



Trabalho realizado no âmbito do Projecto **Teachers Exercising Leadership: Challenges and Opportunities** - PTDC/CPE-CED/112164/2009, coordenado por **Maria Assunção Flores**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

**Contextos e Oportunidades de Formação e  
de Desenvolvimento Profissional.  
Um Estudo com Professores de Informática.**

Ermelinda de Lurdes Salgado Correia

Ermelinda de Lurdes Salgado Correia

**Contextos e Oportunidades de Formação e  
de Desenvolvimento Profissional.  
Um Estudo com Professores de Informática.**

UMinho | 2012

Janeiro de 2012



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ermelinda de Lurdes Salgado Correia

**Contextos e Oportunidades de Formação e  
de Desenvolvimento Profissional.  
Um Estudo com Professores de Informática.**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Assunção Flores**

Janeiro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos meus pais



## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar a minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram e contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Assunção Flores, pela orientação científica, pelas oportunidades de reflexão, pela constante disponibilidade, pelas sugestões e incentivos, fundamentais à realização desta investigação.

À Direção da Escola Secundária de Monserrate, onde exerço a minha atividade profissional, pela permissão e receptividade à implementação do projeto de investigação-ação.

Aos meus colegas de grupo que se disponibilizaram para, em conjunto, refletir sobre as práticas, e sem os quais, seria impossível levar a cabo o projeto de investigação-ação.

A todas as escolas, onde foram distribuídos os inquéritos, pela sua amabilidade e colaboração no estudo, apesar da desorientação vivida num período tão difícil para os professores.

Às minhas colegas e amigas Maria Lima Ferreira e Agonia Jácome pela solidariedade, pelos momentos de partilha de experiências profissionais e de reflexão sobre o ato de ensinar.

Finalmente, mas não menos importante, aos meus pais, pelo seu apoio e preocupação.





## **Contextos e Oportunidades de Formação e de Desenvolvimento Profissional.**

Um Estudo com Professores de Informática

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo principal o estudo da formação e desenvolvimento profissional dos professores de Informática, tendo em conta o seu percurso formativo, o modo como encaram o ensino, as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, bem como as condições e recursos dos contextos em que exercem funções docentes.

Tendo por base os objetivos propostos nesta investigação, e ao pretendermos estudar a Formação e Desenvolvimento Profissional dos professores de Informática no seu contexto de trabalho, o estudo partiu essencialmente das perceções dos docentes. Para isso, optámos por realizar uma investigação mista, combinando a abordagem quantitativa (numa 1ª fase) e qualitativa (na 2ª fase), utilizando questionários e entrevistas semi-directivas, embora com maior pendor qualitativo e numa lógica colaborativa, através da implementação de um projeto de investigação-ação (2ª fase), envolvendo um grupo de professores de Informática.

Neste estudo, numa primeira fase, participaram 520 professores que lecionavam disciplinas de Informática e/ou Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, numa segunda fase, 10 professores, que participaram num projeto de investigação-ação.

Os resultados obtidos sugerem que a formação inicial dos professores de Informática não é especialmente vocacionada para o ensino, embora a considerem como uma mais-valia para a componente tecnológica das suas práticas. Relativamente à formação contínua, os dados revelam que, se, por um lado, os professores defendem, maioritariamente, que deve responder a necessidades a longo prazo, por outro, sobressai uma indefinição sobre se a formação deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas de atividades centradas na sala de aula ou no desenvolvimento individual.

Esta situação deve-se à natureza da sua área de conhecimento técnico, levando os professores de Informática a «dependerem» da formação contínua, fator apresentado como a principal motivação para a sua procura, reconhecendo também que é um meio de desenvolverem as suas destrezas, competências e conhecimentos técnicos imprescindíveis às suas práticas, embora admitam também que ela deverá ter ainda em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola.

No que respeita às oportunidades de desenvolvimento profissional, os professores apresentam uma visão positiva, valorizando mais as oportunidades a nível coletivo do que individual. Reconhecem como fatores potenciadores do seu desenvolvimento profissional a colaboração e a formação em contexto de trabalho e como fatores inibidores, principalmente, a falta de tempo para se reunirem e refletirem sobre as condições do seu trabalho, bem como a falta de espaços e de oportunidades para trabalharem em equipa.

Os resultados desta investigação evidenciam também a ideia de que os professores apresentam conceções positivas sobre trabalho colaborativo, embora, na prática, remetam para uma colaboração confortável, salvaguardando os interesses do grupo numa lógica de balcanização da cultura escolar. É ainda de salientar o facto de os professores de Informática sentirem que o carácter inovador das disciplinas que leccionam e dos projetos que dinamizam e coordenam ter grande visibilidade na comunidade escolar, com repercussão no seu desenvolvimento profissional. Daí que estes professores, muitas vezes, atuem simultaneamente como consumidores de formação contínua, imprescindíveis às suas práticas, e como formadores dos seus colegas, no âmbito das novas tecnologias necessárias à inovação do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em contexto de sala de aula. Por conseguinte, o papel que as novas tecnologias adquirem no campo da educação poderá funcionar como a «mola» para o desenvolvimento profissional dos professores de Informática e constituir um «elo de ligação» no que se refere ao desenvolvimento profissional dos seus colegas.

# **Contexts and Opportunities of Training and Professional Development.**

A Study with Teachers of Informatics

## **ABSTRACT**

This dissertation aims at studying training and professional development of teachers of Informatics, by analysing their training path, the ways in which they look at teaching, their learning and professional development opportunities at the workplace as well as the conditions and resources of the contexts in which they work.

Bearing in mind the objectives of the research project, and aiming at investigating training and professional development of teachers of Informatics at their workplace, the study focused upon teachers' own perceptions. Thus, a combination of both quantitative and qualitative methodologies was used, quantitative during phase 1 and qualitative at phase 2, using questionnaires and semi-structured interviews respectively. An action-research approach was also used at phase 2 of the project involving a group of teachers of Informatics.

At phase one 520 teachers teaching Informatics and/or ICT responded to the questionnaire and at phase two 10 participated at the action-research project.

Findings suggest that initial teacher training of teachers of Informatics is not directly related to teaching, even though they recognize its added-value in terms of the technological dimension of their practice. As far as INSET is concerned, data reveal that teachers state it should respond to long term needs, but on the other hand indefiniteness emerged in regard to training focused at the development of activities centred at the classroom or individual development. This situation is related to the specific nature of the technical field of knowledge in so far as Informatics' teachers rely on INSET in terms of main motivation as it is seen as a mean to develop their skills, competencies and technical knowledge which are essential to their practice. However, they also recognise that INSET should take into account the development of the school.

In regard to the opportunities for their professional development, teachers reveal a positive view, valuing more the collective opportunities rather than the individual ones. They also recognise as positive factors influencing their professional development issues such as collaboration and training at the workplace. In terms of factors hindering professional development they refer to lack of time to meet

and to reflect about their working conditions as well as lack of spaces and opportunities to work together.

Findings also point to positive views of collaboration even though in practice contrived collegiality emerged from the data, stressing the interests of the group within a balkanized school culture. It is worth noting that Informatics' teachers feel that the innovative dimension of their subjects and the projects in which they are involved have great visibility at the school community with implications for their professional development. Thus, they act both as consumers of INSET, which is seen as key to their practice, and as trainers of their colleagues in the field of ICT important to the innovation of the teaching-learning process, especially in the classroom context. As such, the role of ICT in education may act as a lever to their professional development and as a link to the professional development of their colleagues.

## ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO.....</b>	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>XVI</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>XVII</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS .....</b>	<b>XX</b>
<b>SIGLAS UTILIZADAS.....</b>	<b>XXI</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>35</b>
<b>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: ORIENTAÇÕES CONCRETAS E MODELOS .....</b>	<b>35</b>
<b>1.1 O CONCEITO DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>35</b>
<b>1.2 A FORMAÇÃO INICIAL.....</b>	<b>42</b>
1.2.1 Âmbito e Funções .....	42
1.2.2 Modelos de Formação Inicial.....	45
1.2.3 O Processo de Aprender a Ensinar .....	56
<b>1.3 A FORMAÇÃO CONTÍNUA .....</b>	<b>59</b>
1.3.1 O Conceito.....	60
1.3.2 Paradigmas e Modelos.....	61
1.3.3 Formação Centrada na Escola.....	77
1.3.4 A Formação Contínua em Portugal .....	80
1.3.4.1 Breve Contextualização .....	80
1.3.4.2 Breve Enquadramento Legal da Formação .....	81
<b>1.4 A FORMAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA .....</b>	<b>87</b>
<b>1.5 O PAPEL DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS .....</b>	<b>94</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>99</b>
<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PERSPETIVAS E CONTEXTOS .....</b>	<b>99</b>

<b>2.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O CONCEITO .....</b>	<b>99</b>
<b>2.2 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>105</b>
2.2.1 A proposta de Marcelo .....	105
2.2.1.1 Desenvolvimento Profissional Autónomo.....	107
2.2.1.2 O Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão, no Apoio Profissional Mútuo e na Supervisão.....	107
2.2.1.3 Desenvolvimento profissional através do Desenvolvimento e Inovação Curricular e a Formação no Centro/Escola.....	109
2.2.1.4 Desenvolvimento Profissional através de Cursos de Formação.....	110
2.2.1.5 Desenvolvimento Profissional através da Investigação.....	110
2.2.2 A Tipologia de Sachs (2009) .....	111
<b>2.3 ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....</b>	<b>115</b>
2.3.1 O papel da Reflexão .....	118
2.3.2 O Papel da Investigação.....	124
2.3.3 Formação em Contexto de Colaboração .....	127
<b>2.4 FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>131</b>
2.4.1 Culturas Escolares .....	131
2.4.2 Lideranças da Escola .....	140
2.4.3 Biografia e Visão da Profissão Docente .....	151
<b>2.5 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E AS FASES DA CARREIRA .....</b>	<b>159</b>
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>165</b>
<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>165</b>
<b>3.1 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E SUA NATUREZA .....</b>	<b>165</b>
3.1.1 Questões de Investigação.....	166
<b>3.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS: A ESCOLHA DA ABORDAGEM INVESTIGATIVA.....</b>	<b>168</b>
3.2.1 A Investigação-Ação .....	171
3.1.2.1 As Origens da Investigação-Ação.....	172
3.1.2.2 Para a Concetualização da Investigação-Ação.....	174
3.1.2.3 Características e Propósitos da Investigação-Ação .....	175
3.1.2.4 Modalidades de Investigação-Ação .....	179
3.1.2.5 A Operacionalização da Investigação-ação.....	181

<b>3.3 O DESIGN DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>183</b>
<b>3.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES .....</b>	<b>185</b>
3.4.1 A Primeira Fase do Estudo .....	185
3.4.1.1 Caracterização dos Respondentes ao Questionário .....	187
3.4.2 A Segunda Fase do Estudo: qualitativa .....	192
3.4.2.1 A Escola onde se Desenrolou o Projeto de Investigação-Ação.....	192
3.4.2.2 Os Professores Entrevistados e intervenientes no Projeto de Investigação-Ação .....	193
3.4.2.3 O Grupo de Recrutamento dos Professores de Informática – breve contextualização legal .....	196
<b>3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....</b>	<b>197</b>
3.5.1 O Questionário .....	197
3.5.2 A Entrevista .....	200
3.5.3 Observação Participante.....	204
3.5.4 Registos, Relatos e Reflexões .....	204
<b>3.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>205</b>
3.6.1 Dados Quantitativos .....	205
3.6.2 Dados Qualitativos .....	206
<b>3.7 QUESTÕES DE ÉTICA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>219</b>
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>227</b>
<b>DA FORMAÇÃO CONTÍNUA À APRENDIZAGEM NO LOCAL DE TRABALHO: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>227</b>
<b>4.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA FREQUENTADA .....</b>	<b>227</b>
4.1.1 Temática, Duração, Modalidades e Entidades Organizadoras .....	227
4.1.2 Motivações para a Formação Contínua .....	231
<b>4.2 O CONTEXTO DE TRABALHO.....</b>	<b>233</b>
4.2.1 Natureza do Trabalho Docente .....	234
4.2.2 Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) da Escola .....	236
4.2.3 Orientações Profissionais dos Professores .....	239
<b>4.3 OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>243</b>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>251</b>

