

MARIA DALILA OLIVEIRA TCHING

**O IMPACTO DA SUPERVISÃO COLABORATIVA
E DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA
FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

Orientadora: Nilza Henriques

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2013**

MARIA DALILA OLIVEIRA TCHING

**O IMPACTO DA SUPERVISÃO COLABORATIVA
E DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS NA
FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

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

Orientadora: Nilza Henriques

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2013**

Epígrafe

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.

António Nóvoa (2008)

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Paula pela sua competência científica.

À Professora Mestre Nilza Henriques pela orientação e apoio prestado ao longo deste trabalho e, ainda, pelo incentivo e amizade.

Ao Professor Mestre Roque Antunes pela sua disponibilidade e simpatia.

A todos os professores deste Curso pela partilha de saberes e por desse modo contribuírem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A todos os meus familiares pelo incentivo e apoio e, muito especialmente, à minha irmã Isabel que me acompanhou nos momentos mais difíceis, tornando possível a concretização deste trabalho.

A todos os colegas deste Curso, em especial à colega Cláudia Manata, pela partilha e pelo companheirismo.

A todos o meu obrigado!

Resumo

A organização pedagógica da *formação contínua*, no contexto atual, potencia a transmissão dos conhecimentos, desvalorizando os saberes experienciais dos professores. Tem-se traduzido na ineficácia da transformação dos professores e das suas práticas e, por conseguinte, tem contribuído muito pouco para a melhoria da qualidade do ensino e da organização escola.

Partindo do pressuposto de que a qualidade das atividades educativas da escola está cada vez mais dependente da qualidade das autorregulações internas e que a formação contínua de professores deve centrar-se, preferencialmente, nas suas práticas profissionais, para que desempenho profissional seja mais eficaz, formulámos a seguinte questão de partida: *como pode a supervisão na formação contínua promover a transformação das práticas docentes?*

Entendendo a escola reflexiva como uma organização que envolve todos os seus membros na resolução dos problemas e na tomada de decisões, a supervisão, no âmbito da formação contínua, ajuda os professores a adotarem objetivos comuns e a desenvolverem-se profissionalmente através da assunção de uma atitude de investigação ação formação.

Este estudo centrou-se no paradigma de investigação qualitativa – interpretativa (análise descritiva) e numa investigação quantitativa uma vez que, recorrendo à análise de conteúdo, agrupámos significações e determinámos a frequência das unidades de contexto.

Os resultados permitem-nos identificar o impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na formação e no desenvolvimento profissional dos professores através de indicadores como *promove a formação de professores reflexivos* (frequência 60) e *motiva os professores para a inovação e a mudança* (frequência 58), dados quantitativos que asseguram a fiabilidade das afirmações.

A supervisão na formação dos professores traduz-se numa aprendizagem experiencial e no desenvolvimento individual e coletivo, refletindo-se num melhor desempenho dos professores.

Palavras-chave: formação contínua, supervisão e desenvolvimento profissional

Abstract

Current pedagogical practices of the continuing training of school teachers highlight the transmission of knowledge, underestimating the importance of the teaching experience. So school teachers are not changing their practices and as a result there has been no improvement in the quality of teaching and in the school itself as an organization.

Assuming that the standard of the educational activities of the school depends on the standard of its internal regulations and that the continuing training of teachers should be focused on their practices (in order to make their professional performance more effective) the following question was posed: How can supervision in the continuing training change the teachers' practices?

Taking the reflective school as an organization that involves all its members in resolving its issues and in the decision-making process, supervision, in continuing training, should lead school teachers to share their goals with their peers. Besides sharing goals, if teachers adopt an attitude of investigation in terms of action-training, their professional development will occur.

This study is based on a paradigm of qualitative-interpretative research (descriptive analysis) and on a quantitative research. Using the content analysis, we've grouped meanings and determined the rate of context units.

The results allowed us to identify both the impact of the collaborative supervision and of school teachers' reflection on their practices and, on the other hand, on their professional development, through indicators such as: it promotes the continuing training of reflective teachers (rate 60); it motivates teachers to innovate and takes them to change their practices (rate 58). In short, it rises the standard of school teachers' performance.

Supervision in the training of school teachers can be regarded as an experiential learning and as a professional development of the teachers themselves and of their peers, rising the standard of their performance.

Key-words: continuing training; supervision; professional development

Abreviaturas e siglas

APA - American Psychological Association

CFAE - Centro de Formação de Associações de Escolas

DINAMESCO - Dinamização da Escola Secundária da Cidade Universitária

D.L. - Decreto-Lei

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Org. - Organização

p. - página

pp. - páginas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)

Índice

INTRODUÇÃO	12
PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	16
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	17
2. Situação problema	36
2.1. Identificação e definição do problema.....	37
2.2. Justificação da escolha.....	39
3. Questões e objetivos de investigação.....	40
3.1. Questão de partida	40
3.2. Subquestões	40
3.3. Objetivo geral	41
3.4. Objetivos específicos	41
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	42
1. Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente.....	43
1.1. Conceções de professor e diversificação das funções docentes	44
1.1.1. Ser professor na escola de massas.....	46
1.2 Processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional	48
1.3. Educação e profissionalidade.....	55
1.3.1. Conceito de profissionalidade	56
1.3.2. Dimensão deontológica da profissionalidade.....	58
1.4. Formação de professores: para uma definição de conceito	61
1.4.1. Modelos de formação de professores	63
1.4.1.1. A Narrativa como estratégia de formação de professores reflexivos	66
1.4.1.2. A investigação ação e o desenvolvimento de professores reflexivos.....	69
2. A formação contínua e o desenvolvimento profissional docente.....	72
2.1. Formação contínua de professores.....	72
2.1.1. Conceções e práticas	74
2.1.2. Formação contínua de professores no contexto português.....	77
2.2. Desenvolvimento profissional: uma nova abordagem da formação de professores	80
2.2.1. Modelos de desenvolvimento profissional.....	83
2.2.2. Desenvolvimento profissional e mudança.....	84
3. A formação contínua como formação profissional de adultos	88

3.1. A aprendizagem ao longo da vida.....	88
4. Supervisão no contexto educacional	90
4.1. Conceções e práticas	91
4.2. Modelos e abordagens	92
4.3. Supervisão e desenvolvimento profissional.....	96
4.4. A supervisão e a escola reflexiva.....	98
4.4.1. O que é ser professor reflexivo	99
4.4.2. A aprendizagem colaborativa.....	102
4.5. A supervisão na formação contínua.....	104
4.6. O processo da supervisão clínica e o papel do supervisor	104
4.6.1. Processo da supervisão clínica	105
4.6.2. O supervisor como líder da aprendizagem colaborativa	105
PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	107
1. Metodologia.....	108
1.1. Contexto do estudo	108
1.2. Paradigma de investigação.....	109
1.3. Instrumentos e recolha de dados	109
1.4. Seleção dos documentos de análise: constituição de um <i>corpus</i>	109
1.5. Análise de conteúdo.....	111
2. Interpretação dos dados: resultados.....	113
2.1. Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão	113
2.2. A supervisão na formação contínua apoia-se em estratégias de reflexão.....	114
2.2.1. Impacto da narrativa na formação e desenvolvimento profissional em contextos colaborativos	115
2.2.2. Impacto da investigação ação na formação e desenvolvimento profissional em contextos colaborativos	116
2.3. Conclusão.....	117
3. Plano de resolução	118
3.1. Princípios estratégicos	118
3.2. Objetivos.....	119
3.3. Ações a desenvolver	121
3.4. Espaços	123
3.5. Recursos.....	123

3.6. Calendarização.....	124
3.7. Avaliação do projeto de resolução.....	124
SÍNTESE REFLEXIVA.....	126
FONTES DE CONSULTA	129
1. Bibliográficas	129
2. Eletrónicas.....	131
3. Legislação	133
Apêndices.....	I
Apêndice I - Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão colaborativa.....	II
Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: narrativa	IX
Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação ação	XVIII
Apêndice IV – V de Gowin	XXXII

Índice de quadros

Quadro 1. <i>Documentos Analisados</i>	110
Quadro 2. <i>A Supervisão na Formação Contínua</i>	112
Quadro 3. <i>Impacto da Supervisão Colaborativa no Desenvolvimento Profissional através de Estratégias de Formação Reflexiva: a Narrativa</i>	112
Quadro 4. <i>Impacto da Supervisão Colaborativa no Desenvolvimento Profissional através de Estratégias de Formação Reflexiva: a Investigação Ação</i>	113
Quadro 5. <i>Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional - Contributos da Supervisão Colaborativa</i>	113
Quadro 6. <i>Impacto da Narrativa em Contextos de Supervisão Colaborativa</i>	115
Quadro 7. <i>Impacto da Investigação ação em Contextos de Supervisão Colaborativa</i>	116

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, as mudanças da sociedade têm dado à Educação uma maior atenção, particularmente, à educação formal (escolar). Neste quadro, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI atribuiu aos professores um papel fundamental no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, tornando-os responsáveis pela concretização deste grande desafio. Segundo esta Comissão, os professores devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente dos nossos jovens. Assim, para melhorar a qualidade da educação é necessário melhorar determinadas condições, nomeadamente a *formação contínua* de professores, na perspetiva do *desenvolvimento profissional*, uma vez que estes só poderão responder aos desafios que lhes são colocados se possuírem os conhecimentos, as competências e a motivação requeridas pelo exercício da profissão docente.

Considerando que a formação contínua de professores propõe-se, por um lado, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e, por outro, estimular os processos de mudança a nível das escolas e, ainda, que a qualidade das atividades educativas está cada vez mais dependente da qualidade das autorregulações internas, com este trabalho quisemos compreender como se articula a *supervisão pedagógica* com a *formação contínua* e o *desenvolvimento profissional* dos professores.

Neste quadro, definimos a pergunta de partida: como pode a supervisão da formação contínua dos professores promover a transformação das suas práticas profissionais?

Como questões orientadoras do trabalho, definiram-se as seguintes subquestões: de que modo a supervisão contribui para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem colaborativa?; de que forma a supervisão pedagógica se articula com uma formação reflexiva de professores?; que modalidades de formação, centrada nas práticas profissionais, consolidam a mudança dessas práticas profissionais?

Com este trabalho pretendemos identificar o contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores e a consequente melhoria da qualidade da educação.

Tendo como referência as subquestões acima referidas, definiram-se os seguintes objetivos específicos: identificar modalidades de formação que permitam estruturar de forma conceptual e pragmática o desenvolvimento profissional dos professores; analisar a relevância

da supervisão na criação de contextos de aprendizagem colaborativa e refletir sobre o conceito, papel e funções da supervisão na formação contínua de professores.

A escolha desta problemática resultou da nossa percepção, enquanto observadores participantes, de que a organização pedagógica da formação contínua centra-se na transmissão de conhecimentos que, desvalorizando os saberes experienciais dos professores, se tem traduzido na ineficácia da mudança das concepções e práticas dos professores e, por conseguinte, tem contribuído muito pouco para a melhoria da qualidade da educação /formação. Esta nossa convicção torna-se mais forte quando alguns estudos sobre a formação contínua, no contexto português, reconhecem a instrumentalização da formação ao serviço das políticas dos serviços centrais.

A revisão da literatura permitiu-nos constatar que a *supervisão*, em contextos educativos, tem como finalidade melhorar o funcionamento da escola e o desenvolvimento daqueles que nela trabalham, através da assunção de uma atitude de investigação ação. Na perspetiva de Alarcão (2000), esta situação traduz-se numa aprendizagem experiencial e no desenvolvimento individual ou coletivo, em contexto de trabalho, que se reflete, por sua vez, num melhor desempenho. Para Alarcão e Tavares (2009), a supervisão, no âmbito da formação contínua, emerge como uma auto e hétero supervisão onde, num contexto colaborativo e de entreajuda, os professores desenvolvem e melhoram o seu ensino.

Na supervisão, contemplando os processos de observação, reflexão e ação do e com o professor, os professores envolvem-se na sua própria formação, desenvolvendo as suas competências profissionais através do confronto entre a prática e os referentes teóricos.

Este trabalho estrutura-se em três partes: parte I – reflexão autobiográfica e identificação do problema; parte II – enquadramento teórico; parte III – proposta de resolução do problema.

Na parte I, recorrendo ao uso da narrativa autobiográfica, descrevemos uma síntese reflexiva do nosso percurso profissional, evidenciando os aspetos mais relevantes que contribuíram para a construção da nossa identidade docente. Apresentamos, ainda, o nosso objeto de estudo, as razões subjacentes à sua escolha e as questões que orientaram toda a investigação.

Na parte II, com base na revisão da literatura, construímos um referencial teórico que subsidia este trabalho.

No ponto 1, sublinhamos que ser professor implica ser detentor de um conjunto de conhecimentos, técnicas e atitudes e, por isso, é fundamental assegurar a todos aqueles que

exercem esta profissão uma aprendizagem profissional. Realçamos a responsabilidade dos professores na formação dos jovens e acentuamos a ideia de que é fundamental que os professores atualizem os seus conhecimentos e técnicas, ao longo da vida profissional, para que tenham um bom desempenho e possam contribuir para a melhoria da educação dos jovens. Destacamos diferentes modelos de formação de professores, cujas diferenças conduzem a diferentes concepções de professor que, por sua vez, se traduzem em diferentes interpretações das funções docentes. Problematizamos o conceito de profissionalidade, no campo da educação, para depois compreendermos a sua dimensão deontológica. Por fim, analisamos a narrativa e a investigação ação como estratégias de formação de professores que ajudam os professores a melhorarem o seu ensino, através da reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem.

No ponto 2, focamos a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente. Analisamos concepções e práticas da formação contínua e fazemos uma breve referência à formação contínua no contexto português. Sobre o desenvolvimento profissional, analisamos várias perspetivas sobre o entendimento de desenvolvimento profissional docente. Aceitando o professor como *profissional do ensino*, fazemos referência a diferentes modelos de desenvolvimento profissional para depois compreendermos o contributo destes na formação de professores como agentes de mudança.

No ponto 3, quisemos compreender a forma como os professores aprendem enquanto pessoas adultas. Constatamos que existem diferentes estilos de aprendizagem, sendo a aprendizagem mais significativa quando é autónoma, isto é, quando o sujeito, individualmente ou em grupo, toma a iniciativa de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem.

No ponto 4, exploramos a supervisão no contexto educacional. Analisamos concepções e práticas de supervisão e ainda os diferentes modelos e abordagens. Quisemos compreender como se articula a supervisão na formação contínua dos professores com o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, exploramos o modelo clínico por ser este que permite aos professores uma maior consciencialização do seu poder e da responsabilidade na transformação da escola num mundo em constante mudança.

Na parte III, apresentamos uma proposta de resolução do nosso problema.

Esta proposta resultou de uma pesquisa bibliográfica. As leituras realizadas centraram-se em textos teóricos e artigos de revistas especializadas no campo da educação

elaborados por diversos autores e investigadores conceituados e de referência. Foram ainda objeto de análise projetos de investigação desenvolvidos no âmbito da nossa problemática.

Tendo como referência as subquestões, construímos um modelo de análise. Neste sentido, definimos as hipóteses: a supervisão na formação contínua contribui para o desenvolvimento profissional docente; a supervisão colaborativa na formação contínua apoia-se em estratégias de reflexão que promovem a transformação das práticas. Optando por um estudo de investigação descritiva, recorreremos à análise de conteúdo que nos permitiu determinar a enumeração de cada unidade de contexto, permitindo-nos, por sua vez, atribuir uma significação aos dados recolhidos.

Apresentamos ainda os resultados que nos permitiram verificar o contributo da supervisão, no âmbito da formação contínua, para o desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, para a mudança educacional. Os resultados permitiram inferir que a supervisão, em contextos educativos, contribui para o desenvolvimento profissional e, apoiada na reflexão, promove a mudança das práticas docentes.

Por fim, apresentamos uma síntese reflexiva onde damos conta do contributo deste trabalho no nosso processo de autoformação.

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

¹ Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

Maria Dalila Oliveira Tching

O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

**PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E
IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana.

Nóvoa (1992)

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

A necessidade de escrever a minha biografia insere-se no âmbito do **Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores** e tem como finalidade ajudar a compreender o meu processo identitário de professora de Biologia e Geologia.

No sentido de compreender melhor a relação desta abordagem metodológica com o meu desenvolvimento profissional, realizei, numa primeira fase, algumas leituras exploratórias sobre a temática.

Sobre este assunto e parafraseando Saveli (2006), a vida é o resultado da inter-relação entre a subjetividade e a objetividade, isto é, entre as emoções, os afetos e os desafios do quotidiano da vida familiar e social. Nesta perspetiva, o ser humano forma-se e transforma-se em resultado das relações, ações e interações sociais em que se envolve.

Como diz Bruner, “as mentes e vidas humanas são reflexos da cultura e da história” (citado em Saveli, 2006, p. 95).

Neste contexto, Bragança (2011) considera que o propósito das *Histórias de Vida* é a *Formação/Autoformação* e que a *formação* é um processo interior que, ligada à *experiência* pessoal do sujeito, permite a sua transformação através do conhecimento, entendendo por *experiência*, segundo Benjamin, citado em Bragança (2011), aquilo nos mobiliza, toca e afeta.

Para Pineau, citado em Bragança (2011), a formação humana incluir três dimensões: a dimensão pessoal – *autoformação* – que nos leva a compreender o presente através da reflexão sobre o passado, a dimensão coletiva – *heteroformação* – que consiste no significado da relação com os outros que atravessam a nossa história de vida; pessoas com quem aprendemos e ensinamos e, por fim, a *dimensão contextual*, isto é, a *ecoformação* que aborda a relação do indivíduo com o mundo, com o trabalho e com a cultura.

Tendo como referência o que foi dito e que as narrativas autobiográficas (memorialísticas) representam um esforço individual para construir uma versão da história de vida de quem narra longitudinal do autor (narrador/de quem narra a história) e, ainda, que esta narrativa não é livre nem neutra, uma vez que os conteúdos e a forma são definidos pelos contextos (objetivos, conteúdos e forma), apresentarei de seguida a minha reflexão sobre a minha trajetória profissional que penso ter influenciado a minha identidade profissional.

A CONSTRUÇÃO DO MEU PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORA

Quando me propus refletir sobre o meu desenvolvimento profissional ao longo destes 34 anos de carreira, a primeira questão que se me colocou foi *como me tornei na professora que sou hoje?*

Partilhando da ideia de que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, citado em Nóvoa, 1992, p. 7), a minha narrativa autobiográfica centrar-se-á nos acontecimentos mais significativos do meu percurso profissional e que determinaram as minhas opções e decisões enquanto profissional de educação (professora de Biologia e Geologia).

Nas minhas reflexões, na tentativa de encontrar uma resposta à questão que coloquei, sempre considerei que o meu percurso escolar bem como as minhas vivências enquanto menina e moça teriam influenciado e influenciam as minhas ideias sobre as funções da escola e a forma como ensino. Por outras palavras, considero que a construção da identidade de um professor se inicia, normalmente, com o seu percurso escolar, se consolida com a sua formação inicial e evolui ao longo da sua carreira (Furlan, 2012).

Segundo este autor, a institucionalização da carreira de um professor constitui uma realidade social coletiva em que o professor é orientado a desempenhar um conjunto de papéis em função de normas, muitas vezes não formais, e que são apreendidas através de processos de socialização em contexto profissional (na escola). Na opinião do autor, a construção da identidade docente está relacionada com os processos de *socialização primária* e *secundária* vivenciados ao longo da sua vida (Furlan, 2012).

Se entendermos “socialização como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (Berger & Luckman, citado em Furlan, 2012, p. 1), existem dois momentos fundamentais: *socialização primária* (o

indivíduo, na sua infância, torna-se membro de uma sociedade) e a *socialização secundária* (o indivíduo já socializado é introduzido em novos setores, nomeadamente o do trabalho).

Deste modo, a construção da *identidade do professor* é entendida como um processo, simultaneamente, individual e coletivo de natureza dinâmica e regulado por interações sociais. É nesta perspetiva que, de seguida, descreverei a minha narrativa biográfica.

1ª Etapa – Experiências de infância e adolescência

Estes períodos foram vividos com muita intensidade e alegria!

Desde muito cedo, os meus pais incutiram-me o sentido de responsabilidade e de disciplina do trabalho através da realização de tarefas que alternavam com as brincadeiras de criança. A divisão de tarefas entre as 4 filhas contribuiu para que aprendesse muito cedo a trabalhar em equipa e a colaborar, desenvolvendo em mim o gosto de partilhar.

O prazer que uma das minhas irmãs mais velhas sentia em me ensinar a ler e a contar e a frequência de umas “aulas” de preparação da minha entrada para a instrução primária, durante o verão, (poderia corresponder, atualmente, ao ensino pré-primário inexistente na vila onde vivi), despertaram em mim o desejo e o prazer de aprender.

Esta aprendizagem antecipada permitiu-me entrar no ensino primário um ano antes da data definida por lei, através da apresentação de um requerimento e da prestação de uma prova pública especial. Este reconhecimento social foi encarado com muito orgulho e muita responsabilidade e senti que não poderia desiludir os meus pais e nem perder a credibilidade, tornando-me assim numa aluna aplicada e cumpridora.

Desde a instrução primária até ao ensino secundário (então designado por ensino liceal), estudei em escolas públicas que me permitiram frequentar uma diversidade de atividades extracurriculares. A frequência destas atividades permitiram-me estabelecer e aprofundar relações de amizade com algumas colegas, desenvolver sentimentos de pertença e de camaradagem que, por sua vez, me levaram a entender a escola como um espaço aprazível onde se aprende e se “vive”, isto é, onde se estabelecem relações e interações (socialização informal).

No final do ensino secundário, a opção por frequentar o Curso de Biologia resultou de um conjunto de circunstâncias.

O fato de viver numa ilha, naquela época, a colocação de professores, para o ensino de algumas disciplinas, era tardia, tornando difícil o cumprimento dos programas disciplinares. Esta situação, como não podia deixar de ser, refletiu-se na minha aprendizagem,

nomeadamente na disciplina de Matemática, vendo-me assim impossibilitada de frequentar o Curso de Engenharia Civil. Foi, por um lado, a minha determinação em querer prosseguir os meus estudos universitários e, por outro, o reconhecimento da minha má preparação na disciplina de Matemática que me levaram a decidir pela frequência do Curso de Biologia.

2ª Etapa – Formação Académica /Aprender a ensinar

Iniciei a minha formação académica no ano letivo 1973/74.

Em consequência da *Revolução de Abril*, o plano curricular dos cursos da Faculdade de Ciências de Lisboa foram reformulados. Esta situação permitiu-me beneficiar da possibilidade de frequentar, simultaneamente, o Ramo Científico e o Ramo Educacional do Curso de Biologia, tendo optado pelo Ramo Educacional (via ensino) apenas no 4º ano da Licenciatura, uma vez que a oferta de emprego na área de investigação era praticamente inexistente.

Durante a minha formação académica, foi-me dada a oportunidade de escolher um conjunto de cadeiras opcionais entre as quais a disciplina de Psicologia orientada por duas professoras, regressadas da Suíça, detentoras de ideias inovadoras.

Nestas aulas tive conhecimento, pela primeira vez, da Pedagogia de Freinet e da Escola de Summerhill. A análise de um filme sobre uma das técnicas da Pedagogia de Freinet relativas à lecionação de uma aula de Ciências Naturais (aula no campo) fez-me reviver os meus tempos de escola, despertando em mim o desejo de ser professora e o prazer de ensinar.

Outra situação explorada nesta disciplina e que me marcou positivamente foi a análise dos princípios orientadores da Escola de Summerhill. A curiosidade em saber mais detalhes sobre o funcionamento desta escola foi tão grande que comprei o livro intitulado *LIBERDADE SEM MEDO – SUMMERHILL*, NEILL, A. S. (s. d.) e li-o com muito entusiasmo. À medida que a minha leitura prosseguia cada vez mais sentia vontade de ser professora.

As ideias inovadoras das referidas professoras sobre metodologias e técnicas de ensino permitiram-me constatar que ser professor era ter uma profissão essencialmente centrada em relações entre professor e alunos e por conseguinte, ser professora era ter uma profissão de desafios.

Efetivamente, estas duas vivências, influenciaram as minhas representações sobre as funções da Escola e a função de ser professora. A partir deste momento, senti uma grande

vontade de ensinar para poder por em prática o que tinha aprendido. Tinha iniciado o meu processo identitário de professora.

Outra etapa significativa que se refletiu na construção da minha identidade de professora do ensino secundário foi a minha Formação Inicial.

Durante este período, participei numa formação sobre expressão corporal, integrada no plano curricular do Curso que me marcou pela positiva. Tomei consciência de que para ser professora, para além da minha formação científica, implicava ser também um boa comunicadora, ser capaz de transmitir confiança aos alunos e ser líder de um grupo (turma).

Após a observação de algumas aulas orientadas pela *Orientadora de Estágio*, o trabalho em equipa, a análise e reflexão sobre metodologias e técnicas de ensino bem como a partilha de ideias com as minhas colegas estagiárias, senti-me confiante e preparada para iniciar a minha primeira aula.

Sobre a minha primeira aula, lembro-me que foi um fracasso. O nervosismo era tanto que após vinte minutos do seu início, tinha concluído o plano de aula. Não gostei do meu desempenho e passei por um turbilhão de sentimentos e emoções. Senti medo de não ser capaz e uma grande ansiedade. O confronto com a realidade levou-me a refletir se efetivamente teria ou não o perfil adequado às funções de professora.

No final da aula, tive plena consciência de que os pontos fracos eram maiores do que os pontos fortes e coloquei a questão a mim mesma se deveria continuar. A inexperiência criou-me momentos de frustração, angústias, dilemas e dúvidas que foram ultrapassados com o apoio da *Orientadora de Estágio*. Não poderei deixar de enaltecer a atitude da minha *Orientadora de Estágio*. A sua sensibilidade e o seu apoio foram determinantes para que eu viesse a ser professora.

Ao longo da minha formação inicial aprendi a analisar e a refletir sobre os aspetos positivos e negativos do meu trabalho, melhor dizendo, aprendi a refletir sobre a minha prática com vista ao melhoramento do meu desempenho.

Concluí a minha formação inicial no ano 1978 e após um ano de lecionação tornei-me professora efetiva do quadro de escola, numa escola da Zona da Grande Lisboa. Assumi a minha função docente com grande entusiasmo e ensinar passou a ser um desafio. Adotei a reflexão como uma atitude inerente à minha prática letiva, isto é, como forma reguladora da minha atividade docente.

3ª Etapa – A minha Trajetória Profissional

Os Primeiros Anos

A conclusão da minha *formação inicial* permitiu-me ingressar de imediato na Carreira Docente, tendo lecionado sempre em escolas urbanas.

Nos primeiros anos da minha carreira profissional, o critério utilizado para a atribuição de serviço era o número de anos de serviço. Assim, sendo a professora mais nova em idade e com menos anos de serviço foi-me sempre atribuído as turmas preteridas pelos colegas por serem do nível do ensino básico (3º Ciclo) e / ou por incorporarem alunos com comportamentos mais difíceis. Embora tivesse pouca experiência profissional encarei esta situação como um desafio e consegui sempre resolver as situações mais difíceis, de acordo com os meus valores e a minha conceção de professor/educador. Estas situações foram vivenciadas de forma solitária, gerando, nalguns momentos, um desgaste emocional. A inexistência do trabalho em equipa e a falta de apoio entre professores nas escolas levaram-me a realizar leituras sobre temáticas específicas, nomeadamente sobre pedagogia e educação, no sentido de compreender as situações e poder tomar decisões mais conscientes. Foram estas leituras que me deram ânimo e me estimularam a experimentar algumas técnicas de ensino e a aplicar alguns instrumentos e materiais didáticos no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem. Se nalgumas situações as minhas “experiências” e inovações levaram a resultados positivos, noutras tal não aconteceu. O aprofundamento e a consolidação dos meus conhecimentos sobre questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem tornaram-me mais confiante e assertiva e, conseqüentemente, mais profissional da educação.

A ausência de hábitos de *trabalho colaborativo* entre os professores da minha escola e o reconhecimento das vantagens do trabalho em equipa levaram-me, também, a trabalhar com professores de outras escolas que tinham mais experiência profissional, constituindo-se, assim, um grupo de trabalho que se reunia todos os dias.

Nestas sessões de trabalho, discutíamos os problemas relativos à aprendizagem dos alunos, diferentes temáticas relacionadas com a educação dos jovens, questões sobre o funcionamento da escola e, ainda, construíamos de materiais didáticos para apoio aos alunos, refletíamos sobre as estratégias utilizadas e as metodologias implementadas e analisávamos os resultados escolares dos alunos.

Esta aprendizagem individual e coletiva foi estimulante e contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional na medida em que a experiência profissional das colegas e a partilha de aprendizagens ajudaram-me a encontrar soluções, a (re)formular ideias e a

aperfeiçoar as minhas competências profissionais. Olhando para o passado e pensando no presente, este grupo de trabalho poderia ser entendido numa perspetiva de “coaching”.

Iniciei deste modo o hábito de refletir sobre a minha prática, melhor dizendo, reflexão sobre a ação (na, sobre e para a ação) docente no sentido de compreender e melhorar o meu ensino.

Se considerarmos as ideias de Schön, (1992) sobre a reflexão, isto é, que refletir é olhar retrospectivamente para a ação para depois assumir uma ação orientada para o futuro, atrevo-me a dizer, que esta aprendizagem motivou-me para assumir riscos, tornando-me inovadora.

Com o tempo, senti-me uma profissional de educação e assumi o papel de professora educadora tendo como referência os meus valores éticos e morais. Deste modo, empenhei-me nas minhas funções e interiorizei a responsabilidade de ser uma referência na formação dos meus alunos. A partir deste momento, considerei que teria de aprofundar os meus conhecimentos em diferentes áreas através da formação informal e/ou formal, encarando esta como uma necessidade profissional.

Ao longo destes anos, fui construindo as minhas referências teóricas e as minhas opções pedagógicas, tornando-me numa professora interventiva e participativa na vida da escola onde lecionei. Conquistei, deste modo, a minha credibilidade e reconhecimento profissional e social.

A Fase de diversificação / Experiência Profissional

No ano letivo 1984/85, mudei de escola e passei a integrar uma escola da área de Lisboa situada no “campus” da Cidade Universitária.

Construída com a finalidade de ministrar o 12º ano via de ensino, esta escola tinha uma fraca ligação com a comunidade envolvente uma vez que estava inserida numa área não residencial.

A população escolar, proveniente da zona urbana e suburbana de Lisboa, apresentava um nível socioeconómico médio/alto. Sendo os alunos provenientes de diferentes áreas da cidade, os pais e encarregados de educação não participavam tão ativamente na vida da escola quanto seria desejável.

A sua ligação inicial a uma preparação pré-universitária dos alunos e o facto de ter oferecido, predominantemente, cursos orientados para o prosseguimento de estudos

contribuíram para a instituição de um conjunto de valores e normas que definiram uma cultura de escola centrada na lecionação dos conteúdos programáticos.

A minha carreira profissional, compreendida entre 1984 a 2003, desenvolveu-se essencialmente nesta escola, tendo a minha trajetória profissional sido condicionada por este contexto organizacional.

Acreditando que a construção de uma sociedade democrática implica a democraticidade das organizações, isto é, capacidade de abertura que têm a um crescente nível de participação dos seus elementos, a forma como ensinei e participei na vida escolar foi influenciada pela conceção de escola: *escola – comunidade educativa* e pautou-se pelos princípios da *democraticidade* e da *participação* nas relações e interações que desenvolvi, quer com os meus alunos quer com os meus colegas de trabalho. Estas relações e inter-relações determinaram as funções/papéis que assumi, os meus projetos de trabalho bem como as minhas necessidades de formação. Foi neste contexto que construí diferentes percursos profissionais marcados por tensões e conflitos que, transformados em desafios, levaram-me à procura de uma formação especializada no campo das Ciências da Educação (na área da Avaliação Educacional e da Administração Escolar) e, por conseguinte, mais científica. Esta formação permitiu-me compreender melhor os fenómenos da educação, assumir as minhas ideias de uma forma mais consistente e desenvolver projetos de trabalho fundamentados.

Na minha função de professora educadora, tive como preocupação constante o desenvolvimento da autoestima dos meus alunos pois sempre acreditei que se aprende mais e melhor num clima de confiança, de incentivo e de apoio. A afetividade que manifestei através de um ambiente de acolhimento, de empatia e de compreensão para com os outros traduziu-se numa boa relação pedagógica com os meus alunos. O que me leva a pensar que contribuí para a formação dos meus alunos numa perspetiva *humanista* foi, efetivamente, o apoio, a tolerância, a compreensão, e o afeto que estes manifestaram quando perdi a minha irmã mais velha.

Desta relação biunívoca e das críticas construtivas dos alunos, desenvolvi-me pessoalmente através do aperfeiçoamento da comunicação interpessoal e do meu crescimento emocional. As dificuldades que senti em relação a gestão do trabalho na sala de aula, por vezes resultantes dos contextos sociais dos alunos, obrigaram-me a inovar, alterando as minhas práticas, para que conseguisse atingir os meus objetivos educacionais.

