos unidades de registo, o que se deve também a se ter assumido, nesta categoria, apenas a descrição, excluindo qualquer relação desta com o juízo e opinião docente. Este dado é também compreensível, visto que o quotidiano docente é preenchido de dilemas e complexidade, que alimentam, invariavelmente, os diários e o intercalar de sequências descritivas com sequências interpretativas (Altrichter et al., 1993).

Como é que a escrita evidencia e favorece as melhorias nas práticas profissionais dos professores?

Tendo em conta que o principal objetivo do Projeto de Investigação-formação consistia na melhoria de um ou mais módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM e de tornar público todo esse processo, pretendia-se que a escrita profissional fosse uma ferramenta ao serviço do processo de investigação da prática, estimulasse uma maior reflexão da prática educativa e contribuísse para a teorizar, à semelhança do preconizado por Canário (2007), Nóvoa (2017) e Roldão (2007, 2008). Nesse sentido, através dos diários e dos ensaios, a escrita profissional, para além de contribuir para a compreensão e melhoria da prática selecionada como foco de investigação, desempenhou um papel fundamental na produção e publicação de conhecimento (evidências das melhorias das

práticas) mobilizável para outros (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Para além disso, interessa salientar que, de acordo com uma perspetiva sociocultural, em que se encara a escrita como um processo de construção conjunta no seio de uma comunidade, assente numa prática dialógica entre escritores e leitores (Kostouli, 2005), valorizou-se a importância da cooperação no desenvolvimento do sentido comunicativo e social da escrita. Este sentido revelou-se através da partilha da escrita com os pares e supervisores, e promoveu nos diaristas e ensaístas uma necessidade constante de clarificação sobre o que escreviam, valorizando, desse modo, a função epistémica da escrita (Miras, 2000) e todas as aprendizagens que daí resultam.

A definição de um foco de investigação e a consequente escrita focada foram fundamentais para que os módulos de atividade selecionados fossem aprofundados de forma consistente, quer pela ação da escrita dos diários profissionais, quer pela dos ensaios publicados. Se nos diários, de uma escrita "livre" e algo dispersa, passou-se para uma escrita focada e vinculada à melhoria de uma componente da prática pedagógica (Niza, 2008; Strieb, cit. por Cochran-Smith & Lytle, 1993), nos ensaios, o foco de investigação serviu de guia e ajudou a centrar a escrita nos vários objetivos a cumprir com essa produção escrita.

Igualmente importante, foi a mobilização, na escrita, de textos de cariz teórico, que contribuíram, não só para uma maior problematização da prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Garcia, 1996; Postic, 1988), como para a produção de um conhecimento publicável e mobilizável por outros profissionais (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Nos diários profissionais, à medida que os professores liam e discutiam esses textos, a teoria tornou-se mais presente e a escrita mais problematizadora, o que permitiu um olhar mais rico sobre a prática, gerando uma maior compreensão e melhoria da mesma (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Garcia, 1996). Já nos ensaios, a teoria, quer utilizada como contextualização, num ponto prévio, quer como promotora de uma reflexão mais sustentada dos dados analisados e interpretados, contribuiu para uma problematização da prática relatada, confrontando-a, interpretando-a e, sobretudo, conceptualizando-a de forma sustentada (Roldão, 2007).

Em relação à interação e apoio dos pares e supervisores no desenvolvimento de uma escrita que se pretendia dialógica (Kostouli, 2005), reflexiva e de cariz epistémica

(Bereiter & Scardamalia, 1992; Miras, 2000; Niza, 2005a), a maioria dos participantes valorizou, quer o apoio que obteve na escrita dos diários e dos ensaios, quer o sentido comunicativo e social da escrita. No caso dos diários, apesar das dificuldades (no primeiro ano do Projeto) em instituir um canal (online) de comunicação sistemático que sustentasse uma escrita em dialogia (Moreira, 2003, 2005, 2011; Moreira et al., 2006), os participantes reconheceram a mais valia das interações ocorridas, sobretudo, presencialmente, bem como a importância de partilharem e publicarem os seus diários. Nos ensaios destacou-se a importância do apoio prestado pelos pares e supervisores, em particular, no processo individualizado de revisão, tendo sido feita referência a pessoas-chave com quem, de alguma forma, os participantes já tinham uma relação profissional e ou pessoal estabelecida. Em traços gerais, é de salientar que, tendo em conta a assunção das melhorias das competências de escrita dos participantes, da reflexão da prática alcançada e do conhecimento produzido, a escrita dos diários e dos ensaios definiu-se como reflexiva e de cariz epistémica (Miras, 2000). Isto é, para além dos participantes terem melhorado as suas competências de escrita profissional, através dela promoveu-se um maior aprofundamento e clareza a respeito do que se escreveu. Tudo, decorrente do papel ativo dos participantes, do processo de escrita compartilhado e do desenvolvimento do sentido comunicativo e social da escrita.

Por último, para além de tudo o que já foi referido em relação à forma como a escrita evidencia e favorece as transformações nos módulos de atividade selecionados, interessa ainda compreender, não só o que distingue a escrita dos diários da escrita dos ensaios, como a relação entre as duas. Assim, em relação aos diários profissionais, assumidos neste Projeto como instrumentos de investigação, através deles, recolheu-se, analisou-se e interpretou-se os dados da prática, com o fim de a melhorar (Altrichter et al., 1993, 2010; Bautista, 2017; Bolívar et al., 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1993; Porlán & Martín, 1991). A reflexão presente na escrita dos diários esteve, portanto, vinculada ao serviço da melhoria contínua da prática pedagógica, ajudando os professores a lidar de forma reflexiva com os problemas e desafios que a prática lhes foi colocando (Altrichter et al., 1993; Zabalza, 1994). Tendo como referência o foco de investigação e o importante papel da teoria, com a escrita dos diários, para além de favorecer a reflexão na e sobre a prática (Schon, 1983, 1987, 1992), pretendeu-se produzir interpretações dos dados analisados, com o intuito de reinvesti-las na ação investigada e verificar as supostas

melhorias (Roldão, 2007). Nesta perspetiva, assume-se o diário como um instrumento estruturado (Porlán & Martín, 1991), ao serviço de um processo de investigação da prática, constituindo o que Cochran-Smith e Lytle (1993) definem como uma *investigação empírica*. Para além disso, os diários profissionais definiram-se como a principal fonte de informação (Altrichter et al., 1993) dos ensaios, sustentando e guiando a sua escrita. Já em sentido contrário, tendo em conta o peso dos dados incluídos nos diários, através da escrita dos ensaios, foi possível os participantes tomarem consciência do tipo e nível de reflexão presente nos diários produzidos, o que favoreceu uma metaescrita. Ainda sobre a escrita dos ensaios, esta caracterizou-se, por um lado, como uma escrita de relato, por outro, como uma escrita de cariz académica, isto é: pública, formal, clara, rigorosa, reflexiva e sustentada teoricamente (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Escalante de Urrecheaga, 2009; Fiorentini, 2013b). Tendo como objetivo relatar o processo de investigação encetado e os resultados da melhoria da prática alcançados, tanto ou mais do que o valor do conhecimento produzido para o próprio professor investigador e para a melhoria da sua prática, foi a divulgação do conhecimento para os outros e a respetiva valorização alcançada, que tornou válido e mobilizável o conhecimento em causa (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Trata-se, na verdade, de um *conhecimento da prática* (Cochran-Smith & Lytle, 1999a) produzido pelos próprios professores, que consideram as suas práticas como objeto de investigação, utilizando as teorias dos outros para as problematizar, interpretar e compreender.

Como é que os princípios orientadores e a sintaxe do modelo pedagógico do MEM se revelam e aprofundam pela escrita e na fala dos professores em formação?

Os princípios orientadores e a sintaxe do modelo pedagógico do MEM revelaram-se através, não só de uma escrita focada, sistemática e reflexiva, sustentada criticamente pela teoria e orientada para a melhoria da prática pedagógica e publicação de conhecimento, como através da interação dialógica entre os participantes e os pares e supervisores, o que contribuiu, igualmente, para uma escrita de cariz epistémica (Miras, 2000). Na sequência de toda esta escrita e interação, as comunicações orais realizadas em eventos, de acordo com os participantes, para além de todas as aprendizagens decorridas

da organização das mesmas e do escrutínio público, acabaram também por refletir uma implementação mais profunda e sustentada dos módulos de atividade investigados.

Em relação à reflexão escrita dos diários profissionais, em referência aos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, salienta-se o Tempo de Estudo Autónomo como o módulo com mais referências à reflexão de casos da prática. Tal compreende-se, pelo facto de ser um tempo que, geralmente, coloca muitas dificuldades e dilemas aos professores, quer do ponto de vista da autonomia e responsabilidade dos alunos perante a apropriação do currículo, quer do apoio do professor àqueles que necessitam de ultrapassar as suas dificuldades curriculares. O Conselho de Cooperação Educativa distinguiu-se como o módulo com mais referências à escrita teorizadora, o que interpretamos, por se tratar de um momento de trabalho objeto de muita reflexão no seio do MEM, sobretudo, no que concerne ao importante papel do professor.

Também nos diários, mas em relação aos níveis de implementação dos módulos de atividade, o Conselho de Cooperação Educativa destacou-se como o módulo com mais unidades de registo no nível de implementação total, o que se pode compreender pelo facto de todos os participantes apresentarem um grau de experiência de implementação do modelo pedagógico bastante significativo. O Tempo de Estudo Autónomo foi aquele em que se verificou um maior número de unidades de registo de nível de implementação parcial, sobretudo, na primeira categoria: *Apoio rotativamente os alunos, como previamente combinado, não permitindo a interrupção de outros alunos*. Por ser um módulo de atividade em que o desenvolvimento de competências de estudo autónomo, em prol do domínio das aprendizagens curriculares, assume tamanha prioridade, compreende-se a exigência e complexidade, quer para o professor, quer para os alunos.

Já em relação à presença dos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM nos diários profissionais, apesar da dificuldade, por parte dos participantes, em os percecionar de forma consciente, todos reconheceram a importância dos mesmos para a coerência entre o que se pensa da prática e o que, efetivamente se faz (Diamond, 1991; Holly, 1995). Nesse sentido, para que tal se concretizasse, foi reconhecida também a importância das listas de perfil de uso do modelo pedagógico (MEM, 2018l), como um instrumento potenciador da tomada de consciência do grau de implementação dos referidos princípios. A partir da análise realizada aos diários, percebeu-se que o princípio

mais referido, no total dos diários, foi a gestão cooperada dos conteúdos, tempos e espaços entre alunos e professores. Tal referência foi interpretada por nós e pelos participantes, pelo facto da participação ativa e cooperada dos alunos na gestão das aprendizagens curriculares e sociais ser uma das principais características do modelo pedagógico do MEM, que também o distingue do chamado modelo tradicional (Houssage, 2014; Pastiaux & Pastiaux, 1998). Nos dois diários em que o princípio mais referido não foi o agora apresentado, os princípios com maior referência destacaram-se por se relacionarem e sustentarem diretamente os módulos de atividade selecionados como foco de investigação, o que reforça, mais uma vez, a importância da escrita focada nos diários. Sobre o princípio menos referido, em que se releva o trabalho escolar realizado fora da sala de aula como algo de escolha livre e decorrente do Plano Individual de Trabalho e ou de um Trabalho por Projeto, compreende-se a fraca referência, tendo em conta que o principal enfoque de reflexão do professor neste modelo pedagógico consistir no trabalho realizado na sala de aula. Já sobre o princípio com mais unidades de registo vinculadas ao nível de implementação parcial, destaca-se o relacionado com os níveis de cooperação dos alunos. Apesar da cooperação (e.g. Johnson & Johnson, 1978, 2009; Johnson et al., 1994, 2000) ser uma das principais características deste modelo e os participantes em causa apresentarem um grau de experiência considerável, esta constatação, por um lado, releva a exigência e as dificuldades desta complexa competência, por outro, destaca a necessidade de tal ser discutido por todos os participantes e militantes do MEM, visto poder ser considerado como algo adquirido.

Relativamente aos ensaios, para além da valorização do conhecimento produzido a propósito dos módulos de atividade investigados, por parte dos próprios participantes e dos pares da comunidade de prática, a sua escrita também possibilitou uma maior tomada de consciência dos princípios orientadores da ação educativa, visto que, sendo uma escrita mais estruturada e focada, permitiu compreender a (in)coerência das atitudes do professor e dos alunos, em relação aos princípios que as regem.

Como a organização de um Projeto de Investigação-formação que dá ênfase à escrita profissional, dentro de uma comunidade de prática já constituída, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

Em resposta a esta questão e, partindo, desde logo, do potencial formativo atribuído por todos os participantes a este Projeto, destaca-se a dimensão investigativa, no que esta implica de foco, intencionalidade, sistematicidade, profundidade, validação e divulgação (Beillerot, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Fiorentini, 2004). Aqui os ensaios ganham particular relevância, enquanto produção para onde confluem processos de escrita em diários profissionais, processos de análise através de instrumentos de pilotagem, processos de interação e supervisão colaborativa e processos de pesquisa teórica (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Ocorrendo dentro de uma comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001) com uma cultura de cooperação muito marcada e com uma forte tradição de processos de reflexividade profissional (Niza, 2012, 2016a, 2019; Nóvoa, 1998), este Projeto inscreveu-se num campo favorável, onde os seus participantes estavam amplamente motivados para aprofundar os seus processos de auto-co-eco formação e as aprendizagens a eles associadas (Dominicé, 1985; Pineau, 1988, 1989; Pineau & Michèle, 1983; Pineau & Patrick, 2005).

Entre essas aprendizagens destaca-se, em consonância com o atrás dito, as competências de literacia científica (BERA-RSA, 2014; Flores, 2004), tais como a escrita estruturada e reflexiva na forma de ensaios (Cochran-Smith & Lytle, 1993), o foco da pesquisa em torno de temas e questões de investigação (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Fiorentini, 2004), a recolha e análise de dados mais sistemática (Beillerot, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Fiorentini, 2004; Moreira & Alarcão, 1997), o diálogo intertextual com autores de referência que apoiam a problematização de práticas, o aprofundamento de teorias práticas (Argyris & Schon, 1974; Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Roldão, 2008), e a formalização desse conhecimento de uma forma explícita e comunicável para os pares e outros profissionais da educação (Altrichter et al., 1993; Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993; Feldman et al., 2018; Hiebert et al., 2002; Kemmis & McTaggart, 1998; Lampert, 2008, 2010; Mills, 2007; Roldão, 2007). Para além de todas estas aprendizagens, salienta-se ainda o desenvolvimento de competências de reflexão, que contribuíram para uma implementação dos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM de uma forma mais sustentada.