**ESTRATÉGIAS E CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

..... **251**

**5.1 PERCURSO FORMATIVO: A FORMAÇÃO INICIAL ..... 251**

5.1.1 A Escolha do Curso: motivações e influências..... 251

5.1.2 Processo da Entrada no Ensino ..... 254

5.1.3 Balanço da Formação Inicial: visão retrospectiva ..... 257

**5.2 O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE ..... 261**

5.2.1 Ser Professor ..... 261

5.2.1.1 Mudança em relação às Expectativas sobre o Ensino e Ser Professor ..... 263

5.2.2 Sentimentos e Atitudes face à Profissão Docente ..... 267

5.2.2.1 Aspetos mais Agradáveis e Desagradáveis no Trabalho Docente ..... 270

5.2.2.2 Aspetos mais Díficeis no Trabalho ..... 272

5.2.3 Percurso Profissional: experiências mais marcantes ..... 273

5.2.4 Fatores que Condicionam a Atividade Profissional..... 278

5.2.5 Sentimentos Atuais e Perspetivas Futuras em Relação à Profissão Docente ..... 283

5.2.5.1 Perspetivas Futuras sobre o Ensino ..... 283

5.2.5.2 Perspetivas Futuras em relação à Carreira Profissional ..... 288

5.2.6 O Trabalho Docente: conceções e experiências de colaboração docente ..... 291

5.2.6.1 Conceções sobre Trabalho Colaborativo ..... 291

5.2.6.2 Experiências de Colaboração Profissional ..... 294

5.2.6.3 As mais-valias do Trabalho em Colaboração ..... 301

5.2.6.4 Dificuldades no Trabalho Colaborativo ..... 303

5.2.6.5 Condições e Estratégias Potenciadoras de Colaboração na Escola ..... 307

5.2.6.6 O Papel da Formação na Construção de uma Cultura Colaborativa ..... 311

**5.3 DA FORMAÇÃO CONTÍNUA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIAS E MOMENTOS  
MAIS SIGNIFICATIVOS ..... 315**

5.3.1 Vertentes da Aprendizagem: conteúdos, contextos, momentos/situações, intervenientes e  
modalidades ..... 325

5.3.2 Oportunidades e Fatores que Influenciaram o Desenvolvimento Profissional..... 334

5.3.3 Fatores que Influenciam o Desenvolvimento Profissional..... 337

5.3.4 Contributo da Formação Contínua para o Desenvolvimento Profissional ..... 341

5.3.5 O Papel do Professor no Plano de Formação ..... 346



5.3.6 Formação Futura para o Desenvolvimento Profissional .....	350
<b>CAPÍTULO VI.....</b>	<b>359</b>
<b>PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DE UM PROJETO</b>	
<b>INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....</b>	<b>359</b>
<b>6.1 GÊNESE DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....</b>	<b>359</b>
<b>6.2 A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO .....</b>	<b>360</b>
<b>6.3 EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES.....</b>	<b>360</b>
<b>6.4 As SESSÕES DO PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....</b>	<b>362</b>
6.4.1 Os Tempos de Investigação e as Relações de Trabalho.....	363
6.4.2 As Temáticas Abordadas.....	365
6.4.3 As Atividades Realizadas .....	365
6.4.4 A Escolha do Tema para o Projeto de Investigação-Ação .....	383
6.4.5 Elaboração de um Plano de Ação e sua Implementação .....	384
6.4.5.1 A Auscultação dos Alunos .....	385
<b>6.5 BALANÇO GLOBAL DO PROJETO.....</b>	<b>390</b>
6.5.1 A Pertinência dos Assuntos e das Atividades do Projeto .....	392
6.5.2 Aspectos mais e menos Positivos do Projeto e Sugestões de Melhoria .....	394
<b>6.6 REPERCUSSÕES DO PROJETO NA PRÁTICA DOS PROFESSORES .....</b>	<b>397</b>
<b>CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES .....</b>	<b>407</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>419</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>439</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A formação ou desenvolvimento profissional como um processo contínuo (adaptado de Marcelo, 1999). .....	41
Figura 2 – Resumo dos quatro paradigmas de formação de professores (Zeichner, 1983, citado em Marcelo, 1999). .....	48
Figura 3 – As duas dimensões da aprendizagem na formação de professores (Korthagen, 2009:44). 57	
Figura 4 – Modelos de Formação Contínua (cf. Pacheco & Flores, 1999:134). .....	65
Figura 5 – Diagrama da cebola (Korthagen, 2009). .....	123
Figura 6 – Relação entre as várias culturas da escola sistematizadas (Day, 2001:128). .....	137
Figura 7 – Fases da carreira profissional dos professores (Huberman, 1992:47). .....	159
Figura 8 – Modelo de Lewin: um ciclo da investigação-ação (Zuber-Skerrit, 1992:13). .....	181
Figura 9 – A tradicional espiral dos ciclos Investigação-Ação (Zuber-Skerrit, 1992:13). .....	182
Figura 10 – Sequência de passos utilizados na análise de conteúdo, baseado em Bardin (1997). ....	209

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. 1 – Relação entre os paradigmas de formação inicial e o perfil do professor.....	53
Quadro 2. 1 – Síntese dos Modelos de Desenvolvimento Profissional de Marcelo (1999) .....	106
Quadro 2. 2 – Tipos de reflexão: finalidade, natureza e impacto no desenvolvimento profissional.....	119
Quadro 2. 3 – Algumas concepções de liderança e seus traços essenciais .....	151
Quadro 3. 1 – Modalidades da Investigação-Ação.....	179
Quadro 3. 2 – Fases da recolha de dados ao longo do trabalho de investigação .....	184
Quadro 3. 3 – Resultados dos questionários por Coordenação Educativa.....	187
Quadro 3. 4 – Faixas Etárias.....	188
Quadro 3. 5 – Habilitações Académicas.....	188
Quadro 3. 6 – Natureza dos cursos dos professores inquiridos por questionário .....	189
Quadro 3. 7 – Habilitação Profissional/Situação Profissional.....	189
Quadro 3. 8 – Anos de serviço na carreira profissional/Anos de serviço na escola .....	190
Quadro 3. 9 – Cargos desempenhados pelos professores .....	191
Quadro 3. 10 – Distribuição de turmas pelos vários tipos de ensino .....	192
Quadro 3. 11 – Graus académicos dos professores .....	193
Quadro 3. 12 – Categorias de funções do corpo não docente.....	193
Quadro 3. 13 – Caracterização dos professores entrevistados e intervenientes no projeto IA.....	194
Quadro 3. 14 – Outros dados dos professores entrevistados e intervenientes no projeto Investigação- ação.....	195
Quadro 3. 15 – Percurso e Identidade Profissional.....	212
Quadro 3. 16 – Formação Inicial .....	214
Quadro 3. 17 – Formação Contínua.....	215
Quadro 3. 18 – Concepções pessoais acerca da colaboração .....	216
Quadro 3. 19 – Contexto de Trabalho e Oportunidades de Desenvolvimento Profissional .....	218
Quadro 3. 20 – Perspetivas futuras.....	219
Quadro 4. 1 – Temática das ações da formação contínua frequentada .....	228
Quadro 4. 2 – Número de Ações de Formação de curta duração.....	229

Quadro 4. 3 – Número de Ações de Formação de longa duração .....	229
Quadro 4. 4 – Modalidades de Formação Contínua .....	230
Quadro 4. 5 – Entidades Organizadoras da Formação Contínua .....	231
Quadro 4. 6 – Motivações mais valorizadas para a frequência das ações de formação .....	232
Quadro 4. 7 – Motivações menos valorizadas para a frequência das ações de formação.....	233
Quadro 4. 8 – Natureza do Trabalho Docente (dimensões mais valorizadas).....	234
Quadro 4. 9 – Natureza do Trabalho Docente (dimensões menos valorizadas).....	235
Quadro 4. 10 – Percepções sobre lideranças .....	237
Quadro 4. 11 – Orientação Profissional individual .....	240
Quadro 4. 12 – Orientação Profissional Coletiva.....	241
Quadro 4. 13 – Orientação para Ética Profissional .....	242
Quadro 4. 14 – Oportunidades individuais de Desenvolvimento Profissional .....	244
Quadro 4. 15 – Oportunidades coletivas de Desenvolvimento Profissional .....	245
Quadro 4. 16 – Grau de satisfação (bom/muito bom) nas oportunidades de desenvolvimento profissional.....	245
Quadro 4. 17 – Perspetivas da formação contínua no Desenvolvimento Profissional .....	246
Quadro 5. 1– Área de formação inicial dos participantes .....	251
Quadro 5. 2 – Motivações e Influências na escolha do curso .....	252
Quadro 5. 3 – Processo da entrada no ensino.....	254
Quadro 5. 4 – Balanço sobre a formação inicial .....	257
Quadro 5. 5 – Aprendizagens realizadas na formação inicial .....	260
Quadro 5. 6 – Ser Professor .....	261
Quadro 5. 7 – Mudanças em relação às expectativas sobre ser professor.....	263
Quadro 5. 8 – Sentimentos e modos de estar na profissão.....	267
Quadro 5. 9 – Aspetos agradáveis e desagradáveis do trabalho docente.....	270
Quadro 5. 10 – Aspetos difíceis do trabalho docente.....	272
Quadro 5. 11 – Indicadores e subcategorias da categoria .....	274
Quadro 5. 12 – Fatores que influenciaram negativamente o estar na profissão.....	278
Quadro 5. 13 – Perspetivas futuras sobre o ensino .....	283
Quadro 5. 14 – Perspetivas sobre a sua carreira profissional .....	288
Quadro 5. 15 – Conceções sobre trabalho colaborativo.....	291
Quadro 5. 16 – Experiências de colaboração profissional .....	294

Quadro 5. 17 – As mais-valias do trabalho colaborativo.....	301
Quadro 5. 18 – Dificuldades no trabalho colaborativo.....	304
Quadro 5. 19 – Condições potenciadores do trabalho colaborativo .....	307
Quadro 5. 20 – Papel da formação na construção de uma cultura colaborativa .....	311
Quadro 5. 21– Momentos particulares/episódios de significado em termos de desenvolvimento profissional.....	317
Quadro 5. 22 – Vertentes da aprendizagem no exercício da profissão.....	326
Quadro 5. 23 – Repercussões das aprendizagens na prática e modos de pensar dos professores....	329
Quadro 5. 24 – Oportunidades de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho .....	334
Quadro 5. 25 – Fatores que condicionam o desenvolvimento profissional.....	337
Quadro 5. 26 – Formação contínua frequentada .....	341
Quadro 5. 27 – Formação futura .....	350
Quadro 6. 1 – Sessões do projeto de investigação-ação .....	363
Quadro 6. 2 – Atividades e respectivos objetivos .....	366
Quadro 6. 3 – “Como se veem os professores enquanto profissionais” .....	367
Quadro 6. 4 – Proposições mais escolhidas pelos professores .....	368
Quadro 6. 5 – “Um retrato da escola como uma comunidade aprendente. Onde fica esta escola?” .	372
Quadro 6. 6 – Tipificação da cultura da escola pelos participantes no projeto investigação-ação. ....	379
Quadro 6. 7 – Aspetos mais positivos projeto de investigação-ação .....	394
Quadro 6. 8 – Aspetos mais negativos do projeto de investigação-ação .....	395
Quadro 6. 9 – Sugestões de melhoria para futuros projetos de investigação-ação .....	396

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1.....	441
Anexo 2.....	443
Anexo 3.....	445
Anexo 4.....	447
Anexo 5.....	449
Anexo 6.....	451
Anexo 7.....	453
Anexo 8.....	459
Anexo 9.....	463
Anexo 10.....	465
Anexo 11.....	467
Anexo12.....	469
Anexo 13.....	471
Anexo 14.....	473
Anexo 15.....	475

## **SIGLAS UTILIZADAS**

**ADD** – Avaliação de Desempenho Docente

**CCPFC** – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

**CFAE** – Centro de Formação de Associação de Escolas

**DRA** – Direção Regional do Algarve

**DREN** – Direção Regional de Educação do Norte

**EAE** – Equipas de Apoio às Escolas

**ECD** – Estatuto da Carreira Docente

**ECD** – Estatuto da Carreira Docente

**EFA** – Educação e Formação de Adultos

**IA** – Investigação-Ação

**PRODEP** – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

**RVCC** – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências





## INTRODUÇÃO

“Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente”

(Day, 2001:16).

“O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor”

(Day, 2001:17).

É hoje inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Formação e desenvolvimento são conceitos indissociáveis, como faces da mesma moeda, inerentes ao trabalho do professor, devido ao carácter dinâmico e complexo das funções específicas que exerce.

Nesta linha de pensamento, a formação de professores constitui um dos fatores-chave na qualidade do ensino, na construção da profissionalidade docente e na inovação curricular e pedagógica, daí que a vertente formação da profissão docente deva ser abordada em articulação com os contextos de trabalho numa perspetiva de desenvolvimento profissional e organizacional.

Por outro lado, o conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a alterar-se ao longo da última década, sendo essa mudança fundamentada pela evolução da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem (Marcelo, 2009), indicando que a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, bem como a aprendizagem dos alunos, caminham numa mesma direção para a obtenção de uma educação de qualidade.

Nestes últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas de um modo sistemático, promovendo o crescimento e desenvolvimento dos professores. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores tende a ser perspectivado como um processo individual e colectivo que se deve materializar no local de trabalho do professor, a escola, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências quer de natureza formal, quer informal.

Por outro lado, a literatura internacional mais recente neste domínio tem chamado a atenção para a importância dos professores no sentido em que marcam a diferença nas suas escolas, através do exercício da liderança, desenvolvendo atividades práticas e projetos de investigação-ação (Schratz, 2007). Por conseguinte, a liderança do professor não se restringe à liderança do ensino e da aprendizagem na sala de aula, mas a uma liderança mais ampla no âmbito de projetos e de outras iniciativas.