Preocupada com a realização pessoal dos meus alunos, questionei-me sempre sobre *o que fazer para melhorar o seu aproveitamento escolar*. Esta reflexão permitiu-me reformular

as minhas estratégias de ensino e os materiais didáticos, adequando-os às suas características. Compreendi que os alunos não aprendem todos da mesma forma e interiorizei que existem diferentes formas de aprender e por conseguinte diferentes formas de ensinar. Diversifiquei as metodologias de ensino de acordo com os conteúdos a explorar, adotei novas técnicas e apliquei materiais por mim elaborados. Respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos, consegui estabelecer uma boa relação pedagógica, sendo o ambiente da sala de aula, um ambiente de colaboração, de apoio e de partilha e onde assumindo o papel de professora orientadora.

Penso que o prazer que sentia a ensinar era sentido da mesma forma pelos meus alunos a aprender, pois muitos dos seus colegas pediam para assistirem às minhas aulas e no final do ano letivo alguns alunos solicitavam à direção da escola que continuasse a ser sua professora, no ano letivo subsequente.

Este reconhecimento profissional e social levou-me, neste período, a desempenhar diferentes cargos pedagógico e de gestão intermédia. Fui diretora de instalações, coordenadora dos diretores de turma e diretora de turma, coordenadora da comissão de horários, coordenadora do plano anual de atividades da escola, coordenadora de projetos e, ainda, delegada de grupo disciplinar.

De todos estes cargos, destaco o cargo que desempenhei como *delegada de grupo disciplinar* pela dificuldade que senti ao querer introduzir novas dinâmicas de trabalho, uma vez que as dinâmicas de trabalho existentes se limitavam ao cumprimento do estipulado na lei e às orientações emanadas do Conselho Pedagógico da Escola.

Tendo sido eleita por unanimidade, senti, naquele momento, uma mistura de emoções.

Fiquei muito entusiasmada e motivada para o desempenho desta função e pensei que coordenar um grupo de professores era um grande desafio. Tinha surgido o momento para pôr em prática as minhas ideias, nomeadamente a implementação do trabalho colaborativo e a criação de momentos de autoformação.

Inspirada nas reuniões clínicas, prática corrente entre os profissionais de medicina (médicos) para analisarem e discutirem os casos clínicos mais difíceis, tentei implementar sessões de trabalho com o intuito de se analisar e refletir sobre um tema e/ou situação problema, de forma a aprofundarmos os conhecimentos ou encontramos soluções, construídas e partilhadas pelo *grupo disciplinar* para a resolução dos nossos problemas. Por outras

palavras, pretendia dinamizar a autoformação através do *trabalho colaborativo* e da *reflexão sobre a prática letiva*.

Encarei este cargo como uma oportunidade para implementar o *trabalho colaborativo* e a *reflexão* sobre os problemas e/ou dificuldades do nosso cotidiano profissional e, ainda, para aprofundar os conhecimentos científicos, através da apresentação e discussão de temas específicos por um ou mais colegas, em regime rotativo.

Foi com muita pena que as minhas propostas não deram os resultados desejados uma vez que os colegas apresentaram alguma resistência à introdução de novas práticas. Limitavam-se apenas a preparar as aulas e a construir materiais didáticos e, como já referi, a cumprir com as orientações do Conselho Pedagógico. Tudo o que se propusesse para além das tarefas habituais era entendido, pelos diferentes elementos, como um acréscimo de trabalho e por conseguinte uma impertinência. Esta resistência gerou algumas tensões que me levaram à pôr de lado esta experiência. No entanto, consegui que nas reuniões de trabalho se discutissem alguns temas pertinentes como por exemplo a avaliação dos alunos (aferição de conceitos e critérios de avaliação) e se analisasse os resultados escolares.

Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjuga instrumental e estrategicamente em função de dois objetivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão, 2003).

No ano escolar de 1998/1999, iniciou-se a aplicação de um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (aprovação do D.L. nº 115 - A/98, de 4 de Maio).

Este documento legal, apostando na descentralização, possibilitou às escolas a consagração de soluções organizativas suscetíveis de responder às suas especificidades, em função dos contextos em que se inseriam. Esta transferência de competências e poderes, através do exercício da autonomia pedagógica e administrativa e assente numa *cultura de responsabilidade partilhada*, levou-me a ser mais interventiva na escola não só como professora mas também por ser um dos elementos do Conselho Pedagógico da escola. Como elemento deste órgão, senti uma responsabilidade acrescida e decidi frequentar um curso de especialização na área da *Administração Escolar*. Esta formação foi de uma importância capital para o meu desenvolvimento profissional, pois a diversidade dos temas abordados permitiu-me entender a Educação e a Escola, nas suas múltiplas dimensões. Realço os conhecimentos que obtive no âmbito de algumas das disciplinas. Na *Sociologia da Educação*,

a compreensão dos processos educacionais de socialização dos nossos jovens, através da inter-relação ser humano/sociedade/educação à luz de diferentes teorias sociológicas, levou-me a adotar um espírito mais aberto e flexível, contribuindo deste modo para que a escola onde trabalhava se tornasse mais inclusiva.

Os conhecimentos que aprendi na *Sociologia das Organizações* permitiram-me compreender a escola enquanto organização social e os fenómenos que acontecem no seio da escola, nomeadamente as estruturas, o comportamento, as interações formais e informais (jogos de poder), a comunicação, a motivação e os processos de liderança.

Outra disciplina que influenciou o meu processo identitário foi a disciplina de *Metodologia de Investigação*. O trabalho de investigação que desenvolvi no âmbito desta formação (*Clima de escola – as funções dos professores e a participação destes na vida organizacional*) levou-me a conhecer a opinião dos professores sobre as suas funções, enquanto profissionais de educação, no seu ambiente de trabalho (clima) e, ainda, compreender as atitudes por eles assumidas face à organização escola.

O interesse por esta temática resultou da minha perceção enquanto observadora participante. Partindo do pressuposto de que na escola, os professores “interagem” de forma diferente, isto é, havia os que se limitavam ao cumprimento de um horário letivo e das funções burocráticas que lhes foram atribuídas e os que se implicavam na vida organizacional da escola, imprimindo-lhes uma dinâmica, procurei encontrar respostas para as seguintes questões:

- *Como valorizam os professores as suas funções enquanto profissionais da educação?*
- *Que imagens têm os professores da escola onde trabalham?*
- *Que relação existe entre as imagens que os professores têm da escola e o seu envolvimento na vida organizacional?*

Esta aprendizagem foi muito interessante, pela oportunidade que tive de poder confrontar diferentes conceções de escola e de ensino e, ainda, diferentes perspetivas sobre a função docente. Por sua vez, o aprofundamento das relações interpessoais, quer a nível profissional quer a nível pessoal, bem como a aquisição de um corpo de conhecimentos científicos e técnicos traduziram-se na minha valorização profissional e no reconhecimento social por esta comunidade educativa. Em consequência deste trabalho, fui convidada pela

direção da escola para coordenar a equipa de trabalho que se constituiu para a elaboração do primeiro Projeto Educativa da Escola.

Esta atividade foi mais uma experiência enriquecedora. Como coordenadora deste projeto, constitui grupos de trabalho que tiveram como linhas orientadoras a análise, a reflexão e o debate. Estes momentos se, por um lado, foram geradores de conflitos e de tensões potenciadoras de processos criativos, por outro, foram também estimulantes uma vez que me levaram a realizar algumas pesquisas teóricas, no sentido de poder fundamentar as minhas ideias, e a aferir conceitos, de forma consistente. Esta auto e hétero formação permitiu criar caminhos conjuntos e contextualizados que contribuíram para o meu crescimento pessoal, modificando atitudes, emoções e percepções e para o meu crescimento profissional através da ampliação de conhecimento e mudança de concepções e práticas. Mais uma vez, esta experiência profissional fortaleceu a minha paixão de ser professora.

Outro episódio marcante na minha carreira profissional foi a dinamização de um projeto que implementei em parceria com duas colegas da Escola. Este projeto, intitulado DINAMESCU, teve a duração de 10 anos e tinha como finalidade dinamizar os tempos livres dos alunos. Esta ideia surgiu da vontade de estabelecer uma outra dinâmica na Escola, paralela à dinâmica existente centrada apenas nos programas curriculares. A inexistência de atividades extracurriculares, a impossibilidade de prática desportiva (por falta de um ginásio) e a insatisfação revelada pelos alunos foram os fatores propulsores que geraram a motivação para dar corpo a este projeto.

A possibilidade dos alunos ingressarem no ensino superior sem terem frequentado a disciplina de Educação Física reforçava entre os docentes comportamentos pouco recetivos a atividades extracurriculares.

Constituída a equipa (3 professoras), o DINAMESCU iniciou-se, tendo definido como princípio orientador da sua ação a realização de atividades propostas preferencialmente pelos alunos. Estipulámos ainda que:

- a participação direta dos alunos era imprescindível na criação e prossecução do projeto;
- a participação, implícita ou explícita dos professores, era um fator importante porque, enquanto elementos constitutivos de qualquer escola, se tornam veículos fundamentais para o sucesso ou insucesso de qualquer atividade;
- o envolvimento da restante comunidade escolar deveria constituir uma meta a atingir;

- na promoção das atividades deveriam estar presentes as vertentes recreativa e cultural;
- a ligação entre a comunidade escolar e o meio envolvente deveria estabelecer-se como um quadro de referência, a explorar sempre que as exigências o determinassem.

Como estratégia, optámos pela organização de um sistema de funcionamento em que a intervenção de todos os alunos e a sua participação ativa era fundamental. Desta feita, optámos por um processo eleitoral que se realizou em duas fases.

A primeira fase realizou-se com a colaboração de todos os diretores de turma, através da divulgação de um texto referente aos objetivos do projeto, das condições de participação e onde também se apelava à mobilização dos alunos. Após esta divulgação, os diretores de turma realizaram a eleição dos representantes de turma.

A segunda fase consistiu na eleição da comissão organizadora, constituída por 3 professoras e um aluno representante de cada ano de escolaridade (10º, 11º e 12º anos). Esta comissão tinha como função coordenar e promover as atividades propostas pelos representantes após decisões tomadas junto dos alunos.

Foi assim, que, sem qualquer tradição de desporto e de atividades extracurriculares, o DINAMESCU promoveu dois campeonatos entre turmas (um de vólei e outro de futebol) realizados nas instalações do Estádio Universitário.

Embora a Junta de Freguesia tivesse colaborado para a obtenção de um recinto desportivo, sentimos algumas barreiras e dificuldades quando recorriámos às instituições. Contudo, a satisfação que os alunos manifestavam bem como a opinião positiva da Associação de Pais sobre a ação desencadeada pelo DINAMESCU motivaram-nos a prosseguir com este projeto. Assim, no ano letivo 1992/93 participámos nos 7º s Jogos de Lisboa que teve como consequência a criação de dois campos desportivos na nossa Escola (um de voleibol; outro de minibasquete).

Para além das atividades desportivas outras atividades foram introduzidas, tendo estas sido bem aceites pela comunidade escolar.

No ano letivo 1995/96, foi-nos atribuído um apoio financeiro pelo Ministério da Educação que nos permitiu alargar o nosso campo de intervenção, particularmente através da aquisição de equipamentos e jogos de estratégia. Este apoio financeiro permitiu também a

criação de um espaço – Sala do DINAMESCU –, onde os alunos podiam ler e ouvir música e foi criado um espaço exterior destinado ao pingue-pongue e ao minigolfe.

Partindo do pressuposto que a motivação dos alunos para a aprendizagem depende de múltiplos fatores, nomeadamente, de uma ligação mais ativa à escola e que para construir este sentimento de pertença é necessário ir para além do ensino formal, o DINAMESCU dinamizou um conjunto de atividades: um Clube de Fotografia, uma Tuna Académica, viagens em Portugal e no estrangeiro com uma vertente cultural, baile de finalistas entre outras, bem como parcerias com outras instituições, nomeadamente com a Associação de Professores de Educação Ambiental.

O confronto da nossa conceção de escola com a conceção de alguns professores gerou tensões, conflitos, obstáculos, insatisfação e nalguns momentos até desmotivação. No entanto, o nível de satisfação e de felicidade demonstrado pelos alunos fez com que ultrapassássemos as dificuldades e conseguíssemos envolver neste projeto alguns professores, mobilizar os encarregados de educação para o acompanhamento dos alunos na realização de algumas atividades e, ainda, a colaboração dos funcionários quer administrativos quer operacionais (auxiliares da ação educativa).

Em síntese, este projeto, que durou cerca de 10 anos, foi uma experiência profissional bastante enriquecedora na medida em que tendo sido inovador, contribuiu para a mudança da cultura organizacional da escola.

As relações que se estabeleceram entre os elementos envolvidos neste projeto foram bastante positivas, tendo nalgumas situações evoluído para relações de amizade.

Outro episódio, que marcou significativamente o meu processo identitário como professora, foi a formação que adquiri no âmbito de um plano nacional de formação de formadores de professores do ensino experimental das ciências, levado a cabo pelo Ministério da Educação. Esta formação teve como objetivo aprender uma metodologia de ensino centrada na prática dos investigadores. Potenciando a interdisciplinar, tinha como finalidade desenvolver nos alunos a construção do pensamento crítico e competências relacionais.

O trabalho que desenvolvi em equipa, enquanto formanda, permitiu-me construir diferentes materiais didáticos e adquirir técnicas específicas da Geologia. O confronto de ideias e a reflexão sustentada em análises conduziram, por um lado, a novas formas de pensar, que me despertaram o interesse em aprofundar os conhecimentos numa perspetiva disciplinar e multidisciplinar, e por outro compreender outras formas de ensinar em que os alunos aprendem praticando os métodos usados pelos investigadores.

Aprendi que esta perspectiva de ensino, dita *construtivista*, permite ao aluno desenvolver um processo contínuo e ativo que lhe facilita a construção de novos significados e novos conceitos, aprender a usar o saber científico, a organizar a informação e desenvolver atitudes (curiosidade, reflexão, abertura de espírito...) e capacidades (problematizar, formular hipóteses, conceptualizar, observar, interpretar informação, pensar...).

Refletindo sobre o contributo desta formação para a minha identidade profissional, identifiquei três áreas que, em meu entender, são importantes na prática de um orientador/professor/formador. São elas: área pedagógica, área relacional e de organização pessoal e área técnica.

Na área pedagógica, defini objetivos, selecionei conteúdos, planifiquei e programei atividades, organizei e sintetizei informação.

Na área relacional e de organização pessoal constatei que um orientador/professor/formador deve mostrar disponibilidade para ajudar, deve comunicar com clareza, estimular/induzir confiança, evidenciar empatia, promover a integração dos colegas, delegar tarefas, estimular o trabalho de equipa, gerir conflitos, entre outros.

Em termos técnicos, aprendi que um orientador/professor/formador deve possuir conhecimentos e dominar técnicas, manifestar uma atitude *investigativa*, ser inovador e, ainda, revelar interesse pela sua atividade profissional.

Acreditando que este modelo de ensino contribui para que os alunos adquiram aprendizagens significativas, através do confronto das suas perceções com as informações e experiências, adquirindo uma literacia científica, optei por recorrer sistematicamente a esta metodologia de ensino. Esta minha opção sustenta-se na ideia de que estando a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade cada vez mais em interação, é óbvio que a escola, enquanto sistema social, deverá contribuir para a formação dos jovens, desenvolvendo nos alunos uma *cultura científica* que lhes permita adquirir competências para pensar, compreender as aplicações e os efeitos da Ciência e Tecnologia e, ainda, participar na tomada de decisões de uma forma consciente.

Hoje, parece-me que a crescente interação ciência/tecnologia e sociedade surge como uma realidade com a qual os professores de ciências se confrontam. Com efeito, enquanto professora de ciências, considero que devo formar os meus alunos não só no domínio dos conhecimentos mas também dar-lhes a oportunidade de desenvolver o sentido de responsabilidade face aos problemas da sociedade contemporânea, estimular a criatividade, o sentido de estética e a autoaprendizagem

Na sequência desta formação, realizei a função de *Acompanhamento Local de Formadores no Ensino Experimental das Ciências*. Esta iniciativa, promovida a nível nacional pelo Ministério da Educação, teve como objetivo incrementar esta metodologia no ensino das ciências (resolução de problemas), através da criação de grupos de reflexão em diferentes escolas.

A minha intervenção, numa primeira fase, consistiu na divulgação da metodologia, seguida de momentos de reflexão sobre as suas vantagens. Num segundo momento, os professores orientados construíram um projeto com os seus alunos em que eu assumi o papel de dinamizadora desta *comunidade de aprendizagem*, por outras palavras assumi o papel de *supervisora da formação*. Foi uma experiência enriquecedora pois criou-se efetivamente um contexto de aprendizagem coletiva em que se potenciou estratégias de formação reflexiva. À luz dos meus conhecimentos atuais sobre *Supervisão Pedagógica* e recorrendo às ideias de Alarcão (2009) sobre os tipos de supervisão que poderão estar envolvidos numa formação, houve uma *supervisão colaborativa*, isto é, uma *supervisão* em que o trabalho se centrou na partilha, na interação e no diálogo.

No ano letivo 1996/97, a convite da *Chefe de Divisão* da Direção Geral de Educação de Lisboa (DREL), desempenhei funções Técnico-Pedagógicas, nesta Direção Geral. A diversidade de tarefas e funções que desempenhei durante este período permitiram-me compreender os princípios subjacentes à Organização e Administrativa da Escolas Portuguesa. No final deste ano letivo, regressei à minha função docente. Os conhecimentos que adquiri, nomeadamente sobre legislação e procedimentos, entre outros, facilitaram-me e ajudaram-me a encarar a minha função docente com mais profissionalismo e compreender a escola como microssistema do nosso sistema educativo.

Os Últimos Anos

Em 2003, a escola onde trabalhava foi extinta em virtude da reorganização da rede escolar e integrada numa outra escola da cidade de Lisboa. Em consequência desta situação, fui eleita Vice-Presidente da Comissão Instaladora da nova escola.

O confronto entre as duas culturas organizacionais exigiu novas dinâmicas capazes de responder a novos desafios conducentes a uma nova identidade. As divergências e as discordâncias entre os diferentes atores da comunidade escolar eram frequentes, tendo sido geradoras de tensões, conflitos, frustrações, desânimo e desmotivação. A competição entre os

diferentes atores era evidente, onde cada um impunha as suas ideias e pretendia atingir os seus objetivos a todo o custo.

Dado que tive como incumbência coordenar, mais uma vez, a equipa responsável pela elaboração do Projeto Educativo de Escola, assumi o papel de mediadora, identificando as preocupações de cada grupo para encontrar soluções partilhadas. Não foi fácil e nalguns momentos até foi muito *stressante*.

As diferentes conceções de escola e de modelos de ensino bem como a ausência de uma linguagem comum constituíram grandes obstáculos na procura de consensos. Todavia, a reflexão, a análise e o diálogo foram fatores determinantes para que se construísse um projeto educativo em que a grande maioria dos elementos da comunidade educativa se revisse quer nos seus princípios orientadores quer nas suas grandes finalidades. Em termos pessoais, aprendi a lidar melhor com as minhas emoções e a gerir conflitos. Cresci emocionalmente.

Após a conclusão das minhas funções como Vice-Presidente da Comissão Instaladora, desempenhei o cargo de Orientadora Pedagógica, durante 5 anos. Foi mais uma experiência gratificante. Embora o meu trabalho tivesse sido coordenado e supervisionado por um professor universitário, foi-me dada uma grande margem de ação, surgindo assim a oportunidade de pôr em prática as minhas ideias sobre o que deve aprender um professor quando está a aprender a ensinar.

Tendo como linhas orientadoras o enquadramento jurídico sobre os perfis gerais de competências dos professores, desenvolvi com os professores estagiários um conjunto de atividades a fim de lhes proporcionar a preparação necessária ao seu desempenho profissional, tendo como linha orientadora o *modelo clínico da supervisão pedagógica*, na perspetiva de Alarcão (2000). Assim, as minhas competências *supervisivas* traduziram-se no apoio à elaboração de projetos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo, à reflexão formativa, à avaliação das aprendizagens e a sua monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser professor (Alarcão, 2000).

Os projetos desenvolvidos, quer no âmbito da *Intervenção na escola* quer as *Atividades de divulgação da ciência e de desenvolvimento de recursos online* (atividades definidas pela coordenação de estágio), refletiram-se a nível da participação da comunidade educativa na vida escolar, tornando a escola mais aberta à sociedade e no apoio à aprendizagem dos alunos, com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação.

Este trabalho teve um impacto bastante positivo no meu desenvolvimento profissional e contribuiu para a minha identidade profissional. Através da partilha de ideias e de saberes, tive conhecimento de alguns recursos tecnológicos que, utilizados numa perspetiva *construtivista*, contribuíram para que as aulas fossem mais interessantes, os alunos se motivassem para a aprendizagem e realizassem aprendizagens mais significativas. Desenvolvi e adquiri novas competências tecnológicas que passaram a determinar a forma como planifico as minhas aulas a nível dos recursos e das estratégias bem como a forma como organizo o meu trabalho pedagógico, refletindo-se conseqüentemente no meu processo identitário de professora mas também na minha vida pessoal.

Incentivei os professores estagiários a serem autocríticos, isto é, na perspetiva de Schön (1992), capazes de refletirem sobre as suas ações no sentido de compreendê-las e de alterá-las, propondo novas ações. Estes momentos de reflexão sobre o que foi planificado (o quê) e a concretização (como) foram enriquecedores uma vez que a assunção desta atitude ajudou-os a aprenderem a serem *práticos reflexivos*, refletindo-se no seu desempenho, tendo como consequência a melhoria da qualidade do seu ensino.

Como *Orientadora de Estágio*, constatei que fazer *supervisão* não é um processo meramente técnico, mas antes um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente para permitir, por um lado, o desenvolvimento da organização escola e, por outro, o desenvolvimento profissional dos intervenientes.

Em 2008, participei numa formação de formadores sobre a temática Avaliação do Desempenho Docente que, sendo uma temática nova para mim, obrigou-me a realizar alguma pesquisa bibliográfica, no sentido de compreender as diferentes perspetivas sobre o assunto.

Esta experiência formativa foi interessante uma vez que tive a oportunidade de analisar a escola enquanto organização, as funções/papeis e deveres dos professores, enquanto elementos dessa organização. Compreendi os fundamentos da avaliação de desempenho docente e a necessidade de se implementar um modelo de avaliação em Portugal.

Na sequência desta formação, fui formadora no âmbito da formação contínua de professores e desempenhei as funções de Acompanhamento das Escolas, na sequência da implementação do modelo de avaliação de Desempenho Docente, nas Escolas sob a tutela da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

Como formadora, recorri a uma metodologia de trabalho centrada numa perspetiva *construtivista* e potencieei a análise e a reflexão sobre a reflexão na ação, isto é, uma reflexão crítica em que ocorresse uma mobilização para a compreensão dos fenómenos educativos e

sociais que emergissem do cotidiano, no sentido de provocar as transformações necessárias para uma educação de qualidade. A necessidade de gerir conflitos e tensões, resultantes da não-aceitação do modelo de avaliação de desempenho docente proposto pelo Ministério da Educação, contribuiu para o meu crescimento emocional.

O trabalho que desenvolvi no âmbito do Acompanhamento às Escolas foi muito enriquecedor. Caracterizado por desafios e apoios foi gerador de *trabalho colaborativo* entre os participantes (diretores de escola e avaliadores) e fomentador de uma *cultura partilhada*.

O desempenho destas funções contribuiu significativamente para o meu crescimento emocional e para o desenvolvimento das minhas competências cognitivas, técnicas e instrumentais. Esta aprendizagem, que foi simultaneamente individual e coletiva, assentou num espírito de pesquisa, de partilha e de reflexão e teve como consequência uma aprendizagem experiencial em contexto de trabalho.

Sintetizando, posso dizer que ao longo da minha carreira profissional tive muitas experiências gratificantes e também obstáculos, conflitos e tensões. Contudo, fui capaz de ultrapassá-los e transformá-los em desafios. Construí novos caminhos que me motivaram para o desempenho das minhas funções e me ajudaram a construir a minha identidade profissional de forma tranquila e orientada pela ética.

Recorrendo às ideias de Giles Ferry, citado em Teresa Estrela (2010), e olhando sobre o meu passado, a minha identidade profissional resultou da influência de diferentes metáforas sobre a profissão docente. Fui e sou um *professor carismático*, na medida em que a minha identidade profissional se identifica com os saberes ensinados e na ética da função docente. Fui e sou um *professor técnico* uma vez que procurei, através da formação contínua, desenvolver as minhas competências específicas no sentido de melhorar a organização do processo de ensino aprendizagem, contribuindo deste modo para o sucesso escolar dos meus alunos. Fui e sou também *professor recurso*. Adotando uma *perspetiva construtivista*, enquanto professora assumi o papel de professora orientadora, dando ao aluno a possibilidade de construir o seu saber, por outras palavras, promovi a sua autonomia e permiti que fosse gestor da sua aprendizagem. E, fui e sou também um *prático reflexivo* e *professor investigador* pois na minha opinião, tal como Paulo Freire considera, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se assuma, porque professor, como pesquisador” (Teresa Estrela, 2010, p. 13). Ser professor implica assumir uma atitude investigativa, isto é, questionar: *Como?*, *Porquê?* e *Para quê?* e refletir sobre as respostas encontradas.

Parafraseando Huberman (1992), o meu desenvolvimento profissional foi no sentido da minha motivação, da minha satisfação pessoal e profissional e resultou do reconhecimento social e da minha auto e hétero formação em consequência da responsabilização e do meu processo emancipatório (autonomia).

O meu processo identitário resultou do cruzamento de aspetos técnicos e emocionais com aspetos positivos e negativos em consequência das interações de diferentes fatores: pessoais, organizacionais e situacionais (Day, citado em Teresa Estrela, 2010).

Ao longo desta minha reflexão sobre o meu percurso profissional constatei que “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (Nóvoa, 1992b, p. 9)

2. Situação problema

A mudança e a qualidade de qualquer sistema educativo só se conseguem através da qualificação dos agentes educativos, particularmente dos professores.

Assim, nos anos 90, surge, em Portugal, o sistema de formação contínua de professores que, através da criação de entidades formadoras, nomeadamente dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), visa:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;*
- b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa, quer a nível de estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;*
- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;*
- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favorecem a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos;*
- e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios em que estas se integrem suscetíveis de gerar dinâmicas formativas;*
- f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações (artigo 3º do Regime Jurídico da Formação contínua de Professores - DL nº 207/96, de 2 de Novembro).*

Como podemos verificar, a *formação contínua* de professores propõe-se, por um lado, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e, por outro, estimular os processos de mudança a nível das escolas.

No entanto, o *Artigo 5.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores* associa a *formação contínua* à progressão na carreira docente. Esta situação levou os professores à procura de formação não com o objetivo de colmatar as suas necessidades de formação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional, mas no sentido de formalizar os processos formativos.

A este propósito, Machado e Formosinho (2009), referem que a organização pedagógica da *formação contínua*, no contexto atual, potencia a transmissão dos conhecimentos em que o formador assume o papel de “professor especialista” da matéria não se atendendo à participação dos formandos, quer na definição dos objetivos quer dos conteúdos.

Deste modo, a organização pedagógica da *formação contínua* centra-se na transmissão de conhecimentos que, desvalorizando os saberes experienciais dos professores se tem traduzido na ineficácia da transformação dos professores e das suas práticas e, por conseguinte, tendo contribuído muito pouco para a melhoria da qualidade do ensino e da organização escola.

Tendo como pressuposto de que a escola deve responsabilizar-se pelos seus problemas, que a qualidade das atividades educativas da escola está cada vez mais dependente da qualidade das autorregulações internas e que a *formação contínua* de professores deve centrar-se, preferencialmente, nas suas práticas profissionais para que o seu desempenho profissional seja eficaz, tivemos curiosidade em conhecer como se articula a *formação contínua*, a *supervisão pedagógica* e o *desenvolvimento profissional* dos professores.

2.1. Identificação e definição do problema

A revisão da literatura, e a nossa observação enquanto observadoras participantes, permitiram constatar que, ainda hoje, as práticas de *formação contínua* são influenciadas pelo modelo escolar, isto é, por uma formação que assenta numa relação entre formador e formando semelhante à relação que existe entre professor e aluno.

Esta lógica reprodutora e uniformizadora da formação, em que os Centros de Formação apresentam um conjunto de atividades formativas, como de um cardápio se tratasse, leva, por um lado, ao divórcio entre as necessidades individuais dos professores ou

organizacionais (escola) e, por outro, à desmotivação e à pouca adesão por parte daqueles. Nesta perspetiva, a organização da formação centrada no diretor do centro de formação dificilmente traduzir-se-a num impacto positivo no âmbito das práticas docentes, isto é, dificilmente conduzirá à inovação e a mudança.

A nossa convicção torna-se mais forte quando um estudo sobre a avaliação do impacto da formação, realizado por um grupo de investigadores portugueses, sobre a formação contínua de professores implementada pelos Centros de Formação de Associação de Escolas, entre 1992 e 2007, permite constatar que há uma associação muito forte entre a formação contínua e o desenvolvimento da carreira de cada professor, repercutindo-se deste modo na possibilidade de progressão na carreira e consequente aumento de salário.

Reconhece-se a instrumentalização da formação ao serviço das políticas dos serviços centrais que segundo os autores mais tarde, entre 1998 e 2003, “pareceu dar lugar à dominância de uma perspetiva técnico instrumental e a deriva da identidade para agências locais de gestão da formação centralmente concebida e estruturada” (Lopes et al., 2011, p. 17). Neste quadro, a vida das escolas é um “não lugar” da formação, embora o sucesso da formação dependa em grande parte delas.

Efetivamente, a formação e os seus efeitos situam-se entre a pessoa professor e a organização escola (Nóvoa, 1991) e requerem a valorização da dimensão formativa em contextos de trabalho (Formosinho & Machado, 2009).

Na opinião de Canário, citado pelas mesmas autoras, acima referidas, a mudança da escola implica a perspetivação da formação como “um processo individual e coletivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que coletivamente aprendem, produzindo novas formas de ação individual e coletiva” (Lopes et al., 2011, p. 17). A este propósito, Canário, citado em Ferreira (2009) considera que é fundamental que a formação seja entendida como *processos de intervenção nas organizações escolares*, ou seja, organizada em projetos de ação em contexto para poder responder aos problemas identificados e, por conseguinte, que contribua para a melhoria da educação escolar.

Neste sentido, surge-nos o seguinte problema: como deve ser organizada a formação contínua de forma a produzir mudança nas práticas profissionais dos professores?

2.2. Justificação da escolha

Delors *et al.*, citado em Formosinho e Machado (2009), consideram que os fenómenos resultantes da massificação escolar, da evolução dos conhecimentos e da tecnologia bem como os resultantes da construção de uma economia global, de uma sociedade de informação e de sociedades multiculturais criaram a necessidade de uma formação profissional permanente que, na sua perspetiva, não se esgota na formação inicial para a vida ativa, mas antes constitui um processo de um ciclo de vida – *long life learning education*.

Hoje, vivemos numa sociedade baseada no conhecimento e como tal só podemos aspirar ao crescimento económico sustentado, ao aumento da competitividade e ao reforço da coesão social através da melhoria da qualidade e dos níveis de educação e formação da sua população. Nesta perspetiva, o professor passou a ser considerado um formador que, para desempenhar eficazmente a sua função, deverá se formar continuamente.

Nos últimos tempos, as mudanças sociais, económicas e culturais têm-se refletindo na escola e, por conseguinte, têm exigido aos professores a mobilização de diferentes saberes (saberes profissionais) que lhes permitam lidar com a heterogeneidade social (motivações, interesses, necessidades e projetos de vida) e académica (capacidades, conhecimentos, valores e normas) dos alunos e com a complexidade organizacional, no sentido de assegurarem a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

São estes saberes profissionais dos professores, isto é, o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos e de competências (habilidades, capacidades e atitudes) que, construídos numa organização e numa cultura de escola, estruturam a sua prática letiva e garantem um bom desempenho. Por outras palavras, são os sucessos e os insucessos do trabalho do professor realizado na sala de aula que associados às trocas sociais, à reflexão e a investigação permitem consolidar o seu modo de atuação, isto é, contribuem para a *construção do seu processo identitário* e para o seu *desenvolvimento profissional*.

Nesta perspetiva, defendemos que a mudança e a qualidade de qualquer sistema educativo só se conseguem através da qualificação dos agentes educativos, *particularmente dos professores*.

Aceitando a ideia de que a formação de professores constitui “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”, Sacristián, citado em Isabel Almeida (2005, p. 3) e pretendendo que o professor seja um profissional que trabalhe colaborativamente com os seus pares, numa organização complexa que é a escola,

impõe-se promover uma *formação contínua em contexto de trabalho*, por outras palavras uma *formação centrada na escola*, que encarando os professores como *práticos reflexivos* promova o *desenvolvimento individual e coletivo*, com vista a melhorar o desempenho profissional dos professores e, conseqüentemente, o *desenvolvimento organizacional* da escola onde trabalham.

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questão de partida

Segundo alguns autores, nomeadamente Alarcão (citado em Almeida, I., 2005), é fundamental promover uma *conceção ecológica da formação docente* que tenha em conta os professores, enquanto individuo ou coletivo, a organização escola, as decisões e as atitudes dos professores em contexto de trabalho. Por outras palavras, é necessário fomentar uma formação de professores que vise a prática educativa e o ensino como objeto de estudo, ajudando-os a desenvolver uma atitude de pesquisa como forma de aprender

A revisão da literatura permitiu-nos constatar que para a *formação contínua* produza efeitos, isto é, que favoreça o *desenvolvimento profissional* dos professores, deve assentar em modalidades de formação contextualizadas na escola, envolver os professores e, deve ainda, ser supervisionada.