Percebe-se ainda, a construção de um conhecimento sustentado na ação, na reflexão sobre a ação, sobre si próprio e sobre os contextos, com recurso aos colegas e

aos teóricos (Estrela, 2002b; Gewirtz et al., 2009; Nóvoa, 2017). Um conhecimento que, desta forma, se organiza de forma comunicável, transferível para outras práticas e por outros docentes (Canário, 2007; Cochran-Smith & Lytle, 1999a).

As rotinas, o habitus de um trabalho de cooperação face-a-face terão condicionado e provocado alguma resistência e dificuldade em relação ao trabalho online, o que terá levado a mudanças nas propostas de formação num segundo ano, deixando cair o papel principal atribuído à plataforma moodle, mas incluindo os grupos de formação presenciais como uma nova rotina.

Outras tensões que surgiram relacionam-se com o papel da supervisão numa relação entre pares. Apesar da figura do supervisor não ser comum no modelo de autoformação cooperada do MEM, visto que, geralmente, todos se assumem, em simultâneo, como formadores e formandos (Nóvoa, 1992; Pérez Gómez, 1992), faltará, talvez, clarificar para todos que a supervisão pode ser um processo colaborativo e horizontal entre pares, no sentido definido por Alarcão e Roldão (2008), Alarcão e Canha (2013) e Roldão e Leite (2012).

Por outro lado, apesar da valorização das competências metodológicas e o apoio intelectual por parte dos supervisores (Akerson et al., 2009; Jaworski, 2007; Moreira, 2010), devido ao tempo e às competências de literacia investigativa que um processo investigativo da prática solicita, os participantes revelaram que sentiram algumas dificuldades em conciliar a docência e a investigação, à semelhança do encontrado por outros investigadores (e.g. BERA-RSA, 2014; Best & Kahn, 2006; Cadório, 2011; Estrela & Estrela, 2001b; Flores, 2017; Hargreaves, 1998b; Kyei-Blankson, 2014; McKernan, 1993, 2008; Stenhouse, 1981; Zeichner & Noffke, 2001).

Em traços gerais, de acordo com os aspetos salientados, percebe-se que o Projeto de Investigação-formação refletiu as características de uma investigação da prática, ressaltando-se a intencionalidade e a sistematicidade (Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993), em prol da melhoria das práticas e da produção de conhecimento. Já através dos ensaios, para além de refletir a importância da escrita como uma ferramenta de desenvolvimento profissional (Allard et al., 2007; Passos et al., 2006), validou-se o conhecimento produzido e publicado, tornando-se visível o carácter público que uma

investigação pressupõe (Beillerot, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 1993). A cooperação vivenciada, fruto da militância dos participantes no Movimento da Escola Moderna (Ion, 1997), para além de realçar a importância das comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001) no desenvolvimento de um processo de investigação da prática, ajudou a que os participantes cumprissem todas as exigências que um Projeto desta natureza solicita. Acreditamos, deste modo, que este Projeto de Investigação-formação se assumiu como um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira-Formosinho, 2009), visto se centrar no aperfeiçoamento das práticas educativas, na melhoria das competências profissionais e aprendizagens dos alunos. Este Projeto insere-se nos modelos de investigação profissional colaborativa (BERA-RSA, 2014; Timperley et al., 2014), em que se destacam as comunidades de prática e de indagação (Kennedy, 2014; Sachs, 2009). O desenvolvimento profissional dos professores implicados neste Projeto distingue-se, não só como um processo intencional, contínuo e sistemático (Guskey, 2000), como revela uma dimensão coletiva, participativa, investigativa e política, transformadora das pessoas e da prática (Flores, 2018).

Em termos dos aspetos mais relevantes do estudo para a formação e desenvolvimento profissional de professores, no âmbito geral e para o MEM, destacamos os seguintes:

- A necessidade de desenvolver uma ação de formação pela investigação com uma organização simples e objetivos claros, de uma forma negociada com os participantes, tendo como intuito principal conjugar a melhoria da prática, o processo investigativo e a escrita de um ensaio;

- A preponderância do foco de investigação e a necessidade de defini-lo o mais cedo possível, embora respeitando o tempo para que se defina e seja verdadeiramente significativo;

- A importância da definição de um plano de recolha e análise de dados sistemático, vinculado à compreensão e melhoria contínua da prática selecionada como foco de investigação e à produção de conhecimento público e mobilizável, mas também

exequível e diferenciado tendo em conta os constrangimentos de cada um dos participantes;

- A importância da escrita de um diário profissional, em dialogia, tendo como referência um foco de investigação e o papel da teoria, e de forma a possibilitar a recolha, a análise e a interpretação dos dados da prática, melhorando-a continuamente e contribuindo para a produção de conhecimento;

- A importância de uma comunidade de prática para a sustentação e desenvolvimento de um processo investigativo da prática pedagógica e de uma escrita dialogada, de cariz epistémica;

- A importância de uma supervisão sistemática e colaborativa, na qual todos são envolvidos, e de forma recíproca, de modo a apoiar todo o processo investigativo e a escrita dos ensaios;

- A necessidade de discutir, no seio do MEM, os pontos em comum e divergentes entre um modelo de supervisão colaborativa e o modelo de autoformação cooperada;

- A possibilidade de, em ações de formação futuras, com características semelhantes ao do Projeto em estudo, haver figuras externas ao MEM que desenvolvam um acompanhamento crítico ao processo de investigação e à qualidade dos ensaios produzidos;

- A importância da escrita de um ensaio e da realização de uma comunicação, como meios de disseminação e exposição ao escrutínio público do processo e resultados da investigação da prática;

- A possibilidade de disseminar o conhecimento produzido junto de outros públicos-alvo, como por exemplo, investigadores universitários externos ao grupo ou comunidade em que ocorreu a ação de formação, podendo tal implicar a apresentação pública em eventos científicos;

- A importância do professor como produtor e comunicador de conhecimento, afirmando-se e desenvolvendo a sua profissionalidade no espaço público;

- A importância de uma avaliação final com todos os envolvidos, tendo em conta o processo de investigação/formação desenvolvido, os resultados alcançados e o conhecimento produzido.

Quanto às possíveis *limitações deste estudo*, realçamos o facto das entrevistas semidiretivas individuais terem sido realizadas em 2015, portanto, cinco a seis anos após o desenvolvimento do Projeto em estudo, o que pode ter dificultado a recordação de todos os factos interpelados aos participantes. No entanto, tal situação, pode também ser vista como algo de positivo, visto que o tempo passado entre o acontecimento em estudo e as referidas entrevistas permitiu que existisse um maior distanciamento crítico e o relevar de aspetos igualmente importantes.

Em relação a *investigações futuras* seria importante inquirir alguns supervisores participantes no Projeto de Investigação-formação e noutros projetos de formação no MEM, de modo a compreender melhor os pontos em comum e conflituantes entre a supervisão colaborativa (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Roldão & Leite, 2012) e os processos de autoformação cooperada do MEM (Niza, 2012, 2016a). Esta seria também uma forma de provocar uma reflexão no seio do MEM sobre o seu próprio modelo e ações de formação. Por outro lado, poderia ser também relevante compreender o impacto dos ensaios produzidos nos processos formativos dos professores em formação no MEM, nos anos seguintes à realização do Projeto de Investigação-formação em estudo. Por último, tendo em conta que este Projeto favoreceu a constituição de uma comunidade de investigação dentro de uma comunidade de prática (Friedman, 2001), seria também importante compreender, até que ponto a dimensão da investigação se manteve ou se diluiu nas ações de formação do MEM, subsequentes ao Projeto em estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico: fundamentos, teorias e considerações didácticas*. Formasau.

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, *1*(1), 7-24. https://doi.org/10.1080/0965079930010102

Adler, P. A., & Adler, A. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Sage Publications.

Afonso, A. J., Folque, A., Bragança, M. A., & Sucena, P. (2013). *Recomendação sobre formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.* Conselho Nacional de Educação. http://www.cfjulioresende.org/wpcontent/uploads/2013/05/Recomenda%C3%A7%C3%o_Forma%C3%A7%C3%A3o-Cont%C3%ADnua_CNE.pdf

Akerson, V. L., Cullen, T. A., & Hanson, D. L. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching*, *46*(10), 1090-1113. https://doi.org/10.1002/tea.20303

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*/*Cadernos de formação de professores* (pp. 21-30). Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedago.

Alarcão, I., & Canha, M. B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Allard, C. C., Goldblatt, P. F., Kemball, J. I., Kendrick, S. A., Millen, K. J., & Smith, D. M. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice, 8*(3), 299-314. https://doi.org/10.1080/14623940701424801

Allport, G. (1942). *The use of personal documents in psychological science*. Social Science Research Council.

Almeida, J., & Pinto, J. (1999). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. Silva, & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 55-78). Edições Afrontamento.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). Metodologia da investigação em Psicologia e Educação. Psiquilíbrios.

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formaçã*o (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/10840

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto "PROCUR". *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, (5), 62-88.

Alonso, L. (2004). Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. In M. Rodrigues, & M. Carvalho (Eds.), *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela* (pp. 65-94). Educa.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.

Altrichter, H. (2005). The role of the “professional community” in action research. *Education Action Research, 13*(1), 11-25. https://doi.org/10.1080/09650790500200274

Altrichter, H., & Posch, P. (2010). Reflective development and developmental research: Is there a future for action research as a research strategy in German-speaking countries?. *Educational Action Research, 18*(1), 57-71. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09650790903484525

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. Routledge.

Alves, F. C. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *36*(1-2-3), 77-87.

Alves, F. C. (2004). Diário - Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millenium*, (29), 222-239. http://hdl.handle.net/10400.19/578

Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência, 11*(5), 53-63. https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20

Amado, J. (2017a). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 21-73). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2017b). Procedimentos de análise de dados. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-302). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Cardoso, A. P. (2017). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 189-206). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-353). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2017a). Documentos pessoais (e não pessoais). In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 277-300). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2017b). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Vieira, C. C. (2017a). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 359-378). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Vieira, C. C. (2017b). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 379-419). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amiguinho, A., & Canário, R. (1994). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Educa.

Amiguinho, A., Valente, A., Correia, H., & Mandeiro, M. J. (2003). Formar-se no projeto e pelo projeto. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 101-116). Porto Editora.

Anadón, M. (2007). Alguns aspectos sociais e epistemológicos da investigação em educação no Quebeque. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação. Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 43-67). Educa.

Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. The Falmer Press.

Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars. Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?. *Educational Researcher*, *28*(5), 12-21. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189x028005012

Anderson, G. L., & Herr, K. (2009). Practitioner action research and educational leadership. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The sage handbook of educational action research* (pp. 155-165). Sage Publications.

André, M. (2001). Pesquisa, formação e prática docente. In M. André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 55-69). Papirus.

André, M. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Liber Livro Editora.

André, M. (2016). Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In A. Marli (Org.), *Práticas inovadoras na formação de professores* (pp. 17-34). Papirus.

Ángel, J. B. (1996). *La investigación-acción. Un reto para el professorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. INDE Publicaciones.

Angulo, L. M. V. (1988). Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. In L. Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias, y teorías de los profesores* (pp. 197-224). Editorial Marfil.

Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, *54*(4), 577-596. https://doi.org/10.3102%2F00346543054004577

Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.

Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Aronowitz, S., & Giroux, H. (1985). *Education under siege.* New World Foundation.

Atkinson, S. (1994). Rethinking the principles and practice of action research: The tensions for the teacher-researcher. *Educational Action Research, 2*(3), 383-402. https://doi.org/10.1080/0965079940020306

Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative?. *Teacher Development, 11*(2), 133-148. https://doi.org/10.1080/13664530701414746

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*, 10-20. http://media.journals.elsevier.com/content/files/s0742051x10001435-04221022.pdf

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Antrophos.

Barbour, R. (2008). *Doing focus group.* Sage Publications.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barratt, M., Choi, T. Y., & Li, M. (2011). Qualitative case studies in operations management: Trends, research outcomes, and future research implications. *Journal of Operations Management, 29*, 329-342. https://www.reseachgate.net/publication/216020385

Barré-De Miniac. C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. INRP.

Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*

(Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho). Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/22888

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Compreender o transformar?. *Revista de Investigación Educativa*, *10*(20), 7-36. http://hdl.handle.net/10201/94922

Baumann, J. F. (1996). Conflict or compatibility in classroom inquiry? One teacher's struggle to balance teaching and research. *Educational Researcher*, *25*(7), 29-36. https://www.jstor.org/stable/1176522

Baumfield, V., Hall, E., & Wall, K. (2008). *Action research in the classroom*. Sage Publications.

Bautista, D. (2017). El diario del profesor: Herramienta de investigación y transformación de la práctica docente. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, *6*(1), 111-115. https://www.researchgate.net/publication/323686867_El_diario_del_profesor_herramienta_de_investigacion_y_transformacion_de_la_practica_docente

Beillerot, J. (1991). La "recherche", essai d'analyse. *Recherche et Formation*, (9), 17-31. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_9_1_1040

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los processos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, *15*(58), 43-64. https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: one concept, two hills to climb. In S. C. Tan, H. J. So, & J. Yeo (Eds.), *Knowledge creation in education* (pp. 35-52). Springer.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.

Berk, L. (1980). Education in lives: Biographic narrative in the study of educational outcomes. *Journal of Curriculum Theorizing*, *2*(2), 88-155.

Berthoff, A. (1987). The teacher as researcher. In D. Goswami, & P. Stillman (Eds.), *Reclaiming the classroom: teacher research as an agency for change* (pp. 28-38). Boynton/Cook.

Best, J., & Kahn, J. (2006). *Research in education*. Pearson.

Bezzola, G. (1991). La Formation expérientielle, instrument de la construction de l'identité et d'un projet de société futurs?. In B. Courtois, & G. Pineau (Coords.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 175-179). La Documentation Française.

Bianchetti, L. (2008). O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In L. Bianchetti, & P. Meksenas (Orgs.), *A trama do conhecimento - Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (pp. 239-265). Papirus Editora.

Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practice. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory, Vol. II* (pp. 269-292). Lawrence Erlbaum Associates.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Blumer, H. (1998). *Symbolic interactionism: perspective and method*. University of California Press.

Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas.* Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1986). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoría e aos métodos*. Porto Editora.

Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: desarrollo personal y formación*. Mensajero.

Bolívar, A., Segovia, D., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Muralla.

Bonvalot, G, (1989). L'enterprise, espace de formation expérientielle. *Education Permanente*, (100/101), 151-159.

Borg, S. (2001). The research journal: A tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, *5*(2), 156-177. https://doi.org/10.1177%2F136216880100500204

Borges, M. A. (1961). *Uma escola de trabalho ao nível dos primeiros graus do ensino* (não publicado).