Por todos os aspetos acima mencionados, achamos fundamental e oportuno efetuar uma investigação para conhecermos o modo como os professores de Informática perspectivam o seu desenvolvimento profissional contínuo, as suas oportunidades de aprendizagem na escola, bem como o modo como caracterizam a natureza do seu trabalho e conhecer o seu percurso formativo. No fundo, pretendemos com esta investigação refletir sobre a “importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores e sobretudo do sentido e da direção que estes atribuem aos seus processos de aprendizagem” (Flores & Veiga Simão, 2009:7).

Este projeto parte da necessidade e pertinência de desenvolver estratégias e atividades inovadoras através de iniciativas lideradas pelos próprios professores, potenciando o profissionalismo docente através do exercício da liderança.

### ***Justificação do interesse pela temática***

A motivação e interesse em levar a cabo um estudo sobre esta temática decorre de fatores de ordem pessoal, profissional e científica.

Todos nós pensamos que possuímos aptidões inatas para exercer determinada profissão, assumindo que qualquer outra jamais será corretamente desempenhada. Daí que, quando temos a oportunidade de desempenhar uma ocupação por nós sempre aspirada, constatamos, muitas vezes, uma desilusão que se pode atribuir a vários motivos. Opostamente, por vezes, perante uma profissão que nunca ou pouco provavelmente faria parte dos nossos sonhos ou planos, deparamo-nos com uma agradável surpresa.

O facto de apresentar uma formação inicial em Engenharia e, por conseguinte, não vocacionada para o ensino, nunca vaticinei refletir sobre o que era ser professor.

Por circunstâncias diversas, enveredei pela profissão de ensino. Portadora de uma ideia preconcebida que conseguiria ser professora, porque fui aluna, porque vi como os meus professores lecionavam, porque possuía uma formação científica técnica consistente, na minha área de lecionação, logo uma mais-valia para o desempenho da profissão de ensino, pensava reunir todas as condições para lecionar. Mais concretamente, pensava estar preparada e apta para ensinar, isto é, reproduzir o processo de ensino dos meus formadores.

Mas, como refere Flores (2003:139), ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”.

Ao longo do exercício da profissão, em várias fases do meu desenvolvimento pessoal e profissional, fui-me apercebendo de que tal ideia se mostrava completamente errada. As análises objetivas, positivistas e tecnicistas incutidas na minha formação inicial, identificando-me como um professor-técnico, porque só esta conceção teria sentido, constituíam o paradigma ideal e a minha referência para a obtenção de resultados.

Através de comparações inevitáveis com outros colegas sobre as práticas adotadas, fui-me apercebendo de que existiam outras formas de ensinar, com características muito diferentes das minhas, com vantagens, embora fossem portadoras de alguns aspetos negativos. Começou, assim, um processo de reflexão e problematização sobre as minhas práticas. Será que as minhas práticas estarão erradas ou as dos meus colegas? Será que poderei aplicar as minhas teorias à prática? Deverei ter em

atenção a experiência dos colegas? Será que ainda possuo pouca experiência? Será que aplico uma abordagem muito técnica, mas pouco crítica e reflexiva sobre o ensino? Mas, por outro lado, não será que o questionamento em demasia nos afasta dos objetivos pré-determinados? Não será que os conhecimentos técnicos científicos ficam para segundo plano?

A par destas questões, entre outras, também me fui apercebendo da importância da formação contínua, quer formal, quer informal, ao nível das crenças, dos valores, das atitudes, dos conhecimentos, etc., levando-nos à mudança, e provocando, em várias situações, um conflito constante sobre a primazia da importância dos conteúdos científicos.

Além das motivações pessoais, existem motivações de ordem profissional, uma vez que a qualidade da formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional são determinantes para uma melhoria da qualidade da educação. Logo, o aprofundamento destas temáticas constituirá, também, sem dúvida, uma mais-valia para a compreensão de um ensino de qualidade capaz de formar jovens ativos. Para isso, será necessário, para além de professores altamente qualificados, motivação, não só no início da sua carreira, mas também ao longo das várias fases do desenvolvimento profissional (Day, 2001).

Às motivações profissionais e pessoais acresce a dimensão científica no sentido de contribuir para este campo de conhecimento, isto é, para a compreensão da formação e desenvolvimento profissional dos professores, em geral, e dos professores de Informática, em particular, com o objetivo capital de promover a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Foi este tipo de questões que me ia inquietando, e, simultaneamente, a necessidade de compreender, com mais profundidade, o modo de ser e estar na profissão e, apercebendo-me de que “as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009:7), aumentei o meu interesse e motivação pelo estudo sobre a compreensão do processo de formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular.

## ***Enquadramento e Apresentação do Estudo***

“Também esperamos [União Europeia] que os professores estejam aptos a utilizar as últimas tecnologias; que se mantenham a par dos últimos desenvolvimentos nas disciplinas da sua especialidade e em pedagogia; que sejam facilitadores e gestores da sala de aula.”

(Figel, Comissário Europeu Responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude, 2007:18)

“Ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.”

(Marcelo, 2009:8)

Verificamos, pois, que os discursos académicos e até os discursos políticos, nos últimos anos, têm sustentado que a formação ao longo da vida tem de se constituir num eixo estratégico no desenvolvimento profissional dos professores, que os capacite com saberes e competências que lhes permitam lidar, com qualidade, com a diversidade de situações profissionais (Nóvoa, 2007; Marcelo, 2009).

Nos últimos anos, as temáticas da aprendizagem, desenvolvimento profissional, formação ao longo da vida têm sido temas que se converteram em áreas complexas de conhecimento e investigação, constituindo-se, deste modo, em objeto de estudo incontornáveis nas ciências da educação. Este interesse crescente deve-se à necessidade de uma compreensão e análise sobre as preferências e os processos de aprendizagem dos professores, assim como os contextos em que ocorrem (Rudduck, 1988; Lieberman, 1996; Day, 2001; Marcelo, 1999; Kwakman, 2000; Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005; Flores, Rajala, Simão, Tornberg, Petrovic & Jerkovic, 2007a). Por exemplo, existem estudos que “revelaram conexões positivas entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores e os resultados dos alunos” (Angrist & Lavy, 2001, citado em Flores, Hilton & Niklasson, 2010:20).

Assim, para uma melhor qualidade na educação, teremos, indiscutivelmente, que abordar a problemática da formação dos professores que, por sua vez, implicará uma reflexão sobre o processo

de mudança na prática dos professores, repercutindo-se no seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como no desenvolvimento organizacional.

A necessidade de conceptualizar a formação de professores como um *continuum* (Marcelo, 1999, 2009), é indiscutivelmente aceite pela maioria dos investigadores neste domínio, encarando-o como um processo que tem como ponto de partida a formação inicial, primeiro momento de um longo e permanente processo formativo, preparando os professores para a entrada na profissão, seguindo-se a formação contínua, período que se prolonga até ao fim da carreira docente, podendo contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Neste *continuum* de formação não podemos esquecer o período de indução, igualmente importante, onde ocorrem aprendizagens intensas e significativas, mas também muito esquecido pelos decisores políticos no nosso país (Flores, 2000, 2007).

Nesta perspetiva, pressupondo uma abordagem que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança (Pacheco & Flores, 1999), a análise da formação inicial e contínua, nomeadamente a nível da sua natureza e pressupostos, torna-se fundamental para percebermos como ocorre a aprendizagem dos professores e como se desenvolvem profissionalmente. Por conseguinte, será de importância capital debruçarmo-nos sobre a formação inicial de professores, refletindo sobre os seus vários modelos e interpretarmos os vários paradigmas que sustentam as diversas perspetivas de formação contínua.

A propósito da formação inicial, Korthagen (2009) defende ser necessária uma mudança, remetendo para novas visões de ser professor, destacando as partes racionais e inconscientes do seu comportamento e apelando a uma abordagem realista na formação dos professores, articulando a teoria e prática, construída com base nas experiências de ensino dos próprios alunos futuros professores e das suas preocupações. Neste âmbito, Korthagen destaca a importância que o papel da reflexão pode ter no processo de aprendizagem do professor, podendo assumir um carácter sistemático, que, segundo este autor, pode e deve ser aprendido e desenvolvido, por exemplo, através do “modelo ALACT (Action/ Looking back on the action/Awareness of essencial aspects/ Creating Alternative methods of action/ Trial – Ação/tomada de consciência de aspetos essenciais/ criação de métodos alternativos de ação/ ensaio aspetos essenciais/ criação de métodos alternativos de ação/ ensaio” (Korthagen, 2009:87), destacando-se entre várias vantagens, a importância de não se ter apenas em

consideração a perspectiva dos professores, mas também a dos alunos (incluindo pensamentos e sentimentos).

Analogamente à formação inicial, também na formação contínua dever-se-á adotar uma postura de reflexão sobre o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Estrela e Estrela (2006), esse contributo dependerá, entre outras variáveis, das necessidades de formação dos professores e o sentido que lhes é atribuído. Além de poder diferir das necessidades da escola, poderão mesmo, entre professores, entrar em conflito,

“na medida em que se associam a diferentes papéis e expectativas de desempenho de papel. Fatores pessoais, como as crenças e os valores associados à conceção da profissão e ao projeto de vida ou fatores ecológicos, condições organizacionais da escola ou a pressão dos pais poderão originar necessidades divergentes e por vezes contraditórias” (Estrela & Estrela, 2006:76).

Assim, na perspectiva destes autores, os modelos a adotar dependerá, antes de tudo, do sentido atribuído «à necessidade de formação», como lacuna ou como aspiração. Dependendo do caminho escolhido, convergiremos para modelos de défice, refugiando-se nas aquisições predefinidas e tomando o sujeito como objeto de formação, ou para modelos de desenvolvimento ou ainda de modelos acumulativos/integrativos que partem de perspectivas construtivistas e/ou fenomenológicas, entendendo o sujeito como protagonista da sua formação, “baseando-se nos problemas sentidos na prática, na análise refletida das práticas e nas experiências ligadas à sua história” (Estrela & Estrela, 2006:76).

Ora, é a análise do sentido destas necessidades de formação que confere à formação um sentido mais restrito ou mais amplo, com diferentes níveis de profundidade na repercussão do desenvolvimento profissional dos professores.

Nas últimas décadas, a temática que agrega a aprendizagem, os processos de mudança e o desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de estudo e análise, em virtude de existir grande interesse em analisar e compreender as preferências e os processos de aprendizagem, bem como os contextos em que ocorrem (Lieberman, 1996; Marcelo, 1999; Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005; Veiga Simão, 2007, entre outros). Estes autores remetem para visões amplas de aprendizagem

profissional e, por conseguinte, necessariamente para perspetivas alargadas de desenvolvimento profissional, indo ao encontro das novas exigências de ser professor.

Sachs (2009) apresenta dois conceitos opostos de desenvolvimento profissional. Um, mais tradicional, que incide na re-instrumentação, desenvolvendo competências que vão ajudar os professores a ensinar em vez de os desenvolver enquanto aprendentes e outro em que o desenvolvimento profissional incide na sua própria aprendizagem, sendo transformador no seu propósito e nos seus resultados. Esta posição remete não só para o contexto da sala de aula, mas também para a mudança social, em que a educação constitui uma força impulsionadora.

Esta abordagem de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e reorientado para a mudança. Esta perspetiva apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspetiva que supera a natureza, tradicionalmente individualista, das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Para Marcelo (2009), nos últimos anos, o desenvolvimento profissional tem vindo a ser considerado como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente, para promover o crescimento e desenvolvimento do professor, o qual supõe a existência de algum grau de aprendizagem que, naturalmente, envolverá processos de mudança, fundamental a um ensino de qualidade. Contudo, para uma operacionalização real de mudança, antes de tudo, é necessária vontade de mudança por parte dos professores, porque “enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (Nóvoa, 2007:24). Ainda, segundo este autor, é fundamental que os professores se apropriem dos processos de mudança que transformem as suas práticas, ou seja, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em ações e compromissos políticos.

Complementarmente, e ainda como refere Nóvoa (2007), tornar-se-á necessário abandonar a visão dos professores como ouvintes e implementadores das «novas ideias» que lhes permitem compreender a prática de ensino, mas encará-los como agentes envolvidos nas “decisões sobre a natureza, o processo e os apoios organizacionais necessários para aprender na escola e para



desenvolver mecanismos de apoio mais amplos” (Day, 2001:18). É, portanto, essencial que os professores participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido da sua própria aprendizagem.

Partindo deste conjunto de pressupostos e de reflexões sobre a trilogia formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional, que constituem os alicerces de uma educação de qualidade, decidimos dar início a uma investigação, com o propósito de contribuímos para a melhoria do ensino, através do questionamento das práticas, da investigação no contexto de trabalho e da construção do nosso próprio desenvolvimento profissional.