Tendo como referência o que foi dito (cf. Apêndice IV), definimos a seguinte Questão de Partida: como pode a supervisão da formação contínua dos professores promover a transformação das suas práticas profissionais?

3.2. Subquestões

Como questões orientadoras do trabalho, definiu-se as seguintes subquestões:

1. De que modo a supervisão contribui para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem colaborativa?
2. De que forma a supervisão pedagógica se articula com uma formação reflexiva de professores?
3. Que modalidades de formação, centrada nas práticas profissionais, consolidam a mudança dessas práticas profissionais?

3.3. Objetivo geral

Com este trabalho pretendemos compreender o contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüente melhoria da qualidade da educação.

3.4. Objetivos específicos

Tendo como referência as subquestões acima referidas, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

1. identificar modalidades de formação que permitam estruturar de forma conceptual e pragmática o desenvolvimento profissional dos professores;
2. analisar a relevância da supervisão na criação de contextos de aprendizagem colaborativa;
3. refletir sobre o conceito, papel e funções da supervisão na formação contínua de professores.

Maria Dalila Oliveira Tching

O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Alguns pensam que a pedagogia não existe, que para ensinar basta dominar o saber a ser transmitido. Outros, sem negarem a importância do método, valorizam as questões de talento ou de personalidade. Outros ainda admitem que a competência didática se adquire, pensam que a formação tem pouco peso em relação à experiência profissional, à aprendizagem concreta.

(Perrenoud, 1993, p. 93)

1. Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente

As mudanças operadas na sociedade atual trouxeram para debate o conceito de “ser professor”, tornando esta problemática alvo de muita controvérsia. Parece, no entanto, não haver grandes dúvidas quanto ao facto de que o professor deve, por um lado, ser capaz de responder às necessidades individuais dos alunos e, por outro, ter níveis de competência elevados para poder responder às múltiplas exigências de uma sociedade em constante mudança. Daqui se depreende que a formação de professores é, nos nossos dias, uma das áreas mais sensíveis, no campo da educação.

Formosinho (2009) conceptualiza a formação de professores

como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais (p. 9).

Sendo o professor um profissional da educação, é necessário assegurar a todos aqueles que a exercem a aquisição destas *competências profissionais*, ou seja, assegurar uma aprendizagem profissional.

Formosinho (2009) considera, que no nosso país, existem dois modelos de formação inicial de professores – um *modelo laboral* maioritário, e um *modelo profissional*, minoritário. O *modelo laboral* desvaloriza a formação inicial específica do professor. Pode, também traduzir a ideia de que a opção pela carreira docente não foi uma primeira escolha mas, uma escolha de recurso, motivada pela ausência de outras alternativas. Por sua vez, o

modelo profissional privilegia a componente Ciências da Educação. Sobre este assunto, António Nóvoa, citado em Formosinho é da opinião de que “o saber pedagógico é o que concede à profissão docente bases científicas autónomas” (2009, p. 32), enfatizando assim a importância desta componente específica. Este modelo pressupõe que a decisão de ser professor é feita de uma forma mais assumida, onde a vocação desempenha um papel preponderante. Daqui decorre que as diferenças entre estes dois modelos conduzem a diferentes concepções de *professor* e, conseqüentemente, a diferentes interpretações das *funções dos docentes*.

1.1. Concepções de professor e diversificação das funções docentes

A expressão *corpo docente* pode sugerir-nos a ideia de um grupo profissional homogéneo. Nada mais ilusório. Na realidade, este grupo profissional é muito heterogéneo se considerarmos as inúmeras diferenças existentes no seu seio que vão desde as diferenças individuais entre os seus membros, aos estilos e modos de ensinar, ao grau de empenhamento, às habilitações académicas, à formação inicial, entre outras, diferenças estas que levarão, mais uma vez, a diferentes concepções acerca do que é ser professor.

Formosinho é da opinião de que a diversidade das funções docentes, assumidas através do desempenho de cargos, funções e atividades específicas da escola, conduz “à impossibilidade de a função docente ser concebida numa perspetiva unificadora e consensual” (Formosinho, 2009, p. 20). Neste sentido, é interessante verificar, a propósito da avaliação de desempenho docente, que no seio dos professores existem diferentes concepções do que é *ser professor*. Este autor caracteriza cinco concepções: *missionária, militante, laboral, burocrática e romântica*.

A concepção *missionária* considera a atividade docente uma vocação imbuída de um espírito de serviço que o professor deve cumprir com dedicação e zelo. A avaliação de desempenho, nesta perspetiva, é apenas uma avaliação social da dedicação do professor ao ensino que, determinada pela subjetividade, não pode nem deve ter efeitos formais na carreira docente.

Na concepção *militante*, o professor é entendido como um agente social e por conseguinte está comprometido com a escola e com a comunidade. Esta concepção admite a existência de professores mais dinâmicos e empenhados do que outros, sendo a avaliação de desempenho feita pelos pares e pela comunidade. Esta avaliação, embora exprima o prestígio

e a capacidade dos professores, não deve ter efeitos na carreira docente, podendo no entanto, ser relevante para a eleição de cargos.

A *conceção laboral* define o professor como um trabalhador qualificado e como tal possuidor de um saber técnico especializado. Aqui, a avaliação do desempenho é desnecessária e inútil uma vez que esta será sempre positiva. No entanto, havendo um modelo de avaliação, este deve basear-se em critérios observáveis, descritores e em regras resultantes de um processo de negociação entre sindicatos e Ministério da Educação. Tal como nos casos anteriores, a avaliação não deve ter efeitos na carreira docente.

Na conceção burocrática, o professor é entendido como um cumpridor das normas e dos regulamentos estabelecidos. Neste quadro, a avaliação de desempenho assenta em critérios impessoais, observáveis e em elementos escritos (assiduidade e tempo de serviço) que, não permitindo fazer juízos de mérito e de diferenciação dos professores, têm efeitos na carreira profissional em termos de promoção.

Quanto à *conceção romântica*, o professor é visto como um artista e o ensino como arte. Nesta perspetiva, a criatividade do professor na sala de aula não pode ser limitada pelos constrangimentos resultantes de qualquer modelo de avaliação de desempenho, sendo esta uma forma de afastar os professores não adequados e por conseguinte não deve ter efeitos na carreira. A relação professor alunos é valorizada e a sala de aula é um espaço onde o professor exerce a sua autonomia.

Formosinho sublinha que, geralmente, as diferentes conceções de professor são subentendidas e, por isso, é necessário elaborá-las conceptualmente.

Por forma a se verificar algum rigor quando se aborda um vasto conjunto de características, é frequente recorrer ao instrumento sociológico denominado *tipo ideal*, da autoria de Max Weber, que considera apenas o que é típico e essencial na realidade a descrever, ignorando o que é acessório. Nesta perspetiva, Formosinho (2009) elabora a conceção de professor a partir de indicadores tais como a definição formal de “professor, o acesso à ocupação docente, os modelos de formação inicial de professor, os modelos e tipos de formação contínua, os papéis do professor, a especialização docente, a avaliação dos professores e a carreira docente” (pp. 30-31).

Assim, o mesmo autor aponta duas conceções de professor – a *conceção laboral* e a conceção profissional – assumidas como tipos ideais de conceção de professor.

Numa primeira leitura, somos levados a crer que subjacentes às conceções *laboral* e *profissional* de professor estão os modelos de formação inicial de professor, já referidos

(*modelo laboral e modelo profissional*). Porém, o mesmo autor (2009) esclarece que a frequência de um ou outro modelo de formação por parte de um professor não é, “por si só, decisiva para a construção pessoal de uma definição de professor, pois tal construção é mediada pelos valores e personalidade de cada um, pela socialização ocupacional e pelas experiências de vida” (p. 31). Estas duas concepções de professor levarão a um diferente entendimento por parte dos docentes, das dinâmicas desenvolvidas na escola e das funções que lhes são atribuídas.

Eis algumas das diferenças, segundo Formosinho (2009), entre estas duas concepções de professor: a *concepção laboral* desvaloriza a componente Ciências da Educação; a formação contínua é entendida como pontual; a carreira docente é linear (chega-se ao topo com a idade); a complexidade dos papéis dos docentes não acompanha a progressão na carreira; a especialização dentro da função docente é limitada.

Na concepção profissional, os professores valorizam as Ciências da Educação, reconhecem mais facilmente a necessidade de formação contínua e revelam uma maior aceitação do desempenho profissional e da carreira docente vertical.

Para além das já mencionadas, há ainda acrescentar as diferenças resultantes das características específicas da escola de massas. Aqui, há diversos cargos e papéis atribuídos aos docentes – diretores de turma; diretores de departamento; diretor de instalações; orientadores pedagógicos; formadores de formadores, entre outros. Na perspetiva deste autor, “esta proliferação de cargos representa uma diversificação horizontal da função docente e tem clara relação com a multiplicidade e diversidade de papéis cometidos à escola de massas” (2009, p. 35).

Neste contexto, facilmente se compreende que a complexidade organizacional da escola de massas exige a coordenação das atividades aí desenvolvidas, impondo-se a necessidade de uma gestão pedagógica intermédia cujo desempenho exige a aquisição de competências de chefia intermédia. Assim, Formosinho (2009) é da opinião de que “a diversificação horizontal suscita inevitavelmente uma diversificação vertical na função docente” (p. 35).

1.1.1. Ser professor na escola de massas

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, atribui à educação um grande desafio. Na opinião desta Comissão, todos serão encorajados a aprender ao longo da vida e, neste sentido,

espera-se muito dos professores uma vez que estes são os agentes responsáveis pela concretização desta ambição. Considera também que “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (Delors et al. 1996, p. 152).

Neste quadro, os professores assumem um papel determinante na formação de atitudes nos alunos e devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para que o sucesso da educação formal e da educação permanente aconteça.

As responsabilidades dos professores são enormes pois cabe-lhes formar o caráter e o espírito dos futuros cidadãos. Contudo, para melhorar a qualidade da educação impõe-se (re)pensar a formação (*inicial e contínua*) dos professores e o seu estatuto social bem como as suas condições de trabalho dado que só poderão responder às exigências da sociedade se possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades pessoais e profissionais e a motivação requeridas para o exercício da função docente (Delors, et al. 1996).

Espera-se que os professores não sejam meros transmissores do conhecimento mas alguém que seja capaz de orientar os alunos na gestão e organização do saber e de transmitir os valores fundamentais que devem orientar toda a sua vida. É através desta relação pedagógica que os alunos desenvolvem a sua personalidade (Delors et al. 1996).

Sobre este assunto, Formosinho (2009) é da opinião de que o professor

deve ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (p. 50).

Hoje, os professores e a escola confrontam-se com novas tarefas. Se por um lado têm que fazer da escola um espaço mais atraente para os alunos, por outro, devem ser capazes de fornecer-lhes as ferramentas necessárias para a compreensão da sociedade da informação.

Nesta linha de pensamento, consideramos que é fundamental pensar na qualidade do ensino e, por conseguinte, na formação de professores na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Segundo o Relatório desta Comissão, para que um professor tenha um bom desempenho é fundamental que tenha competências pedagógicas muito diversificadas e qualidades humanas como autoridade, empatia, paciência e humildade. Melhorar a qualidade do ensino implica dar atenção, entre outras medidas, ao *recrutamento* dos professores, à *formação inicial* e, particularmente, à *formação contínua* uma vez que, de uma maneira geral,

“a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (Delors, *et al.* 1996, p. 160).

Com o mundo em constante mudança, facilmente aceitamos que na profissão docente, como em qualquer outra profissão, a *formação inicial* não basta para o resto da vida. É fundamental que ao longo da vida os professores atualizem os conhecimentos e técnicas para que tenham um bom desempenho e possam contribuir para uma melhoria da educação dos jovens.

Deseja-se que, devido à natureza do trabalho docente, os professores tenham conhecimentos, competências, atitudes e valores que lhes possibilitem construir os seus saberes, o saber fazer, a partir das suas necessidades, e que sejam capazes de responder aos desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca.

1.2 Processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional

A revisão da literatura permitiu-nos verificar que o conceito de *identidade profissional docente* tem vindo a sofrer modificações. As mudanças constantes da sociedade têm colocado aos professores grandes desafios e exigências contraditórias. A necessidade de elevar os padrões de ensino e de melhorar o sistema educativo, através da imposição de um currículo e da introdução de normas administrativas (sistemas de monitorização) sem a participação dos professores (Day, 2001), levaram à desestabilização e ao aumento do volume de trabalho dos professores que conduziram, por sua vez, à crise de identidade profissional (Marcelo, 2009).

Muitos professores, no sentido de defender a sua *identidade profissional*, têm exercido a sua autonomia a par das suas responsabilidades e interpretado a reestruturação do seu trabalho à luz dos seus conceitos profissionais, assumindo a tarefa principal de ser professor, isto é, tomando decisões na sala aula em função daquilo que é melhor para os seus alunos (Day, 2001).

A este propósito, Marcelo (2009) considera que é necessário existir uma *identidade profissional* uma vez que esta contribui para a perceção da auto eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho. Considera que a *identidade profissional* é a forma como os professores se definem, evoluem ao longo da vida e se desenvolvem pessoal e coletivamente. No seu entendimento, é um fenómeno relacional cujo desenvolvimento ocorre no terreno do intersubjetivo e que se caracteriza por um processo de interpretação de si mesmo como pessoa, num determinado contexto (Marcelo 2009). É a construção do seu *eu*

profissional e é influenciada pelos aspetos pessoais e cognitivos e, ainda, pelos diferentes contextos escolares, políticos e sociais.

Lasky considera também que a identidade profissional é influenciada pelo contexto onde os professores trabalham, pelas reformas e pelos contextos políticos. Na sua opinião, “a identidade profissional inclui o compromisso pessoal, a disposição de aprender a ensinar, as crenças, os valores, os conhecimentos sobre a matéria que ensinam e sobre o ensino, as experiências passadas” (citado em Marcelo, 2009, p. 112), assim como a vulnerabilidade profissional.

Para Sloan, citado pelo mesmo autor, as *identidades profissionais* constituem uma complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rotinas. Na perspetiva de outros autores, nomeadamente Beijard, Meijer, & Verloop, “a identidade profissional é o resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar” (Marcelo 2009, p. 112). Para estes investigadores a *identidade profissional* é um processo de interpretação e reinterpretação de experiências, que envolvendo a pessoa e o contexto, decorre ao longo da vida e, por conseguinte é um processo evolutivo.

Parafraseando Sá-Chaves (2008), somente uma atitude de auto questionamento sistemático poderá desenvolver a competência reflexiva e crítica entendida como fator responsável pelo desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional. É o auto questionamento e a aceitação da dúvida, realizado com outros, que geram novas procuras, novas ações e novos significados quer do ponto de vista individual quer na construção coletiva e partilhada dos saberes e dos projetos de ação.

E, neste sentido, poderão sempre ser questionadas e repensadas as conceções prévias, os valores que as sustentam e os saberes que as constituem, bem como a sua coerência/incoerência com os desempenhos evidenciados através das práticas curriculares nas quais, com muita frequência, se observam profundas discrepâncias entre o dizer e o fazer (Sá-Chaves, 2008, p. 68).

Tendo como pressuposto de que a construção da identidade assenta no jogo do reconhecimento entre dois pólos: *autoconhecimento* - como o sujeito que se reconhece e *alter reconhecimento* - como é reconhecido por outros (Penna, citado em Galindo, 2004), surge-nos a seguinte questão:

Como se constrói a identidade profissional docente?

Sobre este assunto, Alarcão e Roldão (2010) referem que a investigação neste campo tem-se perspectivado numa lógica de desenvolvimento de adultos em contextos de natureza

sócio construtivista, sistémica e interativa, metodologicamente apoiada em contextos de formação investigação ação.

Assim sendo, estas autoras identificam as seguintes dimensões, considerando-as como as mais relevantes num processo de construção da identidade profissional:

Processos de auto implicação – vários estudos têm demonstrado que o envolvimento pessoal é fundamental na construção da identidade profissional;

Processo socioconstrutivista – em contextos formativos, a partilha de experiências e saberes é um dos elementos fundamentais da formação, sendo orientada, na formação contínua, para o trabalho coletivo ou em grupo, na escola, e no âmbito da formação inicial traduz-se no apoio dos orientadores de estágio;

Processos referenciados à ação e aos saberes construídos – a ligação da didática curricular (formação no âmbito das disciplinas de didática) à didática profissional nos currículos de formação inicial é de importância capital. As atividades relacionadas com a prática docente e as oportunidades de discussão das situações vivenciadas refletem-se no nível de satisfação dos indivíduos. Este contacto com a realidade da prática docente promove o questionamento e a pesquisa, mobiliza saberes e atribui sentidos aos saberes anteriormente lecionados. Esta aprendizagem é tanto mais rica quanto mais diversificados forem os contextos;

Processo analítico reflexivo – Um dos alicerces da construção da identidade profissional é a capacidade de analisar e refletir. A observação (de si e dos outros) e a reflexão são promotoras do conhecimento profissional na medida em que assentam numa atitude de questionamento permanente, em que se vão gerando novas questões.

A reflexividade é valorizada porque motiva para uma maior exigência e autoexigência; permite interiorizar a complexidade da ação docente e para necessidade de produzir conhecimento teórico para depois agir; contribui para a compreensão da relação entre teoria e prática como processo da construção dos saberes; promove uma atitude analítica da ação e da prática profissional; desenvolve a autonomia; proporciona maior segurança na ação de ensinar e, por fim, confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.

É de sublinhar que quando a reflexão é colaborativa e colegial, incidindo sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e sobre as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo. Neste processo, o *feedback* é um aspeto importante a considerar uma vez que assume-se como elemento orientador, estimulador e regulador.

Processo inacabado, em permanente reconstrução – a construção da identidade profissional é um processo de autoformação sistemático, que tendo em conta as necessidades do indivíduo, conduz a um processo de mudança em relação aos conhecimentos e aos atores da relação educativa.

É interessante sublinhar que, no âmbito da formação contínua, outra dimensão da reconstrução menos positiva é o mal-estar relacionado com o fato dos professores se sentirem sujeitos a mudanças constantes, vindas do exterior e sobre as quais não têm poder. Esta situação, embora possa conduzir a momentos pontuais de autoformação, não mobiliza mecanismos de autoformação sistemática;

Processo intertemporal – a construção da identidade processa-se segundo o *eixo do passado-presente-futuro*. As situações escolares vivenciadas no passado trazem, no presente, as memórias dos seus professores. Estas são determinantes nas suas conceções sobre a profissão docente e a forma como foram ensinados influencia fortemente a forma como ensinam.

Por sua vez, a formação inicial e as expectativas do exercício profissional no futuro (experiências docentes ou de pré docência) constituem momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abarcar a profissão docente;

Processo historicamente contextualizado – alguns estudos realizados no campo da formação contínua demonstraram que existe uma relação entre formação e a Implementação das Reformas (saberes referenciados aos normativos curriculares) e que estes contextos institucionais se refletem no desenvolvimento profissional.

Na perspetiva destas autoras, a construção e o desenvolvimento profissional é um processo individual, único, personalizado, com uma forte influência contextual. É também um processo dinâmico, na medida em que é mobilizado pelo passado e pelas expectativas relativas ao futuro. No âmbito da formação contínua, os processos, que representam um verdadeiro desenvolvimento profissional, combinam o envolvimento coletivo na formação, a análise e a reflexão sobre as práticas e o apoio de formadores ou investigadores (Alarcão & Roldão, 2010).

Marcelo (2009), sobre este assunto, identifica catorze fatores independentes do contexto social ou cultural que poderão identificar o docente, isto é, distinguir a sua cultura e a sua identidade de outros profissionais. Vejamos:

1. Milhares de horas com alunos não são gratuitas: socialização prévia

Lortie, citado em Marcelo 2009, verificou que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir das suas observações enquanto futuros professores. Deste modo, a identidade docente vai-se configurando paulatinamente, sem reflexão através de uma aprendizagem informal, que permite identificar-se com alguns modelos de docência e cuja identificação é influenciada mais pelos aspetos emocionais que racionais.

Tardif, citado em Marcelo (2009), a este propósito comenta que a docência

exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos, que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma, assim, subjetiva e objetivamente, o facto de realizar uma carreira no ensino (Marcelo, 2009, p. 116)

2. As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional

As crenças dos professores influenciam quer a forma como os professores aprendem a ensinar quer os processos de mudança.

Existem três tipos de experiências que influenciam as crenças e os conhecimentos que os professores desenvolvem sobre o ato de ensinar: **experiências pessoais** (a procedência socioeconómica, étnica, o sexo e a religião podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar), **experiências com o conhecimento formal** (crenças acerca dos conteúdos disciplinares e a forma como ensiná-los) e **experiência escolar e de aula** (todas as experiências vividas como estudante que contribuem para formar a ideia do que é ensinar e o trabalho do professor).

Neste quadro, é interessante verificar que estudos realizados sobre a formação de professores têm demonstrado que as crenças dos professores sobre o ensino, as representações que têm sobre o que é ser um bom professor, as representações que têm sobre si mesmos, enquanto professores, e as suas memórias como alunos geralmente influenciam as suas práticas de ensino.

3. O conteúdo que se ensina constrói identidade

Para Marcelo, a construção da identidade docente é influenciada pelos conteúdos disciplinares, sendo esta influência menor na educação infantil e maior nos níveis de ensino superiores. O nível de conhecimentos que um professor tem sobre os conteúdos (conceitos, definições, convenções e procedimentos) e sobre os paradigmas de pesquisa da disciplina que leciona determinam aquilo que ensina bem como a forma como abordará esses conteúdos. Deste modo, podemos afirmar que um professor com nível de conhecimento conceptual

elevado consegue estabelecer mais relações e ligações entre os diferentes conteúdos, transferindo esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas.

4. Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros

Para ensinar não basta “saber” a matéria. É necessário conhecer o contexto onde se ensina, conhecer os alunos, conhecer-se e, ainda, ter conhecimentos como se ensina. Neste sentido, podemos afirmar que para termos uma boa qualidade de ensino é fundamental que os professores sejam detentores de conhecimentos pedagógicos didáticos. É o conhecimento didático que permite aos professores organizar os conteúdos e expô-los de forma compreensível aos seus alunos.

5. Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático

Por vezes, valoriza-se o conhecimento da prática em detrimento do conhecimento teórico.

Considerando a relação entre a teoria com a prática, podemos diferenciar o *conhecimento para a prática*, o *conhecimento na prática* e o *conhecimento da prática*. Segundo o autor é o *conhecimento na prática* que melhor identifica a profissão docente uma vez que os professores aprendem quando refletem sobre o que fazem.

6. O isolamento: cada qual é senhor em sua aula

O *individualismo* é considerado como uma das características da profissão docente. Esta cultura profissional apresenta vantagens e desvantagens; se por um lado, o isolamento facilita a criatividade individual e liberta os professores dos problemas associados ao trabalho colaborativo, por outro, priva-os desse mesmo trabalho, dificultando o apoio dos outros professores e impedindo a partilha e a construção de conhecimentos.

7. Os alunos e a motivação profissional

A motivação profissional dos professores está fortemente ligada aos níveis de satisfação do professor conseguir ou não que os seus alunos aprendam, desenvolvam capacidades e que se desenvolvam intelectualmente. Nesta perspetiva, podemos dizer que os alunos influenciam a construção da identidade profissional docente.

8. Carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta

Ao longo da carreira docente os professores assumem diferentes cargos (cargos de gestão, conselheiros, supervisores, entre outros) que são incompatíveis com a atividade letiva, tendo como consequência o seu afastamento da sala de aulas.

9. Tudo depende do professor: os docentes como artesãos

De uma forma geral, os professores são responsabilizados por tudo o que acontece na sala de aula, esquecendo-se as diretrizes, as normas e as relações de poder que existem quer na escola quer na sociedade.

A este propósito, Marcelo (2009) sublinha que Michael Huberman considera que os professores constroem o seu conhecimento, desenvolvem capacidades e constroem materiais à semelhança dos artesãos.

10. O docente como consumidor: “fast-food” nas salas de aula

O professor, entendido como consumidor, põe em prática as reformas educativas para as quais não foi ouvido. Esta perspetiva reflete-se na formação contínua dos professores uma vez que as modalidades de formação adotadas são, para além de cursos de curta duração, descontextualizadas e, por conseguinte, não respondem às necessidades dos professores.

11. A competência não reconhecida e a incompetência ignorada

O autor realça que Fullan e Hargreaves são da opinião de que existem professores que, realizando com responsabilidade a sua atividade profissional, conseguem que os seus alunos realizem uma boa aprendizagem. Existem outros, porém, que se refugiando no isolamento, comprometem o direito de aprender dos alunos (incompetência ignorada).

12. O que fazemos com essas “geringonças”? Desconfiança ante as tecnologias

Desde há muito tempo que as tecnologias são utilizadas na sala de aula. Contudo, poucas destas inovações tecnológicas tiveram impacto na mudança das práticas dos professores.

13. A influência incompleta dos docentes

Hoje, os professores deixaram de ser a principal fonte de conhecimento e de formação das novas gerações. A internet e a televisão passaram a assumir um papel na

educação dos jovens através da influência de modelos, padrões sociais e valores que comprometem os que são transmitidos pela escola.

14. Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor

Os primeiros anos de ensino correspondem a um período de tensões e de aprendizagens em contexto. No início da carreira, os professores devem adquirir conhecimentos sobre os alunos, conhecer o currículo e o contexto, planificar adequadamente o currículo e o ensino, criar uma aprendizagem na sala de aula, desenvolver um conjunto de competências e conhecimentos que lhes permitam atuar como professores e continuar a desenvolver uma identidade profissional.

Ser professor não é tarefa fácil pois implica resolver problemas da educação. O grande desafio dos professores é tornar a profissão docente numa profissão de conhecimento de modo a poderem garantir um dos direitos fundamentais do Homem: o direito de aprender.

Neste sentido, Sá-Chaves relembra

que a educação e futuro estão indissociavelmente ligados e que esta ideia renasce neste compromisso identitário com o devir do mundo. Ou, em síntese, a revisitação dos contributos da Antropologia cultural numa Pedagogia crítica que, em cada Professor, se renova e se reinventa. Ou não (Sá-Chaves, 2008, p. 68).

1.3. Educação e profissionalidade

Por volta dos anos sessenta, as taxas de escolarização, os níveis de alfabetização, as despesas com a educação, entre outros aspetos, colocaram Portugal nos últimos lugares nas estatísticas europeias. Esta situação bem como o desenvolvimento do País impuseram mudanças na política educativa que, desde então, passaram a ser influenciadas por organizações internacionais, definindo como primeiro plano das preocupações educativas a profissão docente a formação de professores. A presença da OCDE contribuiu para sublinhar o papel da educação na formação do *capital humano* e criar uma escola de *planeamento de ensino* que tem assumido um papel preponderante na educação dos jovens portugueses (Nóvoa, 1992a).

A escola de massas, na década de 80, trouxe para o ensino um grande número de indivíduos sem as qualificações académicas e pedagógicas necessárias para o desempenho da função docente, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves (Nóvoa, 1992a).

O poder político e o movimento sindical procuraram remediar a situação, criando os programas: *profissionalização em exercício*, *formação em serviço* e *profissionalização em serviço* (Nóvoa, 1992a).

Nóvoa (1992a) é da opinião de que “estes programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente” (p. 21).

Neste quadro, os professores são entendidos como um grupo profissional sem capacidade de gerar autonomamente os saberes e os princípios deontológicos de referência, sendo-lhes externamente impostos, acentuando-se desta forma a subordinação da profissão docente.

Ainda de acordo com Nóvoa, (1992a)

mais do que uma profissão desprestigiada aos “olhos dos outros”, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos (p. 23).

A *Recomendação sobre a condição do pessoal docente de 1996* (recomendação nº 7), da OCDE, refere que o “ensino deveria ser considerado como uma profissão cujos membros asseguram um serviço público.” Porém, é recorrente usar-se diferentes termos para referir-nos aos professores enquanto grupo social: *semi-profissão*, *quase-profissão*, *em vias de profissionalização*, *profissionalismo aberto* e *profissionais de educação* como refere a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, Capítulo IV).

Foi o Decreto-Lei nº 194/99, de 7 de julho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, certificando desta forma a formação específica para o desempenho do trabalho docente.

1.3.1. Conceito de profissionalidade

Enquanto grupo ocupacional, a profissão docente tem sido objeto de opiniões diversas. Se para uns os professores constituem um *grupo profissional*, para outros são *semiprofissionais*. Para os primeiros, os professores são *profissionais* porque possuem uma cultura técnica (conhecimento especializado), uma ética do serviço (o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes), um compromisso profissional (uma forte identidade coletiva) e, ainda, autonomia profissional (controlo colegial em oposição ao controlo burocrático sobre as práticas e padrões profissionais). Para os segundos, são *semiprofissionais*

pois, não tendo controlo sobre os padrões profissionais, exercem a sua autonomia na sala de aula (Day, citado em Marcelo 2009).

Estudos efetuados revelaram que os professores fazem, ainda, a distinção entre *ser profissional* e *agir como profissional*. Entende-se como *ser profissional* ser reconhecido socialmente e ter um estatuto, enquanto *agir como profissional* implica estabelecer relações interpessoais e empáticas com os alunos, responder aos seus interesses e lidar profissionalmente com os colegas, pais e outras entidades (Day, 2001). Daqui se depreende que o professor, enquanto *profissional do ensino*, desempenha uma tarefa complexa uma vez que há um público diversificado dependente do seu trabalho – os alunos que ensina e toda a sociedade cujo desenvolvimento depende da educação dos seus cidadãos.

Na perspetiva de Lise Chantraine – Demailly (1992), ser professor é ser possuidor de competências éticas, dramáticas e relacionais e, ainda, de saberes científicos e críticos e de saberes e saber-fazer pedagógico. Para Nóvoa (1992a), ser professor implica **adesão** a princípios e valores, **adoção** de projetos e investimento nas potencialidades das crianças e dos jovens, **ação**, escolhendo e tomando decisões pessoais e profissionais, e autoconsciência, através da reflexão sobre a sua ação.

Day (2001) é da opinião de que há um profissionalismo emergente que assenta na ideia de que as necessidades profissionais dos professores ocorrerão ao longo da sua vida profissional, devendo estes serem avaliados para poderem progredir na carreira. Para isso, a escola deve conceber um plano de desenvolvimento, plano este que deverá ser conciliado com as necessidades individuais dos professores.

Nóvoa (1992a) defende que a *profissão docente* se exerce a partir da adesão coletiva a um conjunto de normas e valores e é através da formação que esta se produz. Segundo este autor a *profissão docente* é influenciada por dois processos antagónicos: *profissionalização* e *proletarização* (*desprofissionalização*). Na opinião de Mark Ginsburg, citado em Nóvoa (1992), a *profissionalização* é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, aumentam os seus rendimentos e a sua autonomia/poder. Pelo contrário, a *proletarização* provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e da autonomia/poder. Nesta última situação, importa referir que a separação entre *conceção* e *execução*, isto é, a elaboração dos programas e dos *curricula*, produzida por especialistas, e a concretização da prática pedagógica realizada pelos professores, evidencia as características técnicas da profissão docente, retirando aos professores a autonomia profissional.

Neste contexto, a formação de professores pode ajudar a configurar a *profissionalidade docente* através daquilo que é específico da ação docente, isto é, do “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991, p. 64), “estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio dos professores e de uma cultura organizacional no seio da escola” (Nóvoa, 1992a, p. 24).

Atualmente, reconhece-se que os professores para desempenharem o seu papel, enquanto atores sociais, com competência e eficiência necessitam de uma formação adequada para lecionarem os currículos e de um conjunto de saberes profissionais orientados para a sua prática educativa.

Na perspectiva de Sarmiento, citado em Formosinho (2009), “a profissionalidade docente é o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores?) de que dispõe o professor e o conjunto do grupo profissional dos professores no desempenho das suas atividades, num dado momento histórico” (p. 158).

Sobre este assunto, Formosinho (2009) é da opinião de que o conhecimento profissional constrói-se nos contextos de trabalho como resultado das interações entre a teoria e a prática, numa constante dinâmica de interpretações e questionamentos que conduzem ao enriquecimento e desenvolvimento desta.

Assim, exige-se aos professores proficiência em diferentes domínios do saber e, simultaneamente, que tenham a capacidade de resolver problemas e de refletir sobre as suas práticas.

1.3.2. Dimensão deontológica da profissionalidade

A origem da palavra *Deontologia* é grega e na filosofia moral contemporânea é considerada como uma das teorias normativas segundo as quais as escolhas são moralmente necessárias, proibidas ou permitidas, orientando, assim, as nossas escolhas e sobre o que deve ser feito.

No âmbito das profissões, a *Deontologia* refere-se ao conjunto de princípios e regras de conduta (deveres) a que um determinado grupo profissional está subordinado. Por outras palavras, são as normas estabelecidas que visam orientar as intenções e ações dos indivíduos no que se refere aos direitos e aos deveres ou princípios, no exercício da sua profissão.