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Editions du Seil.

Bourgault, G. (1991). La formation expérientielle des adultes: perspectives nord-américaines et expériences québécoises. In B. Courtois, & G. Pineau (Coords.), *La formaton expérientielle des adultes* (pp. 41-52). La Documentation Française.

Boyd, V. (1992). *School context. Bridge or barrier to change?*. Southwest Educational Development Laboratory.

Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: A conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, *44*(1), 120-139. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789

Blanchet, A. (1993). *L'entretien dans les sciences sociales*. Dunod.

Brandão, M. (1991). Reflexão pessoal sobre o que é a formação. In *IV Encontro Nacional de Educação Especial, Textos de Educação* (pp. 241-247). Fundação Calouste Gulbenkian.

Bravo, M. P. C., & Eisman, L. B. (1998). *Investigación educativa*. Ediciones Alfar.

Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & C. Fino (Orgs.), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.

British Educational Research Association - Action and Research Centre [BERA-RSA] (2014). Research and the teaching profession: building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education. BERA-RSA. https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/bera-rsa-research-teaching-profession-full-report-for-web-2.pdf

Brock, M.N., Yu, B., & Wong, M. (1992). "Journaling" together: collaborative diary-keeping and teacher development. In J. Flowerdew, M. N. Brock, & S. Hsia (Eds.), *Perspectives on second language teacher education* (pp. 295-307). City Polytechnic of Hong Kong.

Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Harvard Business School Press.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Edições 70.

Burgess, R. G. (1989). Grey areas: ethical dilemmas in educational ethnography. In R. G. Burgess (Ed.), *The ethics of educational research* (pp. 55-71). The Falmer Press.

Burgess, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Celta Editora.

Burgess, R. G., & Rudduck, J. (Eds.) (1993). *A perspective on educational case study: a collection of papers by Lawrence Stenhouse*. CEDAR.

Burnaford, G. (2001a). School and university teacher action research: maintaining the personal in the public context. In G. Burnaford, J. Fisher, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry* (pp. 193-219). Lawrence Erlbaum.

Burnaford, G. (2001b). Teachers' work: methods for researching teaching. In G. Burnaford, J. Fisher, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry* (pp.49-82). Lawrence Erlbaum.

Burnaford, G., Fisher, J., & Hobson, D. (2001). Introduction. In G. Burnaford, J. Fisher, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry* (pp.1-4). Lawrence Erlbaum.

Butler, D., Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), 435-455. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003

Cadório, L. (2011). *A investigação-acção em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/3739

Cadório, L. & Veiga Simão, A. M. (2010). A investigação-acção na formação de professores. Um caso de auto-regulação da aprendizagem. In M. P. Alves, & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 101-127). Edições Pedago.

Caetano, A. P. (2001). *A mudança dos professores em situações de formação, pela investigação-acção* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Departamento da Educação Básica.

Caetano, A. P. (2004a). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação, 17*(1), 97-118. http://hdl.handle.net/10451/32928

Caetano, A. P. (2004b). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto Editora.

Caetano, A. P. (2010). Da análise conjunta de todos os casos de formação à sua modelização. In M. T. Estrela, & A. P. Caetano (Coords.), *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação* (pp. 157-170). Educa.

Caetano, A. P. (2017). Ética e complexidade na formação de professores. *Diálogo Educacional*, *17*(52), 797-821. http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO05

Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação - Alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, *4*(1), 53-73. https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf

Campbell, A., McNamara, O., & Gilroy, P. (2004). *Praticioner research and professional development in education*. PCP.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Edições Afrontamento.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. *Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escri*ta (pp. 11-26). CIEd/Universidade do Minho.

Canário, R. (1994a). Centros de formação de escolas: que futuro?. In A. Amiguinho, & R. Canário (Orgs.), *Escola e mudança. O papel dos centros de formação* (pp. 13-58). Educa.

Canário, R. (1994b). ECO: um processo estratégico de mudança. In R. Espiney, & R. Canário (Orgs.), *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992: experiências e reflexões* (pp. 33-69). IIE.

Canário, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?*. IIE.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional dos professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto Editora.

Canário, R. (2002). O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In M. A. Marfan (Org.), *Articulação entre as formações inicial e continuada de professores*: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Simpósio 10 (pp. 151-174). BMEC, SEF.

Canário, R. (2003). A "aprendizagem ao longo da vida": análise crítica de um conceito e de uma prática. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-207). Porto Editora.

Canário, R. (2007). Prefácio. In G. Prado, & R. Soligo (Orgs.), *Porque escrever é fazer história. Revelações Subversões Superações* (pp. 11-15). Editora Alínea.

Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia (Orgs.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-148). Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de profesores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Carlino, P. (2006). La escritura em la investigación. Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005, *Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA*, Universidad de San Andrés - Buenos Aires Argentina, 19, 1-43. http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19- CARLINO.PDF

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Routledge Falmer.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado*. Martínez Roca.

Carr, W., & Kemmis, S. (2009). Educational action research: a critical approach. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The sage handbook of educational action research* (pp. 74-84). Sage Publications.

Carvalho, J. M. (1995). *O processo e o percurso de revisão da escrita de alunos do ensino secundário com diferentes processadores de texto* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Educa.

Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: A especificidade dos adquiridos experienciais [Experience and experiential learning: The specificity of the acquired experiential learnings]. *Educação UNISINOS, 13*(3), 220-227. http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949

Cavaco, C. (2016). Formação Experiencial de adultos não escolarizados: Saberes e contextos de aprendizagem. *Educação & Realidade, 41*(3), 951-967. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653441

Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.

hantraine-Demailly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.139-158). Dom Quixote.

Charlier, É. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & É. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* (pp. 85-102). Artmed Editora.

Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. ESF.

Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora.

Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzing, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 139-164). Sage Publications.

Cifali, M. (2001). Conduta clínica, formação e escrita. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & É. Chalrlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 103-117). Artmed Editora.

Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education, 27*(44), 44-54. http://benjaminbolden.ca/wp-content/uploads/2015/09/2006-Clandinin-NarrativeInquiryAMethodologyforStudyingLivedExperience.pdf

Clandini, D. J, & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.* Jossey-Bass.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). Macmillan.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967. https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X02000537?token=E847994C14753E7D6F1E466EBBC0DF3494235F0FB37290F2103E4F37A8B8F88B371806F59F2ACE99CBF0F138DA4F486A

Clift, R., Veal, M. L., Johnson, M., & Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education, 41*(2), 52-56. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1001.9521&rep=rep1&type=pdf

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: context and goals. In M. Cochran-Smith, & K. Zeichner (Eds.), *Studying*

teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education (pp. 37-68). Lawrence Erl-baum Associates.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, *19*(2), 2-11. https://doi.org/10.3102%2F0013189X019002002

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: teacher research and knowledge*. Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999a). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, *24*(1), 249-305. https://doi.org/10.3102%2F0091732X024001249

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999b). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher, 28*(7), 15-25. https://doi.org/10.3102%2F0013189X028007015

Cochran-Smith, M, Lytle, S. L. (2003). Teacher learning communities. In J. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 2461-2469). Macmillan.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2007). Everything's ethics: practitioner inquiry and university culture. In A. Campbell, & S. Groundwater-Smith (Eds.), *An ethical approach to practitioner research* (pp. 24-41). Routledge.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation.* Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2010). Teacher research as stance. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *SAGE handbook of educational action research* (pp. 39-49). Sage Publications.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2011). Commentary: Changing perspectives on practitioner research. *Learning Landscapes*, *4*(2), 17-23. https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.381

Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education, 31*(2), 17-32. https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Routledge.

Colás Bravo, M. P. (1994). La investigación en el campo. In P. Colás Bravo, & L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 25-42). Alphar.

Colás Bravo, M. P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendía, P. Colás Bravo, & F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogia* (pp. 225-249). Mc-Graw-Hill.

Colás Bravo, M. P., & Buendía, L. (Eds.) (1994). *Investigación educativa*. Ediciones Alfar.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Harvard University Press.

Comissão das Comunidades Europeias [CCE] (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Comissão das Comunidades Europeias. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:52007DC0392

Commission du débat sur l'avenir de l'école (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. La Documentation Française.

Connelly, F. M., & Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' roles in the using and doing of research and development. *Journal of Curriculum Studies*, *12*(2), 95-107. https://doi.org/10.1080/0022027800120202

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, *19*(5), 2-14. https://www.jstor.org/stable/1176100

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, & N. Pérrez (Orgs.), *Déjame que te cuente - Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Editorial Laertes.

Conrad, C. & Serlin, R. (2006). *The Sage handbook for research in education: engaging ideas and enriching inquiry*. Sage Publications.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2015). *Pareceres e recomendações 2013*. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2017). *Estado da educação 2016*. Conselho Nacional de Educação.

Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras, & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Columbia University.

Corey, S. M. (1954). Action research in education. *Journal of Educational Research, 47*(5), 375-380. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1954.10882121

Correia, J. A., Pereira, L. A., & Vaz, H. (2012). Políticas educativas e modos de subjetivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, *42*(146), 368-387. http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/05.pdf

Corsi, A. M. (2002). *O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação,*

Sociedade & Culturas, (7), 7-28. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf

Costa, J. (2019). Prefácio. In J. A. Pacheco (Org.), *Inovar para mudar a escola* (pp. 5-6). Porto Editora.

Courtois, B. (1992). La formation en situation de travail: une formation experientielle ambigue. *Education Permanente,* (112), 95-105.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas a fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, *12*(1), 5-15. http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5291

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, *15*(1), 221-243. http://hdl.handle.net/1822/492

Craig, C. (2009). Teacher research and teacher as researcher. In L. J. Saha, & A. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 61-70). University of Houston.

Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância* (Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho). Repositório Institucional da Universidade do Minho, Braga. http://hdl.handle.net/1822/7085

Crecci, V., & Fiorentini, D. (2013). Desenvolvimento profissional de professores em comunidades com postura investigativa. *Acta Scientiae - Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, *15*(1), 9-23. http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/346

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Sage Publications.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Sage Publications.

Cunha, R., & Prado, G. (2007). A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. *Educar em Revista*, (30), 251-264. https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200016

Dana, N. (1995). Action research, school change, and the silencing of the teacher voice. *Action in Teacher Education, 16*(4), 59-70. https://doi.org/10.1080/01626620.1995.10463219

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44. https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In J. Bransford, & L. Darling-Hammond (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, *36*(4), 369-388. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02607476.2010.513844

Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world: what can we learn from international practice. In L. Darling-Hammond, & A. Lieberman (Orgs.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 151-169). Routledge.

Day, C. (1991). Quality Assurance and Professional Development. *British Journal of In-Service Education, 17*(3), 189-194. https:/ / dx.doi.org/ 10.1080/ 0305763910170303

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

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.

Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work. Understanding complexity, building quality*. Routledge.

Day, C., Elliott, J., Somekh, B., & Winter, R. (2002). Preface. In C. Day, J. Elliott, B. Somekh, & R. Winter (Eds.), *Theory and practice in action research: some international perspectives* (pp. 7-8). Symposium Books.

De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche em sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Presses Universitaires de France.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.

Debus, M. (1990). *Handbook for excellence in focus group research*. Academy for Educational Development.

Denzin, N. K. (1984). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretative biography*. Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011). *The SAGE handbook of qualitative research.* Sage Publications.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: L'idée d'um rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de L'éducation*, *23*(2), 371-393. http://id.erudit.org/iderudit/031921ar

Dewey. J. (1910). *How we think.* Heath & Co. Publishers.

Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. Companhia Editora Nacional.

Dewey. J. (1963). *Experience and education.* Collier Books.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposícion de la relación entre pensamento reflexivo e processo educativo*. Ediciones Paidós.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica editora.

Deyhle, D. L., Hess, G. A., & LeCompte, M. D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & I. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 597-641). Academic Press.

Diamond, C. T. (1991). *Teacher education as transformation. A psychological perspective*. Open University Press.

Dimmock, C. (2016). Conceptualizing the research-practice-professional development nexus: Mobilizing schools as "research engaged" professional development learning communities. *Professional Development in Education*, *42*(1), 36-53. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.963884

Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 609-617. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X1200011X#

Dominicé, P. (1985). *La formation enjeu de l'evaluation*. Peter Lang.

Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage: Faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, (100/101), 57-65.

Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois, & G. Pineau (Coords.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 53-58). La Documentation Française.

Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, *4*(3), 335-354. https://doi.org/10.1177%2F1523422302043007

Dumont, L. (1991). "L'expérience" des adultes comme moyen pour eux de s'approprier leur formation et "d'ouvrir" cette expérience. In B. Courtois, & G. Pineau (Coords.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 101-107). La Documentation Française.

Ebbutt, D., & Elliot, J. (1985). Why should teachers do research?. In D. Ebbutt, & J. Elliot (Eds.), *Issues in teaching for understanding*. Longman.

Eco, U. (2003). Como escrevo. In U. Eco (Org.), *Ensaios sobre a literatura*. Record.

Edwards, R., & Mauthner, M. (2002). Ethics and feminist research: theory and practice. In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop, & T. Miller (Orgs.), *Ethics in qualitative research* (pp. 14-31). Sage publications.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review, 14*(4), 532-550. https://www.jstor.org/stable/258557

Eisenhart, M. A. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, *19*(2), 99-114. http://www.jstor.org/stable/749405

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación naturalística y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

Elliott, J. (1976). *Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs*. North Dakota Study Group on Evaluation, University of North Dakota.

Elliott, J. (1985). *Faciliting action-research and outsider relations*. *Qualitative Studies in education*. Falmer Press.

Elliott, J. (1988). Educational research and outsider-insider relations. *Qualitative Studies in Education, 1*(2), 155-166. https://doi.org/10.1080/0951839880010204

Elliott, J. (1990a). *La investigación acción en educación*. Morata.

Elliott, J. (1990b). Teachers as researchers: implication and for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 6*(1), 1-26. https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90004-O

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Elliott, J. (1994). Research on teacher's knowledge and action research. *Educational Action Research, 2*(1), 133-137. http://dx.doi.org/10.1080/09650799400200003

Elliott, J. (1996). 'Curriculum Study'. In P. Gordon (Ed.), *A guide to educational research* (pp. 277-306). The Woburn Press.

Elliott, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: a casebook for educational reform* (pp. 17-28). Falmer Press.

Elliott, J. (2004). Using research to improve practice. The notion of evidence-based practice. In C. Day, & J. Sachs (Eds). *International handbook of the continuing professional development of teachers* (pp. 264-290). Open University Press.

Elliott, J. (2007a). *Reflecting where the action is: the selected works of John Elliott*. Routledge.