Para isso, optámos por realizar uma investigação, combinando as abordagens quantitativa e qualitativa (questionários, entrevistas), embora com uma vertente mais qualitativa numa lógica colaborativa, através de um projeto de investigação-ação, junto de um grupo de professores de Informática de uma escola secundária, no sentido de dar voz aos professores na compreensão do seu contexto de trabalho. Por outras palavras, partindo da ação e recorrendo à investigação, como suporte para uma melhor compreensão e/ou reorientação da intervenção pedagógica, conseguimos refletir sobre as condições de trabalho e os processos pedagógicos e sobre os seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Como refere Oliveira (1997:97), a propósito da metodologia de investigação-ação,

“ação é o ponto de partida de onde emergem as questões investigativas, constitui o campo de trabalho que fornece os dados que serão objeto de análise, e é, simultaneamente, o ponto de chegada, ou seja, é na ação que se irão projectar as aprendizagens e do seu confronto com perspectivas de natureza mais teórica”.

Nesta ótica, a investigação está ao serviço da ação e justifica-se pela existência da ação e pela necessidade de melhor a compreender e melhorar. Também nesta linha de pensamento se encontra Matos Vilar (1993:17), referenciando que se trata de uma “metodologia de investigação adequada ao âmbito educativo e escolar, porque procura gerar alterações qualitativas concretas em face dos problemas e/ou dilemas colocados pela (e na) própria realidade”.

As questões que nortearam a nossa investigação foram as seguintes:

- ❖ Que formação inicial possuem os professores de Informática?
- ❖ Em que tipo de formação contínua (modalidades, temáticas, motivações) se envolvem os professores de Informática?
- ❖ Como veem os professores a sua formação e o seu desenvolvimento profissional no contexto do trabalho?
- ❖ Que fatores promovem ou inibem o desenvolvimento profissional dos professores?
- ❖ Que articulação existe entre a formação contínua e desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas dos professores?
- ❖ Como potenciar e desenvolver espaços de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho?

Neste estudo de investigação participaram 520 professores de Informática pertencentes a escolas da DREN (Direção Regional de Educação Norte) (1.<sup>a</sup> fase do estudo) e onze professores de Informática no projeto de investigação-ação (2.<sup>a</sup> fase) que decorreu no ano letivo 2009/2010.

### ***Estrutura do trabalho***

Após uma sucinta apresentação e contextualização da problemática em estudo, apresentamos a estrutura deste trabalho que se constitui ao longo dos seis capítulos e que inclui um conjunto de anexos referenciados ao longo do texto e que consideramos fundamentais e pertinentes para a compreensão do objeto em estudo.

No **capítulo I**, denominado *Formação dos Professores: orientações conceptuais e modelos*, fazemos um enquadramento da formação do professor. Sistematizamos e organizamos as diferentes teorias, modelos e orientações para uma melhor compreensão do processo da formação de professores. Para isso, partimos da análise das suas diferentes aceções e significados, assim como das diferentes conceções de Formação de Professores segundo diversos autores, dando ênfase à formação contínua, clarificando o seu conceito e articulação com o desenvolvimento profissional e os diferentes paradigmas que representam outros tantos modelos ou abordagens teóricas que lhes estão subjacentes. Optámos por um esquema sequencial para descrever as diferentes fases da Formação de Professores, formação inicial, período de iniciação à prática e formação contínua. Finalmente, referimo-nos à formação contínua em Portugal, contextualizando-a e apresentando o seu enquadramento legal sucinto, assim como a sua lógica de funcionamento, realçando sobretudo o papel dos CFAE.

No **Capítulo II**, abordamos o desenvolvimento profissional dos professores. Começamos por definir a abrangência do conceito, seguido da apresentação de um elenco de modelos de diversos autores, com a intenção de, para além de analisar a sua evolução, compreender e refletir sobre a sua contribuição para um ensino de qualidade. Para além dos modelos, analisamos aquilo que pensamos serem componentes imprescindíveis ao desenvolvimento profissional, nomeadamente, reflexão, aprendizagem e mudança. Para isso, socorremo-nos, mais uma vez, de várias perspetivas de autores que se debruçam sobre estas temáticas.

No **capítulo III**, apresentamos o *design* da investigação assim como a fundamentação metodológica das opções tomadas. Iniciamos com a especificação dos objetivos que nortearam a realização desta investigação. De seguida, justificamos a metodologia adotada, assim como questões relacionadas com a problemática da validade e relevância dos métodos utilizados. Também explicitamos os vários momentos da recolha de dados e a sua operacionalização e ainda os participantes. Finalizamos este capítulo com uma breve referência às questões éticas da investigação bem como as limitações do estudo.

No **capítulo IV**, apresentamos e analisamos os dados quantitativos recolhidos através do questionário “Desenvolvimento Profissional dos Professores”, distribuídos em 199 escolas da Direção Regional de Educação do Norte, aplicados a professores que lecionavam disciplinas de Informática/TIC. São descritos os resultados (frequências e percentagens) sobre um conjunto de

dimensões, nomeadamente motivação para a formação contínua, natureza do trabalho docente, contexto de trabalho, percepções sobre liderança(s) e cultura(s) da escola e, por último, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho.

No **capítulo V**, apresentamos os resultados qualitativos obtidos através de entrevista semi-estruturada junto do grupo de professores de Informática que, posteriormente, participaram no projeto de investigação-ação. Apresentamos as perspetivas dos professores sobre o seu percurso e identidade enquanto profissional, formação inicial e os outros contextos formativos, conceções pessoais acerca da colaboração, representações sobre o contexto de trabalho, oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e de mudança e perspetivas futuras.

No **capítulo VI**, damos conta do projeto de investigação-ação desenvolvido com um grupo de professores de Informática de uma escola secundária da zona norte de Portugal. Começamos por apresentar as suas motivações iniciais para participar no projeto, bem como as suas expectativas. Posteriormente, apresentamos o processo de desenvolvimento do projeto de investigação-ação, nomeadamente, as várias atividades desenvolvidas ao longo das sessões, a escolha da temática a investigar, bem como os resultados obtidos. Terminamos com um balanço sobre o projeto de investigação realizado pelos intervenientes, bem como os seus efeitos.

Por último, apresentamos as principais **conclusões e implicações** deste estudo, tendo como referência as questões de investigação, o quadro teórico e os dados obtidos. Procuramos fazer uma síntese dos principais resultados obtidos e suas implicações, bem como uma reflexão sobre o sentido pessoal e profissional deste trabalho. Finalizamos com algumas sugestões para futuras investigações resultantes das conclusões do presente estudo.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: ORIENTAÇÕES CONCRETAS E MODELOS

Neste capítulo começamos por abordar o conceito de formação, em geral, explicando a pertinência do tema na atualidade. De seguida, fazemos uma análise de alguns paradigmas e modelos de formação inicial. Posteriormente, abordamos a formação contínua, em termos da sua concretização e modelos, incluindo os seus diferentes sentidos e respetivas finalidades. Por último, abordamos a formação contínua em Portugal, nomeadamente quanto ao quadro legal, bem como o papel dos CFAE.

#### 1.1 O Conceito de Formação

Com a rápida evolução da actual sociedade, em permanente transformação, a importância da formação ganha uma importância capital. O impacto da sociedade da informação, o impacto tecnológico e científico, assim como a globalização da economia, fizeram emergir a temática da formação, atribuindo-lhe “uma revitalização crescente nos últimos tempos” (Alarcão, 1997:7). Por sua vez, as novas tecnologias da informação e comunicação vieram mudar radicalmente a natureza do trabalho e a organização da produção. Consequentemente, torna-se necessária uma abertura e flexibilidade por parte dos trabalhadores, de modo a que possam desempenhar de forma eficaz as novas funções com que se deparam.

Segundo Marcelo (1999), o conceito de formação pode estar associado i) à *função social* (transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema sócio-económico, ou da cultura dominante); ii) a *um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* (que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos) e iii) à *formação como instituição* (quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação).

Assim, o conceito de formação, à semelhança de muitos outros, encerra múltiplas perspetivas.

Citemos algumas definições sobre formação:

“formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (Ferry, 1991, citado em Marcelo, 1999).

“... o conceito de formação é tomado não só como actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio...” (Pineau, 1983, citado em Moita, 1992:114).

“... a formação é, certamente, um percurso de construção que se faz ao longo de um percurso, cujas componentes principais, em que temos insistido com frequência, se reduzem a um pequeno número, que passam umas pelas outras e se ligam estreitamente, a saber: os sujeitos, as tarefas, os conhecimentos, os métodos, as estratégias, os materiais, os equipamentos e os contextos ” (Tavares, 1997:70).

Verificamos, portanto, através destas definições, que a formação não deve constituir apenas um veículo de transmissão de conhecimentos e de técnicas, mas, como refere Moita (1992), deve ser encarada com uma função educativa ao nível do processo global de desenvolvimento. Logo será útil perspectivá-la no âmbito de diversos contextos formativos. Por outras palavras, além do significado técnico ou instrumental, o termo formação engloba uma componente pessoal de desenvolvimento com sentido contínuo, ou seja, relaciona-se com a construção do eu.

Contudo, a componente pessoal da formação não nos deve levar a pensar que ela se realiza exclusivamente de forma autónoma. Marcelo (1999), secundando Debesse (1982), distingue vários tipos de formação: *autoformação*, *heteroformação* e *interformação*. A *autoformação* diz respeito ao indivíduo que participa de forma independente, controlando os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da sua própria formação. Por sua vez, a *heteroformação* organiza-se e desenvolve-se a partir do exterior (por especialistas), pese embora a personalidade do sujeito que participa não estar comprometida. Por último, a *interformação* refere-se à ação educativa que ocorre entre futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos.

Por seu turno, Alarcão (1997) refere que a palavra formação aparece associada à educação e evoca contextos diferenciados (formação inicial, formação contínua, formação especializada, formação profissional, formação em contexto, formação em alternância) e traduz uma continuidade no tempo através da expressão «formação ao longo da vida». Ainda de acordo com a autora, a formação ocorre dentro e fora da escola, em que cada ser humano trilha o seu percurso de formação, “fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser” (Alarcão, 1997:7).

A profissão de ensinar, à semelhança de outras profissões, necessita que seja assegurada às pessoas as respectivas competências profissionais. Contudo, “ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser professor” (Marcelo, 1999:23), corroborado por Simões (1995:72), ao afirmar que «tornar-se professor» “se sobrepõe a, apenas, ensinar a alguém”.

Esta discussão em torno das expressões *ensinar* e *ser professor* teve reflexos na problemática da formação de professores, desencadeando, ao longo das últimas décadas, distintas abordagens e diferentes conceções que serviram de apoio às políticas educativas e aos significados atribuídos à formação de professores (Zeichner, 1993; Marcelo, 1999; Flores, 2003; Formosinho, 2000, 2009a). Por outras palavras, falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e refletir sobre o que significa «ser professor» num determinado contexto (Flores, 2003). Por isso, os professores, como salientam Pacheco e Flores (1999:10),

“são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode escamotear”.

No âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, na conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da Vida*, ocorrida em Lisboa, em 2007, o Comissário responsável pela *Educação, Formação, Cultura e Juventude*, Figel, salientou que a actual situação do sistema educacional é insustentável a longo prazo. Com base nesta preocupação, sentimento partilhado pelos países da União Europeia, e por muitos outros países, apresentou um conjunto de propostas fundamentais para melhorar a qualidade da formação de professores, nomeadamente:

- “ A formação inicial de professores tem de ser da mais alta qualidade; tem de fornecer aos professores um conhecimento sólido sobre pedagogia assim como sobre a disciplina da sua especialidade; tem de englobar nas salas de aula, não só a teoria, mas também a prática.
- O mundo está em rápida mudança. As *skills* e os conhecimentos que os nossos jovens precisam estão em permanente evolução ...[...] ... A formação inicial de professores nunca poderá ser suficiente para sustentar um professor durante uma carreira que tem a duração de 0 ou 30 anos. Para os professores, e particularmente para eles, a prática da aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade absoluta.
- O ensino é uma profissão, e tal como sucede com os membros de qualquer outra profissão, deveremos esperar que os professores assumam o seu papel no desenvolvimento de uma cultura e de valores profissionais e que expandam os limites do seu conhecimento profissional.
- Há margem para uma colaboração muito mais íntima entre as instituições de formação de professores e os professores na sala de aula, de forma a permitir que estes profissionais possam usufruir dos últimos resultados das investigações e que os conteúdos que são ensinados nas instituições de formação de professores possam basear-se naquilo que, de facto, se passa na realidade das salas de aula ... [ ] .... Precisamos de professores que possam avaliar a eficácia de cada aula que leccionam e que possam aprender quer com os seus sucessos, quer com os fracassos.”

Figel (2007:18)

Os professores deparam-se, como nunca antes, com alunos muito heterogéneos oriundos de diferentes contextos sociais, com diferentes culturas, com diferentes níveis de aptidão, o que torna o seu trabalho mais complexo. Perante estas circunstâncias, o ensino deverá ser da mais alta qualidade possível. Daí que, cada vez mais, os professores têm de responder às diferentes solicitações que a escola de massas criou, por um lado, e ajudar a construir uma nova forma de viver a educação e de olhar o mundo, por outro.