Segundo Baptista, I. (2001) as éticas e as deontologias profissionais desenvolvem-se tendo como referência um bem comum específico em função do qual se definem padrões de desempenho qualificantes e distintivos. Na profissão docente esse bem comum é a *educação*.

Hoje, a *educação* é um direito fundamental e é perspetivada em toda a sua amplitude sócio antropológica. Deste modo, a *educação escolar* assume um compromisso social em que “ser escola” e “ser professor” implica adquirir novas responsabilidades. Às escolas exige-se que cooperem com as famílias e com a comunidade e aos professores espera-se que sejam capazes de reinventar o ensino, “enquanto atividade profissional específica, socialmente relevante e publicamente reconhecida” (Baptista, I. 2001, p. 18).

Neste sentido, a escola enquanto instituição social responde por um sistema público de educação concebido para dar consistência, duração e caráter ao projeto educativo da sociedade. Por sua vez, a responsabilidade profissional dos professores concretiza-se através de um mandato social que lhe atribui funções pedagógicas específicas com vista ao sucesso escolar dos alunos.

Neste contexto, podemos dizer que nas escolas existe uma cultura própria de ensinar e de aprender. As escolas, inseridas num determinado contexto sócio comunitário, funcionam como organizações específicas e são reguladas por direitos e deveres mais ou menos explícitos, que definem uma identidade, uma história e uma cultura organizacional. Os professores enquanto profissionais da educação adotam uma deontologia própria de acordo com os seus saberes e funções que sustentam a sua *profissionalidade*, isto é, a sua autoridade profissional.

Ora, sendo o ato de ensinar complexo, a profissão docente exige uma formação específica de modo a que os professores possam responder às exigências que a sociedade lhes impõe.

No contexto português, as diferentes formações apresentadas pelos professores, a forma díspar como estes se ligam ao trabalho, a tarefa complexa que é preparar o cidadão da sociedade do amanhã, levaram à necessidade de definir um perfil de competências para o desempenho da profissão docente.

Assim, todos os que estão envolvidos nesta problemática foram unânimes quanto à importância de definir um conjunto de deveres, princípios e regras com o fim de regular os docentes no desempenho da sua atividade laboral.

Neste quadro, o D.L. nº 240/2001, de 30 de agosto, define o perfil geral de competências para a docência e *enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de*

todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

O perfil de competências estipulado contempla as seguintes dimensões:

- **Dimensão profissional, social e ética:** *O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.*

Esta dimensão realça o saber específico da profissão docente, a atitude investigativa e reflexiva que o professor deve deter, a escola enquanto local de trabalho, o desenvolvimento integral dos alunos e a sua inserção na sociedade, privilegia a multiculturalidade, a capacidade relacional e comunicacional do docente e a dimensão cívica e formativa das suas ações.

- **Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:** *o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.*

Esta dimensão enfatiza os saberes próprios da especialidade, transversais e multidisciplinares, a organização das aprendizagens, as opções pedagógicas e didáticas, a língua portuguesa e linguagens diversas, as tecnologias de informação e comunicação, o envolvimento do aluno nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo, as estratégias pedagógicas diferenciadas, a convivência democrática e a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade.

- **Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade:** *O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que se insere.*

Esta dimensão sublinha a cidadania, os níveis de participação dos agentes educativos, a inserção da escola no meio, a interação com a comunidade escolar e a cooperação com outras instituições.

- **Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:** *O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional,*

construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em colaboração com os outros profissionais.

Esta dimensão evidencia a reflexão sobre as práticas e sobre os aspetos éticos e deontológicos, o projeto de formação do professor, a partilha de saberes e de experiências, as competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, os projetos de investigação sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Deste modo, depreendemos que a definição dos perfis de competências exigidos para o desempenho das funções docentes, impõe uma formação específica inicial para o desempenho dessas mesmas funções, sem prejuízo da indispensabilidade de uma formação contínua ao longo da vida.

1.4. Formação de professores: para uma definição de conceito

Tendo como referência as dimensões deontológicas da *profissionalidade* docente e, por conseguinte, se encararmos o professor como um profissional da educação é fundamental assegurar a todos aqueles que exercem a profissão docente a aquisição de *competências profissionais*.

Para Rodríguez Diéguez “a formação de professores é o ensino profissionalizante para o ensino” (citado em Marcelo, 1999, p. 22). Segundo Marcelo, esta definição considera o ensino como uma atividade intencional, que contribui para a profissionalização dos indivíduos responsáveis pela educação das novas gerações. Nesta perspetiva, a *formação de professores* é entendida como uma interação entre adultos (formador e formando), num contexto organizacional e institucional, com o propósito de mudança.

Honoré, citado pelo mesmo autor (1999), sublinha que a formação é uma atividade humana que se caracteriza por ser uma atividade relacional e de intercâmbio com uma dimensão evolutiva e com metas a atingir.

Na opinião de Ferry, “formação significa um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir e aperfeiçoar capacidade”. Para este autor, a *formação de professores* consiste numa dupla formação, uma vez que combina a formação académica com a formação pedagógica, e é, simultaneamente, uma formação profissional e formação de formadores, “o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação e a prática profissional” (citado em Marcelo, 1999, pp. 22-23).

Marcelo (1999), sobre este assunto, considera que é através da *formação de professores* que a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Para Gimeno, representa “uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (citado em Marcelo, 1999, p. 23).

Outros autores, nomeadamente Yarger e Smith, consideram a “formação de professores como o contexto e processos de educação dos indivíduos para que se tornem professores eficazes ou melhores professores” (citado em Marcelo, 1999, p. 23).

Medina e Dominguez (citado em Marcelo, 1999) apresentam um conceito mais preciso. Para estes autores, a formação de professores é

a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento ação inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (p. 23).

Marcelo (1999), defendendo uma conceção de professor reflexivo e inovador, sublinha que este conceito de formação encerra dois aspetos relevantes: a formação de professores visa desenvolver nos docentes um estilo de ensino assumido de uma refletida e deve correr em contexto de trabalho com os seus pares e em equipa.

Este autor refere, ainda, que a formação de professores é influenciada pelas diferentes conceções de professor e que não deve ser desenquadrada da teoria do currículo ou do ensino. No entanto, para que a formação de professores tenha sentido, a sua conceção não deverá derivar do conceito de ensino em si mesmo, pois *ser professor* implica lidar com outros professores da mesma organização escola e com os alunos de modo a que estes realizem aprendizagens significativas. Deste modo, a *formação de professores* deve ter em conta as seguintes dimensões: os professores, a escola onde trabalham, os alunos e o currículo.

Sharoon Feiman (citado em Marcelo, 1999), de acordo com os objetivos, estratégias, metodologias e modelos de formação, identifica quatro níveis da *formação de professores*, isto é, quatro fases de aprender a ensinar: *fase de pré-treino* – inclui as experiências que os candidatos a professor viveram como alunos e que influenciam de modo inconsciente o professor; *fase de formação inicial* – corresponde à preparação formal numa instituição específica em que o futuro professor adquire conhecimentos (pedagógico e científicos) e realiza a prática de ensino; *fase de iniciação* – inclui os primeiros anos de ensino em que a aprendizagem de ser professor faz-se, geralmente, através de estratégias de sobrevivência e, por fim, a *fase de formação permanente* – inclui todas as atividades planificadas por

instituições ou pelos professores com vista ao seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento das suas práticas letivas.

Sobre este assunto, Marcelo (1999) considera que a *formação de professores* é um processo, e como tal um continuum, no qual podemos identificar fases pelo seu conteúdo curricular, fases estas sujeitas aos mesmos princípios éticos, didáticos e pedagógicos.

Para este autor a *formação de professores* visa o aperfeiçoamento ou enriquecimento das competências profissionais, capacitando-os para a realização de um trabalho profissional que não se esgota no trabalho de sala de aula. Neste sentido, define como conceito de **formação de professores** o seguinte:

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escola, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo, 1999, p. 26)

Na ótica do autor, a *formação de professores* é entendida como *processo* e como *potencialidade para a mudança*.

1.4.1. Modelos de formação de professores

Wallace, citado em Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), considera três modelos de formação profissional, a saber: *modelo de “mestria”*, *modelo de ciência aplicada* e o *modelo reflexivo*.

Modelo de “mestria - o mestre detentor do saber transmite o conhecimento aos seus formandos. Estes adquirem competência profissional, imitando as técnicas utilizadas pelo professor com mais experiência e, sendo um perito na sua profissão, os formandos seguem os seus conselhos e instruções.

Modelo de ciência aplicada – este modelo pretende resolver os problemas de ensino através da aplicação da investigação. Os especialistas das diferentes áreas do saber dão a conhecer aos formandos os resultados do conhecimento científico para que estes apliquem na sua prática. Deste modo, acentua-se o carácter instrumental da profissão.

Schön, citado pelos mesmos autores, denomina este modelo por *modelo de racionalidade técnica*. Defende que este modelo está na base da “atual” crise das profissões, considerando que existe um grande desfasamento entre aquilo que o ensino universitário ensina e a realidade pedagógica que os formandos enfrentam. O currículo normativo tem como premissa que a competência prática se torna competência profissional quando os procedimentos de resolução de problemas se baseiam no conhecimento, preferencialmente, científico.

No entanto, importa realçar que esta visão não consegue resolver aquelas situações que Schön designa por “pantanosas” ou “indeterminadas”, isto é, aquelas situações da prática quotidiana que, desafiando as soluções “técnicas”, criam situações únicas, de incerteza e de conflito. O autor, tendo como referência o modo como os bons profissionais lidam com estas situações, propõe o conceito de “competência artística”. Esta competência, na sua ótica, consiste na capacidade de lidar com as situações indefinidas da prática e é “um exercício da inteligência, é uma espécie de saber, a arte de implementar, de improvisar, de estruturar um problema, de ensinar. Ela não pode ser ensinada, mas pode ser ”treinada”, na aceção de treinador usada anteriormente” (Amaral, et al., 1996, p. 96).

Modelo Reflexivo – este modelo tem subjacente a conceção de um supervisor cuja função é ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino através do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Na ótica de Alarcão, citado em Amaral, et al. (1996), a formação realiza-se através da reflexão com os professores sobre os fenómenos educativos que ocorrem na sala de aula. Por outras palavras, a reflexão centra-se no processo de ensino aprendizagem com o intuito de compreendê-lo e de agir. Assim sendo, o supervisor ajuda a identificar os problemas e a definir as estratégias de resolução numa base colegial em que o formando é responsável pelas decisões que afetam a sua prática profissional.

Schön sobre este modelo apresenta quatro dimensões da reflexão:

O conhecimento na ação – é o conhecimento que os professores manifestam quando executam a ação. Este conhecimento é dinâmico e resulta da reformulação da própria ação;

A reflexão na ação – o professor reflete no decorrer da ação e vai reformulando a sua atuação adequando-a às situações que vão surgindo;

A reflexão sobre a ação - o professor reconstrói mentalmente a sua ação com o objetivo de analisar retrospectivamente. Este olhar *a posteriori* sobre a ação ajuda a compreender melhor o que ocorreu e a resolução das situações inesperadas.

A reflexão sobre a reflexão na ação – este processo promove a evolução e o desenvolvimento profissional do professor. Permite desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

Neste modelo de formação, a prática surge como espaço de experimentação e de reflexão que, sendo elementos auto formativos, conduzirão à autonomia e à descoberta de potencialidades. O supervisor deve organizar situações de aprendizagem para que possa confrontar-se com os problemas reais e resolvê-los através da reflexão. É de sublinhar que este modelo de formação permite fazer a articulação entre a teoria e a prática (Amaral, et al., 1996).

Zeichner é outro investigador defensor do modelo reflexivo. Este autor considera que é fundamental preparar professores capazes de assumirem uma atitude reflexiva em relação ao ensino que ministram e às condições sociais que o influenciam, se quisermos que estes melhorem a sua prática e se tornem responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993).

Para o autor o conceito de professor como prático reflexivo está relacionado com a prática dos bons professores. Defende, ainda, que a reflexão sobre a prática permite compreender e melhorar a qualidade do ensino. Zeichner (1993) define o conceito de ensino reflexivo (reflexão crítica), tendo como referência as três atitudes necessárias para uma ação reflexiva propostas por Dewey:

Abertura de espírito – é o desejo de ouvir mais do que uma opinião, atender a outras alternativas e admitir a possibilidade do erro, mesmo naquilo que se acredita como certo;

Responsabilidade - esta atitude implica ponderação cuidada das consequências de uma determinada ação. Implica que o professor reflita nas consequências pessoais, sociais e políticas;

Empenhamento – predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

Corroborando as ideias de Shön sobre esta problemática, Zeichner (1993) considera que a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e depois da ação. Os professores,

baseados num quadro teórico e na sua prática, teorizam à medida que são confrontados com diversos problemas pedagógicos. Para o autor, o termo ensino reflexivo ultrapassa a análise crítica dos professores sobre a forma como dinamizam as suas aulas. O ensino reflexivo implica que os professores desenvolvam e critiquem as suas teorias, as suas práticas, o seu ensino e as condições sociais que influenciam estas mesmas práticas, individual ou coletivamente.

Em síntese, e parafraseando Amaral, et al. (1996) “uma orientação reflexiva na formação de professores pressupõe uma perspetiva interpretativa da educação escolar, uma conceção do ensino como questionamento sistemático da prática, uma visão construtivista da aprendizagem e uma relação dinâmica entre a escola e a sociedade” (p. 620).

1.4.1.1. A Narrativa como estratégia de formação de professores reflexivos

Contar histórias é uma dimensão da ação humana e, por conseguinte, “é natural que relatem os acontecimentos da nossa prática pedagógica” (Amaral, et al., 1996, p. 105), permitindo compreendê-la melhor e tomarmos decisões em relação à atividade profissional. Segundo Roldão, citado em Reis (2008), as narrativas escritas ou orais (entendidas como sinónimo de histórias) têm sido utilizadas em diferentes culturas, como instrumentos educativos dado que permitem organizar o pensamento, a realidade e, ainda, estruturar a aprendizagem.

Para muitos investigadores da área da educação, a narrativa, por ser inerente à ação humana, deve ser estudada tendo em conta o contexto social e educativo (Reis, 2008).

Deste modo, no campo da educação, há autores que são da opinião de que o processo narrativo, quando direcionado e sistematizado, conduz à reflexão sobre a prática docente quer em contextos de *formação inicial* quer em contextos de formação contínua. Reis (2008) sublinha que a construção de narrativas, a sua leitura, análise e discussão são potenciadoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Na perspetiva de Bruner, citado em Santos, S. (2008), a narrativa é formativa uma vez que permite conhecer a ação e a intencionalidade humana, compreender o excepcional.

O mesmo autor refere ainda que a narrativa situa-se num tempo e num espaço, podendo envolver um ou mais personagens. Esta ideia evolutiva e sequencial traduz-se numa interação entre o passado, o presente e o futuro (Santos, S., 2008).

Nesta perspetiva, Clandinin e Connelly, citado pelo mesmo autor “desenvolvem a ideia de “unidade narrativa” como um conceito que explicita a compreensão da unidade

percebida na vida de um indivíduo, a qual entrelaça o seu passado e o passado da tradição que lhe ajudou a configurar-se” (Santos, S. 2008, p. 210). Estes investigadores definem “*unidade narrativa*” como as experiências construídas ao longo da vida de um indivíduo, a partir da qual se formam e se cristalizam imagens que são recuperadas em situações práticas.

No âmbito da formação de professores, o professor é simultaneamente narrador, escritor e personagem da sua própria história. A este propósito, Ramos e Gonçalves, citado em Santos, S. (2008), sublinham a importância da escrita como instrumento e método de reflexão sobre as experiências vividas, designando-as **ação**.

Centrando-nos na abordagem autobiográfica, realça-se que esta tem como finalidade levar o professor a desenvolver um

processo **introspetivo** (autoconhecimento), **retrospetivo** (ordenação do passado) e **prospetivo** (visão de futuro) sobre sua vida pessoal e profissional, trazendo à tona acontecimentos que provocarão a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos. A narrativa auxilia o professor a ampliar sua capacidade de avaliar e analisar o que faz, com vistas a prefigurar o futuro (Santos, S. 2008, p. 210).

Neste quadro, podemos afirmar que a autobiografia permite ao professor reconstruir a sua trajetória de vida através da apresentação dos acontecimentos a que confere maior importância ou interesse, no âmbito do seu desempenho enquanto profissional da educação. A este propósito, Bolívar, citado em Santos, S. (2008), sublinha que na autobiografia evidenciam-se relações e opções, presumem-se consequências, avalia-se o que foi realizado e estruturam-se as decisões. Assim, a narrativa autobiográfica permite pensar, sentir e agir, isto é, criticar a experiência/ação.

Outros autores, nomeadamente Alarcão, Nóvoa e Bueno defendem que

os momentos da experiência pessoal do professor são pontos de partida pertinentes para o processo formativo e que este não é independente das histórias de vida. Assim, valoriza-se o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências construídas ao longo de uma vida (Santos, S. 2008, p. 210).

A abordagem autobiográfica permite articular a aprendizagem experiencial e o processo identitário dos professores, encerrando, deste modo, um grande potencial formador em que a racionalidade técnica opõe-se a uma racionalidade que considera a vida dos sujeitos como componente fundamental do processo formativo. Sobre este assunto, Bragança (2011), refere que “rememorar a vida traz para os/as participantes um sentido formador” (p. 158).

O Homem é um ser social e como tal desenvolve-se a partir das relações que estabelece com os outros. É nesta rede de interdependência que se constrói e partilha o conhecimento.

Se tivermos em conta que as interações humanas definem a *cultura* e que a *educação* consiste na apropriação desse conhecimento acumulado, facilmente aceitamos que o processo educativo decorre ao longo da vida. É através da *educação* que o indivíduo amplia a sua visão do mundo e se forma de modo a atuar de forma crítica. Neste sentido, a *educação* é entendida como prática social, quer na vertente institucional quer na vertente informal, e a formação é um processo interior que, ligada à experiência pessoal, permite ao indivíduo a sua transformação pelo conhecimento. Nesta perspetiva, “podemos afirmar que todos os espaços e tempos de vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana” (Bragança, 2011, p. 158).

A este propósito, Benjamin, citado em Bragança (2011), faz a distinção entre vivência e experiência. Enquanto a vivência é pontual e momentânea, a experiência é aquilo que nos move e nos afeta e, por isso, é transformadora.

Tendo como pressuposto as ideias de Pineau, citado em Bragança (2011) sobre a teoria tripolar da formação humana - eu, os outros e as coisas, “a autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente levam-nos a problematizar o passado e a construir o projeto sobre o futuro” (p. 159).

Para Santana, citado pelo mesmo autor (Bragança, 2011), o conceito de *autoformação* encerra a ideia de desenvolvimento profissional em que o sujeito revaloriza a experiência como processo formador e elemento fundamental na construção do conhecimento profissional. Esta aprendizagem experiencial permite a articulação entre o saber-fazer e o conhecimento, teorias e práticas, funcionalidade e significação e, ainda, técnicas e valores (Bragança, 2011). Por outras palavras, a *abordagem autobiográfica* permite o conhecimento do sujeito enquanto indivíduo, o conhecimento da sua prática e a reflexão sobre as suas conceções. Neste âmbito, o professor assume o estatuto de investigador, isto é, como alguém que reflete, tendo em vista a compreensão e posterior intervenção na realidade em que trabalha. Neste quadro, desenvolve-se um “conhecimento prático dos professores”, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano do professor, onde a teoria e a prática se encontram em estreita articulação.

Na perspetiva de Clandinin, citado em Santos, S. (1996), falar em narrativa implica fazer referência a dois aspetos da mesma realidade: *fenómeno*, enquanto materialização da experiência estruturada, e *método de pesquisa*, enquanto processo de recolha de dados, interpretação e subsequente reconstrução. Se por um lado a narrativa autobiográfica permite ter diferentes perspetivas da realidade, incluindo o que nós pensamos acerca de nós, o que

queremos ser, o que fingimos ser e, ainda, o que os outros pensam sobre o que nós queremos ser, por outro lado, no âmbito da formação, promove o desenvolvimento do professor a partir das suas motivações e necessidades através da reflexão sobre os textos escritos que produziu (Santos, S., 1996).

Na ótica de Amaral, et al., (1996), o uso da narrativa em supervisão pode contribuir para a formação de professores reflexivos se estes partilharem os seus registos e refletirem sobre os mesmos, entre si.

1.4.1.2. A investigação ação e o desenvolvimento de professores reflexivos

Retomando a ideia de Schön de que ser professor implica enfrentar diversas situações de incerteza e tendo como referência o modelo de formação com orientação reflexiva, Vieira, citado em (Amaral et al., 1996), considera que os princípios gerais deste modelo de formação de professores são: o “enfoque no sujeito e nos processos de formação, diversificação das áreas de reflexão, integração teoria prática, problematização do saber e da experiência, introspeção e interação” (p. 620). Nesta perspetiva, a autora defende que a investigação ação, entendida como questionamento sistemático da prática, facilita a operacionalização de uma formação que permite os professores compreenderem as situações educativas particulares de modo a poderem intervir e, conseqüentemente, promoverem a mudança e inovação.

A este propósito, Caetano (2004), considera que a investigação ação

é um dispositivo onde os processos de ação educativa e investigação se produzem mutuamente pelo que a investigação ação acompanha a ação e a ação surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a ação e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria ação, pois visa a sua regulação/transformação (p. 99).

Na sua ótica e de outros autores, é um processo de investigação em que os autores/atores/professores participam na pesquisa desde a sua conceção à fase de síntese/formalização.

Segundo Wood, citado em Amaral et al., (1996), a investigação ação é um processo reflexivo *per si* na medida em que esta metodologia requer que os professores/ formandos coloquem questões sobre as situações de ensino até que encontrem as respostas ou reformulem as questões iniciais.

Para Amaral et al., (1996), a investigação ação é uma forma de reflexão que utilizada pelo professor pode levá-lo a um processo de autoformação potencialmente enriquecedor.

Nunan, Correia e Canário, consideram que a utilização da investigação pelos professores apresenta inúmeras vantagens, como por exemplo:

- desenvolver-se a partir do conhecimento acumulado pelos professores e expande esse conhecimento;
- centra-se nos seus problemas imediatos e orienta-se para a sua resolução;
- aproxima a teoria da prática, permitindo-lhe uma maior interpretação do que se passa na sala de aula;
- desenvolve as suas capacidades de observação e análise crítica,
- promove a tomada de consciência das suas conceções e práticas de ensino;
- ajuda-o a articular melhor o processo de ensino aprendizagem;
- valoriza a análise de necessidades de formação como elemento fundamental;
- desenvolve a função crítica da formação (Amaral et al., 1996, p. 117).

Neste sentido, podemos afirmar que a investigação ação constitui uma estratégia de formação abrangente e como tal deve ser tida em consideração em qualquer tipo de formação de professores que pretenda desenvolver nos professores atitudes reflexivas/investigativas (professor investigador).

Alarcão (2001), sobre a importância da investigação ação na formação de professores e ancorada nas ideias de Stenhouse (advoga um profissionalismo dos professores baseado na investigação sobre o seu ensino) e de Schön (defende a perspectiva do professor como profissional reflexivo), aprofunda o conceito de professor investigador. Na sua ótica, este conceito é bem atual uma vez que, no nosso país, a conceção atual do currículo e da gestão curricular “reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2001, p. 2).

Partindo do pressuposto de que ser professor implica ser investigador, Alarcão reconhece que as condições de trabalho, as funções e as responsabilidades sociais que lhes são atribuídas definem um contexto específico, que por sua vez, determina os objetivos da investigação e as metodologias bem como o destino da investigação. Daqui decorre que, “o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor” (Alarcão, 2001, p. 7).

Esta autora, corroborando as ideias de Beillerot, sublinha que o termo investigação é entendido “como esforço mental e de ação para aceder a um objeto, a uma informação ou a um conhecimento, excluindo da investigação aquilo que se acede por acaso ou por intuição” (Alarcão, 2000, p. 8) e identifica três condições, necessárias e suficientes, para que se possa falar de investigação, a saber: “produção de conhecimentos novos (embora reconheça a dificuldade de decidir o que é novo), processo de investigação rigoroso (sistemático,

suscetível de ser reproduzido) e comunicação dos resultados que permita a discussão crítica, a verificação e a construção sucessiva” (Alarcão, 2001, p. 8). Assim, na opinião da autora, a investigação ação para ser investigação deve produzir novos conhecimentos, a sua metodologia deve ser rigorosa e deve tornar-se pública para ser avaliada, reproduzida e desenvolvida.

No campo da formação de professores, entendida como formação para o exercício crítico da atividade docente numa perspetiva experiencial investigativa, a autora defende que “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 6).

A mesma autora realça que ser professor investigador é ter adquirido um conjunto de competências e atitudes, que na sua opinião, são fundamentais, a saber:

Atitudes:

- espírito aberto e divergente
- compromisso e perseverança
- respeito pelas ideias do outro
- autoconfiança
- capacidade de se sentir questionado
- sentido da realidade
- espírito de aprendizagem ao longo da vida

Competências de ação:

- decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos
- capacidade de trabalhar em conjunto
- pedir colaboração
- dar colaboração

Competências metodológicas:

- observação
- levantamento de hipóteses
- formulação de questões de pesquisa
- delimitação e focagem das questões a pesquisar
- análise
- sistematização
- estabelecimento de relações temáticas
- monitorização

Competências de comunicação:

- clareza
- diálogo (argumentativo e interpretativo)
- realce para os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo. (Alarcão, 2001, p. 9).

Em síntese, podemos afirmar que a capacidade de investigação assenta fundamentalmente no questionamento e reflexão e visa melhorar a qualidade da educação através da inovação e do desenvolvimento profissional e institucional.

2. A formação contínua e o desenvolvimento profissional docente

A mudança e a qualidade de qualquer sistema educativo só se conseguem através da qualificação dos seus agentes educativos, particularmente dos professores dado que estes são os agentes da mudança, isto é, os sujeitos das transformações que pretendemos que aconteçam quer na escola quer na sociedade. Neste quadro, para que os professores possam responder aos desafios da escola, os conhecimentos e as competências adquiridas na formação inicial são, manifestamente, insuficientes para o exercício das suas funções.

Neste sentido, é importante que os professores aperfeiçoem e atualizem os seus conhecimentos e técnicas num processo que terá lugar ao longo de toda a sua vida profissional, surgindo deste modo o conceito de *formação permanente* orientada para o *desenvolvimento profissional* dos professores.

2.1. Formação contínua de professores

Formosinho (2009) descreve a função docente como “uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas” (p. 147).

Para Marcelo (2009) este processo permite que os professores sejam capazes de “combinarem competências e inovação” (p. 13).

Este desenvolvimento e atualização foram, durante algum tempo, segundo Oliveira - Formosinho (2009) e Marcelo (1999), denominado por *formação em serviço*, *formação contínua*, *educação permanente*, *reciclagem*, *aperfeiçoamento*, *treino*, *renovação*, *desenvolvimento profissional* ou *desenvolvimento de professores*, entre outros e utilizados como equivalentes.

Atualmente, alguns autores referem-se à formação contínua como

toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas (Marcelo, 1999, p. 136).

Outros consideram que a *formação contínua* ou *em serviço* são conceitos diferentes do conceito de *reciclagem*. Por exemplo, Landsheere, citado em Marcelo (1999), define *reciclagem* como

uma ação de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria se torna subitamente obsoleto ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação de professores (p. 137).

Oliveira-Formosinho (2009) considera que a *formação contínua* focaliza-se nas instituições (escolas, centros de professores e universidades), nos agentes (formadores peritos, formadores pares e formadores internos e externos), nas modalidades (cursos, oficinas, seminários, círculo de estudos, entre outras) e nos aspetos das organizações da formação (processos de decisão, acreditação das ações, financiamento, espaços de formação, etc.).

Day (2001) define a formação contínua

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

Formosinho sobre este assunto, citado em Silva, C. (2000), defende que a formação contínua é sequencial à formação inicial, distingue-se desta pelos destinatários (pessoas com experiência de ensino) e tem como finalidade o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, e das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.

Rodrigues e Esteves, citado em Silva, C. (2000), consideram que a formação contínua

será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (2000, p. 96).

Como podemos constatar, o conceito de formação contínua é polissémico, podendo situar-se entre duas perspetivas distintas: uma, dando ênfase à dimensão do saber e do saber fazer, valoriza o domínio da profissão e do formando como elemento integrado num sistema complexo que exige saberes e competências específicas; outra, destacando o desenvolvimento global do sujeito, admite este sujeito como ser multidimensional, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, privilegiando a autorreflexão e a análise, no sentido de uma

desestruturação - reestruturação contínua do sujeito enquanto ser multidimensional. (Silva, C. 2000).

Segundo Silva, C. (2000), as diferentes designações (*profissionalização em exercício, desenvolvimento em equipa, educação permanente, desenvolvimento profissional, desenvolvimento de professores, instrução de professores em exercício*) atribuídas ao conceito de *formação contínua*, estão implícitos os conceitos de *instrução, educação e desenvolvimento*, remetendo-nos para diferentes orientações da formação. Se por um lado, a instrução está associada ao aperfeiçoamento das competências profissionais (científicas e pedagógicas) com vista a melhorar o trabalho na sala de aula, por outro, a educação e desenvolvimento encerram a ideia de uma formação do professor mais globalizante, isto é, uma formação que procura também desenvolver competências pessoais. É nesta última perspetiva que a *formação contínua* deverá se situar para que os professores possam desempenhar as diferentes funções e papéis que lhes são atribuídos (Silva, C. 2000).

Para Formosinho (2009), a *formação contínua* deve ser concebida como potenciadora de *desenvolvimento*. No entanto, é de realçar que a *formação contínua* organizada quer na perspetiva de “*treino*” (orientada para as competências específicas) quer na perspetiva de *desenvolvimento*, encerra a ideia de que

o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (Formosinho, citado em Silva, C. 2000, p. 97).

2.1.1. Concepções e práticas

O Estatuto da Carreira Docente e o Artigo 5º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (D. L. nº 249/92 de 9 de novembro, que sofreu alterações com o D. L. nº 274/94 de 28 de outubro e, ainda, com o D. L. nº 207/96 de 2 de novembro) associam a formação contínua à progressão na carreira docente. Esta situação levou a que os professores frequentassem ações de formação com o objetivo de obterem créditos que lhes permitissem progredir na carreira, relegando para segundo plano as suas necessidades de formação. Desenha-se, assim, uma concepção de *formação contínua* cujo objetivo principal é o cumprimento dos textos legais.

É nas universidades e nas instituições de ensino superior que, maioritariamente, a *formação contínua* de professores acontece, dando lugar à *universitarização* ou *academização* da formação (Formosinho, 2009).

Formosinho (2009) destaca algumas vantagens da *academização* da formação de professores tais como

uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das Ciências da Educação, mais investigação sobre o ensino, os professores e as escolas,... a emergência de projetos de investigação e intervenção, entre outros (p. 211),

mencionando também os efeitos menos benéficos deste processo devidos às características organizacionais e institucionais da universidade tradicional. Com efeito, a cultura académica baseada na compartimentação disciplinar, na

fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo nada tem em comum com a formação de professores que advoga o trabalho em equipa, a coordenação docente e a colegialidade, a interdisciplinaridade e a integração curricular, a integração comunitária da escola. (Formosinho 2009, p. 211).

Neste quadro, os professores, ao participarem nestes programas de formação, reproduzem frequentemente discursos teóricos, negligenciando a reflexão sobre as suas práticas.

Para este autor (2009), as instituições académicas tendem a considerar os professores como formandos - alunos e não como profissionais e adultos capazes de serem coautores da sua própria formação, desvalorizando a “autoformação e aprendizagem coletiva, entre pares, em modalidades de interformação e ecoformação”.

A opor-se a esta conceção de formação de professores, assente na lógica da progressão na carreira docente, surgem outras alternativas que, ao considerarem o desenvolvimento de processos coletivos de aprendizagem em contextos vivenciais, configuram uma conceção de *formação contínua* entendida como *educação de adultos*.

Nesta perspetiva, Pain, citado em Formosinho (2009), defende que a formação contínua deve integrar “as sinergias entre educação formal, não formal e informal. Aqui, valoriza-se a informalidade e orientam-se os processos formativos com base na aprendizagem e na experiência” (p. 215).

Integrando, deste modo, os *saberes experienciais* da profissão docente, as dimensões informais irão permitir a passagem de uma conceção de formação com um programa formal para uma outra conceção de formação como dispositivo (Formosinho 2009). Pain (citado em

Formosinho, 2009, p. 16) é da opinião de que “o reconhecimento da importância do informal permite considerar as formas não intencionais da formação, as dimensões formativas da organização e da ação, os efeitos formativos do quotidiano” e Formosinho acrescenta que estas abordagens, ao destacarem os elementos *experienciados* e biográficos dos sujeitos em formação, deslocam o consumo acrítico e instrumental da formação para uma *produção reflexiva e emancipada de formação*.

Neste contexto, Canário defende que a formação é “um processo apropriativo de oportunidades educativas, vividas no quotidiano” (citado em Formosinho, 2009, p. 217).

Por sua vez, a abordagem psicanalítica da formação contínua abre espaço aos fenómenos inconscientes e do imaginário. Nesta conceptualização, Madeline Natanson, citada por Formosinho (2009), “defende que os professores em formação têm o direito de se queixarem e desabafarem, tornando-se a formação um dispositivo para libertar todo o stress profissional a que os professores de hoje estão sujeitos” (p. 217).