Elliott, J. (2007b). Making evidence-based practice educational. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 66-88). Sage Publications.

Elliott, J. (2008). Introducción. In J. Mckernan (Ed.), *Investigación-acción y curriculum*. Ediciones Morata.

Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The Sage handbook of educational action research* (pp. 28-38). Sage Publications.

Ellwood, C. (1992, april). *Teacher research: for whom?*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, USA.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, *28*(2), 122-128. https://www.jstor.org/stable/356095

Eraut, M. (1995). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.

Erickson, F. (1973). What makes school ethnography "ethnographic"?. *Anthropology and Education Quarterly*, *4*(2), 10-19. https://doi.org/10.1525/aeq.1973.4.2.05x0129y

Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, *8*(2), 58-69. https://doi.org/10.1525/aeq.1977.8.2.05x1396r

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Macmillan.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Escalante de Urrecheaga, D. (2009, mayo). La escritura científica: destreza essencial para transformar el conociemento. In *Jornada Previa de Región del V Congreso*

Internacional de la Cátedra Unesco de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Pedro Rincón G.", San Cristóbal: UNET.

Esteves, A. J. (2001). A investigação-acção. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Edições Afrontamento.

Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Instituto de Inovação Educacional.

Esteves, M. (2006a). Formação de professores: das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 137-194). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Esteves, M. (2006b). Análise de conteúdo. In J. Á. De Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.

Esteves, M. (2014). Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. *Revista Educação em Foco*, *17*(23), 17-44. http://dx.doi.org/10.24934/eef.v17i23.529

Esteves, M. (2016). Reorientar a formação contínua dos professores. In Fronteiras, diálogos e transições na educação: *Atas do XIII Congresso da SPCE* (pp. 1279-1287), Escola Superior de Educação de Viseu.

Esteves, M. (2018). O debate sobre o desenvolvimento profissional docente: Contribuições deste conceito para a formação. In I. Sabino de Farias et al. (Orgs.), *Pesquisa em Rede.* Universidade do Ceará.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 43-46). Educa.

Estrela, A., Eliseu, M., & Amaral, A. (2018). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. A. Costa, J. Marques, A. Faria, & D. Esteves (Orgs.), *Contributos da investigação em ciências da educação - 30 anos de AFIRSE em Portugal: homenagem aos professores Albano Estrela e Maria Teresa Estrela* (pp. 385-395). Educa.

Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A., & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação - R*evista *da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,* (4), 107-148.

Estrela, A., & Esteves, M. (1989). Inovação versus rotina na formação de professores. In *Semana Luso-Espanhola de Pedagogia* (pp. 91-102). Universidade Aberta e Universidad Nacional de Education a Distancia.

Estrela, M. T. (1995). Le sujet dans la recherche qualitative. Quelques notes critiques. *Congrés AFIRSE. Institut des Sciences de l'Education d'Angers, 1,* 97-103.

Estrela, M. T. (2002a). A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In A. S. Neto, & L. S. B. Maciel (Orgs.), *Reflexões sobre formação de professores* (pp. 141-172). Papirus Editora.

Estrela, M. T. (2002b). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação, 11*(1), 17-29.

Estrela. M. T. (2007). As ciências da educação, hoje. In J. M. Sousa (Org.), *Actas do IX Congresso da SPCE. Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 15-35). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estrela, M. T., & Caetano A. P. (Coords.). (2010). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Educa.

Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001a). Introdução. In M. T. Estrela, & A. Estrela (Orgs.), *IRA - investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 9-12). Porto Editora.

Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001b). Caracterização geral do projeto IRA. In M. T. Estrela, & A. Estrela (Eds.), *IRA - investigação, reflexão, ação e formação de professores: estudos de caso* (pp. 29-40). 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* (pp. 73-80). Porto Editora.

European Comission [EC] (2005). *Common european principles for teacher competences and qualifications*. European Comission. http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf

European Comission [EC] (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe (vol. 1)*. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf

European Comission [EC] (2015a). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4b77775b-6d06-11e5-9317-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search

European Comission [EC] (2015b). Education & training 2020 - Schools policy. Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve initial teacher education. Publications Office of the European Union. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/Shaping%20career-long%20perspectives%20on%20teaching.pdf

European Comission [EC] (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression and support*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9ef5c37e-1b75-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search#

Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 851-870. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.607231

Faria, E., Rodrigues, I., Gregório, M. C., & Ferreira, S. (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão (Relatório Técnico)*. Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_FIP_Acesso.pdf

Faria, A. L., Santana, I., Figueiral, L., & Ferro, N. S. (2019). *Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Recomendacao_Qual.Val.prof.E.pdf

Feio, M. A. (2015). *A formação ética de professores no cruzamento com a formação ético-moral de alunos. O papel da investigação-ação* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/18336

Feio, M. A., & Caetano, A. P. (2016). O papel da investigação-ação na formação ética de professores. *Revista EstreiaDiálogos*, *1*(2),152-175. http://media.wix.com/ugd/eb8d33_6c5643df5e884a34a8c563d551e6bb57.pdf

Feldman, A. (1993). Promoting equitable collaboration between university researchers and school teachers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *6*(4), 341-357. https://doi.org/10.1080/0951839930060406

Feldman, A. (2007). Teachers, responsibility and action research. *Educational Action Research*, *15*(2), 239-252. https://doi.org/10.1080/09650790701314809

Feldman, A., & Atkin, J. M. (1995). Embedding action research in professional practice. In S. Noffke, & R. Stevenson (Eds.), *Educational action research: becoming practically critical* (pp. 127-137). Teachers College Press.

Feldman, A., & Minstrell, J. (2000). Action research as a research methodology for the study of the teaching and learning of science. In E. Kelly, & R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 429-455). Lawrence Erlbaum.

Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: an introduction to action research across the professions*. Routledge.

Felício, H. & Silva, C. (2017). Conhecimento escolar e formação de professores: Apresentação. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, *9*(8), 251-161. http://hdl.handle.net/1822/47164

Fenstermacher, G. D. (1982). On learning to teach effectively from research on teacher education. *Journal of Classroom Interaction*, *17*(2), 7-12. https://www.jstor.org/stable/43997781

Fernandes, I. S., & Vieira, F. (2009). GT-PA: imagens com história(s)... de esperança!. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Eds.), Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação. *Atas do 4.º encontro do grupo de trabalho-pedagogia para a autonomia (GTPA)* (pp. 259-273). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Fernandes, R. (1998). Movimentos de Inovação Pedagógica no Portugal Contemporâneo - Maria Amália Borges e a integração educativa em meados do século. *Escola Moderna*, *5*(3), 23-41.

Ferreira, L. A. (2005). *O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de*

iniciação à docência (Tese de Doutoramento, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo). Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2382

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation: entre la théorie et la pratique*. Dunod.

Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12157/1/tese%20doutoramento.pdf

Figueiredo, M. P. (2017). A realização de investigação na formação inicial de professores: olhares e interpretações. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores* (pp. 11-20). Escola Superior de Educação de Viseu.

Finger, M. (1989). *Apprende une issue. L'education des adultes à l'age de la transformation de perspetive*. Editions Loisirs et Pédagogie.

Finger, M., & Asún, J. (2001). *Adult education at the crossroads. Learning our way out*. Zed Books.

Fiorentini, D. (2004). A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In J. Romanowski, P. L. O. Martins, & S. R. A. Junqueira (Orgs.), *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente* (pp. 243-257). Champagnat.

Fiorentini, D. (2010). Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. In Â. Dalben, J. Diniz, L. Leal, & L. Santos (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação ambiental; educação em ciências; educação em espaços não escolares; Educação Matemática - Volume I* (pp. 570-590). Autêntica.

Fiorentini, D. (2013a). Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. *Sisyphus - Journal of Education, 1*(3), 152-181. https://doi.org/10.25749/sis.3710

Fiorentini, D. (2013b). A Investigação em Educação Matemática desde a perspetiva acadêmica e profissional: Desafios e possibilidades de aproximação. *Cuadernos de Investigación y Formación em educación Matemática*, *8*(11), 61-82. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14711

Fiorentini, D., & Carvalho, D. L. (2015). O GdS como lócus de experiências de formação e aprendizagem docente. In D. Fiorentini, F. L. P. Fernandes, & D. L. Carvalho (Orgs.), *Narrativas de práticas de aprendizagem docente em matemática* (pp. 15-37). Pedro & João Editores.

Fiorentini, D., & Crecci, V. (2016). Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, *21*, 505-524. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216526

Fisher, J. C. (2001). Action research rationale and planning: developing a framework for teacher inquiry. In G. Burnaford, J. Fisher, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry* (pp. 29-48). Lawrence Erlbaum.

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed Editora.

Flores, M. A. (Coord.) (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. De Facto Editores.

Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 187-230). Springer Press.

Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva - Volume II* (pp. 773-810). Conselho Nacional de Educação.

Flores, M. A. (2018). Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis. In M. A. Flores, A. M. Silva, & S. Fernandes (Orgs.), *Contextos de mediação e de desenvolvimento profissional* (pp. 171-194). De Facto Editores.

Flores, M. A. (2019). Unpacking teacher quality. Key issues for early career teachers. In A. M. Sullivan, B. R. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best theachers - Problems and possibilities* (pp. 15-38). Springer.

Flores, M. A., Caetano, A. P., Freire, I., & Veiga-Simão, A. M. (2020). Formação de professores em contextos colaborativos: génese e metamorfoses de um projeto. In M. F. Vieira, C. M-Cunha, & M. A. Flores (Orgs.), *Investigação e mudança - mapeando histórias de transformação* (pp. 15-48). Appris.

Flores, M. A., Hilton, G., & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves, & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Edições Pedago.

Flores, M. A., Rajala, R., Veiga Simão, A. M., Tornber, A., Petrovic, V., & Jerkovic, I. (2007). Learning at work. Potential and limits for professional development. In J. Butcher, & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: challenges for teachers, teaching, and teacher education* (pp. 141-156). Sense Publisher.

Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento profissional na escola: alguns resultados de um estudo realizado em três países europeus. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Coords.), *Actas do VIII congresso internacional galaico-português de psicopedagogia* (pp. 725-731). CIEd/Universidade do Minho.

Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-152). Edições Pedago.

Flower, L. (1979). Writer-Based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English, 41*, 19-37. https://doi.org/10.2307/376357

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32,* 365-387. https://doi.org/10.2307/356600

Folque, M. A., Leal-da-Costa, M. C., & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In C. Correa, L. Cavalcante, & M. Bossoli (Orgs.), *Formação de professores em perspetiva* (pp. 177-236). EDUA.

Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Y. Denzin, & Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Sage Publications.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: from structured questions to negociated text. In N. Y. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Sage Publications.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. In N. Y. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 695-728). Sage Publications.

Formosinho, J. (2014). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Eds.), *Luzes e sombras da formação contínua* (pp. 57-81). Edições Pedago.

Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71-91). CIEd, Universidade do Minho.

Formosinho, J., & Machado. J. (2014a). Formação contínua de professores. In M. Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal, volume II - Conhecimento, atores e percursos* (pp. 311-333). Almedina.

Formosinho, J., & Machado. J. (2014b). Formação contínua de professores em Portugal e ação dos centros de formação de associação de escolas. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Eds.), *Luzes e sombras da formação contínua* (pp. 83-99). Edições Pedago.

Forte, A. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspetivas e estratégias. Um estudo realizado numa EB 2,3* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho). Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/10562

Franklin, U. (1996, may). Introduction to the symposium. In *Towards an ecology of knowledge*, University of Toronto.

Freitas, W., & Jabbour, C. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: Boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate, 18*(2), 7-22. http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550

Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e té*cnicas. Instituto Piaget.

Friedman, V. (2001). Action science: creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (pp. 159-170). Sage Publications.

Fueyo, V., & Koorland, M. A. (1997). Teacher as researcher: A synonym for professionalism. *Journal of Teacher Education, 48*(5), 336-340. https://doi.org/10.1177%2F0022487197048005003

Fueyo, V., & Neves, A. (1995). Preservice teacher as researcher: A research context for change in the heterogeneous classroom. *Action in Teacher Education, 16*(4), 39-49. https://doi.org/10.1080/01626620.1995.10463217

Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. The Falmer Press.

Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 253-267). Teachers College Press.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

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

Furness, P. J., & Garrud, P. (2010). Adaptation after facial surgery: Using the diary as a research tool. *Qualitative Health Research, 20*, 262-272. https://doi.org/10.1177%2F1049732309357571

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: an introduction*. Allyn and Bacon.

Gallagher, K. L., & Ford, K. J. (2002). 90 min a day aims to create a new culture. *Journal of Staff Development, 23*(4), 65-68.

Garcia, R. L. (1996). Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In R. L. Garcia (Org.), *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática* (pp. 9-40). Cortez.

Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2009). *Educational reseach - competencies for analysis and applications*. Pearson Education International.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

Geraldi, C., Fiorentini, D., & Pereira E. (Orgs.) (1998a). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).* Mercado de Letras.

Geraldi, C., Messias, M., & Guerra, M. (1998b). Reflectindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In C. Geraldi, D. Fiorentini, & E. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 237-274). Mercado de Letras.

Gewirtz, S., Shapiro, J., Maguire, M., Mahony, P., & Cribb, A. (2009). Doing teacher research: A qualitative analysis of purposes, processes and experiences. *Educational Action Research*, *17*(4), 567-583. https://doi.org/10.1080/09650790903309433

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.

Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Gillham, B. (2000). *The research interview*. Continuum.

Giroux, H. (1997). *Os professores como profissionais intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artmed.

Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.

Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education, 2*2(2), 179-193. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.004

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, (8), 23-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951775

González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.

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

Goodson, I. (2008b). *Investigating the teacher's life and work*. Sense Publishers.

Gore, J., & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the U. S.. *Teaching & Teacher Education*, *7*(2), 119-136. https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90022-H

Goswami, D., & Stillman, P. R. (1987). *Reclaiming the classroom: teacher research as an agency for change*. Boyntown/Cook.

Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action. Ses functions, ses fondements et son instrumentation.* Press de l'Université du Québec.

Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Éditions Dalloz.

Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2002). Beginning teachers as teacher-researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, *27*(1), 29-49. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2002v27n1.4

Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook for focus group research*. Sage Publications.

Griffiths, M. (1994). Autobiography, feminism and the practice of action research. *Educational Action Research*, *2*(1), 71-82. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650799400200005

Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P., & Ronnerman, K. (2013). *Facilitating practitioner research. Developing transformational partnerships*. Routledge.

Grumet, M. (1980). Autobiography and reconceptualisation. *Journal of Curriculum Theorizing*, *2*(2), 155-158.

Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum Perspectives, 2*(3), 23-34.

Grundy, S. (1997). Participatory action research in Australia: the first wave, 1976-1986. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: international context and consequences* (pp. 49-125). State University Press.

Grundy, S., & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: the state of the art (an overview). In S. Kemmis, & R. McTaggart (Eds.), *The action research planner* (pp. 321-336). Deakin University Press.

Grupo de pesquisa CEAMECIN (2016). *Indagações dialógicas com Gordon Wells*. Editora da Furg.

Grupo de Trabalho de Investigação [GTI] (2001). *Grupo de trabalho sobre investigação (GTI) em educação matemática da Associação de Professores de Matemática*. http://www.apm.pt/gt/gti/grupo.htm

Grupo de Trabalho de Investigação [GTI] (Ed.). (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática (APM).

Guba, E. G. (1981). The paradigm revolution in inquiry: implications for vocational research and development. *National Center for Research in Vocational Education on Staff Development Seminar*, Columbus, OH, USA.

Guba, E. G. (1989). Critérios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. G. Sacristan, & Á. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoria y su pratica* (pp. 148-165). Akal.

Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Sage Publications.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Effective evaluation*. Jassey-Bass Publishers.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies?. In D. M. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution* (pp. 89-115). Praeger.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.

Guerreiro, H. G. (2018). *A aprendizagem comparticipada dos números racionais através da percentagem* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/37283

Gummesson, E. (2007). Case study research and network theory: Birds of a feather. Qualitative research in organizations and management. *An International Journal*, *2*(3), 226-248. 10.1108/17465640710835373

Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *8*(3/4), 381-391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press.

Hamilton, D. (1994). Traditions, preferences, and postures in applied qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 60-69). Sage Publications.

Hammack, F. M. (1997). Ethical issues in teacher research. *Teachers College Record*, *99*(2), 247-265.

https://www.researchgate.net/publication/282247584_Teachers_Doing_Research_with_Their_Own_Students_a_Blessing_or_a_Curse

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Kenneth, Z. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). Jossey-Bass.

Hammersley, M. (1981). The outsider's advantage: A reply to McNamara. *The British Educational Research Journal*, *7*(2), 167-171. https://www.jstor.org/stable/1501133?seq=1#page_scan_tab_contents

Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, *1*(3), 425-445. https://doi.org/10.1080/0965079930010308

Hammersley, M., & Akinson, P. (1994). *Etnografia: métodos de investigación*. Paidós.

Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in Qualitative Research*. Sage Publications.

Hammouti, N. (2002). Diários etnográficos "profanos" na formação e pesquisa educacional. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, (2), 9-20.

Hargreaves, A. (1998a). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. MacGraw-Hill.

Hargreaves, A. (1998b). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. W. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 558- 575). Kluwer Academic Publishers.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hargreaves, D. (2007). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 43-60). Sage Publications.

Hartley, J. (2004). Case study research. In C. Cassell, & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 323-333). Sage Publications.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 51-102). Lawrence Erlbaum.

Hedges, A. (1985). Group interviewing. In R. L. Walker (Ed.), *Applied qualitative research* (pp. 71-91). Gower Publishing.

Henrique, M. (1992). Cronologia histórica do Movimento da Escola Moderna. In G. Vilhena, J. Soares, & M. Henrique (Orgs.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 11-18). Movimento da Escola Moderna.

Henry, P., & Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, (11), 33-60. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_11_2900

Henson, K. T. (1996). Teacher as researchers. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 53-64). Simon & Schuster Macmillan.

Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation. A guide for students and faculty*. Sage Publications.

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one. *Educational Researcher, 31*(5), 3-15. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X031005003

Hilton, G., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: Findings from a European project. *Teacher Development, 17*(4), 431-447. https://doi.org/10.1080/13664530.2013.800743

Hobson, D. (2001). Learning with each other: collaboration in teacher research. In G. Burnaford, J. Fisher, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry* (pp. 173-191). Lawrence Erlbaum.

Hodgkinson, H. (1957). Action research: A critique. *Journal of Educational Sociology, 31*(4), 137-153. https://www.jstor.org/stable/2264741

Holly, M. L. (1989a). *Writing to grow: keeping a personal-professional journal*. Hanover St. Portsmouth.

Holly, M. L. **(**1989b). Reflective writing and the spirit of inquiry. *Cambridge Journal of Education, 19*(1), 71-80. https://doi.org/10.1080/0305764890190109

Holly, M. L. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 79-110). Porto Editora.

Holly, M. L., & McLoughlin, C. S. (1989). Professional development and journal writing. In M. L. Holly, & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development* (pp. 259-283). The Falmer Press.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley Publishing Company.

Homan, R. (2002). The principle of assumed consent: the ethics of gatekeeping. In M. McNamee, & D. Bridges (Orgs.), *The ethics of educational research* (pp. 23-39). Blackwell Publishing.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Open University Press.

Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionelle. Une historie de la pédagogie*. Éditions Fabert.

Hoyle, E. (1974). Professionality, professionalism and control in teaching. *London Review*, *3*(2), 121-136.

Hutchins, E. (1995). *Cognitions in the wild.* MIT Press.

Ion, J. (1997). *La fin des militants?*. Les Éditions de l'Atelier.

Jacelon, C. S., & Imperio, K. (2005). Participant diaries as a source of data in research with older adults. *Qualitative Health Research*, *15*(7), 991-997. https://doi.org/10.1177%2F1049732305278603

Jackson, P. (1968). *Life in classroom*. Holt, Rinehart and Winston.

Janesick, V. J. **(**1998, april). Journal writing as a qualitative research technique: history, issues and reflections. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420702.pdf

Janesick, V. L. (2007). Peer debriefing. In G. Ritzer (Ed.), *The blackwell encyclopedia of sociology* (pp. 3387-3388). Blackwell publishing.

Järvensivu, T., & Törnroos, J-Å. (2010). Case study research with moderate constructionism: Conceptualization and practical illustration. *Industrial Marketing Management, 39(1),* 100-108. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2008.05.005

Jaworski, B. (2003). Research practice into/Influencing mathematics teaching and learning development: Towards a theoretical framework based on co-learning partnerships. *Educational Studies in Mathematics*, *54*, 249-282. https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000006160.91028.f0

Jaworski, B. (2007). Theory and practice in mathematics teaching development: Critical inquiry as a mode of learning in teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education, 9*(2), 187-211. https://doi.org/10.1007/s10857-005-1223-z

Johnson, B. (1993). Teacher-as-researcher. *ERIC Digest,* 92-97. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355205.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education, 12*(1), 3-15.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379. https://www.researchgate.net/publication/228634517

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: cooperation in the classroom and school*. Ascd.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. University of Minnesota.

Johnson, J. L. (1997). Generalizability in Qualitative Research: excavating the discourse. In J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: details and dialogue* (pp. 191-208). Sage Publications.

Johnson, J. R. (1998). Embracing change: A leadership model for the learning organization. *International Journal of Training and Development, 2*(2), 141-150. https://doi.org/10.1111/1468-2419.00042

Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education, 118*(2), 282-292. https://www.researchgate.net/publication/246126534_Examining_the_Validity_Structure_of_Qualitative_Research

Johnston, S. (1993). Action research as a school level process. *Curriculum Perspectives, 13*, 21-28.

Johnston, S. (1994). Is action research a “natural” process for teachers?. *Educational Action Research*, *2*(1), 39-48. https://doi.org/10.1080/09650799400200009

Johnston, S., & Proudford, C. (1994). Action research - Who owns the process?. *Educational Review*, *46*(1), 3-14. https://doi.org/10.1080/0013191940460101

Jonnaert, P., & Borght, C. V. (2002). *Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor*. Artmed.

Josso, C. (1991). L'expérience formatrice: un concept en construction. In B. Courtois, & G. Pineau (Orgs.), *La formation experientielle des adultes* (pp. 191-200). La Documentation Française.

Josso, C. (1993). Peut-on séparer Ia recherche de Ia formation et Ia formation de Ia recherche en éducation des adultes? In J. M. Baudouin, & C. Josso (Eds.), *Penser Ia formation. Contributions épistémologiques de I’éducation des adultes* (pp. 173-196). Faculté de Psycologie et des Sciences de L‘Éducation.

Joyce, B., & Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Anaya.

Jupp, V. (2006). Documents and critical research. In R. Sapsford, & V. Jupp (Eds.), *Data collection and analysis* (pp. 271-290). Sage Publications.

Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments. In M. Moon, L. Vlãsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments* (pp. 85-108). Unesco-Cepes.

Kansanen, P. (2014). Teaching as a master’s level profession in Finland: theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education. International practice and policy* (pp. 279-292). Springer.

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores, & A. M.

Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Edições Pedago.

Kelman, H. C. (1982). Ethical issues in different social science methods. In T. L. Beauchamp, R. R. Faden, R. J. Wallace Jr, & L. Walters (Eds.), *Ethical issues in social science research* (pp. 40-98). Johns Hopkins University Press.

Kemmis, S. (1988). Action research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 167-180). Sage Publications.

Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, *14*(4), 459-476. https://doi.org/10.1080/09650790600975593

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Communicative action and public sphere. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 559-604). Sage Publications.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: doing critical participatory action research*. Springer.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, *31*(2), 235-250. https://www.tandfonline.com/loi/rjie19

Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, *40*(5), 688-697. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122

Kennedy, D. (2004). The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, *35*(5), 744-765. https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2004.00348.x

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, *86*(4), 945-980. https://www.researchgate.net/publication/292675761_How_Does_Professional_Development_Improve_Teaching

Kilpatrick, J. (1988). Editorial. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(2), 98.

Kincheloe, J. L. (1993). *Towards a critical politics of teacher thinking. Mapping the postmodern*. Bergin & Garvey.

Kincheloe, J. L. (1995). Meet me behind the curtain: the struggle for a critical post modern action research. In P. L. McLaren, & J. M. Giarelli (Eds.), *Critical theory and educational research* (pp. 71-90). State University of New York Press.

Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge.

Kinsler, K. (2010). The utility of educational research for emancipatory change. *Action Research*, *8*(2), 171-189. https://doi.org/10.1177%2F1476750309351357

Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications.

Kochendorfer, L. (1997). Active voice. Types of classroom teacher action research. *Teaching and Change*, *4*(2), 157-173.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as a source of learning and development*. Prentice Hall.

Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Cultura*, (36), 141-158. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching, 23*(4), 387-405. http://www.tandfonline.com/loi/ctat20

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a mean to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *11*(1), 47-71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice. A practical guide*. Sage Publications.

Kostouli, T. (2005). Making social meanings in contexts. In T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s). Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp. 1-26). Springer.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sage Publications.

Krueger, R. A. (1988). *Focus groups*. Sage Publications.

Krueger, R. A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. Sage Publications.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Sage Publications.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientist revolutions.* University of Chicago Press.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.

Kyei-Blankson, L. (2014). Training math and science teacher-researchers in a collaborative research environment: Implications for math and science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *12*(5), 1047-1065. https://doi.org/10.1007/s10763-013-9444-6

Lai, K., Pratt, k., Anderson, M., & stigter, J. (2006). *Literature review and synthesis: online communities of pratice.* Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/5795

Lampert, M. (2008). Knowing teaching: The intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard Educational Review*, *70*(1), 86-99. http://www-personal.umich.edu/~mlampert/lampert%20pdfs/Lampert_2000.pdf

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean?. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 21-34. https://doi.org/10.1177%2F0022487109347321

Landry, F. (1989). La Formation Expérientielle: Origines, définitions et tendances. *Education Permanente*, (100/101), 13-22.

Landsheere, G. De (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos. In J. L. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, & G. De Landsheere (Eds.), *A educação do futuro. O futuro da educação* (pp. 84-96). Edições Asa.

Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

Larrosa Bondía, J. (2010). Herido de realidade y em busca de realidade. Notas sobre los lenguages de la experiencia. In J. Contreras, & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Morata.

Latorre, A. (1995). *Proyecto docente de investigación educativa em la formación del profesorado*. Universidad de Barcelona.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Latorre, A., Rincon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. In S. Chaiklin, & J. Lave (Eds.), *Estudiar las practices: perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-46). Amorrortu Editores.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Le Boterf, G. (1989). *Comment investir en formation*. Les Éditions d'Organisation.

LeCompte, M. D. (1997). Trends in qualitative research methods. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 246-263). Pergamon Press.

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, *52*(1), 31-60. https:///doi.org/10.3102/00346543052001031

Lee, R. (1993). *Doing research on sensitive topics*. Sage Publications.

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, *3*(57), 371-389. https://core.ac.uk/download/pdf/143397430.pdf

Leonardos, A. C., Gomes, C. A., & Walker, R. K. (1994). Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: Uma metodologia. *Inovações*, MEC/INEPE, (4), 8-24. http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001737.pdf

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, *2*(24), 34-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. Harper.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Harpers.

Lewin, K. (1988). *La teoria del campo en la ciencia social*. Paidós.

Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. Teachers College Press.

Liebscher, P. (1998). Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. *Library Trends*, *46*(4), 668-680. https://pdfs.semanticscholar.org/a6a8/e26751bd61d206add94231eb8ba4f693899c.pdf

Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto Editora.

Lima, J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (47-1), 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Lino, D. (2005*). Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/4377

Locke, T., Alcorn, N., & O'neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, *21*(1), 107-123. https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448

Lodico, M., Spaulding, D., & Voeggtle, K. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*. Jossey-Bass.

Lomax, P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of In-Service Education, 21*(1), 49-57. https://doi.org/10.1080/0305763950210105

Lopes, A. (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação - A construção de identidades profissionais em docentes do 1.º CEB*. FPCE-UP.

Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: Missão (im)possível. *Investigar em Educação*, (3), 57-127.

Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F., Fernandes, P., Moreira, J., Lima, L., & Rodrigues, L. (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospetiva*. Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

Lopes, A., & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade & Culturas*, (22), 109-32. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC22/22-6.pdf

Loss, A. S. (2017). *O Caminhar... para cuidar de si, cuidar do outro e cuidar do profissional: reflexões dos processos autoformativos na formação de professores/educadores do Brasil e de Portugal*. CRV.

Lotman, Y. M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, *26*(3), 32-51. https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405260332

Loucks-Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School Science and Mathematics*, *99*(5), 258-271. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1949-8594.1999.tb17484.x

Loughran, J. J. (2002). Teacher as researcher: the PAVOT project. In J. J. Loughran, I. Mitchell, & J. Mitchell (Eds.), *Learning from teacher research* (pp. 3-18). Teachers College Press.

Loughran, J. J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, *1*(1), 5-16. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17425960500039777

Loughran, J. J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Edições Pedago.