O sucesso dos alunos dependerá da qualidade dos professores (Flores, Hilton & Nicklasson, 2010), o que implicará uma formação inicial sólida e adequada, mas também oportunidades formativas e de desenvolvimento profissional ao longo das suas carreiras de modo a torná-los competentes para o desempenho de tarefas cada vez mais exigentes.



Estas preocupações, ao nível europeu, não são novas. Delors (1996, citado em, Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho & Pereira, 2005), no âmbito do *Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida*<sup>1</sup>, refere que

“o que aprendemos num determinado momento da nossa vida tem uma utilidade em função dos avanços do conhecimento produzidos pela investigação. A ideia de que a formação inicial nos proporciona uma bagagem de conhecimentos de que vamos necessitar para toda a vida profissional e à qual podemos recorrer sem limites não é verdadeira”.

(Delors, citado em Estrela *et al*, 2005:110).

Verificamos, assim, através das recomendações Delors (1996), corroboradas pelas de Figel (2007), que se deve aproveitar e utilizar todas as oportunidades de atualização, aprofundamento e enriquecimento desse conhecimento inicial para se conseguir adaptar a um mundo em mudança permanente. Por outro lado, para responder às múltiplas e crescentes exigências da educação torna-se imprescindível refletir sobre a actual pertinência dos modelos tradicionais na abordagem da formação dos professores e, por conseguinte, na formação dos alunos.

Toda esta complexidade, advinda das transformações sociais, culturais e tecnológicas radicais, provocou um desequilíbrio entre a tradicional função de promoção das aprendizagens e a função socializadora por parte da escola, catapultando as dimensões sociais e psicológicas na compreensão do processo de formação de adultos.

Logo, os modelos dicotómicos na análise do trabalho pedagógico, por si só, deixaram de apresentar soluções, tornando-se, assim, pertinente encontrar novos modelos com características mais globalizantes, permitindo que nas práticas formativas estejam presentes vários estilos e maneiras de intervir no ato educativo.

A partir da revisão bibliográfica efetuada (Korthagen, 2009; Perrenoud, 1993; Flores, 2002; Santiago, Alarcão & Oliveira, 1997; Loughran, 2009) constatámos que, cada vez mais, os programas de formação de professores proporcionam experiências de campo/ação (de forma que os professores encontrem a realidade da vida da sala de aula na sua preparação formal), tentando articular essas experiências com a reflexão sobre o processo de tornar-se professor. Trata-se de uma conceção de formação que permite aos professores uma “releitura da sua experiência” (Perrenoud, 1993).

---

<sup>1</sup> A União Europeia instituiu, em 1996, o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida.

Nesta perspetiva, a formação tende a ser olhada como um processo que articula um percurso pessoal e uma trajetória profissional, que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas. Assim, torna-se necessário recorrer a novos paradigmas de formação de professores, já que, de acordo com Santiago *et al* (1997:32), “qualquer ação de formação de adultos não constitui nem um sistema de intervenção unificado nem um sistema de intervenção coerente e tal facto é importante para a criação de um clima de «não-culpabilização» no terreno da prática e da investigação”.

Zeichner (1997) defende que qualquer análise, no âmbito da formação de professores, nunca será compreendida corretamente sem ter em conta os conteúdos, a organização, a estrutura, o controlo dos programas dos cursos da formação inicial e contínua, o contexto histórico em que o processo de formação se desenrola, as condições em que trabalham os professores, as distintas conceções de professores integradas em abordagens diferentes de formação de professores, os seus paradigmas, etc. Todos estes fatores, interligados e em constante interação, ajudarão a compreender o ato educativo do professor, assim como a sua profissionalidade. Também Correia (1991) afirma que a problemática da formação de professores terá que ser analisada num contexto sócio-histórico-educativo, uma vez que os modos de encarar o funcionamento da escola determinarão as políticas de formação de professores. Por sua vez, Marcelo (1999:30) reconhece que as diferentes perspetivas de formação de professores se desenvolvem em torno de “processos de educação institucionalizada”.

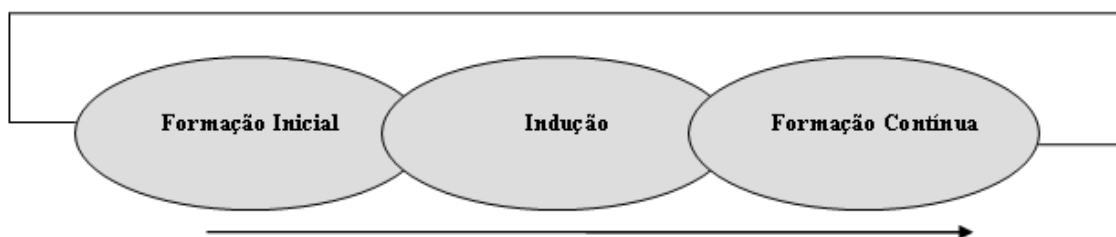
E, ainda, como refere Flores (2003),

“a compreensão da natureza e propósito da formação de professores implica, portanto, a análise dos pressupostos conceptuais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos e sistemas organizacionais, mas também a consideração do contexto histórico em que se insere” (Flores, 2003:140).

O conceito de formação de professores está, cada vez mais, associado a um processo de desenvolvimento permanente do professor (Marcelo, 1999, 2009; Ribeiro, 1989; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001; Flores, Day & Viana, 2007; Flores, 2003; Sachs, 2009). Encarado como um processo uno, integra várias fases: formação inicial em que o aluno-futuro-professor adquire os

conhecimentos e competências necessárias para a profissão (Marcelo, 1999); a indução<sup>2</sup>, elo de ligação entre a formação inicial e a contínua e, por último, e última fase do processo de formação, a formação contínua que inclui todas as ações ou estratégias de desenvolvimento profissional (planificadas ou não) no sentido do aperfeiçoamento e crescimento profissionais (Marcelo, 1999; Day, 2001).

Todos estes momentos de formação revestem-se de características próprias e de uma importância capital para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, processando-se numa lógica de continuidade, contrariando a ideia de conceber estas fases como períodos claramente separados (Pacheco & Flores, 1999). Daí que possamos interpretar o processo da formação como um processo sequencial e articulado (*cf.* figura1), uma vez que permite “repensar a formação inicial em função da experiência capitalizada na formação contínua” (Nunes, 1996:8).



**Figura 1** – A formação ou desenvolvimento profissional como um processo contínuo (adaptado de Marcelo, 1999).

Mais concretamente, todo o conhecimento adquirido pelos professores, através das suas práticas, das suas experiências, das suas vivências, poderá constituir um ponto de partida para “alimentar” a reflexão e incentivar a mudança e a inovação do processo formativo dos futuros professores, ou como refere Tavares (1988:120),

“A formação inicial deve desembocar naturalmente na formação contínua e esta deveria servir de *feedback* permanente à formação inicial para não a deixar anquilosar em esquemas mais ou menos rígidos e perder o contacto com a realidade da escola e as necessidades dos alunos.”

---

<sup>2</sup> Flores (2000), no estudo *A Indução no Ensino. Desafios e constrangimentos*, chama a atenção para a importância da *fase de Indução*, apesar do seu curto espaço temporal, 3/5 anos, constituindo um momento marcante para o professor recém-chegado. Ao contrário de outras profissões, a entrada no ensino é repentina e abrupta. Os neófitos têm de assumir as mesmas funções que um professor com experiência, encontrando-se, frequentemente, isolados e sem apoio. Daí que a forma rápida e brusca com que assumem as funções inerentes à docência confere a esta fase de iniciação profissional aspetos peculiares.

Por estes motivos é importante o estudo da formação de professores e a compreensão de todas as suas fases, que devem ser entendidas como partes integrantes, que se articulam, que se complementam ao longo de um processo *continuum* de desenvolvimento profissional do professor. Daí que se torne fundamental refletir e compreender cada um destes momentos separadamente, não porque defendamos que se trate de momentos isolados, como temos vindo a salientar, mas com o propósito de analisar com maior profundidade as suas especificidades.

## **1.2 A Formação Inicial**

### **1.2.1 Âmbito e Funções**

A formação inicial consiste na formação prévia dos professores, ministrada e certificada pelas instituições superiores de educação ou universidades (Campos, 1995; Formosinho, Ferreira & Machado, 2000; Formosinho, 2009), para o exercício da profissão, iniciando, deste modo, um longo e permanente processo de desenvolvimento profissional.

Segundo Marcelo (1999), são três as funções básicas deste tipo de formação:

- formação e “treino” dos futuros professores de modo a assegurar uma preparação de acordo com as funções inerentes ao ensino;
- controlo da certificação ou permissão para exercer a profissão;
- agente de mudança do sistema educativo e/ou contributo para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Nesta ótica, a formação inicial constitui uma etapa fundamental, em que o futuro professor adquire o conhecimento profissional necessário ao ato de ensinar, através de um processo de aprender a ensinar.

Por seu turno, Ribeiro (1989) refere que “o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática do ensino” (Ribeiro, 1989:8).

Feiman-Nemser (1983, citado em Marcelo, 1999:25) define-a do seguinte modo: “é uma etapa formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino”.

Nas perspectivas dos autores (Ribeiro, 1989; Feiman-Nemser, 1983), o processo de formação inicial pode seguir uma orientação, dita tradicional, virada para a compartimentação dos conhecimentos. Os professores, devidamente preparados para a transmissão dos conhecimentos, transformam-se em especialistas para determinados domínios de conhecimento. Estamos, pois, perante o modelo da tradição acadêmica (Zeichner, 1993) ou do modelo de academização/universitarização na nomenclatura de Formosinho (2000, 2009). Este modelo “transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno” (Formosinho, 2009:73).

Referenciando Morgado (2007:44),

“Tratando-se de um período de formação ao longo do qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, a formação inicial é tida como um elemento nuclear tanto em termos de construção da identidade profissional docente – associada a uma determinada conceção de professor e a um estilo de ensino. Daí a importância que lhe vem sendo consignada em termos de reforma, de mudança e de melhoria da qualidade do próprio sistema educativo.”

À luz deste pensamento, pressupõe-se que, além do aluno futuro professor desenvolver um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas, capacidades, necessárias ao exercício da profissão, a formação inicial proporcionará a construção da identidade profissional à luz de determinada conceção de ensino e de professor, por um lado, e a conceção e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem, por outro lado.

Atualmente, vários autores (Korthagem, 2009; Kelchtermans, 2009; Marcelo, 2009, entre outros) questionam abordagens tradicionais, que têm prevalecido nos sistemas de formação inicial, uma vez que não conseguem dotar o professor de conhecimentos e de competências, necessários aos

novos papéis<sup>3</sup> (resultantes, principalmente, da democratização do ensino e da emergência da sociedade da informação), que a profissão do professor passou a exigir. Os modelos tradicionais não se coadunam com um desenvolvimento profissional contínuo dos professores. A realidade é que os modelos (e os paradigmas em que se baseiam) vão evoluindo, ao longo dos anos, e “nos modelos prevaletentes se têm revelado deficitários na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente” (Morgado, 2007:46).

Longe vão os dias em que era perspetivado que o profissional, formado na universidade, deveria sair “pronto” com toda a competência para enfrentar o mundo do trabalho. Esta perspetiva induziu a discussão sobre a validade definitiva dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, assim como os modelos, paradigmas e orientações predominantes na formação de formadores. Neste âmbito, salientamos a perspetiva de Meirinhos (2006:29):

“Contudo, o adquirido na formação inicial tem, nos tempos de hoje, uma utilidade cada vez mais relativa, em função dos avanços produzidos pela investigação e produção de conhecimentos. Como resultado, tornaram-se frequentes as críticas aos programas da formação inicial”.

Nesta linha de pensamento, não se pode encarar a formação inicial como um período em que o aluno futuro professor adquire o conhecimento de uma forma total, acabada e com carácter definitivo, mas como “o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira” (Perrenoud, 1993:149).

Perante a efemeridade dos conhecimentos, e a velocidade com que disseminam, com a ajuda das novas tecnologias, por um lado, e tendo em consideração que os indivíduos aprendem ao longo de toda a vida, em todos os lugares e circunstâncias, por outro, a formação inicial e a formação contínua deverão integrar-se e articular-se num processo contínuo e duradouro.

---

<sup>3</sup> Consequência da mudança dos contextos económicos, sociais e do conhecimento sobre o sistema educativo como um todo, o que provocou alterações no trabalho dos professores, influenciando o seu profissionalismo (Hargreaves, 1998; Fernandes, 2000; Day, 2001, 2003; Estrela, 2001a; Flores, 2003).

Por sua vez, Marcelo (1999) destaca o conhecimento, como um dos principais valores dos cidadãos, assim como a capacidade de inovação e empreendimento que estes possuem, mas os conhecimentos apresentam um caráter de “caducidade”, o que nos obriga mais do que nunca a uma atualização constante.

Por seu turno, Canário (1991) chama a atenção de que “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de trinta anos de carreira serão bem mais importantes que quatro ou cinco anos de formação prévia ao exercício da profissão” (Canário, 1991:82).