Da revisão da literatura sobre esta problemática, constata-se que as abordagens sublinham diferentes dimensões tais como a formação, o trabalho, o emprego, a socialização e identidades profissionais. Por exemplo, a conceptualização de Barros e Bolívar enfatiza “as potencialidades da aprendizagem realizada através da organização e pela própria organização” (citados em Formosinho, 2009, p. 218).

De acordo com Formosinho (2009), este

conceito de aprendizagem organizacional procura traduzir esta ideia de que a formação e a mudança se operam através da organização, não se tratando, portanto, de mudar pessoas supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas, valorizando-se os saberes experienciais e os contextos e processos coletivos de trabalho (p. 218).

Silva, C. (2000), relativamente as práticas de formação contínua, destaca três modelos de formação que assentam em racionalidades diferentes:

O modelo transmissivo – centra-se nas aquisições e não tem em conta a subjetividade do indivíduo em formação. É a racionalidade técnica e instrumental que dinamiza a formação;

O modelo experiencial – este modelo, centrado no processo, tem em conta o indivíduo e a sua experiência. “As práticas de formação orientam-se para a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando a experiência vivida, a sua interpretação e construção de significado” (p. 98), assentando assim numa racionalidade prática;

O modelo centrado na análise – privilegiando a capacidade de análise, este modelo proporciona, como Ferry refere “uma formação em análise e uma análise da sua formação”

(citado em Silva, C., 2000, pp. 98-99). Valoriza a articulação da dimensão científica dos conhecimentos com a sua aplicação prática bem como a análise dessa mesma prática através de referentes teóricos que permitem a sua avaliação e reestruturação. Este modelo, baseado numa racionalidade crítica e emancipatória, procura através da análise fomentar nos indivíduos a reflexão e análise de si próprios e sobre as suas práticas em contexto com o objetivo de promover a sua progressiva autonomização e emancipação, favorecendo, deste modo, a dimensão de “agentes sociais” transformadores.

2.1.2. Formação contínua de professores no contexto português

Nas últimas décadas, a formação contínua tem sido uma das principais preocupações da política educativa portuguesa, enquanto condição fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.

A mudança e a qualidade de qualquer sistema educativo só se conseguem através da qualificação dos seus agentes educativos, particularmente dos professores. Por outras palavras, o professor é o agente da mudança, o sujeito das transformações que pretendemos que aconteçam na escola e na sociedade. (Moreira, 2010).

É na década dos anos 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), no seu artigo 35º, nº 1, que a formação contínua tornar-se um direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação. O nº 2, do mesmo artigo, estabelece *que a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.*

Importa sublinhar que, no ponto nº 1 do artigo 30º da mesma Lei, estão definidos os princípios em que deve assentar a formação de educadores e professores, dos quais salientamos as seguintes alíneas:

- b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;*
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;*
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;*
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.*

Como podemos verificar, a articulação entre a formação e o seu impacto, a nível individual e coletivo, organizacional e social está consignada na Lei.

Posteriormente, o D.L. nº 344/89 de 11 de outubro estabelece o regime jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e enuncia os princípios a que a formação deve obedecer. Este D. L., no seu artigo 25º, estipula que a *formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional* e define, no seu artigo 26º, nº 1, os seguintes objetivos fundamentais:

- a) *Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;*
- b) *Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;*
- c) *Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.*

Silva, C. (2000) chama a atenção para o nº 4 do mesmo artigo com o seguinte teor: “a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira”. A autora é da opinião de que “este último aspeto parece articular-se bem com a definição da formação como um dever, sendo que a enunciação dos objetivos remete fundamentalmente para a formação como um direito” (p. 92).

Ainda no âmbito deste D.L., e relativamente ao planeamento da coordenação da formação, se por um lado foi atribuída à então Direção Geral do Ensino Básico e Secundário a competência para *determinar, de acordo com as necessidades de evolução do sistema educativo, as exigências qualitativas de formação inicial e contínua dos respetivos docentes a nível nacional* (artigo 29º), por outro, o artigo 30º no seu ponto 1 estipula que os estabelecimentos de ensino básico e secundário, no âmbito da sua autonomia, devem proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respetivo plano.

No âmbito da gestão da formação, a mesma autora sublinha que o artigo 14º do D.L. nº 43/89, de 3 de fevereiro, estipula que compete à escola :

- a) *participar na formação e atualização dos docentes;*
- b) *inventariar carências respeitantes à formação dos professores no plano das componentes científicas e pedagógico - didáticas;*

- c) elaborar o plano de formação e atualização dos docentes;*
- d) mobilizar os recursos necessários à formação contínua, por meio do intercâmbio com escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes;*
- (...)*
- f) promover a formação de equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas.*

Mais tarde, a publicação do D. L. n° 249/92 de 9 de Novembro, que sofreu alterações com D. L. n° 274/94 de 28 de Outubro e, ainda, com D. L. n° 207/96 de 2 de Novembro, foram definidas as finalidades da formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino. Foram definidas também os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Considerando que a formação contínua contribui para a progressão na carreira do pessoal docente, o mesmo D.L. prevê a avaliação dos formandos e a consequente atribuição de créditos.

O D. L. n° 207/96, artigo 6º, define as seguintes áreas de formação as seguintes:

- a) Ciências da educação e ciências da especialidade que constituam matéria de ensino nos vários níveis a que se reporta o presente diploma;*
- b) Prática e investigação pedagógica nos diferentes domínios da docência;*
- c) Formação pessoal, deontológica e sociocultural;*
- d) Língua e cultura portuguesa;*
- e) Técnicas e tecnologias de comunicação.*

Quanto às modalidades de formação, o artigo 7º do referido D. L., define como modalidades de ações de formação contínua: cursos, módulos, seminários, oficinas de formação, estágios, projetos, círculos de estudos e, ainda, a frequência de disciplinas singulares no ensino superior.

A Formação Contínua de professores ganhou particular destaque com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, em 1999, e a subsequente criação de um sistema de formação contínua, nomeadamente os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) cujos objetivos são:

- a) *A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;*
- b) *O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa, quer a nível de estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;*
- c) *O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;*
- d) *A aquisição de capacidades, competências e saberes que favorecem a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos;*
- e) *O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios em que estas se integrem suscetíveis de gerar dinâmicas formativas;*
- f) *O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações (Artigo 3º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores). (D.L. nº 249/92, de 9 de novembro).*

Podemos assim constatar que os objetivos da *formação contínua*, consagrados na lei, visam a implementação de práticas que tenham uma conceção analítica, crítica, reflexiva e prática e que envolvam as três dimensões fundamentais da formação: o saber (conhecimentos específicos), o saber fazer (desempenho profissional, atitudes) e o saber ser (relações interpessoais, auto percepção, motivações e expectativas).

Neste quadro, depreende-se que as modalidades de formação devem valorizar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento profissional e pessoal.

2.2. Desenvolvimento profissional: uma nova abordagem da formação de professores

Sobre este assunto, a revisão da literatura permitiu-nos verificar que este conceito de *desenvolvimento profissional* foi evoluindo ao longo dos tempos em consequência da evolução da compreensão dos processos sobre o aprender a ensinar. Bolam, McMahon e Terigi (citados em Marcelo, 2009) referem que o *desenvolvimento profissional* foi entendido, também, como: *formação permanente; formação contínua, formação em serviço; desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida* e ainda como *cursos de reciclagem e capacitação*. Marcelo (2009) salienta que a expressão *desenvolvimento profissional* encerra explicitamente uma ideia de continuidade e de mudança. Deste modo,

este autor entende que o *desenvolvimento profissional* é um processo individual e coletivo em que os professores se envolvem a aprender a ensinar, no seu contexto profissional. Na sua perspetiva, este processo vai muito para além da formação inicial e da formação contínua (Marcelo, 2009).

Por sua vez Day, citado em Marcelo (2009), refere que o *desenvolvimento profissional* é uma aprendizagem, individual e coletiva, resultante das diversas experiências formais ou informais, planificadas ou não, que contribui para a melhoria do trabalho desenvolvido na sala de aula e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados da educação dos jovens. Para este autor, é através deste processo, que decorre ao longo de todas as etapas da sua vida profissional, que os professores renovam ou adquirem competências e conhecimentos, desenvolvem a sua inteligência emocional, assumem compromissos como agentes de mudança e com os desígnios do ensino. Nesta perspetiva, para que ocorra um bom desenvolvimento profissional deve-se ter em conta as características pessoais, as motivações, as funções, os colegas de trabalho, a cultura organizacional e ainda a liderança das direções. Na ótica de Lieberman, citado em Marcelo (2009), o *desenvolvimento profissional* inclui a experiência vivida na sala de aula e na escola e, ainda, as situações de aprendizagem informais e formais organizadas interna e externamente à escola.

Podemos definir *desenvolvimento profissional*, tal como refere Villagas-Reimers, citado em Marcelo (2009), como um processo a longo prazo que, decorrente de diversas oportunidades e experiências de aprendizagem planificadas, ocorre em contextos diversificados com o intuito de promover o crescimento profissional dos professores. Por outras palavras, desenvolver-se profissionalmente é construir o *eu* profissional (Marcelo, 2009) através de relações, compromissos e de participação/intervenção.

Moreira (2010), a este propósito, considera que a noção de *desenvolvimento profissional* depende, essencialmente, daquilo que entendemos por *identidade profissional* do professor de uma determinada área disciplinar. Na sua opinião, a construção da identidade docente, assente nas ideias de Nóvoa (adesão, ação e autoconsciência – três AAA), conduz-nos a três dimensões fundamentais do desenvolvimento profissional:

o desenvolvimento pessoal, que remete para os processos de construção da vida de professores; o desenvolvimento profissional, que se relaciona com aspetos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que respeita às ações desenvolvidas pela instituição, no sentido de atingir os seus objetivos educacionais (Marques et al., 2001, p. 22).

Esta autora sublinha que a formação contínua está associada à ideia de “frequentar” cursos numa lógica mais ou menos “instrucional”. Quanto ao desenvolvimento profissional,

este concretiza-se através de diferentes processos e formas (realização de projetos, troca de experiências, leituras, reflexão, entre outras). Tendo em conta os aspetos do conhecimento que os professores detêm à partida, são os professores que decidem as questões a explorar e os projetos a desenvolver. O professor, considerado nas suas múltiplas dimensões, centra-se essencialmente na teoria e no desenvolvimento profissional, articulando a teoria com a prática. Nesta ótica, nos processos de formação centrados no desenvolvimento profissional os professores deixam de ser objeto para passarem a ser sujeito, sendo encarados como profissionais autónomos e responsáveis.

Neste quadro, Marcelo (2009) realça que está a emergir uma nova perspetiva de formação de professores que se caracteriza por:

- basear-se no construtivismo e entender o professor como aquele que aprende de forma ativa, ao implicar-se em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- considerar que os professores aprendem ao longo do tempo e que as experiências são mais eficazes se permitirem aos mesmos relacionar as novas experiências com os seus conhecimentos prévios.
- ser um processo que deve ocorrer em contextos concretos, isto é, devem basear-se na escola e relacionarem-se especificamente com as atividades didáticas;
- estar diretamente relacionado com os processos de reforma da escola uma vez que estes são entendidos como um processo de reconstrução da cultura escolar e no qual professores estão implicados enquanto profissionais;
- entender o professor como um prático reflexivo que detém um conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai evoluindo a partir da reflexão sobre a sua experiência. Neste âmbito, as atividades de desenvolvimento profissional têm como finalidade ajudar os professores a construir teorias e novas práticas pedagógicas;
- ser concebido como um processo colaborativo, embora possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- poder adotar diferentes formas em diferentes contextos pelo que não existe apenas um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. Assim, as escolas e os docentes devem identificar as suas

necessidades, conhecer as crenças dos seus professores e as práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional mais adequado.

Retomando a linha de Moreira (2010) sobre este assunto, a autora

é da opinião de que as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante (pp. 20-21).

2.2.1. Modelos de desenvolvimento profissional

Aceitando o professor como *profissional do ensino*, “a formação de professores orientada para a mudança deve valorizar o contexto organizacional e permitir a implicação dos professores na resolução dos problemas” (Marcelo, 1999, p. 136). Nesta perspectiva, Dillon-Person, citado em Marcelo (1999), considera que o desenvolvimento profissional influencia não só o professor como toda a comunidade educativa (direção da escola, professores, operacionais da educação, entre outros). A este respeito, Howey, citado em Marcelo (1999), considera que o desenvolvimento profissional do professor engloba múltiplas dimensões: **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino); **conhecimento e compreensão de si próprio** (o professor deve ter a capacidade de auto diagnosticar-se como indivíduo que aprende); **desenvolvimento cognitivo** (aquisição de conhecimentos e de estratégias de processamento de informação); **desenvolvimento teórico** (reflexão sobre a prática docente); **desenvolvimento profissional através da investigação** e o **desenvolvimento da carreira**, em consequência da atribuição de novos papéis aos professores.

Considerando o conceito de “modelo” como um plano de formação que inclui os pressupostos teóricos relacionados com as aprendizagens e a forma como se aprende, os modelos de desenvolvimento profissional assentam fundamentalmente em atividades, orientadas por especialistas, que visam a aquisição de conhecimentos, competências e atividades que devem implicar os professores no planeamento e desenvolvimento do processo da sua formação (Marcelo, 1999). Nesta perspectiva, Oldroyd e Hall, citado em Marcelo (1999), designam as atividades orientadas pelos especialistas por **Formação e Treino Profissional** (demonstração e simulação) e as que envolvem investigação ação, mentoria, avaliação de colegas por **Apoio Profissional**. Na opinião destes autores, o **Apoio Profissional** é o mais relevante para o desenvolvimento profissional.

Marcelo (1999) define os seguintes modelos *de desenvolvimento profissional*: **autônomo** (os professores aprendem por si); baseado **na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão** (pretende desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam analisar, conhecer, avaliar e questionar a prática docente); no **desenvolvimento e inovação curricular e formação centrada na escola** (os professores gerem o currículo e envolvem-se em processos de melhoria da escola e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da educação); em **cursos de formação** (um especialista determina os conteúdos e as atividades) e, finalmente, na **investigação** (pretende-se que os professores teorizem a partir das suas práticas). Para o autor, estes modelos não são exclusivos uns dos outros. Na sua opinião, devem ser complementares, devendo-se, no entanto, clarificar que tipo de professor pretendemos, que conhecimentos a adquirir, que currículo e em que escola.

Sobre este assunto, Fullan e Hargreaves (citado em Escudero, J. e Bolívar, A., 1994) consideram dois modelos de formação: um *centrado na inovação* e outro centrado no *professor e na escola como totalidade*. Enquanto o primeiro modelo, normalmente definido pela Administração Central e pelos especialistas, tem como objetivo capacitar os professores para a aplicação prática (pressupõe que os professores aprendam novas atitudes e concepções, métodos e materiais, práticas e relações fundamentadas no conhecimento pedagógico), o segundo, visando a aplicação de novas concepções e métodos pedagógicos, propõe atividades e metodologias, como por exemplo, transmissão de concepções e conhecimento, modelos e práticas, simulações e aprendizagens progressivas de capacidades, supervisão, apoio sistemático aos professores, entre outras.

Retomando a linha de Moreira (2010), a autora defende que os processos formativos, na perspetiva do

desenvolvimento profissional, devem proporcionar o confronto das ações quotidianas dos professores com as produções teóricas, e sustenta a necessidade de estes reverem as suas práticas e as teorias que as enformam, numa atitude de sistemática pesquisa da prática e de procura de novos conhecimentos para teoria e para a prática de ensinar (p. 20-21).

2.2.2. Desenvolvimento profissional e mudança

Os professores, ao longo da sua carreira profissional, envolvem-se em diferentes atividades profissionais que lhes permitem desenvolver competências e atitudes que os tornam responsáveis pela mudança, através da compreensão de si, enquanto indivíduos aprendentes, dos contextos em que aprendem, do questionamento sistemático, da compreensão do processo de aprendizagem e, ainda, da capacidade de utilizar, adequadamente esta compreensão. (Marcelo, 1999).

Os professores são vistos como a chave para a concretização da mudança educacional. São os agentes “de mudança de si, mudança dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade e do ensino” (Caetano, 2004, p. 30).

Segundo Caetano, os professores, enquanto agentes de mudança e desenvolvimento da sociedade, deverão adotar determinadas competências e atitudes de questionamento e de aprendizagem continuada. Por um lado, deverão assumir atitudes que favoreçam o comprometimento pela própria mudança, por outro, deverão exercer as competências que

decorrem da compreensão de si como aprendente, da compreensão dos contextos nos quais se aprende e suas influências na própria aprendizagem, da compreensão do próprio processo de aprendizagem, da utilização adequada desta compreensão, nas situações concretas, do questionamento permanente e da procura de alternativas que permitam a expansão dessas competências (Caetano, 2004, p. 30).

Na perspectiva desta autora, implica aceitar o risco, a imprevisibilidade, a complexidade, os problemas, a contradição e o conflito. Implica, também, procurar, de forma consciente, uma posição tensional que favoreça o diálogo entre o “caos” e o controlo, entre o individual e o coletivo.

Fullan (citado em Caetano, 2004) defende que “o professor constitui o ponto crítico da intervenção” (p. 31), e, por conseguinte, é necessário redefinir o papel e a responsabilidade dos professores, enquanto aprendentes e líderes da mudança.

Neste sentido, a formação contínua não deve ser entendida como um instrumento para a implementação de reformas mas deverá ter em conta o contexto, os conteúdos e os processos formativos que sejam geradores de mudança e inovação. Nesta linha de pensamento, não basta formar os professores segundo o conhecimento científico especializado, é preciso “viver a formação, construindo a mudança” (Amiguiño, A. citado em Escudero, J. & Bolívar, A., 1994, p. 102).

Importa sublinhar que a maioria dos indivíduos e das organizações é dinamicamente conservadora. Para que a mudança aconteça, é necessário que os professores sintam essa necessidade, que sejam capazes de diagnosticar o problema e de conceberem uma solução (de acordo com as suas capacidades intelectuais e emocionais) em função das suas perspetivas pessoais, educativas e ideológicas e, ainda, do contexto em que trabalham. Obviamente que o apoio aos professores é também um aspeto a ter em conta, pois a mudança será mais fácil se tiverem o apoio devido (Day, 2001). Por outras palavras, a mudança só será transformadora se for conscientemente planeada e se tiver como propósito o desenvolvimento profissional dos professores.

Grimmet e Neufeld, citado em Caetano (2004), consideram “o desenvolvimento dos professores como um projeto emancipatório que promove um comprometimento destes com o desenvolvimento dos contextos profissionais e da própria profissão, mas também com o continuado desenvolvimento de si próprios enquanto profissionais” (p. 31).

Sobre este assunto, alguns estudos permitiram concluir que o envolvimento dos professores num processo de mudança, isto é, na sua transformação é mais fácil quando estes reconhecem a necessidade de melhorar, põem em prática as suas ideias, avaliam os seus efeitos, observam as aulas de outros professores e analisam a informação recolhida, discutem os problemas e as respetivas soluções, debatem os sucessos e os insucessos, diversificam as abordagens (vídeos apresentações em reuniões, observações, entre outras) e definem, ainda, objetivos profissionais (Day, 2001). Assim sendo, podemos dizer que o desenvolvimento profissional e os processos de mudança estão intrinsecamente ligados.

Alguns estudos sobre a formação de professores permitiram verificar que as crenças dos professores (proposições e premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro) influenciam diretamente a interpretação e a valorização das experiências de formação (Marcelo, 2009).

De acordo com Richardson, citado em Marcelo (2009), as crenças não só influenciam a forma como os professores aprendem mas também os processos de mudança.

Gess-Newsome, citado pelo mesmo autor, é também da opinião de que as crenças, tendo carácter afetivo e valorativo, influenciam a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento uma vez que atuam como filtros da informação.

Marcelo (1999) considera que o objetivo do *desenvolvimento profissional* é provocar a *mudança*, quer nos conhecimentos dos professores quer nas suas crenças, que refletindo-se na prática letiva, contribuirão para a melhoria das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares.

Esta ideia tem sido criticada por alguns autores pois a forma como são apresentados os acontecimentos não revela a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores. Em oposição, Clark e Hollinsworth, citado em Marcelo (2009), defendem que a *mudança* assenta na **inter-relação** e ocorre através do confronto entre a aplicação e a reflexão em quatro dimensões: **pessoal** (conhecimentos, crenças e atitudes); **práticas de ensino**; **consequência nas aprendizagens dos alunos** e a **dimensão externa**. Para estes autores, o *desenvolvimento profissional* resulta da reflexão e da aplicação de novos procedimentos.

Segundo Cochran-Smith e Lytle, citado em Marcelo, (2009), existem três tipos de conhecimento que permitem o *desenvolvimento profissional* e que conduzem à *mudança*:

- *conhecimento para a prática* – é o conhecimento formal que resulta da investigação universitária, isto é, o quadro de referência teórico que serve para organizar a prática docente;
- *conhecimento na prática* - resulta da investigação sobre aprender a ensinar. Dá ênfase à reflexão sobre a prática, questionamento e narrativa dessa prática. Os professores refletem sobre o seu trabalho;
- *conhecimento da prática* – o conhecimento é construído individual ou coletivamente através da realização de projetos de investigação.

Morine-Dersheimer e Kent, citado em Marcelo (2009), são da opinião de que os professores devem ser possuidores de um *conhecimento pedagógico*, *conhecimento de técnicas didáticas*, *conhecimento disciplinar* e, ainda, de um *conhecimento Didático do Conteúdo*. Na opinião destes autores, o *conhecimento Didático do Conteúdo*, sendo a combinação entre o *conhecimento disciplinar* e *conhecimento pedagógico e didático*, constitui um dos elementos fundamentais do saber do professor, enquanto profissional do ensino. É através deste conhecimento que os professores adquirem um conhecimento específico, isto é, de *perito*, que lhes permite ensinar de modo a que os alunos compreendam o que lhes é ensinado.

Se considerarmos o modelo de aperfeiçoamento profissional centrado *no professor e na escola como totalidade*, proposto por Fullan e Hargreaves, a *inovação* e a *mudança* são entendidas como um fenómeno que decorre da reflexão, questionamento e compreensão partilhada entre os professores sobre as suas práticas em contexto de trabalho. Assim, a formação de professores deve ter em conta as vivências, as preocupações, os problemas, as aspirações e os dilemas dos professores em contexto de trabalho, tornando a escola um espaço de formação e de aperfeiçoamento da aprendizagem dos professores. Por outras palavras, no campo da formação de professores, surge uma nova conceção de escola como contexto de aprendizagem e uma nova conceção de formação de professores, que implica a redefinição de conteúdos, metodologias, protagonistas, contextos e, até, a redefinição dos princípios orientadores desta tarefa complexa que é a formação de professores (Escudero, J. & Bolívar, A.,1994).

No âmbito da formação contínua, é o desenvolvimento profissional dos professores (aperfeiçoamento de conhecimentos e competências profissionais) que permite que estes respondam, adequadamente e de forma reflexiva e crítica, aos reptos que o exercício da profissão docente determina.

Contudo,

o desenvolvimento profissional nunca chegará a produzir impacto a longo prazo se estiver inserido nas escolas em forma de projetos concretos e desconexados. (...) Para produzir mudanças significativas são necessárias estratégias poderosas. A problemática tem de ser repensada e integrada de um modo radical a três níveis: o individual, o escolar e o local (Fullan, citado em Escudero, J. & Bolívar, A., 1994, p. 121).

3. A formação contínua como formação profissional de adultos

Hoje, a nossa forma de viver em sociedade é afetada por uma rede complexa de processos, resultante da constantemente evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos que afetam a educação e formação dos jovens. No campo da educação, as alterações das fontes e formas de aprender traduziram-se na deslocação do papel das instituições responsáveis pela educação/formação, emergindo deste modo o paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

3.1. A aprendizagem ao longo da vida

Peterson, Clark e Dickson, citados em Marcelo (1999), são da opinião de que é fundamental compreender o processo de aprendizagem dos professores, enquanto pessoas adultas, para podermos compreender a problemática da formação contínua de professores.

Se tivermos em conta de que o ensino é uma atividade profissional, que envolve os professores em diferentes situações de aprendizagem quer formais quer informais, é fundamental conhecer como os professores aprendem novas formas de pensar o ensino bem como as condições que facilitam essas aprendizagens. (Marcelo, 1999).

Estudos realizados permitiram identificar dois estilos de aprendizagem. Enquanto alguns professores aprendem sozinhos, sem orientações externas, outros preferem aprender seguindo diretrizes de um supervisor, de um assessor e até mesmo de um livro, entre outras. Autores há que admitem outras orientações de aprendizagem. Na opinião destes, existem professores que preferem aprender em situações de cooperação que lhes permitem confrontar

diferentes pontos de vista. Outros autores defendem que alguns professores preferem seguir a opinião da maioria, uma vez que esta situação permite-lhes sustentar as suas ideias.

A este respeito, Marcelo (1999) considera que os “adultos aprendem em diversas situações, em diversos contextos mais ou menos organizados, em situações formais, organizadas, planificadas e que se desenrolam em instituições formativas” (p. 50). Nestas situações formais de aprendizagem podem existir, em função do nível de responsabilidade e autonomia dos adultos, modalidades diversificadas que vão desde uma atividade fortemente orientada pelo formador até às situações de aprendizagem em que os professores, devido aos seus conhecimentos, experiência e motivação, orientam a atividade de formação segundo um programa definido e negociado.

Embora os adultos aprendam conhecimentos, competências, atitudes e técnicas em situações formais, parece que a aprendizagem do adulto é mais significativa quando é autónoma, isto é, quando o sujeito, individualmente ou em grupo, toma a iniciativa de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem. Esta *aprendizagem autónoma*, segundo Marcelo, caracterizada por uma aprendizagem centrada no aluno (*perspetiva construtivista*) e pelo desenvolvimento da capacidade de inteligência crítica, de pensamento independente e de análise reflexiva, constitui um dos conceitos básicos da educação de adultos. Neste contexto, Merriam e Caffarella (citado em Marcelo, 1999), consideram que

a aprendizagem autónoma é o modo como a maior parte dos adultos adquire novas ideias, competências e atitudes...devido ao facto de serem aqueles que aprendem quem tem a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem (p. 52).

Esta *aprendizagem autónoma*, na opinião de Tough (1991, citado em Marcelo, 1999) acontece quando os indivíduos possuem:

- *os conhecimentos e a capacidade de aplicar o processo básico de planificação, execução e avaliação de atividades de aprendizagem;*
- *a capacidade de identificar os seus próprios objetivos de aprendizagem;*
- *a capacidade de selecionar uma estratégia de planificação;*
- *a capacidade de gerir a sua própria planificação;*
- *a capacidade de tomar decisões válidas sobre o estabelecimento de prazos e gestão do tempo das atividades de aprendizagem*
- *a capacidade para adquirir conhecimentos ou técnicas através dos recursos utilizados;*
- *a capacidade para detetar e enfrentar os obstáculos pessoais e situacionais da aprendizagem;*
- *a capacidade de renovar a motivação.* (p. 53)

Como já referimos, quando falamos em *aprendizagem autónoma* não significa que estejamos a falar de uma atividade realizada isoladamente. Esta ideia é reforçada por Knowles quando refere que “a aprendizagem autónoma não é um processo isolado, muito frequentemente exige colaboração e apoio entre os que aprendem, professores, recursos, pessoas e companheiros” (citado em Marcelo, 1999, p. 53). Este estilo de aprendizagem é uma aprendizagem independente em que o adulto manifesta capacidade de decisão, de autogestão e, ainda, capacidade de aprender com a sua experiência.

A este propósito, Marcelo (1999) sublinha que uma das teorias de aprendizagem dos adultos, mais relacionada com a aprendizagem dos professores, é a *Andragogia* proposta por Knowles. Definida como a ciência da educação dos adultos, a *Andragogia* fundamenta-se nos seguintes princípios:

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.
5. Os adultos são motivados para aprender por fatores internos em vez de fatores externos (Knowles, citado em Marcelo, 1999, p. 55)

No âmbito da formação de professores, na *perspetiva de educação de adultos*, são estes princípios que nos permitem compreender, explicar, planificar e desenvolver a *formação de professores*. Para podermos compreender a formação de professores, é fundamental admitir que os professores são adultos, e como tal evoluem de uma situação de dependência para uma de autonomia, ter também em conta a experiência quotidiana dos professores, os problemas e as suas necessidades e, ainda, aceitar que os professores são capazes de gerar conhecimento prático a partir da reflexão sobre as suas práticas (Marcelo, 1999).

4. Supervisão no contexto educacional

No campo da educação, o conceito de supervisão, sobretudo nos Estados Unidos da América, esteve associado às funções de inspeção, avaliação, controlo e melhoria do ensino. Em Portugal, nos anos 80, a supervisão da prática pedagógica esteve relacionada com a

formação inicial. Porém nos anos 90, a conceptualização sobre a supervisão e a sua prática abrangeu outras áreas (Alarcão, 2003). Estendeu-se à *formação contínua* em contexto de trabalho, na perspetiva do desenvolvimento profissional, ganhando deste modo, uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e auto formativa, à medida que os professores começaram a reconhecer a relevância do seu conhecimento profissional e a capacidade de fazer ouvir a sua voz, como investigadores da sua prática e como construtores de um saber específico inerente à função de ser professor, enquanto função social (Alarcão & Roldão, 2010).

Segundo Alarcão e Roldão (2010),

as tendências supervisivas enquadram-se no pensamento atual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações onde esta atividade decorre – a escola e sobre a qual incide – as pessoas e o currículo (Alarcão & Roldão, 2010, pp. 15-16).

4.1. Conceções e práticas

De acordo com Alarcão (2003), a *supervisão* é um conceito que está relacionado com a prática pedagógica. Na sua opinião, “supervisão de professores é um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16).

Flávia Vieira (2009) define “a supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (p. 199) e, no contexto da formação de professores, considera que “a supervisão é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, citado em Alarcão, 1996, p. 92), num ambiente de partilha e de colaboração.

Como podemos constatar, na perspetiva destas autoras, o conceito de *supervisão* encerra a ideia de acompanhamento, apoio e orientação no processo formativo do professor que, decorrendo num determinado espaço de tempo e num contexto de partilha e de colaboração, tem como finalidade o *desenvolvimento profissional do professor*.

Assim, num contexto de *supervisão*, importa também ter em conta os fatores que poderão influenciar a relação supervisiva, nomeadamente *macrossistemas físicos, humanos e conceptuais e a escola como organização reflexiva*.

Neste sentido, podemos dizer que falar de supervisão implica falar de processos de regulação (apoio) do ensino aprendizagem, de reflexão e investigação da ação educativa e da

mudança e, ainda, da melhoria das práticas pedagógicas. Por outras palavras, podemos dizer que a supervisão é a **orientação da prática pedagógica** (Alarcão & Tavares, 2003), assumindo deste modo um papel preponderante na construção do desenvolvimento dos professores enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo (Lamy, 2008).

A este propósito, Oliveira – Formosinho (2002a) sublinha que a

supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado (p. 12).

Glickman define “a supervisão como a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, do desenvolvimento curricular, da formação contínua, do desenvolvimento de grupo e investigação ação” (citado em Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 23).

Oliveira-Formosinho (2002a) atribui à *supervisão* três funções: melhorar a instrução (melhorar a prática através da ampliação contínua de um repertório de estratégias), desenvolver o potencial individual do professor (através do questionamento e reflexão) e promover a capacidade da escola de criar ambientes de trabalho autorrenováveis, enquanto organização. Porém, o autor realça que, classicamente, a *supervisão* tem o objetivo de auxiliar as organizações nas suas decisões, como por exemplo, na atribuição de cargos.

Em síntese, se por um lado o conceito de supervisão pressupõe formação e desenvolvimento profissional dos professores de uma organização escola, com vista à melhoria das aprendizagens dos seus alunos, por outro, também admite o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais bem como a sua influência na qualidade de vida dessa mesma organização.

4.2. Modelos e abordagens

Oliveira-Formosinho (2002b) é da opinião de que, no campo das práticas de supervisão no ensino, existe pouco consenso entre as diferentes linhas investigativas.

Alarcão e Tavares (2003) consideram que estas diferem entre si quanto ao *modus faciendi*. Estes autores os modelos em nove cenários: *o cenário da imitação artesanal; o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico; o cenário pessoalista; o cenário reflexivo; o cenário ecológico e o cenário dialógico.*

O cenário da imitação artesanal – tendo como pressuposto a imutabilidade do saber e as ideias de autoridade associadas à crença de que a melhor maneira de aprender é observando como se faz e depois imita-se fazendo, o formando pratica com o mestre.

Neste cenário, as estratégias de formação assentam numa lógica de reprodução em que o formando assume um papel passivo e de observador atento, regido pelo trabalho e profissionalismo do seu formador, o qual se configura como um modelo a imitar.

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – esta estratégia de formação pressupõe que o formando seja conhecedor dos modelos teóricos de ensino e que o formador/supervisor crie oportunidades para o formando poder observar diferentes professores em diferentes situações, proporcionando assim múltiplas aprendizagens.