Loughran, J. J. (2013). Pedagogy: Making sense of the complex relationship between teaching and learning. *Curriculum inquiry*, *43*(1), 118-141. https://doi.org/10.1111/curi.12003

Lovitt, T., & Higgins, A. (1996). The gap: Research into practice. *Teaching Exceptional Children, 28*(2), 64-68. https://doi.org/10.1177%2F004005999602800214

Lüdke, M. (2001a). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade, 22*(74), 251-283. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006

Lüdke, M. (2001b). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In M. André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 27-54). Papirus.

Lüdke, M. (2004). Um estudo sobre as relações entre o professor de educação básica e a pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, *3*(3), 23-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349/34900303

Lüdke, M. (2009). Aproximando a universidade e a educação básica pela pesquisa. In O. Sopelsa, & J. Trevisol (Orgs.), *Currículo, diversidade e políticas públicas* (pp. 205-220). Editora UNOESC.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. E.P.U..

Lüdke, M., Oliveira, A., Cruz, G., Boing, L., & Schaffel, S. (2009). *O que conta como pesquisa?*. Cortez Editora.

Lüdke, M., Puggian, C., Ceppas, F., Cavalcante, R., & Coelho, S. (2001). *O professor e a pesquisa*. Papirus.

Luria, A. R., & Yudovich, F. (1971). Speech and the development of mental processes in the child. Penguin Books.

Machado, A. M. (2008). Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In L. Bianchetti, & P. Meksenas (Orgs.), *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (pp. 267-286). Papirus Editora.

Machado, J., & Formosinho. J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 287-302). Porto Editora.

Machado, M. J. (2003, setembro). A Internet como meio facilitador da formação de professores ao longo da vida. *Challenges 2003 - 5.º Simpósio Internacional Informática Educativa*, Braga.

MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). Doing action research in early childhood studies: a step by step guide. MacGrawHill.

Manfra, M. M. (2019). Action research and systematic, intentional change in teaching practice. *Review of Research in Education*, *43*(1), 163-196. https://doi.org/10.3102%2F0091732X18821132

Marcelino, F. (2009). Escola Moderna - Um produto cultural na construção de uma cultura pedagógica democrática. *Escola Moderna*, *5*(35), 51-63.

Marcelino, F. (2016). No encerramento do cinquentenário do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, *6*(4). 7-10.

Marcelo, C. (1987). *El pensamento del professor*. Ediciones CEAC.

Marcelo, C. (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22. http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf

Marcelo, C., & Parrilla, Á. (1991). El estudio de caso: uma estratégia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. In C. Marcelo, Á Parrilla, P. Mingorance, A. Estebaranz, M. V. Sanchez, & S. LLinares (Orgs.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-71). Publicaciones de la Universitad de Sevilla.

Marli, A. (2001). Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 51-64. https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003

Marques, I., Moreira, M. A., & Vieira, F. (2004). *A investigação-acção na formação de professores: um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Universidade do Minho - CIEd (Centro de Investigação em Educação).

Marshall, C., & Rossman, B. (1989). *Designing qualitative research*. Sage Publications.

Martínez Rizo, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, *60*(221), 27-50. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/221-08.pdf

Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: Uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, *2*(2), 9-18. https://doi.org/10.11606/rco.v2i2.34702

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.* Universidade Aberta.

Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: communicative aspects of writing development. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language*. *Developmental and educational perspectives* (pp. 295-333). John Wiley & Sons.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62*(3), 279-299. http://www.msuedtechsandbox.com/hybridphd/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage Publications.

MacDonald, K., & Tipton, C. (1996). Using documents. In N. Gilbert (Ed.), *Researching social life* (pp. 187-200). Sage Publications.

McGee, A. (2008). Critical reflections of action research used for professional development in a Middle Eastern Gulf State. *Educational Action Research, 16* (2), 235-250. https://doi.org/10.1080/09650790802011882

McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead, & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52). The Falmer Press.

McKernan, J. (1988). The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative and critical-emancipatory conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision*, *3*(3), 173-200. https://pdfs.semanticscholar.org/c785/2389b2093bd3752c87052ce023c0fc079f18.pdf

McKernan, J. (1993). Varieties of curriculum action research: Constraints and typologies in American, British and Irish projects. *Journal of Curriculum Studies, 25*(5), 445-458. https://doi.org/10.1080/0022027930250504

McKernan, J. (1996). *A handbook of methods and resources for the reflective practitioner.* Kogan Page.

Mckernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). *Research in education. A conceptual introduction.* Scott, Foresman and Company.

McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: concise advice for new and experienced action researchers*. September Books.

McNiff, J. (2016). *You and your action research project*. Routledge.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2003). *Action research: principles and practice*. Routledge Falmer.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2008). *All you need to know about action research*. Sage Publications.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project.* Routledge.

Medeiros, M. C. (2002). A investigação-acção-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação, 15*(1), 169-192. https://www.redalyc.org/pdf/374/37415109.pdf

Medeiros, M. T. P. (2004). Formação inicial de professores e metodologia de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 39-46). Porto Editora.

Menezes, L., & Ponte, J. P. (2006). Da reflexão à investigação: Percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º Ciclo na área de Matemática.

Quadrante, 15(1 e 2), 3-32. https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/184/154

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de professores y alunos*. Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palavras y mentes: cómo usamos el linguaje para pensar juntos*. Paidós.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. Jossey Bass.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey Bass.

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with qualitative & quantitative approaches*. Sage Publications.

Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1956). *The focused interview*. Free Press.

Mesa, M., Sanmamed, M., Romero, O., & López, B. (1990). Análisis de necesidades en formación de profesorado. *Revista Investigación Educativa, 8*(16), 175-182.

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER, Revista de Educação*, *2*(2), 66-83. http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23

Mestre, L. (2010). *A investigação-acção e a mudança no Movimento da Escola Moderna: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/2911

Mestre, L. (2011). A investigação-ação como instrumento mediador na formação. *Escola Moderna, 5*(41), 5-48.

Mestre, L. (2017). Gestão cooperada do currículo no 1.º Ciclo: Um percurso. *Escola Moderna*, *6*(5), 79-90.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Chronique Sociale.

Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Livraria Almedina.

Mialaret, G. (1990). Réflexions personnelles et impertinentes sur la recherche-action. In Investigação-acção em educação: *Actas do I Colloque National de l'AIPELF/AFIRSE* (pp. 63-78), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Mialaret, G. (1992). Place et Role de la Recherche en Education dans la Formation des Enseignants. *European Journal of Teacher Education*, *15*(1-2), 33-43. https://doi.org/10.1080/0261976920150106

Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Sage Publications.

Miller, T., & Bell, L. (2002). Consenting to what? Issues of acess, gate-keeping and "informed" consent. In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop, & T. Miller (Orgs.), *Ethics in qualitative research* (pp. 53-69). Sage Publications.

Mills, G. (2007). *Action Research: a guide for the teacher researcher*. Pearson.

Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E., & Alexander, L. (1990). *In-depth interviewing: researching people*. Longman Cheshire.

Miranda, G. L. (1992). Formar professores - Apontamentos críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, *5*(2), 137-147.

Miras, M. (2000). La Escritura Reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizage*, *23*(89), 65-80. https://doi.org/10.1174/021037000760088099

Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, *25*(2). 344-349. http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.tate.2008.06.008

Montolío, E. (2000). Manual práctico de escritura académica. Ariel.

Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, M. A. (2003). O diário colaborativo de investigação-ação na formação de professores-supervisores. In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.), A formação de professores à luz da investigação: *Actas do XII colóquio da AFIRSE/AIPELF (Vol. I)* (pp. 512-520). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Moreira, M. A. (2004). *Formar professores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação.* Universidade do Minho – CIEd (Centro de Investigação em Educação). http://hdl.handle.net/1822/571

Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção em supervisão no ensino do inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. CIEd, Universidade do Minho.

Moreira, M. A. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.115-135). Edições Pedago.

Moreira, M. A. (Org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedago.

Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto Editora.

Moreira, M. A., Durães, A. C., & Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 129-150). Edições Pedago.

Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa. I., & Fernandes, I. S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 47-80). Edições Pedago.

Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.

Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.

Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Sage Publications.

Morgan, D. L. (2001). Focus group interviewing. In J. F. Gubrium, & A. J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: context & method* (pp. 141-159). Sage Publications.

Morgan, D. L. (2004). *Focus group*. Sage Publications.

Morse, J. M. (1998). Designing funded qualitative research. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative research* (pp. 56-85). Sage Publications.

Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *1*(2), 13-22. https://doi.org/10.1177/160940690200100202

Movimento da Escola Moderna [MEM] (2017). Estatutos e regulamento do Movimento da Escola Moderna. MEM.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Press Universitaires de France.

Mucchielli, R. (1968). *Interview de groupe*. Éditions Sociales Françaises.

Muijs, D., Day, C., Harris, A., & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 291-310). Open University Press.

Myers, M. D. (1997). Qualitative Research in Information Systems. *Mis Quartely*, 241-242. https://doi.org/10.2307/249422

Nadeau, J. G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expériencielle. *Education Permanente* (100-101), 97-107.

National Research Council [NRC] (2001). *Educating teachers of science, mathematics, and technology: new practices for the new millennium*. The National Academies Press.

Nevárez-La Torre, A., & Rolón-Dow, R. (2000). Teacher research as professional development. In D. J. McIntyre, & D. M. Byrd (Eds.), *Research on effective models for teacher education* (pp. 78-96). Corwin Press.

Niemi, H. (2005, June). Evidence-based teacher education-investment for the future. *European Testing Conference*, Brussels, Belgium.

Niemi, H. (2008). Advancing research into and during teacher education. In B. Hudson, & P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in Europe: a voice of higher education institutions* (pp. 183-208). Littera picta d.o.o..

Niza, I. (2000). O trabalho oficinal da escrita. *Escola Moderna*, *5*(9), 31-38.

Niza, I. (2015). Falar e escrever: Uma orientação sociocultural. *Escola Moderna*, *6*(3), 115-126.

Niza, I. (2018). Aprendizagem e comunicação de produções culturais. *Escola Moderna*, *6*(6), 108-116.

Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, *3*(1), 27-30.

Niza, S. (1992). Lembrar 25 anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In G. Vilhena, J. Soares, & M. Henrique (Orgs.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 31-37). Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Educa.

Niza, S. (1998a). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. In S. Niza (Coord.), *Criar o gosto pela escrita: formação de professores* (pp. 1-19). Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

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

Niza, S. (2005a). A escola e o poder discriminatório da escrita. In A. Moreira (Org.), *A Língua Portuguesa: presente e futuro* (pp. 107-127). Fundação Calouste Gulbenkian.

Niza, S. (2005b). Uma democracia participada na escola: A gestão cooperada do currículo. *Escola Moderna*, *5*(24), 52-56.

Niza, S. (2005c). Todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto. *Escola Moderna*, *5*(24), 3-4.

Niza, S. (2006). Editorial. *Escola Moderna*, *5*(28), 3-4.

Niza, S. (2008). *A função do diário no Programa de Investigação-formação*. http://moodle.movimentoescolamoderna.pt/course/view.php?id=5

Niza, S. (2009a). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, *5*(34), p. 3-4.

Niza, S. (2009b). Texto de apoio, Seminário de 26 de Setembro de 2009. *Programa de Investigação-formação 2009/10*. http://moodle.movimentoescolamoderna.pt/mod/folder/view.php?id=1814

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

Niza, S. (2010). Editorial. *Escola Moderna*, *5*(37), 3-4.

Niza, S. (2012). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. R. do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 599-616). Tinta da China.

Niza, S. (2013). Editorial. *Escola Moderna*, *6*(1), 7-8.

Niza, S. (2016a). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa hoje. *Escola Moderna*, *6*(4), 11-15.

Niza, S. (2016b). Revisitar a pedagogia contemporânea no cinquentenário do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, *6*(4), 28-33.

Niza, S. (2017). A diferenciação pedagógica: Alguns equívocos. *Escola Moderna*, *6*(5), 7-9.

Niza, S. (2018). Aprender a participar na construção da vida democrática. *Escola Moderna*, *6*(6), 7-9.

Niza, S. (2019). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa: génese e atualidade. In M. E. Brederode Santos (Dir.), *Estado da Educação 2018* (pp. 358-363). Conselho Nacional de Educação.

Noffke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, *22*, 305-343. https://doi.org/10.3102%2F0091732X022001305

Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 6–24). Sage Publications.

Noffke, S., & Somekh, B. (2009). Introduction. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 1-5). Sage Publications.

Nóvoa, A. (1991a). A formação continua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação, 4*(1), 63-76.

Nóvoa, A. (1991b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Publicações Dom-Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (1998). Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna, 5*(3), 13-18.

Nóvoa, A. (2008). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia (Orgs.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 21-28). Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Nóvoa, A. (2009a). *Os professores-imagens do futuro presente*. Educa.

Nóvoa, A. (2009b). Educación 2021: Para uma historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 181-199. https://doi.org/10.35362/rie490679

Nóvoa, A. (2015, 27 de abril). Entrevista a António Nóvoa. *Carta Capital*. https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/?fbclid=IwAR0ZaR_wiZwXCByskwwmqThl7UdWfA6MsK-wfzWna9xrs1SjVHhtLP20XfU

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, *47*(166), 1106-1133. http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf

Nóvoa, A. (2019, 2 de setembro). 6 perguntas a António Nóvoa. *Net educação*. https://www.youtube.com/watch?v=WqBPdjzYqXE&feature=player_embedded&fbclid=IwAR27TkY8ShFlhi0vm6BkxtrPnvGNSgT1B_4fGloEyRCZuFdmGvT_KVOJxxc

Noy, D. (2009). Setting up targeted research interviews: A primer for students and new interviewers. *The Qualitative Report*, *14*(3), 454-465. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol14/iss3/5

Ó. J. R. do (2016). Nos cinquenta anos do Movimento da Escola Moderna: A potência do conhecer e do agir. *Escola Moderna*, *6*(4), 19-27.

Ochs, E. (1988). *Culture and language development*. Cambridge University Press.

Oja, S. N., & Pine, G. J. (1989). Collaborative action research: Teachers' stages of development and school contexts. *Peabody Journal of Education*, *64*(2), 96-115. https://doi.org/10.1080/01619568709538553

Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: a developmental approach*. Falmer Press.

Oliveira, C. M. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 91-109. https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a05.PDF

Oliveira-Formosinho, J. (2001). Do projeto infância à associação criança: da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Eds.), *Associação criança - um contexto de formação em contexto* (pp. 14-26). Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In J. Oliveira-

Formosinho, & T. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 41-88). Thomson.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores-aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: a investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Ed.), *A visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto Editora.