Contudo, e apesar de sabermos da relevância das vivências pessoais e experiências profissionais, ocorridas ao longo da carreira profissional, nunca deveremos subestimar as repercussões do contexto da formação inicial, que, através das suas especificidades, ativam o início do processo da constituição da identidade profissional, ou seja, da construção do seu «eu profissional». Como refere (Marcelo, 2009:13), “os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios, e também como refere Lortie (1975), o processo de observação por parte dos alunos futuros professores, enquanto estudantes, contribui para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino. Por vezes, estas crenças encontram-se tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda dessas mesmas crenças, podendo perdurar ao longo da sua carreira profissional, contribuindo também para o processo de resistência dos professores à mudança e à inovação.

Com a finalidade de melhor contextualizarmos o percurso do processo de formação dos professores, imprescindível a uma boa compreensão do presente trabalho, apresentaremos, de modo sucinto, algumas das várias abordagens e modelos existentes.

### **1.2.2 Modelos de Formação Inicial**

Zeichner (1993), no âmbito da evolução da formação de professores, nos Estados Unidos da América, ao longo do século XX, apresenta um conjunto de tradições que nortearam e que prevalecem ainda no sistema educativo:

Tradição **académica** – de natureza académica, o conhecimento é compartimentado em áreas de ensino, disciplinas, em que o professor, possuindo uma sólida formação académica, transmite fielmente os seus conhecimentos científicos. As “trivialidades” do saber educacional, consideradas como de senso comum, serão, com mais ou menos dificuldade, alcançadas através da experiência obtida na escola. O papel do professor resumir-se-á a um especialista numa determinada área de conhecimento, transmitindo os saberes das suas disciplinas.

Tradição da **eficácia social** – com orientação behaviorista, o estudo científico do ensino constitui o pilar da construção curricular do ensino, em que a formação de professores tem, pela primeira vez, fundamentos científicos. Esta abordagem de formação de professores sublinha a aquisição de competências/desempenhos específicos relacionados com a aprendizagem dos alunos. Esta perspetiva de formação foi a que mais influenciou a formação de professores a partir da década de sessenta e setenta do século XX, principalmente, após a operacionalização do *Competency/Performance-Based Teacher Education*<sup>4</sup>. As referências desta abordagem são, por um lado, a medida do desempenho com que os professores dominam as capacidades previamente especificadas e, por outro lado, o desenvolvimento de sistemas de controlo e avaliação dessas mesmas capacidades pelas gestões institucionais. Nesta ótica, o professor é visto como um técnico, cujo papel consiste em adquirir um conjunto de procedimentos previamente estabelecidos, assim como dominar as destrezas específicas e observáveis, integradas num plano global, que se considera favorecer a tomada de decisões, a aprendizagem dos alunos, assim com a resolução dos problemas<sup>5</sup>.

Tradição **desenvolvimentista** – aparece com o movimento a favor do estudo da criança, em que a aprendizagem é “centrada no aluno”, baseando-se no pressuposto de que a ordem natural do desenvolvimento do aluno determinará o que deve ser ensinado aos alunos e aos seus professores. É neste contexto de formação de professores que surgem as metáforas de professor: como um naturalista, em que é valorizada a capacidade do professor para observar o comportamento dos alunos, para construir um currículo e propiciar, na sua sala de aulas, um ambiente ao desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Programa inspirado na utilização da psicologia behaviorista para preparação do pessoal na indústria e no exército, durante e após a Segunda Guerra Mundial.

<sup>5</sup> Feiman-Nemser (1990) apresentou duas versões na abordagem social: uma técnica, na qual a finalidade é o treino das capacidades a um nível mínimo e uma segunda versão, deliberativa, na qual se encoraja as capacidades que os professores têm de utilizar para decidirem do uso da investigação, juntamente com outros fatores, dentro de uma conceção de professor como decisor.

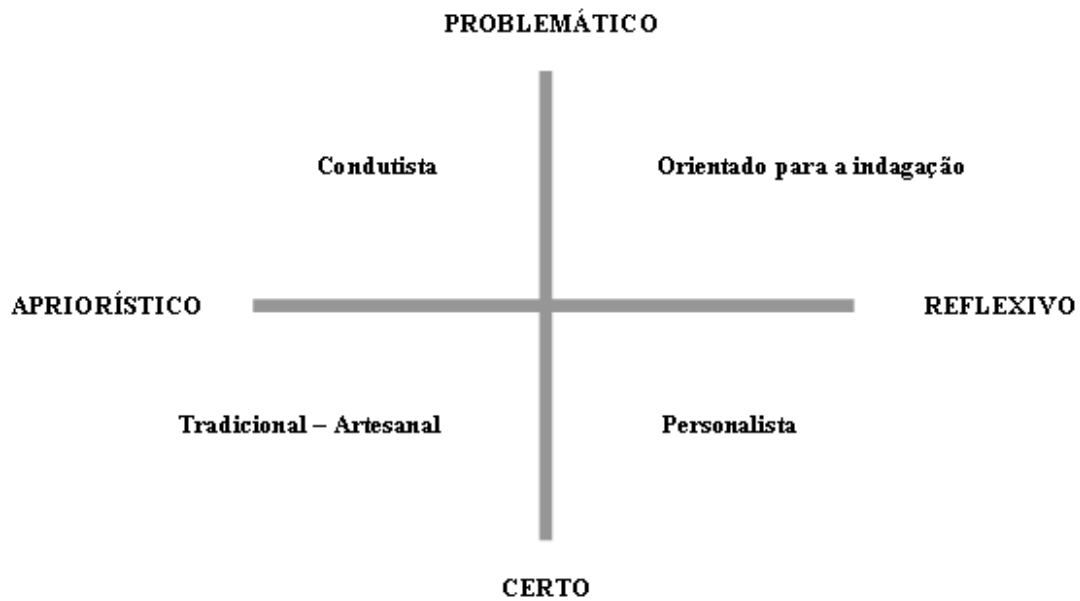


dos alunos, assim como aos seus interesses; como um artista que exige um vasto leque de conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e como um investigador, cuja característica essencial é instigar a assumir uma atitude experimental perante a prática.

Tradição de **reconstrução social** – Impulsionada pelo descontentamento com o sistema económico e social americano nas décadas de vinte e trinta do século passado. Preconiza a escolaridade e a formação dos professores como ideias chave para uma sociedade mais justa e humana. A escolaridade dos cidadãos era considerada um instrumento que reparava as injustiças sociais instituídas pelo capitalismo. Os programas de formação inicial devem refletir sobre os problemas reais da escola, da sociedade e da cultura, incutindo aos futuros professores uma intervenção a nível político, ideológico e social na educação dos seus alunos, incutindo-lhes, deste modo, a perfilhação de uma postura inteligente e crítica perante a sociedade.

Em síntese, podemos dizer que as quatro tradições de formações de professores descritas por Zeichner (1993) apresentam como enfoque: na tradição académica, o professor como um especialista de conteúdos; na condutista, o cumprimento de objetivos pré-estabelecidos de um modo eficiente; na tradição desenvolvimentista, o desenvolvimento pessoal do aluno futuro professor e, por último, na reconstrução social, o papel ativo do professor na mudança da sociedade.

Baseando-se nos paradigmas de formação de professores de Zeichner, Marcelo (1999) reagrupa a formação em torno de duas dimensões (*cf.* figura 2): a primeira, na direção vertical, **Certo vs Problemático**, indica o grau de formação de professores, compreendendo os contextos como corretos/válidos ou como problemáticos/discutíveis; a segunda dimensão, **Apriorístico vs Reflexivo**, estabelece o grau em que o currículo de formação de professores é ou não estabelecido *a priori*.



**Figura 2** – Resumo dos quatro paradigmas de formação de professores (Zeichner, 1983, citado em Marcelo, 1999).

Também Correia (1991) apresenta três modelos de formação de professores, nomeadamente: sistemas pré-programados de formação de professores, sistemas de formação de professores centrados no desenvolvimento pessoal e sistemas de formação de professores centrados na análise sociotécnica das condições de trabalho.

Cada um destes sistemas de formação de professores articula-se com três modos de funcionamento das escolas, respetivamente, a escola como mecanismo de reprodução social (a escola desempenha um papel de reprodução de uma dada estrutura social); a escola como mecanismo de adaptação (a escola tem um papel de adaptação da estrutura social a uma situação de crise) e a escola como instrumento de transformação (a escola com um papel de produção de mudanças sociais).

No sistema pré-programado de formação de professores as práticas pedagógicas inserem-se objetivamente nos mecanismos de reprodução social, através da institucionalização de mecanismos de reprodução cultural. Daí que os professores sejam considerados simultaneamente agentes de reprodução das condições de sucesso e agentes espontaneamente predispostos a transmitirem os sistemas de percepção da realidade que foram o garante do seu sucesso escolar. Os requisitos específicos à sua formação enquanto professores são adquiridos através da socialização enquanto alunos (Lortie, 1995; Lesne, 1984). Perante um sistema com estas características, a formação de

professores propõe, especialmente, a aquisição de saberes e saber-fazer que os professores devem transmitir aos alunos, assim como a apropriação de técnicas capazes de serem accionadas para uma transmissão eficaz. Portanto, estamos em presença de uma formação de carácter científico (conhecimento compartimentado em disciplinas) e de carácter didático (técnicas de transmissão dos conteúdos disciplinares).

Este modelo articula-se com o modelo de tradição Académica (Zeichner, 1993), que vê o professor como um especialista numa determinada área de conhecimento.

Em ambas as abordagens, tradição Académica e Sistema pré-programado de formação de professores, a formação é centrada no ensino, quer na componente científica, quer na componente didática, negligenciando as estratégias de aprendizagem dos alunos. O saber inerente à profissão de «ser professor» é alcançado à custa da experiência dos professores, enquanto alunos, e da experiência adquirida na escola, através da aplicação da teoria, adquirida na formação inicial.

Nos sistemas de formação de professores centrados no desenvolvimento pessoal enfatiza-se a natureza pessoal do ensino; a formação não visa a reprodução de modelos, mas uma formação profundamente individualizada, visando formar indivíduos flexíveis capazes de se adaptarem à mudança. Assim, as estratégias de formação constituem um leque diversificado de aprendizagens dos formandos. Estes modelos, que encaram a escola como mecanismo de adaptação, foram referência na segunda metade dos anos cinquenta e na primeira metade dos anos sessenta. As origens deste modelo estão relacionadas com a expansão económica que, por sua vez, conduziu a uma democratização das condições de acesso ao ensino e com a manifestação de certas concepções de educação<sup>6</sup>. Nesta conjuntura, surge “uma heterogeneização sociológica dos utentes dos sistemas de ensino” (Correia, 1991:95) que contribuiu para o desenvolvimento de duas ideologias. A primeira, referida como «meritocracia», está associada aos indivíduos que venceram na escola, constituindo a elite dirigente da sociedade; a segunda ideologia encara a escola como um instrumento de transformação social, desenvolvendo a mobilidade social ascendente. Nesta última ideologia, o professor constitui um agente que poderá contribuir para a transformação da sociedade à luz de novos valores, permitindo a distribuição alargada de bens culturais, passando a ser acessíveis a qualquer cidadão e não apenas às classes dirigentes. Neste período, verificam-se diversas práticas de formação

---

<sup>6</sup> Segundo Correia (1991:95), durante a segunda década de cinquenta e primeira de sessenta, surgem novas concepções de educação “que legitimavam quer do ponto de vista da contabilidade económica (teoria do capital humano), quer do ponto de vista político (crença de que a democratização do acesso acarretaria a democratização do sucesso), o aumento significativo da oferta e procura em educação.”

de professores, nomeadamente a formação técnico-pedagógica, a formação pessoal, a formação inicial, a formação contínua, a investigação, a formação teórica e a formação prática.

Esta perspetiva de formação de professores encontra analogia no modelo Desenvolvimentista (Zeichner, 1993), uma vez que o ensino é pautado pelo ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, quer do aluno, quer do professor.

Embora o modelo de formação de professores centrado no desenvolvimento pessoal e formação de professores ponha o enfoque na natureza do desenvolvimento pessoal do ensino, o desenvolvimento da crença de que a «democratização» do acesso ao ensino acarretaria a «democratização» do sucesso da escola conduziu a uma política de massificação da formação de professores. Tendo como estratégia resolver os problemas no acesso à escola<sup>7</sup> e não a mudança no sistema educativo, para efetivamente se assegurar a sua democraticidade, bem como a qualidade nos sistemas de formação dos professores, dá-se uma expansão quantitativa dos sistemas de formação de professores. Os sistemas não visam formar um outro professor que utilizasse modos de trabalhos pedagógicos diferentes, mas formar muito mais professores, recorrendo a um modelo estruturalmente idêntico ao descrito anteriormente e sistema pré-programado de formação de professores.