Neste cenário, contrariamente ao anterior, o formando assume um papel ativo uma vez que lhe é dada a possibilidade de aplicar experimentalmente os princípios que regem o ensino e a aprendizagem, permitindo-lhe inovar e analisar as variáveis dos contextos observados;

O cenário behaviorista – subjacente a este cenário está a conceção do professor como um técnico de ensino, um executivo. O formando deve dominar as técnicas de intervenção pedagógica apresentadas pela investigação científica como soluções mais ou menos padronizadas. Para isso, deve ter a oportunidade de as treinar numa míni aula, podendo ser gravada em vídeo, em situação de micro ensino. Após a aula, o formando analisa-a, tendo como referência as competências a treinar com a colaboração dos comentários dos alunos, do supervisor e, nalgumas situações, dos colegas. Nesta perspetiva, o formador/supervisor regula e orienta a aprendizagem do formando até que este encontre o seu próprio estilo;

O cenário clínico – este modelo de formação tem subjacente a ideia de colaboração entre formando e formador/supervisor com o objetivo de melhorar a sua prática docente, tendo como orientação a observação, a análise e a reflexão da mesma. Nesta perspetiva, o formando deve estar comprometido com o seu processo de transformação, tornando-se, por conseguinte, num agente dinâmico e ativo. Com vista à resolução dos problemas com que se confronta nas diferentes situações educacionais, deve partilhar as suas preocupações com o formador/supervisor.

Este modelo defende que o professor é um agente dinâmico da sua formação e o *supervisor* é visto como alguém que, apoiando monitorizando, desenvolvendo aptidões e capacidades no professor, também “se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” (Amaral, et al., 1996, p. 92).

Sintetizando, este cenário pressupõe uma abordagem assente na resolução de problemas organizada em fases que definem o ciclo da supervisão: o encontro pré-observação, a observação e o encontro pós-observação. O processo termina com a análise do ciclo da supervisão.

O cenário psicopedagógico – baseado num conjunto de princípios psicopedagógicos sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, o formador/supervisor ajuda o formando a desenvolver capacidades e competências para resolver os problemas emergentes da prática letiva de forma adequada. O formador/supervisor deve ser capaz de promover um clima de diálogo, de entusiasmo e de encorajamento.

À semelhança do cenário clínico, o ciclo da supervisão engloba três etapas: preparação da aula com a ajuda do supervisor; discussão da aula lecionada e avaliação do ciclo de supervisão. A supervisão da prática pedagógica assenta numa relação dialética entre a teoria e prática e as estratégias a utilizar visam o desenvolvimento de um profissional informado, capaz de tomar decisões adequadas;

O cenário pessoalista – enfatiza o desenvolvimento do professor enquanto pessoa, cabendo ao formador/supervisor promover uma atmosfera relacional favorável a esse desenvolvimento e estimular o autoconhecimento do formando, através da reflexão e encorajamento;

O cenário reflexivo – baseado nas ideias de Donald Schön, preconiza um processo de formação que articula ação, experiência e reflexão sobre a ação, isto é, a reflexão sobre o observado e o vivido segundo a perspetiva de “aprender a fazer fazendo e pensando”, que conduz à construção de conhecimento gerado na ação e sistematizado na reflexão. O supervisor deverá estimular *a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*;

O cenário ecológico – Ancorado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a supervisão apresenta um cariz reflexivo, desenvolvimentista, humanista e sócio construtivista. O processo de supervisão deve proporcionar experiências diversificadas em contextos variados. Importa que o formando tome consciência de que o desenvolvimento humano é um processo inacabado, dinâmico e interativo, que não depende só de si mas também do contexto e das dinâmicas sociais em que está inserido. Neste quadro, podemos dizer que estamos perante um processo de desenvolvimento humano onde o pessoal e o profissional se entrelaçam e onde se aprende a interagir com o meio, por outras palavras, o desenvolvimento humano está direta e indiretamente relacionado com os contextos vivenciais (Oliveira - Formosinho (2002b)).

Segundo este modelo, atualmente designado por *bioecológico*,

a supervisão constrói-se com base nos seguintes aspetos: *reconhecimento da importância dos contextos profissionais; reconhecimento da importância das interações e comunicação entre esses contextos profissionais e reconhecimento da importância da influência de outros contextos - sociais e culturais* (Oliveira - Formosinho, 2002b, p. 102).

Nesta perspetiva, o desenvolvimento do professor concretiza-se através “de transições ecológicas que ocorrem quando uma pessoa realiza uma atividade nova, desempenha um novo papel e entra em interação com os outros atores sociais” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 18), ou seja, uma *transição ecológica* ocorre sempre que a posição de uma pessoa num determinado contexto (ambiente ecológico) se altera, como resultado de uma mudança de papel, consolidação de funções ou de ambos.

Neste modelo, a estratégia de supervisão assenta na reflexão e numa metodologia que valoriza a aprendizagem experiencial, numa perspetiva de ação formação investigação (onde o formando constrói o seu saber mediante a realização de diferentes tarefas, interagindo com diversas pessoas) e o formador/supervisor deve estar desperto para entender a influência e confluência na ação formativa dessas dinâmicas, organizando e gerindo os contextos de desenvolvimento, com base em estratégias de cariz reflexivo que combinam ação, formação e investigação

O cenário dialógico – Suportado pelas correntes de pensamento que valorizam conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas, esta abordagem sublinha aspetos que são também postos em evidência nos cenários pessoalista e desenvolvimentista, acentuando a dimensão política e emancipatória da formação. Neste sentido, os professores são entendidos como agentes sociais com o direito e o dever de se fazerem ouvir. Preconiza também que o formando e o supervisor devem partilhar conhecimentos e experiências num diálogo construtivo. A formação incide na análise dos contextos e “na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

Os nove cenários apresentados não são estanques, devem ser entendidos como cenários virtuais e que não se excluem. Cada um deles resulta de olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre a supervisão como processo de formação intra e

interpessoal, tendo como horizonte a melhoria da educação escolar (Alarcão & Tavares, 2003).

Alarcão e Tavares (2003), embora considerem que cada modelo enfatiza aspetos diferentes (todos válidos), sublinham três ideias que deverão presidir a supervisão de professores:

1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com futuro de possibilidades e um passado de experiências;
2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem;
3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42).

4.3. Supervisão e desenvolvimento profissional

Nóvoa (1991), em relação à formação contínua é da opinião de que é necessário ultrapassar a dicotomia entre modelos académicos (centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”) e modelos práticos (centrados nas escolas e em métodos “aplicados”) para passar-se a adotar modelos profissionais (baseados em parcerias entre as instituições de ensino superior e as escolas) com reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Neste quadro, pretende-se que os professores não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam com a educação dos jovens. Deseja-se que os professores façam parte de um sistema que os valorize, lhes forneça os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento, para que não sejam apenas técnicos mas também criadores e inovadores (Lawn, citado em Nóvoa, 1991).

Ainda Nóvoa (1991), defendendo uma conceção reflexiva da profissão docente em que a *praxis* constitui um espaço de produção da consciência crítica e da ação qualificante dos professores, considera que a formação deve contemplar práticas de *formação ação* e de *formação investigação*. Na sua perspetiva, “a formação contínua, enquanto processo formal, deve ter “como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente” (Nóvoa, 1991, p. 24).

Deste modo, tendo como pressuposto a conceção de professor como um *prático reflexivo*, a *formação contínua*, na perspetiva do *desenvolvimento profissional*, deve ser entendida como um processo que promove a **reflexão sobre a prática em colaboração com os seus pares**, tornando os professores capazes de assumir a responsabilidade do seu próprio

desenvolvimento profissional para poderem tomar “decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singular e de conflito de valores” (Schön, citado em Nóvoa, 1991, p. 27) que caracteriza a sua prática profissional. Por outras palavras, a formação deve passar por processos de investigação articulados com a prática, em que os dispositivos de *investigação ação* e de *investigação formação* permitam que os professores adquiram os conhecimentos necessários ao exercício da sua profissão.

Sobre este assunto, Nóvoa (1991) considera também que é “útil conjugar uma formação de tipo clínico, isto é, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática e uma formação do tipo investigativo que confronte os professores com a produção de saberes” (p. 28).

Esta conceção de *professor reflexivo* remete-nos para o conceito de

escola reflexiva, isto é, para uma conceção de escola como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão & Tavares, 2003. p. 133).

Ou seja, uma escola onde os professores trabalhem em colaboração, integrados em equipas, para que a investigação e o ensino eficaz aconteçam (Formosinho, 2001).

Ora, se tivermos em conta que a *supervisão* visa melhorar o funcionamento da organização escola e o desenvolvimento daqueles que nela trabalham, através da assunção de uma atitude de investigação ação que se traduz na aprendizagem experiencial e no desenvolvimento em situação de trabalho (Alarcão, 2000) e ainda que a

formação contínua é toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas (Marcelo, 1999, p. 136),

podemos dizer que a *formação contínua* na perspetiva do *desenvolvimento profissional* e a *supervisão* se articulam profundamente.

Alarcão e Tavares reconhecem que a *supervisão*, no quadro da formação contínua, “emerge como uma auto e hétero supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entrelaçam a desenvolver e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão, 2009, pp. 119-120).

Desta ideia decorre que

a supervisão, no âmbito da formação contínua, focaliza-se no coletivo dos professores e a atividade supervisiva não se centra apenas no contexto da sala de aula mas num contexto mais abrangente que é a escola, enquanto organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve (Alarcão, 2009, p. 120).

A este propósito, Sullivan e Glantz, citado em Alarcão (2009), consideram que a supervisão do século XXI é caracterizada pela **democraticidade**, uma vez que assenta no *trabalho colaborativo* entre professores, nas *decisões participadas* e na *prática reflexiva* e, ainda, por uma **liderança com visão**, na medida em que perspetiva o futuro e promove programas com impacto na melhoria do ensino e das aprendizagens.

4.4. A supervisão e a escola reflexiva

Considerando a perspetiva de Alarcão (2010) de que a escola que "se pensa a si própria" é uma escola que não ignora os problemas e envolve todos os membros na tomada de decisão e na resolução dos problemas, valorizando a aprendizagem daí resultante, a *supervisão* assume um papel preponderante. É a *supervisão contextualizada*, isto é, centrada nos problemas identificados em contexto de trabalho que resolve, através da pesquisa colaborativa e da experimentação refletida, os problemas e promove o desenvolvimento profissional dos professores, ancorado e sustentado no desenvolvimento organizacional (Oliveira – Formosinho, 2002b). Para isso, é necessário que os professores assumam a responsabilidade profissional como uma responsabilidade coletiva, sendo esta construída com a participação de todos os agentes educativos (alunos, professores, funcionários, pais, comunidade e instituições). Nesta ótica, a escola deve ser considerada como um sistema aberto capaz de responder às exigências da sociedade, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e, através dos processos, deve ser também capaz de aprender e construir conhecimento sobre si própria. É uma escola em desenvolvimento e aprendizagem permanente, onde se produz conhecimento profissional contextualizado e sistematizado, numa dinâmica interativa entre a ação e a reflexão – **Escola reflexiva**.

Neste quadro, Alarcão considera que a *supervisão* tem como objetivo desenvolver a escola bem como os seus elementos, assumindo o *supervisor (supervisor escolar)* o papel de líder facilitador desse desenvolvimento, em função do projeto educativo da escola. Na sua opinião,

as competências supervisivas são necessárias no apoio à elaboração de projetos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola (Alarcão, 2000, p. 19).

A este propósito, Senge, citado em Alarcão e Tavares (2003), refere que o conceito de *organização aprendente* apresenta um clima organizacional que se caracteriza por uma

dinâmica interpessoal e dialógica, orientada por uma visão prospetiva sobre a realidade em mudança.

Alarcão (2000) reforça a ideia de que o objetivo da *supervisão* é melhorar o funcionamento da organização escola e o desenvolvimento dos que nela trabalham (apoio ao trabalho de estudar, ensino e apoio à função educativa) através de aprendizagens individuais e coletivas. A supervisão concretiza-se num espírito de pesquisa, em que os atores adotam os objetivos coletivos da organização escola e se empenham na melhoria da sua qualidade, através da assunção de uma atitude de *investigação ação*, que se traduz na aprendizagem experiencial e no desenvolvimento dos atores em situação de trabalho.

Fernanda Lamy (2008) considera que a **supervisão pedagógica** tem que ser: *análise e interpretação* das práticas, processos, ações e resultados; *incentivo à (auto) reflexão* na ação e sobre a ação sobre as diferentes dimensões da profissão docente; *estratégia* como desenvolvimento profissional; *partilha e colaboração*, permitindo o desenvolvimento de práticas de colegialidade cada vez mais dialogadas e negociadas.

Uma das vertentes da autonomia da escola passa por esta se constituir como um contexto formativo dos seus atores valorizando e reforçando o potencial formativo do ambiente de trabalho, através de modalidades de trabalho e de situações informais.

Neste quadro, cabe ao supervisor servir de catalisador da *formação contínua* (mais formal) uma vez que, a partir das atividades de apoio e de acompanhamento, poderão identificar as áreas de necessidades de formação específica.

Numa *escola reflexiva*, a função principal da

supervisão é fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se percutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (Alarcão, 2000, p. 19).

4.4.1. O que é ser professor reflexivo

Pensar é uma atividade natural e a decisão é um ato individual em que cada um, possuidor da diversidade e validade dos processos mentais, segue conscientemente a via que considera melhor para atingir os resultados.

John Dewey considera que “o pensamento reflexivo é a melhor maneira de pensar e define-o como a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (citado em Lalande e Abrante, 1996, p. 45).

O mesmo autor identifica três formas de pensamento: **ideias** (que passam pela cabeça); **incidentes ou episódios imaginados** e os **preconceitos** adquiridos inconscientemente (crenças) que condicionam a nossa ação. É esta última forma de pensamento (preconceitos/crenças) que, quando dá lugar à incerteza, gera um problema, levando-nos a resolvê-lo através do pensamento reflexivo. Considera ainda que o ato de pensar faz-se por fases. Entre a primeira fase (situação *pré-reflexiva*) e a conclusão (fase *pós-reflexiva*) existem diferentes estádios nos quais o pensamento vai evoluindo. De uma *situação problema*, identificada através da pesquisa e da indagação, propõe-se uma solução/ideia que será desenvolvida (*intelectualização do problema*). A esta fase, seguir-se-á a fase da *observação e experimentação*, que permite verificar a comprovação das ideias formuladas (hipóteses). Caso estas ideias sejam inadequadas, esta situação leva-nos à fase de *reelaboração intelectual* das hipóteses de partida.

Segundo John Dewey, a

reflexão é uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (Alarcão, 2000, p. 175).

Desta definição decorre que a reflexão se diferencia do ato de rotina. Enquanto o ato de rotina é orientado pelo impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade, a *reflexão* baseia-se no pensamento, na vontade e no questionamento, procurando a verdade e a justiça. É um processo, “simultaneamente, lógico e psicológico e, por conseguinte, é um processo que combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante” (Alarcão, 2000, p. 175).

“Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão 2000, p. 175) e, por conseguinte, transpondo estas ideias para o contexto da *escola reflexiva*, podemos dizer que os professores refletem para agir.

Zeichner (1993), sobre o conceito de *professor reflexivo*, defende que o processo de compreensão e melhoria do ensino deve iniciar-se na reflexão sobre a experiência de cada professor. Afirma este autor que a *reflexão* é um processo que decorre ao longo da carreira e que a formação de professores deve prepará-los para ensinarem. Melhor dizendo, deve ajudá-los a interiorizarem a capacidade de investigar com vista a melhorarem o seu ensino e a responsabilizarem-se pelo seu *desenvolvimento profissional*.

O autor, tendo como referência as três atitudes necessárias para uma *ação reflexiva*, propostas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidades e sinceridade), considera que a *reflexão* implica que os professores avaliem as consequências do seu ensino (pessoais, acadêmicas, sociais e políticas) e que sejam responsáveis pela sua aprendizagem. Zeichner considera, como Alarcão, que a *ação reflexiva* é um processo que, procurando soluções lógicas e racionais para os problemas, implica também intuição, emoção e paixão.

Zeichner, partilhando das ideias de Shön sobre esta problemática, refere que a *reflexão* é um processo que ocorre *antes, durante e depois da ação*. Os professores, baseados num quadro teórico e na sua prática, teorizam à medida que são confrontados com diversos problemas pedagógicos.

Para o autor, o conceito *professor como prático reflexivo* está relacionado com a *prática* dos bons professores. Defende ainda que o processo de compreensão e melhoria do ensino deve iniciar-se na reflexão sobre a experiência de cada professor.

Para o mesmo autor, o *ensino reflexivo* ultrapassa a análise crítica dos professores sobre a forma como desenvolvem as suas aulas. O *ensino reflexivo* implica que os professores desenvolvam e critiquem as suas teorias, as suas práticas sobre o seu ensino e as condições sociais que influenciam estas práticas, individual ou coletivamente.

Com base nas investigações realizadas no campo da formação de professores, Zeichner concluiu que o conceito de professor enquanto *prático reflexivo* não tem permitido o *desenvolvimento profissional* dos professores e identifica quatro práticas que **impedem** a *emancipação* dos professores e o seu *desenvolvimento profissional*:

- a persistência da formação de professores centrada na perspetiva da racionalidade técnica (capacidades e estratégias de ensino) que apenas exige que os professores cumpram com os objetivos definidos por outros;
- a reprodução de práticas de ensino sugerida por investigadores que negligenciam os saberes teóricos e práticos dos professores;
- a tendência para centrar a reflexão dos professores no seu trabalho e nos alunos sem ter em conta as condições sociais que condicionam o seu trabalho na sala de aula, dificultando o confronto e a transformação das condições estruturais de trabalho;
- a insistência na reflexão individual dos professores que, criando a *ilusão da reflexão*, leva os mesmos a considerarem os problemas como seus e a não

relacioná-los com os outros professores, com as estruturas das escolas ou com o sistema educativo.

Articulando a sua posição sobre a *prática reflexiva* com as perspetivas de outros autores, nomeadamente com os trabalhos de Herbert Kliebard, Zeichner identifica as seguintes *tradições da prática reflexiva*, nos Estados Unidos da América:

- *Tradição académica* (a reflexão centra-se nas disciplinas e na representação e tradução do saber para o desenvolvimento da compreensão dos alunos);
- *Eficiência social* (dá ênfase à aplicação das estratégias de ensino sugeridas pela investigação);
- *Desenvolvimentalista* (o ensino centra-se na sensibilidade, interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento dos alunos – o professor reflete sobre os seus alunos);
- *Tradição da reconstrução social* (a reflexão realiza-se sobre o contexto social e político da escolaridade e sobre a avaliação do trabalho desenvolvido na sala de aula, com vista a contribuir para uma sociedade mais justa).

Partindo do pressuposto de que qualquer *prática de ensino reflexivo* descrita está relacionada com uma determinada filosofia educacional e social, Zeichner levanta a questão sobre o perigo que há em se considerar a *reflexão* como um fim em si mesmo sem considerar os objetivos educacionais. Na sua opinião, esta situação poderá levar à consolidação e à justificação de práticas não favoráveis ao aluno e a enfraquecer a relação da escola com a comunidade. Para que isso não aconteça, é necessário pensar mais sobre a natureza e qualidade das reflexões e sobre o conhecimento que se produz.

Na sua perspetiva, a *prática reflexiva* deve centrar-se no trabalho desenvolvido na sala de aula, nas condições sociais que condicionam esse trabalho, nas decisões que o professor toma na sala de aula e deve ser, ainda, entendida como uma prática social.

4.4.2. A aprendizagem colaborativa

Alarcão e Roldão (2010) consideram que o conceito de supervisão, no campo da formação contínua em contexto de trabalho, adquiriu uma dimensão colaborativa, auto reflexiva e auto formativa como consequência da assunção, por parte dos professores, do

papel de investigadores da sua prática e construtores do saber específico inerente à sua função social.

Deste modo, podemos dizer que a *supervisão* se identifica com os princípios da *escola reflexiva* e, por conseguinte, com o paradigma do *professor reflexivo*. Esta conceção de escola implica que os professores trabalhem em equipas e que se adote *modelos de supervisão* que sustentem a formação prática dos professores, dando particular atenção ao *trabalho colaborativo* e ao papel do *supervisor*, enquanto responsável pela formação pessoal e profissional dos professores com quem trabalha.

Como refere Lima (2002), no campo da educação,

nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. (p. 7).

Fullan e Hargreaves (2001, p. 75) consideram que, se pretendemos mudanças efetivas, necessitamos de “derrubar os muros do privatismo” nas escolas, uma vez que o isolamento e o individualismo dificultam o aparecimento de novas ideias, sustentando o conservadorismo. Neste sentido, podemos dizer que o *trabalho colaborativo* é fundamental para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola.

Nesta perspetiva, entendemos a escola como uma coletividade que, através de um conjunto alargado de interações complexas se vai estruturando como um sistema de aprendizagem solidário de uma dada cultura organizacional, onde a supervisão escolar desempenha um papel preponderante na sua melhoria. A elaboração e interpretação de normas, a negociação entre os diferentes atores, a capacidade coletiva de resolver problemas e de tomar decisões exigem um trabalho colaborativo e leva-nos à presença de processos de produção, confronto e partilha de significados que, por sua vez, darão origem a normas, valores e a regras legitimadas coletivamente.

Assim sendo, a supervisão não se restringe somente à regulação dos processos de ensino aprendizagem, mas abrange também a escola enquanto comunidade aprendente (Alarcão 2003). Neste sentido, a supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas nos contextos (Marques et al. 2001), assumindo uma função preponderante na formação e na investigação. Esta ideia é corroborada por Alarcão quando refere que

(...) situando-se ao nível imediato da ação sobre os professores, a atividade de supervisão tem um valor que a transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação (...), e joga-se na interação entre o pensamento e a ação,

com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender para melhor agir (Alarcão, 2003, pp. 65-66)

Estes processos de aprendizagem organizacional pressupõem interações com os diferentes atores. É nesta dinâmica que a supervisão escolar pode ser considerada como um processo facilitador de trocas intersubjetivas no qual os conhecimentos e atitudes individuais interagem, permitindo o desenvolvimento das competências de comunicação, de partilha e de realização de tarefas comuns e, ainda, a concretização das soluções para a resolução dos problemas da escola.

4.5. A supervisão na formação contínua

Na opinião de alguns autores, o modelo de *supervisão clínica* é “o modelo que oferece aos professores, no contexto da formação contínua, mais possibilidades de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em mudança” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 118).

Na perspetiva de Alarcão e Tavares (2003) a *supervisão* em geral *atua de fora para dentro*, isto é, as soluções técnicas assentes em teorias mais ou menos estandardizadas (processos, conteúdos, estratégias, materiais e até o próprio ensino na sala de aula) são impostas aos professores. Pelo contrário, a *supervisão clínica atua de dentro para fora*, dando relevo à *observação*, à *reflexão* sobre o ensino e à *colaboração* (entregada) dos colegas. Por outras palavras, a *supervisão clínica* assenta numa relação de colaboração (*trabalho colaborativo*), encarando o processo de ensino aprendizagem como objeto de reflexão, (questionamento crítico) fonte de soluções possíveis e de mudança (Alarcão & Tavares, 2003).

Sendo o objeto essencial da atividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que se pratica, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos e para a própria escola, como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve (Alarcão, 2002).

4.6. O processo da supervisão clínica e o papel do supervisor

Tendo como pressuposto de que a *supervisão* é um processo que visa o *desenvolvimento humano e profissional* e que este tem como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, podemos referir que o processo de supervisão decorre das

relações que se estabelecem entre os intervenientes: supervisor, professor e alunos e ainda do contexto em que ocorre o ato educativo. (Amaral, e tal., 1996).

Neste contexto, e no sentido de podermos compreender a supervisão como um processo de desafios em que todos são supervisores (auto supervisores e hétero supervisores) e têm como função entreajudarem-se e contribuir para uma educação melhor (Alarcão, 2009), colocam-se as seguintes questões: Como se organiza o processo da supervisão clínica? Qual o papel do supervisor?

4.6.1. Processo da supervisão clínica

Segundo Goldhammer, citado em (Amaral, e tal., 1996), o processo de *supervisão clínica* estrutura-se num ciclo (*ciclo da supervisão*) que engloba as seguintes fases: *pré-observação* (planificação, antecipação de problemas e identificação dos aspetos a observar); *observação da aula* (análise da mesma e a organização da estratégia de apresentação dos resultados da análise); *encontro pós-observação* (fase onde se discute a congruência ou não entre as intenções a concretização e se centra no processo de ensino aprendizagem e onde se diferencia comportamentos ocasionais e constantes) e, por fim, a *análise do ciclo de supervisão* (a avaliação da eficácia do ciclo).

Neste quadro, a *supervisão clínica* implica processos de observação, reflexão e ação do e com o professor em que o supervisor envolve o professor na sua própria formação, permitindo-lhe o desenvolvimento das suas *competências profissionais* através do confronto entre a prática e os referentes teóricos.

4.6.2. O supervisor como líder da aprendizagem colaborativa

Na opinião de Alarcão e Tavares (e de outros autores), o *supervisor* é visto como alguém que monitoriza, ajuda e cria as condições de sucesso e que desenvolve aptidões e capacidades no professor. Deve encorajar os professores a trabalharem em conjunto, numa atitude indagadora e transformadora. Por outras palavras, o supervisor é aquele que “cria as condições para que os professores reflitam de forma crítica e ajam de forma colaborativa e tenham espírito investigativo para que a inovação e a transformação aconteçam” (Alarcão 2009, p. 120).

Na perspetiva de Alarcão, o *supervisor*, com vista à concretização da missão da escola, “tem de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação e monitorização e sobretudo saber acompanhar e avaliar a atividade dos recursos humanos” (Alarcão, 2002, p. 232).

Como referem Alarcão e Tavares (2003), “fazer supervisão não é um processo meramente técnico” (p. 151). “Supervisionar é um processo de interação entre o supervisor e o(s) professor(es) supervisionado(s) assente nos processos de observação, reflexão e ação” (Amaral, et al., 1996, p. 94),

Nesta linha de pensamento, supervisionar implica trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências e, por conseguinte, o *supervisor* deve ser possuidor de competências cívicas, técnicas e humanas, isto é, deve ter:

- a) competências interpretativas (leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para detetar desafios emergentes, antecipadamente);
- b) competências de análise e avaliação (de situações, desenvolvimento, projetos e desempenhos);
- c) competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido)
- d) competências de comunicação e de relacionamento profissional (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia) (Alarcão, 2002, p. 234).

Em síntese, podemos referir que, no contexto escolar, a função principal do *supervisor*, como líder ou facilitador de comunidades aprendentes, é fomentar e apoiar contextos de reflexão formação e de mudança que, contribuindo para o desenvolvimento de todos os agentes educativos e para a melhoria das aprendizagens dos alunos, promovam a melhoria da escola (Alarcão, 2002).

**PARTE III - PROPOSTA DE
RESOLUÇÃO DO PROBLEMA**

1. Metodologia

No sentido de responder à nossa questão de partida, definimos subquestões e objetivos que orientaram as leituras exploratórias sobre a problemática em estudo.

Considerando que a *hipótese*, na perspectiva de Quivy, R. e Campenhout (1992), é “a resposta provisória a uma pergunta” (p. 121) e que esta é o critério utilizado para selecionar os dados pertinentes, definimos as seguintes hipóteses que orientaram a nossa investigação.

Hipótese 1: A supervisão na formação contínua contribui para o desenvolvimento profissional docente;

Hipótese 2: A supervisão na formação contínua apoia-se em estratégias de reflexão que promovem a transformação das práticas.

1.1. Contexto do estudo

A escolha de um projeto de investigação para a ação resultou do facto de desempenharmos o cargo de diretora de um Centro de Formação de Escolas Associadas (CFAE) da área de Lisboa.

Quando assumimos esta função, constatámos que a intervenção deste CFAE na organização educativa das escolas associadas bem como a implicação deste Centro no trabalho dos docentes eram pouco significativas.

A ausência de planos de formação elaborados pelas escolas/agrupamentos de escolas levam-nos a admitir a conseqüente falta de envolvimento dos professores na construção destes mesmos planos, em função das suas práticas educativas e, obviamente, a existência de um divórcio entre a formação oferecida pelo CFAE e as necessidades reais dos professores.

Neste quadro, na nossa opinião, o carácter administrativo da formação contínua ganha relevo, em detrimento de uma formação comprometida com as práticas educativas que vise o desenvolvimento profissional dos professores.

Acreditando que a formação contínua de professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional, só poderá produzir efeitos na melhoria do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados escolares (se as estratégias da formação tiverem em conta os projetos concretos das escolas) decidimos intervir nesta área da formação. Neste sentido, optámos por analisar algumas estratégias de formação que valorizam a dimensão pessoal e profissional dos professores, em estreita relação com o seu contexto de trabalho, nomeadamente a *narrativa* e a *investigação ação*.

1.2. Paradigma de investigação

Considerando que o objetivo do nosso trabalho é conhecer o contributo da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, a nossa preocupação centrou-se essencialmente na interpretação, compreensão e explicação de significados, de modo a podermos aprofundar o nosso conhecimento sobre uma dada situação num contexto específico.

Assim, optámos por um estudo centrado no paradigma *investigação qualitativa – interpretativa* dado que se trata de uma investigação descritiva em que a análise dos dados é feita de forma indutiva e o *investigador é o “instrumento”* de recolha de dados por excelência e a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (Fernandes, D., 1991, p. 3-4).

É também uma investigação quantitativa uma vez que, recorrendo à análise de conteúdo, procedemos ao agrupamento de significações e determinámos a frequência absoluta de cada unidade de contexto (registo).

1.3. Instrumentos e recolha de dados

No plano metodológico e no que se refere à recolha dos dados, utilizámos uma das técnicas ditas *indiretas* ou *não interativas*, isto é, *análise documental* (Colás, citado em Aires, L., 2011), que Ruiz Olabuenaga, citado pela mesma autora, designa por *análise de conteúdo*.

Para esse efeito, seleccionámos um conjunto de textos elaborados no âmbito da formação de professores.

1.4. Seleção dos documentos de análise: constituição de um *corpus*

Nesta fase, após alguma pesquisa bibliográfica, decidimos seleccionar os documentos a serem submetidos à nossa análise, melhor dizendo, procedeu-se à constituição de um *corpus* que podemos definir como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1997, p. 96).

Tendo como critérios a pertinência e a credibilidade, o nosso *corpus* consistiu num conjunto de relatórios de investigação que resultaram da implementação de um Projeto de Investigação, realizado no âmbito da formação contínua de professores e coordenado pelos investigadores Maria Teresa Estrela e Albano Estrela.

Este Projeto deu origem ao livro intitulado IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores (Projeto IRA) e decorreu entre 1991 e 1994. Teve como objetivo

“comprovar o valor da utilização da investigação com estratégia fundamental de formação contínua de docentes e educadores interessados no seu desenvolvimento profissional através da aquisição de competências de investigação sobre problemas emergentes das suas situações de trabalho” (Teresa Estrela & Albano Estrela, 2001, p. 31).

O Projeto caracteriza-se por integrar diferentes núcleos de formação constituídos por professores de todos os níveis de ensino e de diferentes áreas geográficas de Portugal Continental, sendo maioritariamente da região de Lisboa. A gestão da formação foi assumida por cada grupo de formação/investigação, havendo um coordenador por cada grupo/subprojeto (docente da então Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação) que, assumindo as funções de facilitador da formação, corresponderia ao *supervisor da formação*. Os instrumentos utilizados na recolha de dados, ao longo e no fim do processo destes projetos de formação/investigação, foram: entrevistas, questionários, atas de reuniões, observação de aulas e análise da investigação produzida pelos professores, diários dos formandos e, ainda, registos de vídeo das situações pedagógica.

Fizeram ainda parte do nosso *corpus* dois projetos de investigação sobre supervisão e formação. Estes projetos resultaram de uma parceria entre as Universidades de Aveiro e dos Açores e estiveram na origem do livro intitulado *Supervisão: investigações em contexto educativo* e cuja organização esteve a cargo de Isabel Alarcão, António Cachapuz, Teresa Medeiros e Helena Pedrosa de Jesus.

O quadro 1 apresenta sumariamente as características dos documentos analisados

Quadro 1. Documentos Analisados

Referência	Tipo	Codificação
A narrativa em supervisão: a oralidade na competência educativa do professor de língua materna	Dissertação (narrativa: estudo de caso)	D1
Da supervisão colaborativa à didática da escrita na língua materna: um estudo de caso(s)	Dissertação (investigação - ação: estudo de caso)	D2
A investigação ação como estratégia de formação colaborativa de professores: projeto focalizado na exploração didática de estratégias de aprendizagem e uso de inglês língua estrangeira	Investigação ação: processo de formação colaborativo	D3

Quadro 1 (cont.)

Referência	Tipo	Codificação
A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente	Estudo teórico (consultado em 16_02_2013)	D4
Auto-análise de práticas de ensino e mudança	Projeto investigação reflexão ação (tema "avaliação no processo ensino aprendizagem" - projeto de investigação formação)	D5
Percursos diferenciados de investigação ação em dois núcleos da mesma escola (a avaliação do trabalho de grupo e	Projeto investigação reflexão ação	D6
Da observação do real pedagógico ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva - (ensino secundário)	Formação pela investigação	D7

1.5. Análise de conteúdo

Segundo Bardin (1977), esta técnica inclui três fases que se organizam de forma cronológica: *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados* (inferência e a interpretação).