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago. R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 13-37). Porto Editora.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-15). APM.

Oliver, P. (2003). *The student's guide to research ethics*. Open University Press.

Olson, D. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, *47*(3), 257-281. https://doi.org/10.17763/haer.47.3.8840364413869005

Olson, D. (1994). *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.

Olson, D. (1995). Conceptualizing the written word: An intellectual autobiography. *Written Communication*, *12*(3), 277-297. https://doi.org/10.1177%2F0741088395012003003

Olson, M. W. (1996). *La investigación-acción entra al aula*. Aique Grupo Editor.

Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Methuen Young Books.

Oolbekkink-Marchand, H., Van Der Steen, H., & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: Impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, *22*(1), 122-139. https://doi.org/10.1080/09650792.2013.854175

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018). *Teachers are the most important school-related factor influencing student learning*. OECD Publishing.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Osgood, C. E. (1959). The representational model and relevant research methods. In I. D. S. Pool (Ed.), *Trends in content analysis* (pp. 33-88). University of Illinois Press.

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Page, R. N. (2000). Future directions in qualitative research. *Harvard Educational Review*, *70*(1), 100-108.

Pain, A. (1990). *Éducation informelle - les effets formateurs dans le quotidien*. L'Harmattan.

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Ambar.

Palmer, C. H. (1992). Diaries for self-assessment and INSET (*In Se*rvice *T*eachers) programme evaluation. *European Journal of Teacher Education*, *15*(3), 227-238. https://doi.org/10.1080/0261976920150307

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social.* Areal Editores.

Passeggi, M. C. (2011). A experiência em formação. *Educação*, *34*(2), 147-156. http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351

Passos, C. L., Nacarato, A., Fiorentini, D., Miskulin, R. G., Grando, R. C., Gama, R., Megid, M. A., Freitas, M. T., & Melo, M. V. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, *XV*(1-2), 193-219. http://www.apm.pt/files/_09_lq_47fe12e32858f.pdf

Pastiaux, G., & Pastiaux, J. (1998). *Précis de pédagogie*. Nathan.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

Peças, A. (2006). Sérgio Niza: A construção de uma democracia na ação educativa. *Escola Moderna*, *5*(27), 52-66.

Pereira, F. C. (2004). *Conceções e práticas de futuros professores de ciências da natureza sobre o trabalho prático* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho). Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/946

Pérez Gómez, Á. (1984, febrero). El pensamiento del professor: vínculo entre la teoria y la práctica. *Seminario de innovación y perfeccionamiento del profesorado* MEC.

Pérez Gómez, Á. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Dom Quixote/IIE.

Pérez Gómez, Á. (2000). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In J. G. Sacristán, & Á. Pérez Gómez (Orgs.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.

Pérez Serrano, M. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson.

Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Éducation et Recherche*, (1), 10-27. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_13.html

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l école des différences*. ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.

Perrenoud, P. (2000). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial de professores. In M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp. 141-186). RÉS-Editora.

Phillips, B. S. (1974). *Pesquisa social*. Agir.

Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.

Pinar, W. (1980). Life history and educational experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, *2*(2), 59-212.

Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa, & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 65-77). Ministério da Saúde.

Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Education Permanente*, (100/101), 23-30.

Pineau, G., & Michèle, M. (1983). *Produire sa vie: auto-formation et autobiographie*. Saint Martin.

Pineau, G., & Patrick, P. (2005). *Trandisciplinarité et formation*. L'Harmattn.

Pinho, A., & Simões, A. (2012). Signs of construction of a professional learning community in language education: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 12*(1), 1-31. http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.03.05

Plummer, K. (1983). *Documents of life: an introduction to the problems and literature of a humanistic method*. George Allen & Unwin.

Ponte, J. P. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática,* (31), 9-12 e 20. http://hdl.handle.net/10451/4474

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.

Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, (24), 37-66. http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a03.pdf

Ponte, J. P. (2005). O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. *Revista Pesquisa Qualitativa*, *1*(1), 107-134. http://hdl.handle.net/10451/4086

Ponte, J. P. (2006a). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, *14*(1), 19-36. https://core.ac.uk/download/pdf/12423176.pdf

Ponte, J. P. (2006b). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, *25*, 105-132. http://hdl.handle.net/10451/3007

Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática, 2*(4), 153-180. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Ponte-Corunha.pdf

Ponte, J. P., Serrazina, L., & Pires, M. (2003). Investigação dos profissionais sobre a sua prática. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *A formação de professores à luz da investigação (Vol. I)* (pp. 609-616). Universidade de Lisboa.

Pontecorvo, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Artmed.

Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. Hutchinson & Co.

Porlán, R., & Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada Editoras.

Postic, M. (1988). Evolution des buts er méthodes d'observation et d'evaluation en formation d'enseignants. *Revue Les Sciences de l"Éducation - pour l'Ère Nouvelle*, (4-5).

Prado, G., & Soligo, R. (Orgs.) (2007). *Porque escrever é fazer história. Revelações subversões superações*. Editora Alínea.

Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*. Sage publications.

Punch. M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-97). Pine Forge.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Ramos, C. C., Faria, E., Ramos, F., & Rodrigues, I. P. (2016). *A condição docente: contributos para uma reflexão* (Relatório Técnico). Lisboa: Conselho Nacional de

Educação.
http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RTAcondicaodocente.pdf

Ramos, M. A., & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto Editora.

Rapoport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research: With special reference to the tavistock experience. *Human Relations*, *23*(6), 499-513. https://doi.org/10.1177%2F001872677002300601

Ray, W. J., & Ravizza, R. (1988). *Methods toward a science of behavior and experience*. Wadsworth Publishing Company.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2008). *The SAGE handbook of action research*. Sage Publications.

Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, P., Nesselradt, E., & Cheng, Y. C. (1994). School effectiveness research: a review of the international literature. In D. Reynolds, B. Creemers, P. S. Nesselrrodt, E. C. Shaffer, S. Stringfield, & C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 25-51). Pergamon.

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, *23*(5), 5-10. https://www.jstor.org/stable/1177027

Ritcher, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teacher's uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 116-126. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008

Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.

Rodrigues, D. (1997). Investigação educacional e práticas: divórcio ou cumplicidade?. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino, Actas do III*

congresso SPCE (p. 423). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Rodrigues, D. (2016, 9 de abril). O mito da formação de professores. *Público*. https://www.publico.pt/2016/04/09/sociedade/noticia/o-mito-da-formacao-de-professores-1728529

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão. Como se reformam os reformadores?. *Educar em Revista*, (41), 41-60. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004

Rodrigues, P. (1992). Avaliação curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 15-72). Educa.

Roelens, N. (1991). Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité. In B. Courtois, & G. Pineau (Coords.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 219-241). La Documentation Française.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Cognitive development in social context. Oxford University Press.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. Wertsch, P. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives* (pp. 139-164). Cambridge University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rogoff, B., Matusof, E., & White, C. (2000). Modelos de ensino e aprendizagem: a participação em uma comunidade de aprendizes. In D. R. Olson, & N. Torrance (Orgs.), *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 322-344). Artmed.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 94-103. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008

Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia (Orgs.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 40-50). Ministério da Educação-Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Roldão, M. C., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H., & Gentil, D. (2000). *Avaliação do impacto da formação: um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo 1993-1998*. Colibri/ESE de Santarém.

Roldão, M. C., & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *20*(76), 481-502. https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000300004

Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J., & Alonso, L. (2006). A organização do trabalho docente: Uma década de análise (1996-2005). *Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (5), 17-148.

Rosa, M., & Arnoldi, M. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Autêntica Editora.

Ross, D. D. (1984). A practical model for conducting action research in public school setings. *Contemporary Education*, *55*(2), 113-116.

Ross, D. D. (1987). A action research for preservice teachers: A description of why and how. *Peabody Journal of Education*, *64*(3),131-150. https://doi.org/10.1080/01619568709538562

Rubin, H. J., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Sage Publications.

Rudduck, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for teaching: readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Heinemann Educational Books.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneff, J.- P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Gradiva.

Rust, E., & Meyer, F. (2006). The bright side: Teacher research in the context of educational reform and policy-making. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, *12*(1), 69-86. https://doi.org/10.1080/13450600500365452

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da prax*is. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Edições Pedago.

Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J.- P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. de Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 15-47). Gradiva.

Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.

Sammartino, W. (2002). *A integração do sistema de gestão de recursos humanos com as estratégias organizacionais* (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo). Repositório Institucional da Universidade de São Paulo. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-06072006-205036/publico/wsammartino.pdf

Sanches, M. F. C., & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores, multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação*, *3*, 129-233.

Sandín Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. AMGH Editora Ltda.

Santana, I. (1998). Estruturas da autoformação cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola moderna*, *5*(3), 5-12.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.

Santana, I. (2013). O trabalho coletivo comparticipado em debate. *Escola Moderna*, *6*(1), 51-58.

Santana, I. (2014). Escrever em interação para construir a profissão. *Escola Moderna*, *6*(2), 85-102.

Santos, M. V. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos - seus reflexos nas conceções e práticas profissionais* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/8744

Santos, M. V., & Freire, I. (2007). Liderança e práticas colaborativas em contexto escolar - um estudo de caso. *Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Formação de Educadores e Professores*. Universidade da Madeira.

Santos, M. V., & Freire, I. (2015). Desenvolvimento profissional de professores em contextos de tutoria e trabalho de equipa multidisciplinar: um estudo de investigação-ação colaborativa. In A. S. Lopes, A. P. Caetano, & J. P. Ponte (Orgs.), *Formação de professores no Brasil e em Portugal: pesquisas, debates e práticas* (pp. 159-185). Editora Appris.

Santos, S. M. (2009). *Percurso da formação contínua de professores - Um olhar analítico e prospectivo*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Santos, S. M., Costa, A., Simões, J., Martins, A., Fernandes, A., Niza, S., Guerra, F., Ferreira, H., Ribeiro, J., Martins, M., Tavares, M., & Lemos, V. (1999). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Saurino, D. R. (1996, april). Teacher team collaborative action research. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397005.pdf

Saviani, D. (1991). *Escola e democracia*. Cortez.

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1992). *Small districts, big problems: making school, everybody's house*. Sage Publications.

Schofield, J. W. (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research: current issues* (pp. 91-114). Sage Publications.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Dom Quixote-IIE.

Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry. A dictionary of terms*. Sage Publications.

Scott, J. (1990). *A matter of record: documentary sources in social research*. Polity Press.

Senese, J. C. (2001). The action research laboratory as a vehicle for school change. In G. Burnaford, J. Fisher, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry* (pp. 307-325). Lawrence Erlbaum.

Serralha, F. (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1.º CEB* (Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa). Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. http://hdl.handle.net/10400.14/1473

Serralha, F. (2015). Comunidades de aprendizagem. *Escola Moderna*, *6*(3), 10-12.

Serralha, F. (2016). Os atuais enfoques teóricos do MEM. *Escola Moderna*, *6*(4), 55-57.

Serralha, F. (2018). Ensino de conceitos escolares: perspetiva do Movimento da Escola Moderna. In F. H. Veiga (Ed.), *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação* (pp. 449-472). Climepsi Editores.

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, *20*(3), 377-401. https://doi.org/10.1080/10409280802582795

Shimahara, N. (2005). Anthroethnography: a methodological consideration. In R. R. Sherman, & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: focus and methods* (pp. 74-87). The Falmer Press.

Shulman, J. H. (1990). Now you see them, now you don't: Anonymity versus visibility in case studies of teachers. *Educational Researcher*, *19*(6), 11-15. https://doi.org/10.2307/1177137

Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). Macmillan.

Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero, & J. Vez (Eds.), *Las didácticas especificas en la formación del profesorado* (pp. 53-69). Tórculo Edicións.

Shulman, L., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 257-271. https://doi.org/10.1080/0022027032000148298

Sieber, J. E. (1992). *Planning ethically responsible research: a guide for students and internal review boards*. Sage Publications.

Silva, C. (2016). Tornar-se professor ou o itinerário formativo: entre formação inicial, indução profissional e formação contínua. In M. A. Flores, M. L. Carvalho, & C. Silva (Orgs.), *Formação e aprendizagem profissional de professores - Contextos e experiências* (pp. 17-40). De Facto Editores.

Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. IIE.

Silva, M. I., & Miranda, G. L. (1990). *Projeto Alcácer*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, M. L. (2011). *A investigação-acção em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/3739

Silva, R. F. (2002). *A entrevista compreensiva*. Texto utilizado no curso Seminário: Análise compreensiva do discurso, Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRN.

Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação dos professores*. Almedina.

Simões, A. (1990). A investigação-acção: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 3*(24), 39-51.

Simons, H., & Usher, R. (2000). Introduction: ethics in the practice of research. In H. Simons, & R. Usher (Orgs.), *Situated ethics in educational research* (pp. 1-11). Falmer Press.

Small, R. (2002). Codes are not enough: what philosophy can contribute to the ethics of educational research. In M. McNamee, & D. Bridges (Orgs.), *The ethics of educational research* (pp. 89-110). Blackwell Publishing.

Smith, L. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. In L. Shulman (Ed.), *Review of researching education* (pp. 316- 377). F. E. Peacock.

Smith, L. (1990). Ethics, field studies, and the paradigm crisis. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 139-157). Sage Publications.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education, 40*(2), 2-9. https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1388&context=eandc

Sobral, C. (2013). Collaborative action-research as a training strategy for conflict mediation among children. *Action Research in Education, 4*, 143-155. http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p9.pdf

Sobral, C. (2014). *A investigação-ação colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância* (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11672

Sobral, C. (2015). A mediação de conflitos em educação de infância. In A. Lopes, A. P. Caetano, & J. P. Ponte (Orgs.), *Formação de professores no Brasil e em Portugal: pesquisas, debates e práticas* (pp. 211-225). Editoras Appris.

Sobral, C., & Caetano, A. P. (2016). Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância. *Revista Estreia Diálogos*, (1), 41-55. http:// issuu.com/aeminium/docs/n1_revista_estreiadialogos/5?e=4491882/37257441

Sockett, H. (1990). Accountability, trust, and ethical codes of practice. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching* (pp. 224-250). Jossey-Bass Publishers.

Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for change and development*. Open University Press.

Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, *17*(1), 5-21. https://doi.org/10.1080/09650790802667402

Sousa, F. (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: O caso do projeto ICR. *Interações*, *14*(6), 32-56. http://hdl.handle.net/10400.3/1201

Sousa, F., & Machado, O. (2010). Orientando o trabalho docente para a promoção da relevância do currículo: o contributo do projeto ICR. In C. Leite, A. F. Moreira, J. Pacheco, J. C. Morgado, & A. Mouraz (Eds.), *Atas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio Luso-Brasileiro: Debater o currículo e os seus campos - políticas, fundamentos e práticas* (pp. 2201-2208). Porto: CIIE.