Os sistemas de formação de professores centrados na análise sociotécnica das condições de trabalho assentam num conjunto diversificado de práticas heterogéneas como resposta à expansão quantitativa dos sistemas de formação de professores. O modelo apresenta como principal pressuposto a necessidade de a escola dar resposta ao que lhe é requerido pelos grupos dominantes da sociedade e pelo Estado. As pressões sociais “exigem” dos sistemas de ensino respostas imediatas/prontas e específicas, despoletando, deste modo, uma autonomia no campo da formação relativamente aos sistemas de ensino. É, pois, um modelo “perspetivo e prospetivo” (Correia, 1991:116), aplicando a teoria à prática, em que a intervenção no domínio da formação de professores tem como finalidade

---

<sup>7</sup> Correia (1991:97) refere que a década de sessenta não foi apenas uma década de optimismo, sendo também caracterizada pelo “aparecimento de dois factos novos: um forte movimento de contestação social, partindo da própria instituição escolar e a institucionalização de um discurso sobre a mudança na educação, que já não a perspetiva como simples democratização das condições de acesso, mas que, ao problematizar o próprio funcionamento da instituição escolar, chama a atenção para a necessidade de adaptação da escola às mudanças produzidas no tecido social e reequaciona, quer a problemática da pesquisa em educação, quer a problemática da organização pedagógica e administrativa da formação de professores.

transformar a escola num instrumento de mudança social<sup>8</sup>. Para isso, os formandos, os agentes transformadores e transformados, terão que participar na mudança, identificarem-se com ela, isto é, não serem unicamente implementadores de um projeto predeterminado. As suas configurações conduzirão ao conflito, sendo, simultaneamente, produto e produtor de mudança. Nesta abordagem, os formandos são capazes de produzir saberes e não são meros objetos/consumidores de uma investigação desenvolvida externamente ao sistema de formação, sendo, pelo contrário, elementos produtores ativos de intervenção. A formação pode transformar-se num espaço de investigação, onde se esbatem as divisões entre investigadores e práticos, emergindo novas formas de investigação em que a problemática da divulgação dos resultados de investigação cede lugar à problemática investigação/ação coletiva de formador/formando.

Este tipo de perspetiva sobre a formação de professores está em consonância com a tradição de reconstrução social (Zeichner, 1993).

Em síntese, os modelos apresentados por Correia (1991) podem resumir-se ao seguinte modo: o primeiro privilegia a formação teórica e a formação profissional, já que implicitamente o modelo pressupõe a prática como indução da teoria visando o desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas necessárias ao exercício da função docente; o segundo acentua a importância do desenvolvimento de uma reflexão sobre as experiências vividas na situação de formação, implica a necessidade de uma formação prática e social; o terceiro modelo assume as relações entre teoria e prática e entre pessoal e profissional como relações problemáticas que não podem ser dicotomizadas, mas assumidas na sua complementaridade contraditória e conflitual.

Por sua vez, Korthagen (2009) distingue três abordagens/modelos de formação de professores:

No modelo dedutivo tradicional os conteúdos são diretamente dedutíveis do conhecimento científico disponível. O principal pressuposto é permitir que o formador decida o que é importante aprender com base na quantidade de conhecimento disponível. Existe uma tradução da teoria à prática. Esta abordagem, com uma perspetiva tradicional sobre a formação de professores, é

---

<sup>8</sup> Correia (1991) chama a atenção para o facto de a possibilidade da escola ser um dos instrumentos de transformação social não significar que se considere ser possível uma transformação radical da sociedade através da escola.

semelhante, quer à abordagem Académica (Zeichner, 1993), quer ao modelo Sistema pré-programado de formação de professores (Correia, 1991).

A abordagem baseada na prática é associada à lógica da tentativa-erro. Como a própria expressão sugere, é dada à prática um lugar bastante proeminente. Os alunos futuros professores vão para o terreno, sendo orientados, na sua prática, por formadores considerados especialistas. Contudo, Korthagen chama a atenção para a necessidade de, numa primeira fase, os futuros professores serem acompanhados por um formador experiente de modo a observar como tudo é feito.

Na abordagem realista há uma articulação contínua entre a teoria e a prática construídas sobre as experiências de ensino dos próprios alunos futuros professores e as suas preocupações. Esta abordagem apresenta como principais características a reflexão e interação entre alunos futuros professores, bem como a criação de uma teoria baseada nas suas próprias experiências. Esta abordagem encontrará afinidades com os modelos perspetivados por (Correia, 1991) e (Zeichner, 1993), respetivamente a Reconstrução social e Sistemas de formação de professores centrados na análise sociotécnica das condições de trabalho e também personalista.

Korthagen identifica-se com esta última abordagem, a realista, uma vez que é a mais apropriada às recentes visões construtivistas da aprendizagem do aluno, referindo

“se queremos que os alunos confiem na sua própria capacidade de construírem o seu próprio conhecimento, reflitam sobre as suas visões do mundo e desenvolvam a sua identidade e missão pessoais na vida, acredito que os formadores de professores devem modelar isto, salientando os mesmos aspetos na aprendizagem dos nossos alunos futuros professores” (Korthagen, 2009:56).

Fazendo uma síntese dos três modelos<sup>9</sup> apresentados (Zeichner, 1993; Correia, 1991; Korthagen, 2009) (*cf.* quadro 1.1), constatamos que existem aspetos convergentes.

---

<sup>9</sup> Segundo Marcelo (1999), houve uma evolução em relação aos termos utilizados pelos diferentes investigadores para designar as diferentes estruturas de racionalização. Por exemplo, Zeichner (1983) utilizava o conceito de paradigma de formação contínua; Feiman-Nemser utiliza o conceito de orientações conceptuais; Pérez Gómez (1992a) utiliza no seu discurso o conceito perspectiva na formação de professores e Liston e Zeichner (1991) referem-se a tradições na formação de professores.

**Quadro 1. 1** – Relação entre os paradigmas de formação inicial e o perfil do professor

<b>Teóricos da formação de professores</b>	<b>Modelos da Formação de Formadores</b>	<b>Perfil de Professor</b>	
<b>Zeichner</b>	Académico	Especialista	
	Eficácia social	Técnico	
	Desenvolvimentista	Personalista	Naturalista Artista Clínico Investigador
	Reconstrução social	Prático Reflexivo Investigador	
<b>Correia</b>	Sistemas pré-programados de formação de professores	Especialista	
	Sistemas de formação de professores centrados no desenvolvimento pessoal	Técnico	
	Sistemas de formação de professores centrados na análise sociotécnica das condições de trabalho	Político crítico	
<b>Korthagen</b>	Abordagem tradicional (Dedutiva)	Especialista	
	Abordagem baseada na prática	Prático	
	Abordagem realista	Investigador	

Suncitamente, podemos dizer que os vários modelos dos teóricos de formação de professores citados, enquadram-se nos seguintes paradigmas: **Tradicional/Artesanal** concebendo o professor como um aprendiz do ofício, acontecendo através da observação dos seus mestres e encarando como especialista dos conteúdos, cuja principal tarefa consiste em praticar as disciplinas académicas na turma; **Condutista ou Behaviorista** que se baseia em competências numa lógica efficientista, mas reconhece que existe um conhecimento prévio e próprio para ser professor, ultrapassando a opinião de que apenas basta o domínio dos conteúdos, apelando, assim, ao treino de competências e comportamentos, de modo a atingir, com eficácia, um conjunto de objetivos pré-especificados; **Personalista ou Humanista** que se situa numa lógica da psicologia, inclui o desenvolvimento pessoal, passando, assim, o professor a conhecer-se a si próprio e sendo a formação dos alunos futuros professores um processo que lhes permite uma aprendizagem e um desenvolvimento cognitivo e emocional, prevalecendo, pois, a lógica de que cada professor tem o seu estilo. E, por último, **Orientado para a Indagação/Investigação**, em que o professor toma decisões, assumindo um papel ativo na mudança da sociedade, revelando uma capacidade de investigação/reflexão, permitindo

ao aluno futuro professor analisar as situações que enfrentará, recorrendo à reflexão, de forma a solucionar os problemas. Mais concretamente, o professor problematiza e fundamenta as suas decisões, assumindo uma postura crítica, dirigindo a sua própria autoformação.

Apesar destas abordagens/modelos apresentarem as suas características, as suas especificidades, as suas limitações e as suas potencialidades, verifica-se que tendem a evoluir para uma teoria construtivista. Inicialmente, o professor, considerado um técnico, dá lugar ao professor interventivo, evoluindo para uma postura política em que a dimensão social e crítica constitui o pano de fundo.

Em jeito de conclusão, podemos referir que a uma dada orientação “corresponde uma determinada imagem de professor: um especialista numa disciplina, um técnico, uma pessoa, um prático ou um crítico” (Flores, 2000:32). Daí não existir um modelo ideal ou, como refere (Marcelo, 1999:32), nenhum “explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores”. Aplicados em contextos históricos diferentes e com fatores sócio-político-económicos específicos apresentam ênfases diferentes. O professor convive ao longo da sua carreira profissional com vários modelos. Contudo, há um modelo que prevalecerá na sua identidade profissional e que norteará as suas práticas educacionais. Daí que, de acordo com Perrenoud (1993), qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada em função das mudanças ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas, como da classe docente, sobre a capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente (Marcelo, 2009). As críticas apontam para o facto de estas organizações terem uma organização burocratizada, assistindo-se a um divórcio entre a teoria e a prática, a uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado e a um vínculo ténue com as escolas. Por tudo isto, algumas vozes propõem a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores (Marcelo, 2009; Morgado, 2007).

Nesta linha de pensamento, Morgado (2007:46) refere que “...os modelos prevalecentes se têm revelado deficitários na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos



de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente”, por consequência, os conhecimentos científicos adquiridos na formação inicial vão-se desatualizando.

Por outro lado, a diversidade da oferta de recursos para a obtenção de conhecimentos “rouba” o protagonismo ao papel do professor. As Novas Tecnologias, como recursos amigáveis, concorrem, de modo desleal, com o professor, pondo em causa o seu saber, o seu prestígio, a sua autoridade na sala de aula. Neste âmbito, Morgado (2007:42) chama a atenção para o seguinte:

“A emergência da designada Sociedade da Informação e do Conhecimentos, cuja importância no nosso modo de vida tem sido exaustivamente sublinhada, transporta novas exigências pessoais e coletivas e consigna às instituições educativas responsabilidades acrescidas, tanto pela necessidade de diversificarem e adequarem as ofertas formativas aos novos tempos, como pelos níveis de exigência e de qualidade que devem nortear os processos educativos que propiciam”.

Daí que se torne urgente redefinir o papel do professor, remetendo para as instituições formadoras de professores a reflexão sobre a natureza dos cursos de formação, nomeadamente sobre a componente científica da formação inicial.

Por sua vez, Feiman-Nemser (1990, citado em Marcelo, 1999:32), no âmbito das novas orientações conceituais na formação inicial de professores, salienta que

“Cada orientação sublinha diferentes aspetos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa. A orientação pessoal recorda-nos que aprender a ensinar é um processo de transformação, e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões... A orientação crítica saliente a obrigação dos professores para com os estudantes e a sociedade, desafiando os formadores de professores a ajudar os principiantes a aprender a desenvolver práticas escolares que se fundamentam em princípios democráticos de justiça e igualdade...As orientações prática e tecnológica representam diferentes ideias acerca da natureza e dos recursos do conhecimento sobre o ensino e de como se adquire e desenvolve. A primeira destaca o conhecimento científico e o treino sistemático; a última, a sabedoria da prática e o aprender com a experiência...Finalmente, a orientação académica centra-se no trabalho diferenciado do ensino. O que distingue o ensino de outros tipos de serviços humanos é a sua preocupação em ajudar os estudantes a aprender coisas de valor que não possam adquirir por si mesmos.”

Na perspectiva de Feiman-Nemser existe uma complexa interação entre os pensamentos e concepções da formação de professores e a relação educativa enquanto relação ética de responsabilidade, não podendo ser reduzida a uma mera relação instrumental. Daí que seja necessário que os formadores de professores ajudem e estimulem os futuros professores a aprender a desenvolver práticas educativas, norteadas por princípios éticos e morais. Ainda, neste contexto, Kelchtermans (2009) refere que a questão da reflexão dos professores não pode, nem deve confinar-se a um esforço técnico e instrumental de ligar meios a fins, mas, pelo contrário, tem de abranger os aspetos morais, emocionais e políticos do ensino (reflexão ampla), assim como as crenças e as representações que os professores têm de si próprios e do ensino (reflexão profunda).

Também Tavares (1988) reitera a posição, já amplamente defendida por outros investigadores, de que é necessário fomentar na formação inicial (e também na contínua), uma atitude investigativa, ou seja, incentivar os futuros professores para a análise e reflexão sobre a sua atividade profissional.