Concretizada a primeira fase, isto é, a definição do *corpus*, passámos à segunda etapa (exploração do material) que corresponde

a uma transformação - efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que se podem servir de índices (Bardin, 1977, p. 103).

Por outras palavras, é um processo que permite transformar os dados brutos e agregá-los, permitindo uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (Holsti, citado em Bardin, 1977).

Assim, decidimos por uma análise quantitativa e categorial que, segundo Bardin, (1977) consiste na transformação dos documentos segundo critérios previamente definidos: *unidades de registo* (*recorte* dos documentos), escolha das regras de contagem (*enumeração*) e escolha das *categoriais* (*classificação e agregação*).

Neste sentido, e aceitando a definição de “unidade de registo como a unidade de significação a codificar e que corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 1977, p. 104), considerámos o tema como unidade de significação. Este procedimento consistiu em “descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou

frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105).

Como regra de enumeração, isto é, o modo de contagem das unidades de registo, tivemos em consideração a frequência uma vez que partimos do pressuposto de que a aparição de item será tanto mais significativa quanto maior for a sua frequência.

Quanto à categorização, este procedimento consistiu na agregação das unidades de registo em rubricas ou classes, optando por uma categorização semântica (categorias temáticas). Neste processo, e tendo em conta os objetivos e as hipóteses desta investigação, definimos, *a priori* (com base na revisão da literatura realizada), o nosso sistema de categorização que passamos a apresentar nos seguintes quadros:

Quadro 2. A Supervisão na Formação Contínua

Categorias	Subcategorias
Supervisão colaborativo	Promove o trabalho pensado e articulado em conjunto Ajuda a resolver problemas comuns /dificuldades Reflexão sobre a prática Permite o diálogo entre os professores (Promove a comunicação) Permite a negociação (decisões partilhadas) Reflete-se na melhoria das práticas letivas Partilha de ideias, experiências e recursos materiais Desenvolve as relações colegiais Ajuda aos professores a compreenderem os seus problemas e as suas necessidades Promove a autonomia (os professores aprendem baseados na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão) Promove a aquisição de conhecimentos científicos e didáticos Desenvolve competências investigativas Permite aos professores construir conhecimentos específicos sobre a <i>praxis</i>

Quadro 3. Impacto da Supervisão Colaborativa no Desenvolvimento Profissional através de Estratégias de Formação Reflexiva: a Narrativa

Categorias	Subcategorias
Narrativa	Desenvolver competências comunicativas Desenvolver competências didáticas e conhecimentos Permite ter a perceção de si (aprendizagem através da prática/experiência) Contribui para a mudança de conceções (avaliação e reconstrução das atuações dos professores) Permite a aquisição de atitudes críticas - reflexivas (reflexão sobre a ação) Permite verificar a evolução do desenvolvimento do professor na sua dimensão pessoal e profissional (processo de autoformação)

Quadro 4. Impacto da Supervisão Colaborativa no Desenvolvimento Profissional através de Estratégias de Formação Reflexiva: a Investigação Ação

Categorias	Subcategorias
Investigação Ação	Permite a aquisição de conhecimentos O professor torna-se investigador Desenvolve as competências didáticas Promove a formação de professores reflexivos Motivação para a inovação e mudança Promove a tomada de consciência das suas conceções e práticas de ensino Ajuda a melhorar o processo de ensino Promove o desenvolvimento profissional e pessoal Permite a identificação e problemas e a sua resolução Contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos Estabelece a relação entre a teoria e a prática Permite ter a perceção de si (aprendizagem através da prática/experiência)

2. Interpretação dos dados: resultados

Com vista a poderemos responder às nossas questões investigativas, procedemos a interpretação dos dados recolhidos.

Para esse efeito, redefinimos as categorias e subcategorias de forma a permitir agregar as unidades de análise (indicadores) de forma mais significativa.

2.1. Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão

A informação recolhida permitiu-nos verificar que a *supervisão na formação contínua* contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, através da promoção do trabalho colaborativo, da auto reflexão, da auto formação e da construção da autonomia dos professores, como podemos constatar no quadro seguinte:

Quadro 5. Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional - Contributos da Supervisão Colaborativa

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Supervisão colaborativa	Trabalho colaborativo	Incentiva a partilha entre os professores e desenvolve as relações colegiais	62
		Constrói o trabalho pensado e articulado em conjunto	54
		Ajuda a resolver problemas comuns /dificuldades e permite a negociação (decisões partilhadas)	31

Quadro 5 (cont.)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Supervisão colaborativa	Reflexão	Promove a reflexão sobre a prática letiva	35
	Auto formação	Permite a aquisição de conhecimentos científicos, didáticos e investigativos	28
		Contribui para a melhoria das práticas letivas	6
	Autonomia dos professores	Permite aos professores construir conhecimentos específicos sobre a <i>praxis</i>	5

Os resultados (Quadro 5) revelam que o trabalho colaborativo facilita a construção, em conjunto, de um trabalho pensado e articulado, incentiva o diálogo e a partilha entre os professores, desenvolvendo as relações colegiais. Ajuda a identificar os problemas e a sua resolução com base na negociação.

A supervisão neste âmbito, cria a oportunidade de os professores refletirem sobre a sua prática letiva e permite a autoformação através da aquisição de conhecimentos científicos e de competências, nomeadamente as competências didáticas e investigativas.

É interessante verificar, embora com menor expressão, que a supervisão colaborativa permite aos professores construir conhecimentos específicos sobre a *praxis*, contribuindo deste modo para a construção da sua autonomia, como podemos evidenciar com as seguintes expressões: "...produzir documentos que dessem conta das desenvolvidas, das reflexões operadas e dos conhecimentos produzidos." (Doc. D6, Apêndice I)

"Tratava-se de um nova atitude investigativa, cooperativa... cujos atores se tornavam agentes ativos na produção de novos saberes..." (Doc. D2 e D6, Apêndice I).

Podemos inferir que a supervisão colaborativa (inter pares) permite o desenvolvimento de competências profissionais e reflexivas e a melhoria do trabalho desenvolvido na sala de aula. Desenvolve ainda as relações interpessoais e implica os professores na resolução dos problemas.

2.2. A supervisão na formação contínua apoia-se em estratégias de reflexão

Quisemos conhecer os efeitos da narrativa e da investigação ação como estratégias de formação, "tendo como pressuposto de que a reflexão e a experimentação são dois elementos auto formativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e de descoberta de potencialidades" (Amaral, Moreira et al., 1996, p. 98).

2.2.1. Impacto da narrativa na formação e desenvolvimento profissional em contextos colaborativos

Relativamente ao uso da narrativa em contextos de formação, os resultados obtidos permitem verificar, globalmente, que esta estratégia contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Os resultados obtidos apresentam no quadro que se segue.

Quadro 6. Impacto da Narrativa em Contextos de Supervisão Colaborativa

Categories	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Efeitos do uso da narrativa em contextos de formação colaborativa	Desenvolvimento teórico (aperfeiçoamento do conhecimento)	Permite a aquisição de atitudes críticas - reflexivas (reflexão sobre a ação)	39
	Desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino)	Desenvolver competências comunicativas, didáticas e conhecimentos	24
		Permite a identificação de problemas e a sua resolução (capacidade de analisar e avaliar)	9
	Capacidade de autodiagnóstico	Permite ter a perceção de si	20
		Permite acompanhar a evolução do desenvolvimento do professor na sua dimensão pessoal e profissional	35
	Mudança de conceções e práticas	Contribui para a mudança de conceções (avaliação e reconstrução das atuações dos professores)	37

Como podemos verificar no Quadro 6, o uso da narrativa reflete-se em diferentes áreas da formação de professores. No âmbito do desenvolvimento profissional, constatámos que esta estratégia permite aos professores refletirem sobre a sua ação (prática), permitindo-lhes também a aquisição de atitudes reflexiva, contribuindo deste modo para o desenvolvimento teórico sobre o ensino. Ainda neste campo, os resultados evidenciam que o uso da narrativa possibilita o desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino) através do desenvolvimento dos conhecimentos e de competências profissionais, nomeadamente as competências comunicativas e didáticas. É ainda referido pelos participantes, embora com menor expressão, que a narrativa facilita a identificação dos problemas e a sua resolução, permitindo o desenvolvimento das suas capacidades de análise e de avaliação.

No âmbito da formação pessoal, os resultados mostram que esta estratégia leva os professores a desenvolverem um processo introspectivo, que possibilita se conhecerem e

acompanhar a sua evolução enquanto pessoa e profissional, permitindo-lhes mudar através da avaliação e reconstrução das suas práticas e concepções.

Os resultados obtidos levam-nos a admitir que a narrativa contribui para o desenvolvimento profissional docente, sendo uma estratégia potenciadora da mudança.

2.2.2. Impacto da investigação ação na formação e desenvolvimento profissional em contextos colaborativos

A análise dos dados permite-nos constatar que a investigação ação como estratégia de formação possibilita a compreensão das situações educativas, permitindo simultaneamente intervir sobre estas.

Podemos verificar, no Quadro 7, que o uso da investigação ação em contextos de supervisão colaborativa tem impacto no aperfeiçoamento do ensino e da formação dos professores enquanto profissionais reflexivos e agentes de mudança.

Quadro 7. Impacto da Investigação ação em Contextos de Supervisão Colaborativa

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Impactos do uso da investigação ação em contextos de formação colaborativa	Desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino)	Permite a aquisição de conhecimentos e desenvolve as competências didáticas	26
		Permite a identificação de problemas e a sua resolução	17
		Estabelece a relação entre a teoria e a prática	26
		Contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem	37
	O Professor como profissional reflexivo	O professor torna-se investigador	22
		Promove a formação de professores reflexivos	60
		Promove a tomada de consciência das suas concepções e práticas de ensino	20
	O professor como agente de mudança	Motiva os professores para a inovação e mudança	58
		Valoriza o desenvolvimento profissional e pessoal	11
		Valoriza a formação	18

Relativamente ao desenvolvimento pedagógico, os resultados evidenciam, com alguma expressão, que os intervenientes tiveram a possibilidade de melhorar o processo de ensino aprendizagem, expandir os seus conhecimentos, desenvolver as suas competências didáticas e a sua capacidade de análise e de avaliação, através da identificação dos problemas

e da sua resolução. É interessante verificar que esta estratégia possibilitou estabelecer a relação entre a teoria e a prática, o que nos leva a inferir que esta situação traduziu-se em efeitos diretos sobre as práticas. Para elucidar esta nossa ideia vejamos o que é referido a este propósito: "A reflexão teórica com base na prática permite a assunção de uma nova atitude." (Doc. D5, Apêndice III); "... houve necessidade de nova inclusão à teoria que suportasse e justificasse a prática dos docentes." (Doc. D5 e D6, Apêndice III).

Ainda neste âmbito, é manifestado com alguma expressão que a investigação ação contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Os resultados demonstram que esta estratégia, no âmbito da formação, é potenciadora da formação de professores como *práticos reflexivos*. Os professores, através da reflexão sobre as suas práticas, desenvolvem competências investigavas, permitindo-lhes investigar a sua prática com vista a melhorá-la, tornando-se, simultaneamente, responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional. Os resultados demonstram ainda que a investigação ação leva os professores a ficarem mais motivados para a inovação e mudança, estimulam o auto diagnóstico, permitindo-lhes consciencializarem-se das suas conceções e práticas de ensino, e conduzem à valorização da formação e do desenvolvimento pessoal e profissional.

Em síntese, podemos inferir que a investigação ação provoca a *mudança educacional* a nível dos conhecimentos e das crenças dos professores que, refletindo-se nas práticas letivas, contribuem para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. Por outras palavras, os professores tornam-se *agentes de mudança*.

2.3. Conclusão

A nossa questão de partida incidiu sobre a relação entre a supervisão na formação contínua e a mudança das práticas docentes. Para podermos responder a esta questão formulámos duas hipóteses segundo as quais pretendíamos conhecer, por um lado, o contributo da supervisão no desenvolvimento profissional e, por outro, em que medida a supervisão promovia a mudança educacional.

O modelo de análise permitiu verificar que os resultados observados vão ao encontro dos resultados esperados.

A supervisão em contextos educacionais, isto é, no âmbito da formação de professores contribui para o desenvolvimento profissional, entendendo este como a aquisição de conhecimentos sobre o ensino, o desenvolvimento das relações interpessoais e das competências envolvidas no processo pedagógico e, ainda, o processo reflexivo sobre as

práticas dos professores. Neste sentido, podemos afirmar que a hipótese sobre o desenvolvimento profissional foi confirmada.

Relativamente à hipótese sobre a mudança das práticas docentes, também verificamos que esta foi confirmada pelos resultados observados. A supervisão apoiada na narrativa e em projetos de investigação ação promove a mudança educacional. Através da reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem, os professores identificam os problemas e, encontrando as estratégias de resolução mais adequadas, assumem de forma responsável as decisões que influenciam a sua prática profissional.

3. Plano de resolução

Para que a escola cumpra com a sua função social, a formação de professores não deve ser entendida apenas como reciclagem (formação pontual e de atualização) mas também como forma de assegurar aos professores o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Este plano de intervenção tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, ajudar a construir escolas eficazes através da dinamização de espaços de formação diversificados e contextualizados, de acordo com as necessidades de formação diagnosticadas pelas escolas associadas.

3.1. Princípios estratégicos

Define-se como orientação estratégica deste plano de intervenção, um modelo de *formação centrada na escola*, isto é, uma formação contínua *formal e não formal* na perspetiva da formação *em ação e para a ação* que, valorizando o contexto organizacional e orientada para a mudança, potenciem a *ecoformação* e a *coformação*.

Os princípios estratégicos nos quais assenta este plano são:

Participação

Os intervenientes serão chamados a participar na construção do plano de formação formal e não formal, através da identificação das suas necessidades com vista à resolução de problemas.

Cooperação

Este princípio estará sempre subjacente ao desenvolvimento do Programa de Aceção proposto e visa incentivar uma cultura colaborativa nas escolas/agrupamento e entre as diferentes Escolas Associadas, através da Comissão Pedagógica.

Implicação

Tendo como horizonte o desenvolvimento profissional e a mudança, a formação deve implicar os professores na conceção dos seus planos de formação.

As modalidades de formação orientadas por especialistas devem proporcionar o envolvimento dos intervenientes na realização das atividades. O plano pretende incentivar a aprendizagem individual ou em grupo, através de diferentes modalidades (investigação ação, autoformação, coaching de colegas, entre outras).

Intervenção

Com este princípio pretende-se criar espaços que permitam formar professores reflexivos (reflexão antes, na e após a ação), mais interventivos na tomada de decisões e na resolução de problemas, nomeadamente na gestão do currículo. Este princípio pretende contribuir para o desenvolvimento de comunidades aprendentes, capazes de refletir sobre as suas práticas com o objetivo de desenvolverem ou implementarem planos de ação para o aperfeiçoamento aumentando assim a eficácia.

Parcerias

Tendo como referência o desenvolvimento profissional e admitindo a noção de parceria como um processo formalizado, em que as partes definem um plano ou um projeto comum, serão estabelecidos protocolos com instituições de ensino superior, instituições de formação, especialistas em educação, movimentos pedagógicos, associações científicas, redes de escolas, entre outras, numa perspetiva *em ação para a ação*.

Comunicação

Pretende-se a criação de diversos canais de informação multidirecional que facilitem a comunicação e promovam a colaboração e o aprofundamento das relações entre as diversas Escolas Associadas e outras, possibilitando a construção de Redes de Escolas.

3.2. Objetivos

Sendo a formação um dispositivo fundamental para a inovação e renovação pedagógica, desenvolvimento profissional e ainda para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, definimos como finalidade deste plano ajudar a formar professores reflexivos,

inovadores e gestores do currículo, onde a sala de aula seja um lugar de experimentação, de colaboração e de aprendizagem.

Em síntese, ambicionamos ajudar a construir uma escola reflexiva, isto é, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando (Alarcão, 2003).

No desenvolvimento dos princípios gerais enunciados e, tendo como referência o Regime Jurídico da Formação Contínua, este plano visa a prossecução dos seguintes objetivos estratégicos:

- Identificar as necessidades de formação dos professores das Escolas Associadas, em contexto, e elaborar os respetivos planos de formação em função das prioridades definidas;
- Atualizar e aperfeiçoar conhecimentos, técnicas e competências profissionais, na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;
- Gerar dinâmicas formativas, formais e não formais, que contribuam para a construção da autonomia das Escolas Associadas através da concretização dos seus Projetos Educativos;
- Promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e os processos de autoavaliação, na perspetiva da supervisão pedagógica;
- Incentivar a implementação de processos de inovação e de investigação que, tendo em conta os contextos educativos, ajudem à resolução de problemas e, conseqüentemente, à condução da melhoria dos resultados escolares;
- Criar espaços de autoformação na perspetiva de *e-learning*;
- Dinamizar encontros temáticos que contribuam para uma melhor compreensão das questões relacionadas com a educação e formação dos jovens;
- Criar espaços de formação formal e informal destinados ao pessoal não docente de modo a contribuir para um melhor desempenho das suas funções;
- Criar um Centro de Recursos que apoie o trabalho dos professores e de outros elementos da comunidade educativa;
- Apoiar e ou implementar iniciativas que promovam a articulação com o poder local, reforçando a intervenção das Escolas Associadas nos respetivos territórios educativos;

- Estabelecer protocolos de colaboração com Instituições de Ensino Superior e outras entidades formadoras;
- Incentivar e apoiar as Escolas Associadas a desenvolverem mecanismos de apoio e incentivo à intervenção dos pais na vida escolar;
- Dinamizar espaços de reflexão/formação destinados aos encarregados de educação em colaboração com a Associação de Pais das Escolas Associadas.

3.3. Ações a desenvolver

Adotando o conceito de **formação contínua** como toda a “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas” (Garcia Alvarez, citado em Marcelo, 1999, p.136) e aceitando que o **desenvolvimento profissional de professores** pressupõe uma abordagem da formação orientada para a mudança e que esta só acontece se houver implicação dos intervenientes na sua formação e na resolução de problemas, propomos quatro níveis de abordagem que valorizam o contexto organizacional das Escolas Associadas e permitam o desenvolvimento de comunidades aprendentes:

Desenvolvimento profissional através de diferentes modalidades de ações de formação – modelos de formação estruturados e orientados por especialistas;

Desenvolvimento profissional centrado nas Escolas Associadas (desenvolvimento e inovação curricular) – atividades formativas diversificadas baseadas nas necessidades das escolas que, envolvendo o maior número de membros de uma comunidade escolar, pretendem aumentar os níveis de colaboração e de participação na resolução de problemas;

Desenvolvimento profissional baseado na reflexão sobre a ação (o apoio mútuo ou *coaching*) – espaços de análise e reflexão sobre as práticas letivas com observação de aulas por parte de uma colega (direta ou indiretamente);

Desenvolvimento profissional autónomo – iniciativas que levem os professores a trocar ideias e experiências com professores de outras escolas sobre o seu trabalho.

Para a execução deste projeto, propomos, no âmbito da formação contínua, as seguintes:

AÇÃO: Diagnóstico das Necessidades de Formação

Objetivos	Estratégia
Implicar os professores nos processos da sua formação Elaborar um plano de formação contextualizado Contribuir para a mudança educacional	Identificação das necessidades de formação através da aplicação de entrevistas e questionários Identificação das necessidades de formação em consequência da avaliação de desempenho docente

AÇÃO: Desenvolvimento profissional através de diferentes modalidades de ações de formação orientadas por especialistas

Objetivos	Estratégia
Diversificar as modalidades de formação Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens Contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, competências profissionais e técnicas nos vários domínios da atividade docente, quer a nível do estabelecimento de ensino, quer a nível da sala de aula	Organização de ações de formação adequadas às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes, de acordo com as orientações definidas pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e em função dos Projetos Educativos das Escolas Associadas

AÇÃO: Desenvolvimento profissional centrado nas Escolas Associadas

Objetivos	Estratégia
Contribuir para a mudança educativa através da implicação dos professores na gestão do currículo Contribuir para a construção da autonomia da escola, aumentando os níveis de colaboração entre os professores na resolução de problemas	Criação de espaços de formação que permitam desenvolver projetos de inovação curricular com o apoio de assessoria técnica

AÇÃO: Desenvolvimento profissional baseado na reflexão sobre as práticas letivas

Objetivos	Estratégia
Contribuir para o desenvolvimento de professores reflexivos Desenvolver uma cultura de escola colaborativa Melhorar a cooperação e o diálogo profissional	Formação de grupos de professores que utilizem a supervisão pedagógica como estratégia reflexiva (apoio profissional mútuo)

AÇÃO: Desenvolvimento profissional através da investigação

Objetivos	Estratégia
Incentivar a investigação e a inovação educacional Contribuir para o desenvolvimento de comunidades aprendentes.	Criação de grupos de trabalho que estimulem os professores a teorizarem acerca da sua prática (experiência profissional)

AÇÃO: Desenvolvimento profissional autónomo

Objetivos	Estratégia
Estimular a autoformação na perspetiva do e-learning Promover o intercâmbio de experiências educativas, discutir princípios e difundir técnicas e formas de intervenção didática entre professores da mesma escola ou de escolas diferentes	Criação de redes de aprendizagem recorrendo a espaços virtuais de aprendizagem eletrónica

3.4. Espaços

Considerando que a formação contínua deve responder às necessidades e expectativas dos professores, os projectos de formação deverão decorrer nas diferentes escolas de acordo com as suas características e objectivos.

3.5. Recursos

Materiais

Para além da plataforma Moodle, os professores terão a o seu dispor texto de apoios, links sobre as temáticas em estudo e bibliografia, entre outros recursos.

A mesma plataforma será utilizada na organização de modalidades de formação na perspetiva de e-learning. Será também utilizada no acompanhamento e dinamização dos projetos de formação, contribuindo deste modo para a construção de grupos de discussão e de trabalho.

Humanos

Neste âmbito, consideramos que todos os intervenientes da acção educativa devem contribuir para concretização dos projetos de formação. Como refere Capucha (2008, p. 26) “nenhum recurso deve ficar por explorar”.

Assim, serão chamados a participar, a diferentes níveis, as seguintes estruturas: comissão pedagógica do CFAE, as direcções das escolas, os líderes intermédios, os formadores (bolsa de formadores de cada escola/Agrupamento de escolas) e ainda os professores.

Serão também consideradas as parcerias/protocolos que o CFAE venha a concretizar com as diferentes intuições, nomeadamente com as de ensino superior.

3.6. Calendarização

Este projeto decorrerá entre os anos letivos 2013/2014 e 2015/2016, de forma faseada:

1ª fase - Sensibilização da Comissão Pedagógica do CFAE para a relevância da formação contínua contextualizada como estratégia de mudança educacional;

2ª fase - Motivação dos líderes intermédios para a assunção do papel de dinamizadores da formação;

3ª fase - Conceção de projetos de formação contextualizados, intra e ou inter escolas, de acordo com as necessidades/interesses dos professores;

4ª fase - Execução dos projetos de formação e sua monitorização;

5ª fase - Avaliação dos projetos de formação;

6ª fase - Avaliação do projeto de intervenção;

7ª fase - Divulgação dos resultados.

Cronograma:

	Ano Letivo 2013/2014	Ano Letivo 2014/2015	Ano Letivo 2015/2016
Fase de sensibilização	setembro a dezembro	setembro a dezembro	setembro a dezembro
Fase de conceção dos projetos de formação e monitorização	janeiro/fevereiro maio	janeiro/fevereiro maio	janeiro/fevereiro maio
Avaliação do plano de resolução	junho - julho	junho - julho	junho - julho
Divulgação dos resultados	setembro de 2016/2017		

3.7. Avaliação do projeto de resolução

Considerando que a avaliação permite evidenciar os resultados da intervenção, isto é “compreender tanto os sucessos como os insucessos das ações desenvolvidas” (Cachapuz, 2008, p.45), a avaliação deste projeto de intervenção integrará duas vertentes da avaliação: avaliação sumativa e formativa (processual).

Segundo o referido autor, podemos considerar quatro dimensões na avaliação de projetos, a saber: impacto, realização, operacionalização e conceção da intervenção.

Assim, a avaliação do impacto deste projeto será evidenciada através das mudanças produzidas, melhor dizendo, tentaremos apenas comparar a situação inicial (caracterização do projeto) com o ponto de chegada, uma vez que para avaliar o impacto é necessário identificar as mudanças que irão perdurar ao longo do tempo.

A avaliação da realização será feita através da identificação dos níveis de execução das atividades e dos resultados produzidos. No que se refere à operacionalização e gestão, pretendemos conhecer se os processos de gestão, de divulgação e da organização das diferentes modalidades de formação facilitaram a consecução das atividades e, conseqüentemente, os objetivos propostos. Procederemos ainda à avaliação da concepção do plano de intervenção através da avaliação dos processos de planeamento e da adequabilidade.

Recorreremos a diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente à entrevista, produções escritas (diários, questionários, entre outros), observação direta e análise dos documentos produzidos. Entendendo por indicador a expressão quantitativa ou qualitativa da realidade observada (Cachapuz, 2008), definiremos um sistema de indicadores que permitam construir um quadro de referências segundo o qual faremos a interpretação dos dados obtidos.

SÍNTESE REFLEXIVA

Tendo como pressuposto de que a autoformação encerra a ideia de desenvolvimento profissional, em que o sujeito revaloriza a experiência como processo formador e elemento fundamental na construção do seu conhecimento profissional (Santana, citado em Bragança, 2001), a elaboração da narrativa autobiográfica permitiu-nos ser simultaneamente sujeito e objeto de formação. Através da identificação das experiências vivenciadas e da reflexão, tivemos a oportunidade de compreender o significado da nossa relação com os outros e com os diferentes contextos. Este processo, de natureza dinâmica e regulado por interações sociais, levou-nos a compreender, por um lado, a nossa trajetória pessoal e, por outro, a construção da nossa identidade profissional.

Com este trabalho, refletimos sobre as responsabilidades que são atribuídas aos professores enquanto profissionais da educação. Competindo-lhes formar o caráter e o espírito das futuras gerações, numa sociedade em constante mudança, é necessário que os professores sejam sujeitos a uma formação ao longo da vida, para poderem responder às exigências que a escola lhes coloca. Neste sentido, impõe-se aos professores manterem-se atualizados sobre as metodologias de ensino e desenvolverem práticas pedagógicas mais eficientes. Melhor dizendo, é necessário assegurar a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais que, na opinião de Formosinho (2009), são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos.

A revisão da literatura permitiu-nos verificar que a mudança das práticas e a inovação ocorrem quando os professores refletem sobre a sua experiência pessoal e partilham a reflexão com os seus pares. Daqui decorre que a formação contínua deve ser entendida como uma aprendizagem individual e coletiva, resultante das diversas experiências formais ou informais, planificadas ou não. A formação contínua contribui, ainda, para a melhoria do trabalho desenvolvido na sala de aula e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados da educação dos jovens. Esta deve visar o desenvolvimento profissional dos professores.

Entendemos que esta aprendizagem, que ocorre ao longo da vida, é fundamental e deve ter em conta o professor como agente de mudança, isto é, como reflexivo e a escola como espaço de crescimento profissional. Esta ideia é apoiada por Caetano (2004) quando refere que os professores são os agentes de mudança de si, dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade e do ensino. Neste quadro, constatámos que a mudança

é mais fácil quando os professores reconhecem a necessidade de melhorar as suas práticas, discutem os problemas e encontram soluções em conjunto.

Os resultados obtidos permitiram-nos constatar que a supervisão na formação contínua contribui para o desenvolvimento profissional docente e que, apoiada em estratégias de reflexão, nomeadamente na narrativa e na investigação ação, promove a transformação das práticas.

Este trabalho permitiu-nos compreender o impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a *práxis* na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. É a supervisão clínica que, dando relevo à observação, à reflexão e ao trabalho colaborativo, envolve o professor na sua própria formação, permitindo o desenvolvimento das suas competências profissionais através do confronto entre a teoria e a prática. Levou-nos também a compreender que o desenvolvimento pessoal e profissional depende dos contextos em que os professores trabalham e que o trabalho colaborativo, estimulando a reflexão partilhada e a procura de soluções para os problemas educativos, conduz à atualização de conhecimentos e à produção de novas práticas de ensino.

A análise da formação contínua, no contexto português, permitiu-nos constatar que a maioria dos indivíduos e das organizações são dinamicamente conservadoras. Para que a mudança aconteça é necessário que os professores sintam a necessidade de mudar, isto é, que diagnostiquem os problemas e concebam soluções, em função dos contextos em que trabalham.

Considerando que a formação contínua não deverá ser entendida como um instrumento para a implementação de reformas mas deverá ter em conta o contexto de trabalho, os conteúdos e os processos formativos, que sejam geradores de mudança e inovação, apresentámos um plano de intervenção. Embora conscientes de que é difícil levar a cabo práticas de formação inovadoras, o nosso projeto visa implementar dinâmicas de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores e ajudem a construir escolas eficazes.

Por fim, não poderemos deixar de sublinhar que este trabalho de investigação ajudou-nos a desenvolver os nossos conhecimentos, compreender a profissão docente e aperfeiçoar algumas competências, nomeadamente, as investigativas e reflexivas.

No âmbito dos conhecimentos, a revisão bibliográfica permitiu-nos refletir, à luz de um quadro teórico, e confrontar as nossas conceções sobre algumas temáticas, aprofundar e consolidar conhecimentos e, ainda, clarificar conceitos.

No que se refere ao desenvolvimento das competências investigativa, podemos referir que a seleção dos instrumentos, bem como a aplicação de algumas técnicas de análise, foi um processo dinâmico, cujos avanços e recuos conduziram ao desenvolvimento de um espírito de pesquisa e de maior rigor.

Em síntese, podemos dizer que a realização deste trabalho traduziu-se, simultaneamente, num espaço de auto e de hetero formação que conduziram à interiorização de que a mudança só se concretiza se os professores estiverem motivados para melhorar o seu empenho, enquanto profissionais da educação.

Embora os resultados obtidos respondam à nossa questão investigativa, consideramos que este trabalho poderá ser considerado um estudo exploratório, necessitando deste modo de um maior aprofundamento da temática em estudo.

A investigação realizada permitiu-nos, ainda, identificar algumas temáticas que poderão ser objeto de futuras investigações, como por exemplo:

- Quais as razões que levam os Centros de Formação de Associação de Escolas a implementarem modalidades de formação descontextualizadas?
- Quais as razões que levam os professores a não participarem na organização da sua formação em contexto de trabalho?
- Quais as razões subjacentes à ausência do trabalho colaborativo e da supervisão, no desenvolvimento profissional docente?

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I., Cachapuz, C., Medeiros, T. & Pedrosa, H. (org.), (2005). *Supervisão – investigação em contextos educativos*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo, Regional dos Açores – Direção Geral da Educação & Universidade dos Açores.
- Amaral, M. J., Moreira, A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Em Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amiguinho, J. & Bolívar, B. (1994). Escolas em mudança: O papel dos centros de formação. Em Amiguinho e Canário (Org.) *Inovação e formação centrada na escola. Uma perspetiva da realidade espanhola*. Lisboa: Educa.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cachapuz, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projetos – Guião prático*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Caetano (2004). *A complexidade dos Processos de formação e a mudança dos professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação ação*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Escudero, J. & Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola: uma perspetiva da realidade espanhola. Em Amiguinho, A. & Canário, R. (Coord.), *Escolas em mudanças: o papel dos Centros de formação*. Lisboa: Educa
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). Introdução. Em M. T. Estrela e A. Estrela (Coord.), *IRA – investigação, reflexão e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas. Em R. Bizarro (Coord.), *A profissão docente, uma profissão em transformação*. Porto: Areal Editores.