Sousa, F., & Valadão, F. (2008, fevereiro). Que relevância reconhecem as crianças no currículo? Trilhando um percurso de investigação-ação. In *1.º congresso internacional em estudos da criança - Infâncias possíveis, Mundos reais*, Braga.

Sousa, M. (1992). Procedimentos experimentais: sobre cozinheiros-chefes e cientistas. In F. Gil (Org.), *Ciência como cultura* (pp. 91-102). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Spall, S. (1998). Peer debriefing in qualitative research: Emerging operational models. *Qualitative Inquiry*, *4*(2), 280-292. https://doi.org/10.1177%2F107780049800400208

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-251). McMillan Pub.

Spillett, M. A. (2003). Peer debriefing: Who, what, when, why, how. *Academic Exchange Quarterly*, *7*(3), 36-40. https://www.thefreelibrary.com/Peer+debriefing%3a+who%2c+what%2c+when%2c+why%2c+how.-a0111848817

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

Sprinthal, N. A., & Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw Hill.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage Publications.

Stallings, J. (1986). Using time effectively: a self-analytic approach. In K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching* (pp. 15-27). Association for Supervision and Curriculum Development.

Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *7*(17), 1-6. https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heineman Educational Books.

Stenhouse, L. (1981). What counts as research?. *British Journal of Educational Studies*, *29*(2), 103-114. https://www.jstor.org/stable/3120018

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Stenhouse, L. (1988). Case study methods. In J.P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook* (pp. 49-53). Pergamon.

Stewart, D. M., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: theory and practice*. Sage Publications.

Stoll, S., Bollam, R., Mcmahon, A. Wallace. M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*(4), 221-258. 10.1007/s10833-006-0001-8

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Sage Publications.

Street, L. (1986). Mathematics, teachers, and an action research course. In D. Hustler., T. Cassidy, & T. Cuff (Eds.), *Action research in classroom and schools* (pp. 123-132). Allen and Unwin.

Strieb, L. (1985). *A Philadelphia teacher's journal*. North Dakota Study Group Center for Teaching and Learning. Center for Teaching and Learning.

Stringer, E. (2004). *Action research in education*. Pearson.

Tamboril, M. (2007). Memórias de escrita e desenvolvimento da competência escritora na formação de professoras: uma experiência no «portal da Amazônia». In G. Prado, & R. Soligo (Orgs.), *Porque escrever é fazer história. Revelações subversões superações* (pp. 109-125). Editora Alínea.

Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2000). *Formação de professores e contextos sociais*. RÉS-Editora.

Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. Routledge.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research and methods. The search for meaning*. Wiley.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. In M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estratégias* (pp. 17-45). Grao.

Thomas, D. (1993). Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies. *Journal of Education for Teaching, 19*(4), 231-249. https://doi.org/10.1080/0260747930190420

Thomas, W. I, & Znaniecki, F. (1919). *The polish peasant in Europe and America*. Badger.

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Artmed.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration*. New Zealand Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341

Tinoca, L. (2017). A formação de professores como pedra angular do sistema educativo. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva - Volume II* (pp. 741-756). Conselho Nacional de Educação.

Trindade, R. (2020). Entrevista com Rui Trindade - Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. *Escola Informação Digital*, *maio*(27), 6-9. https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/43000/0/60/5/EI%20DIGITAL%20N%2027%20.pdf

Tripp, D. H. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, *31*(3), 444-467. https://www.researchgate.net/publication/237316452

United Nations Children's Fund [UNICEF] (2017). *For Every Child, results*. UNICEF. https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_For_Every_Child_Results_May_2017.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1996). *Declaração da 45.ª sessão da conferência internacional de educação: reforço do papel dos professores num mundo em mudança*. UNESCO/ BIE.

Usher, R. (1996). A critique to the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott, & R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (pp. 9-32). Routledge.

Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Valli, A. (1992). *Reflective teacher education*. State University of New York.

Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.

Van Driel, J., & Abell, S. (2010). Science teacher education. In B. McGraw, P. Peterson, & E. Baker (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 712-718). Elsevier.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6*(3), 205-228. https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533

Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions: Shifting the limits of action research. *Theory Into Practice, 29*(3), 152-157. https://doi.org/10.1080/00405849009543448

Van Manen, M. (1992). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of Pedagogical Thinking and Acting. *The Journal of Curriculum Studies, 23*(6), 507-536. https://doi.org/10.1080/0022027910230602

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vasquez, A., & Martinez, Z. I. (1996). *La socialización em la escuela: una perspetiva etnográfica*. Paidós.

Vaughan, M., & Burnaford, G. (2015). Action research in graduate teacher education: Review of the literature 2000-2015. *Educational Action Research*, *24*(2), 280-299. http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1062408

Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: Uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, *26*(90), 173-188. http://www.cedes.unicamp.br

Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. C. Morgado, & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp. 63-72). Universidade do Minho.

Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., & Ferreira, A. (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., & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo*, (8), 61-74. http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/134/225

Vermersh, P. (1989). Expliciter I'experience. *Education Permanente*, (100-101), 123-132.

Vieira, C. C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa* (Provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Vieira, C. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *XXXIII*(2), 89-116. http://hdl.handle.net/10316.1/2239

Vieira, C. C. (2011). *Relatório da unidade curricular de metodologia de investigação em educação II, do 1.º ciclo de estudos em ciências da educação, elaborado para efeitos de concurso a professora associada*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Vieira, F. (1992). A relação investigador-professor num contexto de investigação educacional. *Cadernos CIDINE*, (5), 23-31.

Vieira, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Eds.), *Pedagogy for autonomy and english learning: proceedings of the conference of the working group-pedagogy for autonomy* (pp. 13-24). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às atas do 2.º Encontro do GT- PA). In F. Vieira, M. A. Moreira, M. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), Pedagogia para a autonomia - resistir e agir estrategicamente. *Atas do 2.º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 9-19). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Vieira, F. (2011a). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Lingvarvm Arena, 2,* 9-25. http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf

Vieira, F. (2011b). Entre o privado e o público: o diário como lugar de transformação. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 115-136). Edições Pedago.

Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: Uma estratégia necessária e controversa. *Estreiadiálogos*, (1), 21-39. https://docs.wixstatic.com/ugd/eb8d33_a37977b72cec4fe3a6644a7b8df874b2.pdf

Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, I. S. P., Solé, M. G. P. S., Varela, P. I. B., Gomes, A., & Silva, A. C. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva, L. S. Almeida,

A. Barca, M. Perralho, A. Franco, & R. Monguinho (Orgs.), *Atas do XII congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Universidade do Minho.

Vigotsky, L. (1978a). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vigotsky, L. (1978b). Interaction between learning and development, readings on the development of children. In M. Gauvain, & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 34-40). Scientific American Books.

Vigotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 144-188). Sharpe.

Vigotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Vigotsky, L. (1996). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Vigotsky, L. (2001). *Psicologia pedagógica*. Martin Fontes.

Villas Bôas, L. (2017). Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização docente. *Revista Diálogo Educacional, 17*(53), 867-887. http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO08

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. IIEP.

Vogrinc, J., & Zuljan, M. V. (2009). Action research in schools: An important factor in teachers' professional development. *Educational Studies, 35*(1), 53-63. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.09.001

Volk, K. S. (2010). Action research as a sustainable endeavor for teachers. Does initial training lead to further action?. *Action Research, 8*(3), 315-332. https://doi.org/10.1177%2F1476750309351358

Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education, 6*(2), 133-150. https://doi.org/10.1080/0261976830060205

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. In W. B. Dockrell, & D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Narcea.

Watkins, C. (2005). *Classrooms as learning communities: what´s in it for schools?*. Routledge Falmer.

Weber, R. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoria y una prática socioculturales de la educación*. Paidós.

Wells, G., & Claxton, G. (2002). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishers.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica - aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Wenger, E., Mcdermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of pratice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Wenger, E., & Wenger, B. (2015, april 15). *Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. Wenger Trayner. https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Crítica.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Harvester Wheatsheaf.

Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, *1*(4), 202-208. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10749039409524673

Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. In J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 56-74). Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues. Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 756-783). Routledge/Taylor & Francis Group.

White, S. (1998). Prólogo. In D. Newman, P. Griffin, & M. Cole (Eds.), *La zona de construccion del conocimiento* (pp. 11-16). Ediciones Morata.

Whitford, B. L., Schlechty, P. C., & Shelor, L. G. (1987). Sustaining action research through collaboration: Inquiries for invention. *Peabody Journal of Education*, *64*(3), 151-169. https://doi.org/10.1080/01619568709538563

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring professionalism* (pp. 28-49). Institute of Education.

Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, *27*(3), 253-267. https://doi.org/10.1080/02607470120091588

Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, *47*(1), 245-265. https://doi.org/10.3102%2F00346543047002245

Wilson, S. (1997). Not tension but intention: A response to Wong ’s analysis of the researcher/teacher. *Educational Researcher*, *24*(8), 19-22. https://doi.org/10.3102%2F0013189X024008019

Wilson, V. (1997). Focus groups: A useful qualitative method for educational research?. *British Educational Research Journal*, *23*(2), 209-224. https://doi.org/10.1080/0141192970230207

Winter, R. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action-research*. Falmer Press.

Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching*. Macmillan.

Wittrock, M. C. (2005). Contemporary methodological issues and future directions in research on teaching English. In D. Lapp, D. Fischer, J. Flood, J. Jensen, & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the english language arts* (pp. 301-320). Routledge.

Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research*. Sage Publications.

Wong, E. D. (1995a). Challenges confronting the researcher/teacher: A rejoinder to Wilson. *Educational Researcher*, *24*(8), 22-23. https://doi.org/10.3102%2F0013189X024008022

Wong, E. D. (1995b). Challenges confronting the researcher/teacher: Conflicts of purpose and conduct. *Educational Researcher*, *24*(3), 22-28. https://doi.org/10.3102%2F0013189X024003022

Woodlinger, M. (Ed.) (1989). Collaborative action research in canadian teacher education. *Proceedings of the third invitational canadian association for teacher education*. Faculty of Education, Laval University.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.

World Bank. (2018). *Word developmente report 2018: learning to realize education's promise*. World Bank Group. https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018

Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Sage Publications.

Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1981). *Reflective journal writing: theory and practice*. IRT.

Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1985). Using personal documents to study teacher thinking. *Paper (Occasional serie n.º 84) East Lansing*, I.R.T. Michigan State University.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

Zabalza, M. (2013). Escribir en la universidad. *Educação, 38*(1), 15-40. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117125620002

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *34*(3), 3-9. https://doi.org/10.1177%2F002248718303400302

Zeichner, K. M. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of the schools. *Teachers College Record*, *92*(33), 363-379. https://www.cue.pitt.edu/sites/default/files/images/Zeichner%201991.pdf

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa.

Zeichner, K. M. (1994). Personal transformation and social reconstruction through action research. In S. Hollingsworth, & H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform* (pp. 66-85). University of Chicago Press.

Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In C. M. Geraldi, D. Fiorentini, & E. Pereira (Orgs.), *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 207-236). Mercado de Letras.

Zeichner, K. M. (2000). Formação de professores: Contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, *6*(34), 5-15.

Zeichner, K. M. (2001). Educational action research. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (pp. 272-283). Sage Publications.

Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, *11*(2), 301-326. https://doi.org/10.1080/09650790300200211

Zeichner, K. M. (2007, december). The importance of developing contextually relevant approaches to educational action research. In *International Academic Conference of Action Research and Teacher Education*, Taitung University, Taiwan.

Zeichner, K. M. (2008, september). Creating third spaces in the education of teachers and educational research. In *BERA Annual Conference*, Edimburgo, Scotland. https://www.slideserve.com/remy/creating-third-spaces-in-the-education-of-teachers-and-educational-research

Zeichner, K. M. (2009). Action research in teacher education as a force for greater social justice. In K. M. Zeichner (Org.), *Teacher education and the struggle for social justice* (pp.85-100). Routledge.

Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. M. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, *35*(125), 63-80. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005

Zeichner, K. M., & Liston, D. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review, 57*(1), 23-48. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w

Zeichner, K. M., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-332). American Educational Research Association.

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (Eds.) (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Falmer Press.

Zeitler, A., & Barbier, J. M. (2012). La notion d'expérience, ente langage savant et langage ordinaire. *Recherche et Formation*, (70), 107-118. http://journals.openedition.org/rechercheformation/1885

Zinsser, W. (1988). *Writing to learn.* Harper & Row.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Alteração do regime jurídico da formação contínua de professores.

- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

RECURSOS ELETRÓNICOS CONSULTADOS

MEM (2018a). *Estrutura organizativa do Movimento da Escola Moderna*. http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/estrutura-organizativa/

MEM (2018b). *Página Web do Movimento da Escola Moderna*. http://www.movimentoescolamoderna.pt

MEM (2018c). *Sintaxe do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.* http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/

MEM (2018d). *Curso de análise evolutiva do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.* http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/formacao-cooperada-acreditada/curso/

MEM (2018e). *Oficina de iniciação ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.* http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/formacao-cooperada-acreditada/oficina/

MEM (2018f). *Projeto de aprofundamento no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.* http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/formacao-cooperada-acreditada/projeto-de-aprofundamento/

MEM (2018g). *Oficina de desenvolvimento da escrita.* http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/formacao-cooperada-acreditada/oficina-de-desenvolvimento-da-escrita/

MEM (2018h). *Projeto de produção escrita para apropriação do currículo.* http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/formacao-cooperada-acreditada/projetoapropriacaocurriculo/

MEM (2018i). *Colaboração com instituições do ensino superior.* http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/atividades-de-extensao-pedagogica/colaboracao-com-instituicoes-de-ensino-superior/

MEM (2018j). *Orientações para redação do relatório e artigo.* http://moodle.movimentoescolamoderna.pt/mod/folder/view.php?id=1214

MEM (2018K). *Parâmetros e critérios para classificação do artigo.* http://moodle.movimentoescolamoderna.pt/mod/folder/view.php?id=1214

MEM (2018l). *Perfil de uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo no 1.º Ciclo*.

MEM (2018m). *Programa de Investigação-formação, ano letivo 2008-2009.* (documento interno) http://moodle.movimentoescolamoderna.pt/course/view.php?id=5

MEM (2018n). *Programa de Investigação-formação, ano letivo 2009-2010* (documento interno). http://moodle.movimentoescolamoderna.pt/mod/folder/view.php?id=1814

MEM (2021). *Núcleos regionais do MEM*. https://www.escolamoderna.pt/nucleos-regionais/