- Ferreira, F. I. (2009). As lógicas da formação. Para uma conceção da formação contínua de professores como educação de adultos. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- García, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Lalanda, C., & Abrantes, M., (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey, in Alarcão, I. (Org.,) - *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (p.43-59). Porto: Porto Editora
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M., (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey, in Alarcão, I. (Org.,) - *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lise Chantraine – Demailly (1992). Modelos de Formação contínua e estratégias de mudança. Em A. Nóvoa (Org.), *Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F., Fernandes, P., Moureira, J., et al., (2011). *Formação contínua de professores, 1992 – 2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *A profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992a). Os professores e a sua formação. Em A. Nóvoa (Org.), *Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002a). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002b). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação* Lisboa: Dom Quixote.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sacritán, J. G. (1991). A profissão docente. Em A. Nóvoa (Org.), *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Sacritán, J. G. (1991). A profissão docente. Em A. Nóvoa (Org.), *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Zeichner, K. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

2. Eletrónicas

- Aires L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Consultado em maio de 2012, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Alarcão, I. (2009). *Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Consultado em outubro de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Almeida, I. (2005). Proposta pedagógica. Formação contínua de professores, *Sociedade e Educação*, Boletim 13, agosto. Consultado em novembro de 2012, em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>
- Baptista, I. (2011). Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Desempenho. Consultado em agosto de 2013 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Portalegre, v. 34, nº 2, p. 157 – 164, maio/ago. Consultado em agosto de 2012, em <http://www.redalyc.org/pdf/848/84819058005.pdf>.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação da educação. *Noesis* (8), p. 64 – 66. Consultado em maio de 2012, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>

- Furlan, E. G. M. (2012). *Processos de socialização profissional de professores iniciantes de química*. Comunicação apresentada no III congresso internacional do professor principiante da Universidade Autônoma de Chile, Santiago de Chile. Consultado em outubro de 2012, em <http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%201/211.pdf>
- Isabel Alarcão (2001). Professor investigador: Que sentido? Que formação? *Publicado em Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Consultado em maio 2013, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Jacques Delors, In'am Al-Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, et al. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Consultado em junho de 2012, em http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf
- Lamy, F. (2008). Supervisão Pedagógica, em *Revista Correio da Educação*. Centro de Formação de Albufeira, setembro / outubro. Consultado em julho de 2012, em http://cfidp.esgc.pt/file.php/1/SUPERVISAO_PEDA.pdf
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. Consultado em agosto, 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marques, I., Moreira, A., Vieira, F. (2001). A investigação ação na formação de professores – um projeto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. Relatório da avaliação do projeto. Braga: Universidade do Minho. Consultado em julho de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>
- Moreira, M., (2010). *Avaliação do (des)empenho docente: Perspetivas da supervisão pedagógica*. Universidade do Minho. Consultado em maio de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>
- Reis, P., (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. Consultado em julho de 2012, em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream.pdf>
- Sá-Chaves (2008). Novos paradigmas, novas competências. Complexidade e identidade docente. *Revista Saber (e) Educar* 13, p. 59 – 68. Consultado em novembro de 2012, em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/156>.
- Santos, S., (2008). A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 2, p. 207-217, maio/ago. 008. Consultado em agosto de 2012, em <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/010-artigo-sydione-207-217.pdf>
- Saveli, E. (2006) *Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. *Práxis Educativa*, Brasil, vol. 1, nº 1, pp. 94 -105. Consultado em outubro de 2012, em <http://www.redalyc.org/pdf/894/89410110.pdf>

- Silva, Ana Maria C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade ano XXI*, no 72, agosto /00. Consultado em agosto de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. Consultado em agosto de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.
- Wedna Cristina Marinho Galindo (2004). A Construção da Identidade Profissional Docente. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (2), p. 14-23. Consultado em julho de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>

3. Legislação

Leis:

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Decretos - Lei

D.L. nº 43/89, de 3 de fevereiro

D.L. nº 344/89, de 11 de outubro

D.L. nº 249/92, de 9 de novembro

D.L. nº 274/94, de 28 de outubro

D.L. nº 207/96 de 2 de novembro

D.L. nº 115 - A/98, de 4 de Maio

D.L. nº 194/99, de 7 de julho

D.L. nº 240/2001, de 30 de agosto

Maria Dalila Oliveira Tching

O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndices

Apêndice I - Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão colaborativa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO						FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D4	D5	D6	D7	
Supervisão Colaborativo	Promove o trabalho pensado e articulado em conjunto	"O programa de formação foi construído colaborativamente pela equipa ..."	2	2			3		7
		" ... ao longo dos ciclos da Supervisão Colaborativa foram encontrados espaços para trabalharem conjuntamente..."	1				3	1	5
		"Valorização da prática de um trabalho conjunto ..."	2	2		2	9	1	16
		"... um projeto que representava a possibilidade de agir de um modo explícito, planejado, consciente e informado ..."	1	1		1	9	1	13
		" ... foi necessário instituir uma maior participação dos professores na programação das atividades."					2		2
		"...os processos foram sendo desenhados à medida que se ia avançando..."		2		6	3		11
	Promove a reflexão sobre a prática	"As professoras verificaram que as informações relativas ao contexto da produção, à organização dos textos e critérios de avaliação,... eram insuficientes ou praticamente inexistentes:"	2						2
		"...os alunos não tinham tempo para relerem as produções antes de as entregarem."	2						2
		"... um projeto com pressupostos de reflexão crítica, questionamento rigoroso e sistemático sobre a prática..."	0	2		1	2	1	6

Maria Dalila Oliveira Tching
O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice I - Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão colaborativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO							FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D4	D5	D6	D7		
Supervisão Colaborativo	Promove a reflexão sobre a prática	"... sessões de discussão crítica e na exploração dos diários..."	1	1			2		4	
		"... a reflexão é uma constante..."				2	3		5	
		"... a discussão - reflexão gerada ... que decorreu nas reuniões conjuntas, quer durante e após as observações realizadas..."					2	1	3	
		"... as reflexões /discussões em grupo."					7	1	8	
		"... houve sessões críticas de natureza coletiva e interativa..."		3			1		4	
		"... a reflexão é uma constante que permite reorientar e guiar a construção do saber-fazer dos professores."				1			1	
	Incentiva o diálogo e a partilha entre os professores	"... partilha de conhecimentos e de vivências com posterior redirecionamento da ação."			1	2	4	3	10	
		"... a prática da partilha e da cooperação passa a ser uma realidade entre os professores"..."	1						1	
		"... viveu-se assim um ambiente de partilha e de colaboração."					5	3	8	
		"... promove a partilha e se cria uma dinâmica de trabalho colaborativo..."					2	1	3	

Apêndice I - Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão colaborativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO							FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D4	D5	D6	D7		
Supervisão Colaborativo	Incentiva o diálogo e a partilha entre os professores	"Houve um trabalho verdadeiramente colaborativo, respeitador de ideias e gerador de consensos."	0	2		1	2			5
		"... os participantes envolvem-se na conversa, colaborativamente, construindo significados..."		1	1					2
		"... em múltiplas ocasiões informais acontece encontrarem-se e trocar impressões."					1			1
		"... confronto entre opiniões, crenças e pontos de vista entre os participantes..."		2		1		1		4
		"... quebra o isolamento..."						1		1
Supervisão Colaborativo	Ajuda a resolver problemas comuns /dificuldades	"As professoras diagnosticaram as dificuldades dos alunos e decidiram aumentar as práticas de escrita nas aulas."	1							1
		" ... agir sobre um problema das práticas..."	1	1			4	1		7
		" ... abriu novos caminhos de equacionar velhos problemas."	2	1						3
		"... procurou-se clarificar as razões que lhes estavam subjacentes e encontrar vias de resolução.."	1				3	2		6

Maria Dalila Oliveira Tching

O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice I - Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão colaborativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO							FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D4	D5	D6	D7		
Supervisão Colaborativo	Permite a negociação (decisões partilhadas)	"... decidiram aumentar as práticas de escrita nas aulas."	1							1
		"... decidiram implementar atividades extracurriculares para promover as competências de escrita..."	1							1
		"... uma atitude de partilha e decisão em grupo..."				4	1	1		6
		"...a possibilidade de se virem a constituir subprojetos diferenciados..."					1			1
		"Acordou-se no pedido de observação do aluno C..., aceite a hipótese de contactar com a DT, ...continuar com o trabalho de EVT..."					3			3
		"criou-se uma partilha de responsabilidades pelas decisões e estratégias..."					1	1		2
	Permite a aprendizagem colaborativa (formação colaborativa)	"... surgem descobertas quando se partilham os significados, aprendendo-se sobre a experiência ..."		1						1
		"... foram pares colaboradores nos projetos diferenciados dos seus colegas, quer na recolha e análise de dados..., quer na discussão-reflexão gerada ..."					1			1
		"...abrindo as portas das suas aulas à observação..."					1			1

Apêndice I - Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão colaborativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO						FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D4	D5	D6	D7	
Supervisão Colaborativo	Permite a aprendizagem colaborativa (formação colaborativa)	"... a tónica foi posta em situações concretas sentidas como problemas e numa perspetiva de aprendizagem..."					3		3
		"...afastou os juízos e as avaliações e contrariou o isolamento e o individualismo..."						3	3
		"... parece-nos haver efetivamente reflexão..."				1			1
	Reflete-se na melhoria das práticas letivas Auto formação (pessoal e profissional)	"... sentirem que a sua prática profissional enriqueceu..."				1			1
		"Após a formação na área das metodologias de investigação ... as professoras conceberam e iniciaram a implementação dos seus projetos de investigação ação na área da escrita."	1						1
		" Este professor começou a ser capaz de assumir a liderança do trabalho..."					1		1
		"... sinto-me mais autónomo..."					2		2
		"... construção de instrumentos /fichas de registo passíveis de serem utilizados noutras situações..."					1		1
	Desenvolve as relações colegiais	" despertou entusiasmo, empenho e um forte sentido de responsabilidade e de confiança."		5			1		6
		"Há a passagem de um projeto de um grupo de professores para um projeto centrado na escola."				1			1
		"Transparecem também atitudes a nível relacional."				2	6	1	9
		" O centrar a investigação sobre casos dos alunos começa, desde logo a criar elos entre os participantes..."					1		1

Maria Dalila Oliveira Tching
O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice I - Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão colaborativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO						FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D4	D5	D6	D7	
Desenvolvimento de competências	Promove a aquisição de conhecimentos científicos, didáticos e investigativos	"... oportuniza a ampliação do conhecimento."					1		1
		"... tendo havido distribuição de leituras e discussão de textos sobre o trabalho de projeto e sobre a utilização de vídeos no ensino."					1		1
		"... em termos de formação/informação o projeto foi apoiado através de textos sobre estudos de caos, relação pedagógica e metodologias de observação."					1		1
		" o trabalho centrou-se em situações concretas que visaram o desenvolvimento de processos pedagógicos..."					1		1
		"... o projeto tem permitido aos seus membros acrescentar ao seu "saber pedagógico" o "saber pedagógico dos outros"					1		1
		"O trabalho realizado permitiu apetrechar os participantes de instrumentos de investigação e pesquisa e de reflexão..."	1			2			3
		"...investigar cientificamente o contexto escolar..."					2		2
		"...tenha introduzido outros processos de pesquisa (elaboração e análise de diários, questionários, entrevistas e estudo de caso)."						2	2
		"Os procedimentos de natureza investigativa eram utilizados como estratégias de formação..."				1			1

Maria Dalila Oliveira Tching
O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice I - Formação contínua e o desenvolvimento profissional - contributos da supervisão colaborativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO						FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D4	D5	D6	D7	
Desenvolvimento de competências (cont.)	Promove a aquisição de conhecimentos científicos, didáticos e investigativos (cont.)	"As estratégias usadas são aplicadas no terreno e avaliadas."			1		4	1	6
		" A autonomização dos formandos enquanto investigadores foi uma preocupação..."					3		3
		"Salienta-se o trabalho da planificação e a importância da reflexão teórica."				1	5		6
Promove a autonomia do professor	Permite aos professores construir conhecimentos específicos sobre a praxis	" ...produzir documentos que dessem conta das atividades desenvolvidas, das reflexões operadas e dos conhecimentos produzidos."					1		1
		"...com maior grau de conceptualização associadas à valoração (adesão e comprometimento)."					1		1
		"Tratava-se de um nova atitude investigativa, cooperativa ... cujos atores se tornavam agentes ativos na produção de novos saberes..."				2	1		3

**Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva:
narrativa**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO				FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D1	D3	D4 (estudo Teórico)	D5	
NARRATIVA	Desenvolver competências comunicativas	"... dá a oportunidade de ir explicitando e construindo um conhecimento refletido e comunicativo.."	4				4
		"...a investigação do seu próprio discurso foi um meio de construir conhecimento específico sobre a competência comunicativa."	3		1		4
		" Ao revisitá-las pela necessidade e vontade de as contar (práticas pedagógicas), vai encontrando na palavra um meio para lhes dar novamente vida.."	3		1		4
	Desenvolver competências didáticas e conhecimentos	" Aos conhecimentos didáticos acrescenta conhecimentos relacionados com a especificidade da oralidade..."	2				2
		"... baseando na autoanálise reconstrói a dimensão didática ..."	2		2		4
		"... aprofundamento do conhecimento, num movimento que pode conduzir à melhoria do seu trabalho."	1		4		5
		"... as abordagens (auto)biográficas possibilitam a produção de um tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores."			1		1

Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: narrativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO				FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D1	D3	D4 (estudo Teórico)	D5	
NARRATIVA	Permite a identificação de problemas e a sua resolução	" A partir de algumas considerações que faz e de dificuldades que sente em analisar-se a nível do discurso, ... pode também antever dificuldades dos seus alunos..."	1				1
		"... permite identificar situações problemáticas da prática..."			4		4
		"... compreender e processar informações que dão base para a tomada de decisões..."			2		2
		" ... como buscam soluções para resolvê-los (dilemas)."			2		2
	Permite ter a percepção de si (aprendizagem através da prática /experiência)	"As reflexões que vai fazendo e a narrativa que vai construindo como forma de se conhecer e de se dar a conhecer acabam por permitir uma maior clarificação das suas posições."	1				1
		"...a compreensão que vai fazendo acerca dos conteúdos..."	2				2
		"A narrativa foi um meio de sistematizar o trabalho prático realizado..."	1		1		2
		"Esta reflexão (a narrativa) vai servindo para explicitar os conhecimentos que já tinha..., mas que poucas oportunidades tivera para desenvolver..."	1				1
		"... fazer com que o profissional desenvolva uma processo introspetivo (autoconhecimento), retrospectivo (ordenação do passado) e prospetivo (visão do futuro) sobre a sua vida pessoal e profissional..."			2		2

Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: narrativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO				FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D1	D3	D4 (estudo Teórico)	D5	
NARRATIVA	Permite ter a percepção de si (aprendizagem através da prática/experiência)	"... os momentos de experiência pessoal do professor são pontos de partida pertinentes para o processo formativo e que este não é independente das histórias de vida."			3	1	4
		"... baseando na autoanálise reconstrói a sua competência científica."	2		2		4
		"... a autoformação impulsiona uma tomada de consciência de si e sobre os significados que foi construindo..."			2		2
		"... as narrativas podem contribuir para a formação de professores... se registarem as suas práticas, refletirem sobre elas e partilharem os registos numa perspetiva de evolução da aprendizagem."		2			2
	Contribui para a mudança de conceções e práticas (avaliação e reconstrução das atuações dos professores)	"Vai encontrando razão de ser necessário criar tempos e espaços devidamente integrados no continuum das suas práticas ..."	2				2
		"... vai encontrando lugar para a inovação, a qual constitui uma das suas preocupações."	2				2

Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: narrativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO				FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D1	D3	D4 (estudo Teórico)	D5	
NARRATIVA	Contribui para a mudança de concepções e práticas (avaliação e reconstrução das atuações dos professores)	" ... a mudança de práticas só faz sentido quando o professor está atento àquilo que faz, analisa a sua ação, deteta problemas, propõe soluções e corre o risco de as ensaiar."	4				4
		"Assistimos a uma mudança conceptual acerca do significado da oralidade ..."	4				4
		"Revela-se um professor consciente da diferença entre promover a participação oral dos alunos e ensinar a oralidade."	4				4
		"... as reflexões que vai fazendo permitem melhorar e aferir o seu conceito de inovação..."	2				2
		" A narrativa auxilia o professor a ampliar a sua capacidade de avaliar, analisar o que faz, com vista a prefigurar o futuro."	2		4		6
		"... possibilita a identificação e revisão de crenças e de teorias pessoais..."	1		4		5
		"... a continuidade e a sistematicidade dos registos oportunizam o acompanhamento do trabalho do professor..."			2		2

Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: narrativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO				FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D1	D3	D4 (estudo Teórico)	D5	
NARRATIVA	Contribui para a mudança de concepções e práticas (avaliação e reconstrução das atuações dos professores)	"... como os professores se posicionam e evoluem a sua compreensão em relação aos dilemas que expressam..."			2		2
		"... o ato de refletir a partir do registos leva à transformação da própria ação..."			2		2
		"trata-se de um processo pessoal em que o professor dialoga consigo próprio e sobre os interlocutores e contextos com que interage."			2		2
	Permite a aquisição de atitudes críticas - reflexivas (reflexão sobre a ação)	"... a narrativa das práticas realizadas é trazida para a formação, a fim de que cada professor faça uma análise e reflexão sobre o seu próprio discurso."	3				3
		"... nos encontros pós-observação recorre-se à narrativa como estratégia que vem dar conta da prática pedagógica realizada..."	1				1
		"... o formando A vai revelando uma capacidade cada vez maior para refletir ..."	3				3
		"...através das narrativas, reencontra-se com as práticas, reflete sobre elas e sobre as reflexões ..."	2		2		4

Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: narrativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO				FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D1	D3	D4 (Estudo teórico)	D5	
NARRATIVA	Permite a aquisição de atitudes críticas - reflexivas (reflexão sobre a ação)	"... vai revelando a sua propensão para aprender com a prática (reflexão sobre a prática)..."	3				3
		"O processo narrativo, quando direcionado e sistematizado, cria condições para desencadear a reflexão sobre a prática docente em contextos de formação inicial e contínua."			1		1
		"... as narrativas como processo possibilitam a reflexão sistemática sobre a prática docente."			11		11
		"... trazendo à tona acontecimentos que provocarão a reflexão..."			4		4
		" ... o diário é um documento importante pela sua riqueza de informações que contrasta a dimensão descritiva com a dimensão reflexivo - pessoal."			1		1
		"... entender o processo de reflexão do professor em situações singulares e em contextos complexos."			1		1
		"Assim, a narrativa promove a reflexão."	1		4	1	6
		"Quando são lidos é possível alargar a reflexão sobre a prática e potencia investigação e a ação em contexto."				1	1

Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: narrativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO				FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D1	D3	D4 (Estudo teórico)	D5	
NARRATIVA	Permite verificar a evolução do desenvolvimento do professor na sua dimensão pessoal e profissional (processo de autoformação)	"... vai redefinindo o seu papel de professor de PLM mais de acordo com a especificidade da disciplina que leciona..."	4				4
		"... apercebe-se de que o lugar para a inovação começa a nível da sua competência técnica, na definição de objetivos, na seleção de conteúdos..., estratégias e atividades, ..., organização do tempo e do espaço e avaliação."	3				3
		" ... ao longo desta formação, faz uma caminhada evolutiva na sua maneira de estar no ensino e na aprendizagem..."	6				6
		" ... quer experimentar, para ver, ..revelando a sua propensão para aprender com a prática."	1				1
		"... necessitando, ainda, de desenvolver uma competência técnica que lhe permita, a nível da planificação da sua ação, definir com maior exatidão objetivos..."	1				1
		"Acreditamos que os aspetos referidos pelo professor C ao longo das suas narrativas possam contribuir para o seu desenvolvimento..."	2				2

Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: narrativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO				FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D1	D3	D4 (Estudo teórico)	D5	
NARRATIVA	Permite verificar a evolução do desenvolvimento do professor na sua dimensão pessoal e profissional (processo de autoformação)	"... desenvolver os nossos conhecimentos num percurso de autoformação."			1		1
		"... ampliando a sua compreensão sobre os mesmos (conhecimentos), num movimento de reconstrução dos seus saberes."			1		1
		"... as narrativas são estratégia potencializadoras para o desenvolvimento profissional."			1		1
		"...melhor conhecimento da dimensão pessoal dos profissionais..."			1		1
		"...dá importância ao processo de aprendizagem individual..."			2		2
		"O profissional pode ver-se e rever-se tendo em vista um processo de aprofundamento do conhecimento, num movimento que pode conduzir à melhoria do seu trabalho."			1		1
		"...o ato de refletir a partir do registo leva à transformação da própria ação..."			2		2

Apêndice II - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: narrativa (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO				FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D1	D3	D4 (Estudo teórico)	D5	
NARRATIVA	Permite verificar a evolução do desenvolvimento do professor na sua dimensão pessoal e profissional (processo de autoformação)	"... o ato de vivenciar, observar, registarem refletir sobre as aulas (registros descritíveis, descritivos, interpretativos e analíticos - descritivos) é necessário para o exercício reflexivo e para a autonomia dos professores."			1		1
		"... o uso deste instrumento (diário de aula) pode contribuir para a formação de professores reflexivos..."			2		2
		"...contribui para o conhecimento dos processos de aprendizagem do professor e do contexto em que a prática docente se realiza, alavancando situações formativas mais adequadas..."			2		2
		"... as memórias constituem-se em dinâmicas de autoformação possibilitando a expressão dos professores pessoais e profissionais..."			1		1
		"... a reflexão crítica permite compreender como o adulto constrói a sua formação e como as suas experiências de vida tornam-se pontos de partida para o processo formativo."			1		1
		"... as autobiografias podem contribuir para conhecer e melhorar a prática docente."			1		1
		" ... o valor formativo da entrevista permite uma análise compartilhada acerca das questões abordadas no diário..."			1		1

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação ação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Permite a aquisição de conhecimentos e desenvolve as competências didáticas	" Após algum debate acerca de vários conceitos, as etapas de elaboração assentaram em alguma informação teórica..."			2			2
		" A transferência dos saberes provoca a necessidade de novos saberes."			1	1		2
		"O professor D refere mudanças sistemáticas de saberes contextualizados..."				3		3
		"Estas aprendizagens foram sempre perspetivadas de modo a satisfazer as necessidades de conhecimento aprofundado ..."					3	3
		"... necessidade de aprofundar cientificamente a prática pedagógica..."				1		1
		"As competências didáticas desenvolveram-se por via do seu envolvimento nos projetos de I-A."		1	2	1		4
		" Uma mudança no sentido do alargamento do repertório pedagógico didático."	2	1		1		4
		"As estratégias são diversificadas e vão desde a construção de instrumentos de trabalho à sua aplicação na prática..."			1	2	1	4
		"... demonstraram ter adquirido conhecimentos pedagógicos."	3					3

Maria Dalila Oliveira Tching

O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	O professor torna-se investigador	"... a atitude de pesquisa, descoberta, fundamentada cientificamente e não apenas suportada em preconceitos, foi uma realidade."			2			2
		"... a utilização de instrumentos e metodologias de investigação passava a ser uma atitude natural destes professores investigadores."			2	1		3
		"Os professores foram gestores, organizadores, executores e avaliadores dos seus projetos individuais..."				1		1
		" ... tendo funcionado, (o coordenador) como elemento de interface entre o núcleo de investigadores da faculdade e o núcleo de professores - investigadores da escola."				1		1
		" todo o esforço de pesquisa e de reflexão se concentrava num mesmo objeto de estudo..."				1		1
		"... tentámos desenvolver processos assentes no rigor e na sistematização e construção de saberes."				1		1
		" contribui para o desenvolvimento de capacidades empíricas, analíticas, reflexivas, avaliativas e investigativas ..."	1	2	2	3	1	9
		"..aquisições de carácter metodológico, aprendendo "fazendo".."					3	3
		"A nível das atitudes investigativas verifica-se desenvolvimento ao logo dos ciclos de Supervisão Colaborativa"	1					1

Maria Dalila Oliveira Tching
O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Promove a formação de professores reflexivos	" ... fui refletindo sobre o impacto que o projeto tinha nos alunos"				1		1
		" ... autocopia faz-nos perceber melhor o que está bem e o que está mal."	1			2		3
		"A nível das atitudes reflexivas verifica-se desenvolvimento ao logo dos ciclos de Supervisão Colaborativa"	1					1
		"Demonstraram a sua capacidade reflexiva ao terem consciência do processo da construção do seu conhecimento."				1		1
		"... a aquisição de novas competências que permitem um olhar reflexivo sobre a prática..."		7	3	6	4	20
		"...registamos uma maior capacidade e mais consciente capacidade reflexiva sobre si sobre a sua atuação e sobre os alunos."		1		5		6
		"...cada professor produziu um documento explicitando o processo ... que ao fazê-lo reviveram o percurso, refletindo sobre ele."			1	1	1	3
		"A formação pela investigação parece revelar excelentes potencialidades para criar uma especial apetência para a ação reflexiva e crítica."				6		6

Maria Dalila Oliveira Tching
O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Promove a formação de professores reflexivos	"A dimensão do pensamento surge como uma área de desenvolvimento relevante..."				3		3
		"Destaca-se o desenvolvimento de uma maior reflexividade ..."				1	1	2
		"... na possibilidade de refletir, sistematicamente, e num pequeno grupo, sobre as práticas de cada um."					4	4
		" Permite a troca de ideias, desenvolvendo a capacidade argumentativa na defesa das suas perspetivas..."					1	1
		"... permitiu ganhar capacidade de autoanálise, capaz de interrogar ativamente o real , em vez de se deixarem exprimir passivamente por este."					4	4
		"... manifestaram capacidade de análise e de avaliação das suas práticas. "	3	2				5
	Motiva para a inovação e mudança das práticas	"As participantes reconhecem fatores de motivação para a mudança e inovação ..."	1	4	1			6
		"...transferirem os seus conhecimentos teóricos para a prática o que lhes permite um novo olhar."			3	1		4

Maria Dalila Oliveira Tching
O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Motiva para a inovação e mudança das práticas	"... constitui um valor acrescentado do seu saber pedagógico potenciador, eventualmente da reformulação da sua ação."	1		1	3		5
		"Todos os professores referem mudanças operativas e com pretensões de generalização..."				4		4
		"Surgem mudanças de saberes pedagógicos contextualizados..."				4		4
		"... a mudança surge associada a uma espiral de processos de ação exploratória e de reflexão..."				2		2
		"... considera ter ocorrido mudanças irreversíveis..."				3		3
		"...a criação de instrumentos a serem utilizados noutras situações (transferência para situações)..."				2		2
		"... é possível constatar mudanças visíveis ao nível dos saberes e das práticas."				1		1
		"Destaca-se a introdução de algumas inovações nas práticas."				1		1

Maria Dalila Oliveira Tching
O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Motiva para a inovação e mudança das práticas	"Avaliando o projeto, parece-nos tratar de um modelo válido, capaz de operar mudanças profundas que noutro modo dificilmente ocorreriam."				1		1
		"... as aquisições, apreendidas "fazendo", foram sendo transferidas e reinvestidas na prática dos professores."				1	2	3
		"...abriu perspectivas para construir projetos de experimentação de práticas renovadas.."					1	1
		"A transferência dos saberes teóricos para a prática concretiza-se..."			4			4
		"Do mesmo modo que partem de nós para construir um plano de trabalho, eu transfiro esse "modelo" para a minha atuação pedagógica..."			4			4
		"Este projeto contribui para a alteração das práticas de ensino da escrita..."		1				1
		" ... foram demonstrando a reconstrução da sua ação... introduzindo muitas atividades nas aulas..."	4					4

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Motiva para a inovação e mudança das práticas	"A professora A2 refere mudanças duradouras, sistemáticas, integrativas e extensivas a novas situações na avaliação (partilha de poderes)."				2		2
		"...mudança no processo de planificação..."				1		1
		"... estou mais atenta aos alunos..."	1			1		2
		" O fato de ter assistido as aulas das minhas colegas contribuiu para que pudesse desenvolver capacidades e atitudes que me levaram à melhoria da minha prática."	1					1
		"Ao longo da implementação dos projetos de investigação os professores foram alterando significativamente as suas práticas:"	3					3
		"A investigação -Ação como estratégia de formação tem potencialidades de provocar alteração nas práticas."		2				2
		"Iniciou-se no 3º ano um processo de transformação de conhecimentos e práticas."				1		1
		"... salienta-se o seu contributo para a mudança pelo confronto de cada um consigo próprio e com os outros..."				1		1

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação ação (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Promove a tomada de consciência das suas conceções e práticas de ensino	" ... uma maior e mais consciente capacidade reflexiva sobre si e a sua prática."		1		4	1	6
		"... a planificação começava agora a assumir um novo sentido para estes professores..."			2			2
		"... mudança de saberes contextualizados e acerca de si própria."				2	1	3
		" Obrigou a aprendizagens no que se refere à tomada de consciência de si em situação e dos limites das situações relatadas."					2	2
		"...as discussões apontam mais para a tomada de consciência da sua profissionalidade..."					1	1
		" ... se não fosse o projeto nunca teria feito tanta coisa a nível da escrita..."	1					1
		"... tornei-me mais autónomo e mais organizado..."			1			1
		"...foi a investigação ação que me levou a refletir, a avaliar e a diagnosticar as minhas dificuldades..."	1				1	2
		"Manifestaram capacidade de inventariar as áreas lacunares da sua formação académica..."	1				1	2

Maria Dalila Oliveira Tching
O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Promove o desenvolvimento profissional e pessoal	" O desenvolvimento profissional é visível quando as professoras mobilizam as várias dimensões do conhecimento na avaliação dos alunos e do impacto do projeto..."	2					2
		"Penso que fui evoluindo à medida que fui promovendo as diversas fases do processo."	2					2
		"... permite reconhecer nos professores um crescimento profissional."		2				2
		"... as participantes estiveram atentas e foram construtoras do seu próprio crescimento pessoal e profissional"		1	1			2
		" ... as mudanças referidas pelos professores se situam mais em si próprios, como pessoas e /ou como profissionais."				1	1	2
		"... muitas das mudanças se situam na mudança das atitudes e de pontos de vista ..."					1	1
	Permite a identificação de problemas e a sua resolução	" ... o facto de ter diagnosticado os meus problemas em conjunto ..."	4	1		1		6
		"... foi sublinhado o potencial de resolução de problemas práticos..."	2	4				6
		"... tendo sido explicitada uma problemática comum a aprofundar..."			1			1

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Permite a identificação de problemas e a sua resolução	"... procurou-se que clarificassem as razões que lhes estavam subjacentes e se procurassem vias de resolução."				1		1
		"... o trabalho desenvolvido centrou-se no levantamento e análise de problemas sentidos na prática quotidiana dos participantes (definição de uma problemática comum)."			2		1	3
	Contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem	"... os alunos têm consciência do benefício que o projeto lhes trouxe ..."	2					2
		"... reconhecem a importância das fases do processo da escrita..."	3					3
		"... se sentem capazes de escrever melhor do que no início do ano."	6					6
		"... os dados permitem concluir que os projetos de investigação ação contribuem efetivamente para a promoção das capacidades de escrita."	4					4
		" ... os trabalhos de casa são feitos com gosto e interesse. Estão mais motivados"	3					3

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem	"... favorecendo a promoção de competências comunicativas, metalinguísticas e de autonomização progressiva, ao invés do que acontecia anteriormente."	1					1
		" o impacto do projeto de investigação na promoção de valores, atitudes, competências e conhecimentos dos alunos."	2					2
		"... segundo os professores C2, D2 e A2, terá ocorrido efeitos nos resultados dos alunos (empenho e em termos de aprendizagem)..."				2		2
		"Este projeto contribui para a alteração das práticas de ensino da escrita..."		1				1
		" ... foram demonstrando a reconstrução da sua ação... introduzindo muitas atividades nas aulas..."	4					4
		"... partilharam com os alunos informações, materiais e recursos, divergindo claramente das práticas de escrita existentes antes da implementação dos projetos."	1					1

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem	"... uma maior e mais consciente capacidade reflexiva sobre a atuação dos alunos."		2				2
		" ... foi lançando um repto aos alunos - fazer a análise de conteúdo com os próprios alunos..."			2			2
		" ... melhorar o seu trabalho com os alunos ..."		1		3		4
	Estabelece a relação entre a teoria e a prática	"Um crescimento profissional alicerçado em saberes teóricos articulados com as práticas."		4	1			5
		"... houve necessidade de nova inclusão à teoria que suportasse e justificasse a prática dos docentes."			6		1	7
		" A reflexão teórica com base na prática permite a assunção de uma nova atitude."			5			5
		"Esta alternância (teórica/prática) era a melhor forma de enquadrar o projeto de formação investigação."				2		2

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Estabelece a relação entre a teoria e a prática	"A emergência de questionamentos teóricos e a pesquisa bibliográfica e documental foram outras das atividades desenvolvidas."				1	1	2
		"Consideram que a teoria é imprescindível numa formação...ainda que deva decorrer das atividades do trabalho quotidiano."					1	1
		"...colocou a teoria ao serviço da prática..."	1		3	2	1	7
		"... abriu novas perspetivas de trabalho..."		1		1		2
	Valorização da formação	"...temos uma intervenção diferente no próprio processo de formação."			1			1
		"...pretende-se dar resposta às necessidades que nós sentimos e não vir do exterior"			1	1		2
		"...é um processo que se vai constituindo em função daquilo que o próprio grupo necessita..."			1			1
		"... foi um processo que me alertou para situações não só específicas do campo da educação ...mas sim para extrapolar para outras situações..."			1			1

Maria Dalila Oliveira Tching
O impacto da supervisão colaborativa e da reflexão sobre a práxis na
formação e no desenvolvimento profissional dos professores

Apêndice III - Impacto da formação colaborativa no desenvolvimento profissional através de estratégias de formação reflexiva: investigação acção (cont.)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO					FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS
			D2	D3	D5	D6	D7	
INVESTIGAÇÃO AÇÃO	Valorização da formação	" Participar no percurso metodológico foi muito enriquecedor e formativo."			1			1
		"... no domínio da observação existe uma relação entre a observação das atitudes dos alunos, a utilização de diferentes fontes de aprendizagem e a formação colaborativa (projeto I-A) que estiveram envolvidas..."		2				2
		"... no Núcleo I prevaleceram processos de hetero-observação..."				1		1
		"...facilitou a apropriação... e a mobilização para a formação..."					2	2
		" O projeto suscitou motivação para aprender a observar de forma rigorosa as situações educativas..."					1	1
		"... identificavam as suas próprias necessidades de formação relacionadas com uma melhor atuação na sala de aula."			1			1
		"A formação pela investigação parece revelar excelentes potencialidades para criar uma especial apetência para a formação ..."				2		2
		"... levou a enveredar pelos caminhos da autoformação."					1	1
		"Referem como formativo, o contacto com os outros, a sua própria experiência..."					2	2

Apêndice IV – V de Gowin