### **1.2.3 O Processo de Aprender a Ensinar**

O modo como os professores aprendem a ensinar tem sido objeto de estudo por parte de muitos investigadores (Monteiro, 1992; Marcelo, 1999, 2009; Eraut, 1994; Arends, 1995; Kelchtermans, 2009). Loughran (2009), impulsionador do movimento auto-estudo<sup>10</sup>, considera que o novo conhecimento profissional e o processo de aprender a ensinar, têm, antes de tudo, como sustentáculo, a análise da prática dos formadores de professores. Segundo Lortie (1975), os alunos futuros professores e formadores de professores dispõem de um guião de ensino que foi construído através da aprendizagem pela observação. Os alunos futuros professores, enquanto alunos, observam as práticas dos seus professores, para, posteriormente, repeti-las ou re-actualizá-las nas suas práticas. Por sua vez, os formadores de professores esperam que os seus alunos futuros professores apliquem as suas práticas. Por isto mesmo, talvez o momento mais adequado à mudança de mentalidades de aprender a ensinar, não seja, quando os «alunos futuros professores» estão no terreno e constatarem

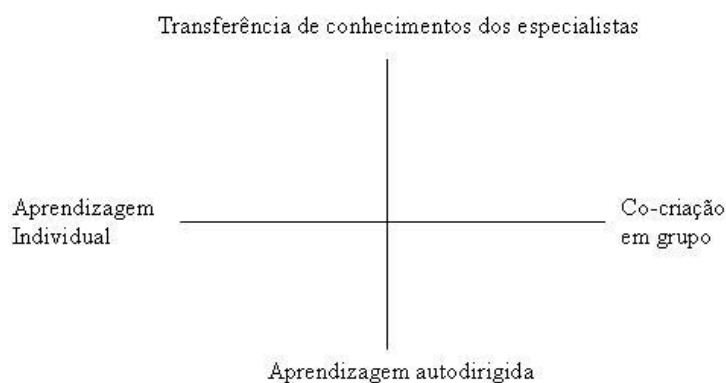
---

<sup>10</sup> Segundo John Loughran (2009), a ideia de auto-estudo surge no âmbito das pedagogias de formação de professores e considera três níveis: individual (no sentido de uma melhor compreensão da prática), colaboração (uma visão prática através do envolvimento de outras pessoas com efeitos na abordagem e resultados do próprio estudo) e centrados nas práticas educativas/institucionais (incidindo sobre o “cenário” da política e da prática, questionando os pressupostos e fundamentos dos programas de formação de professores).

que os processos e métodos pelos quais foram formados não se adaptam à sua sala de aulas. A mudança terá, antes de tudo, de passar pelos formadores de professores. Ainda, de acordo com Loughran (2009:20), “se a aprendizagem pela observação dos alunos futuros professores for verdadeiramente desafiada, há uma clara necessidade de estes experimentarem a aprendizagem sobre o ensino de maneira a criarem um ímpeto de mudança”. Nesta ótica, também se encontra Perrenoud (1993:19), reconhecendo que “formar novos professores adotando o mesmo modelo dos seus colegas em funções seria absurdo.”

Por sua vez, Moreira e Alarcão (1997) apresentam a investigação-ação, no contexto da formação inicial, como uma estratégia com potencialidades no modo de aprender a ensinar do aluno futuro professor. Esta estratégia, na opinião das autoras, permite ao aluno envolver-se diretamente num processo de questionamento sistemático da prática, resultando numa melhor compreensão do foco de interesse do professor/formador, bem como, posteriormente, uma postura reflexiva na sua profissão. Esta aprendizagem que acompanha os alunos futuros professores, desde o início da sua formação, constituirá um dos elos de uma corrente de fatores que contribuem para o desenvolvimento contínuo dos professores.

Como já referimos, Korthagen (2009), aquando da análise de modelos de formação de formadores, premeia as abordagens construtivistas uma vez que põem o enfoque na aprendizagem do aluno futuro professor. Mas, para isso, é exigida uma mudança no papel do professor. As mudanças que têm ocorrido na área de formadores de professores processam-se segundo duas dimensões (*cf.* figura 3).



**Figura 3** – As duas dimensões da aprendizagem na formação de professores (Korthagen, 2009:44).

A primeira na direção vertical está relacionada com a questão de saber quem é o responsável pela aprendizagem (para esta mudança tiveram influência as teorias construtivistas); mas, na opinião de Korthagen, há também outra razão relevante para a importância desta mudança,

“Se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento. Por conseguinte, teremos de investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática” (Korthagen, 2009:44).

A segunda dimensão que ocorre na direção horizontal é a dimensão do individual para o grupo. Sabe-se, nos dias de hoje, da importância, tanto para os alunos, como para os professores, da aprendizagem cooperativa e da criação de conhecimento em grupo, o que, na opinião de Korthagen (2008:44), implica que

“...se queremos que as escolas se tornem comunidades de prática, com professores que desenvolvam ainda mais o seu conhecimento especializado (*expertise*) de forma conjunta, teremos de ajudá-los a habituarem-se às formas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa durante a formação de professores.”

Korthagen sublinha ainda que, a par deste tipo de aprendizagem, dever-se-á estimular os professores para a reflexão<sup>11</sup> sobre os seus processos de tomada de decisões consciente e racional, dado que é essencial para o conhecimento racional sobre a complexidade dos processos reais.

Da necessidade de transformar o quadro teórico, em que a formação de professores assenta, para uma outra que privilegie o professor reflexivo, Alarcão (1996:196) dá-nos conta de que “é possível mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar”. Na mesma linha, Gimeno (1991:89) defende “o ensino como atividade racional ou reflexiva [...] prática utópica a que se aspira”. Por este motivo, uma das formas mais eficazes de incutir nos professores a predisposição para a mudança, perfilhando num papel reflexivo, será precisamente na sua formação e construção da identidade profissional, isto é, nos contextos em que se desenrola a formação inicial.

---

<sup>11</sup> Korthagen concebe um modelo de reflexão para os professores, designado de modelo da cebola, constituído por seis níveis de reflexão, com a seguinte designação, da periferia para o centro: ambiente, comportamento, competências, crenças, identidade e missão. Para perceber o processo de aprendizagem dos professores, profundamente, é necessário perceber as interdependências entre as várias camadas. Este modelo será descrito, com mais pormenor, no capítulo II.

Em jeito de síntese, constituindo a formação inicial o princípio do processo de formação do professor, esta reveste-se de uma importância vital no seu desenvolvimento pessoal e profissional futuro. As conceções sobre «ser professor» relacionam-se com as diferentes abordagens, paradigmas ou orientações perspectivadas pelos professores, sendo-lhes atribuídas várias metáforas: especialista, técnico, investigador, etc. É, sem dúvida, através destas diferentes conceções de «ser professor» que se influenciará o modo de ser e estar na profissão docente dos alunos futuros professores; daí que esta temática deva ser trabalhada, aquando da sua formação inicial. Este facto constituirá uma das causas para que, no processo de formação de professores, cada vez mais nos afastemos dos modelos tradicionais, que mantêm a separação entre a teoria e a prática e com um currículo normativo e orientado para as disciplinas, e nos aproximemos de movimentos de orientação social, baseados numa visão construtivista do conhecimento e orientados para a resolução de problemas (Marcelo, 1999). Assim, emerge a importância da reflexão no processo de aprendizagem e ensino do aluno futuro professor, nomeadamente nas abordagens orientadas para a indagação/investigação.

### **1.3 A Formação Contínua**

A formação contínua, “tema inesgotável mas também já muito debatido” (Estrela, 2001:136), continua a prender as atenções das políticas educativas a nível internacional. A sua problemática vem suscitando debates, quanto à sua natureza e à sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor, pois constitui o seu centro e verdadeiro fundamento. Perante uma sociedade em permanente transformação, torna-se necessário, à luz dos novos contextos de ensino, a análise e a redefinição dos quadros conceptuais da formação contínua.

Se, por um lado, a formação inicial ocupa um espaço de tempo relativamente curto na formação do professor, mas com um papel determinante no seu percurso profissional, conforme já tivemos oportunidade de referenciar, a formação contínua, por seu lado, constitui uma outra fase do extenso *continuum* do desenvolvimento profissional do professor (Estrela & Estrela, 2006), não menos importante. Esta complementaridade apela a uma consonância dos dois momentos, nunca abandonando o pressuposto de que a formação é um processo em permanente construção.

Tentar identificar e compreender as práticas educativas dos professores, sem analisar o seu processo formativo contínuo é, em certa medida, contribuir para o insucesso da mudança das suas práticas. Torna-se, assim, pertinente analisar as concepções, as teorias, os pressupostos e as finalidades de formação contínua, porque, como refere Ponte (1991:130), “a formação contínua de professores não pode ser equacionada no abstracto. Não faz sentido falar na formação pela formação, como se ela fosse um fim em si mesma”. Quando os professores se deparam com processos formativos, cujos pressupostos são de cariz deficitário, não é expectável que os professores estejam predispostos à mudança e à inovação. Estas apelam ao abandono de concepções, paradigmas e modelos de cariz tradicionalista, muitas vezes dominantes, para que emirjam outros, rompendo, assim, com o conformismo, com a burocracia e com a passividade, dando lugar ao protagonismo, à intervenção e à emancipação dos professores.

### **1.3.1 O Conceito**

Muito se fala de formação contínua e, na grande maioria das situações, de coisas diferentes. Na realidade, ela oculta uma polissemia, que remete para perspetivas distintas (do homem, do seu papel na construção da história, das relações do homem com o trabalho), para diferentes posturas ideológicas (subentendendo valores, formas de poder e lutas de poder) e para diferentes epistemologias (papel do sujeito em formação na construção do conhecimento formal e no processo de formação).

Durante “algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes” (Marcelo, 1999:136). Assim, perante esta flutuação de conceitos, mas que se relacionam entre si, Estrela e Estrela (2006) propõem, antes de tudo, a distinção entre os conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional, em que a primeira

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

(Estrela & Estrela, 2006:75)

Enquanto desenvolvimento profissional se refere a

“Processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspetiva de *life span*, às actividades organizadas de F.C. e às actividades individuais de autoformação.”

(Estrela & Estrela, 2006:75)

Ora, como podemos verificar, estes dois conceitos encerram em si diferentes semânticas. O primeiro conceito aponta para uma visão instrumental, com um enquadramento académico, enquanto a segunda definição baseia-se num paradigma personalista aceitando que a “formação dos professores deve constituir uma forma de desenvolvimento do adulto” (Simões, 1995:72).

Como refere Ferreira (2009:225), a concetualização de formação contínua “leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida” (Ferreira, 2009:225).

Daí que se torne fundamental saber, quando se fala de formação contínua, ao que nos referimos, ou seja, aos paradigmas que lhe estão subjacentes. Só assim entenderemos a sua amplitude e os seus verdadeiros efeitos na prática dos professores.

### **1.3.2 Paradigmas e Modelos**

Eraut (1987) apresenta quatro paradigmas de formação contínua: da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas.

O paradigma da deficiência baseia-se no pressuposto de que a procura da formação contínua tem como causa a existência de deficiências na formação do professor, sendo orientada no sentido de colmatar as lacunas existentes, devendo-se, quer à desatualização da formação inicial, no respeitante aos conhecimentos científicos e/ou pedagógicos, quer à imperfeição de competências práticas. Por

estes motivos, a formação contínua apresenta-se como um mecanismo de preenchimento de saberes e destrezas ou uma resposta a necessidades, supostamente, existentes nos professores na perspetiva da Administração Central.

No paradigma do crescimento, a formação contínua é encarada como promotora do desenvolvimento profissional, valorizando as experiências, quer profissionais, quer pessoais dos professores, envolvendo-se ativamente no seu processo de formação. Daí este modelo de formação contínua ser perspetivado segundo uma lógica de experiência profissional com vista ao desenvolvimento profissional. Contrariamente ao paradigma anterior, não pretende compensar uma formação inadequada, mas permitir a realização do professor através da reflexão sobre a sua experiência profissional.

No que diz respeito ao paradigma da mudança, a formação contínua funciona como resposta, antecipando-se se possível, às mudanças impostas pela evolução da sociedade, em geral, e do contexto da própria escola, em particular. Poder-se-á dizer que estamos em presença de um paradigma que confere à formação contínua uma perspetiva pró-ativa. Assim, os professores são os agentes principais, assumindo um papel interventivo na negociação e colaboração dentro do espaço escolar, reorientando, assim, os seus saberes e competências. Este paradigma será conotado com a inovação e mudança num sistema educativo.

Por último, no paradigma da solução de problemas, a formação contínua está confinada ao espaço físico da escola, particularmente na sala de aula, onde emergem problemas no âmbito do ensino e aprendizagem. O professor apresenta-se como agente primordial na resolução dos mesmos, uma vez mais, assumindo um papel interventivo, essencialmente, a nível das suas práticas. Deste modo, os professores apresentam-se como mediadores na resolução de problemas, que se desenrolam no seu “habitat natural”, a sala de aula.

Ribeiro (1989:11-12) faz uma análise comparativa destes paradigmas, sistematizando-os de acordo com a finalidade que lhes está subjacente:

- a) “em termos de finalidade da formação, tanto o paradigma baseado na compensação de deficiência, como o assente na solução de problemas visam o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa na escola;



- b) a diferença entre eles reside em que a fonte justificativa da formação e a sua credibilidade é extrínseca ao professor ou à escola, no caso do paradigma da deficiência, ao passo que, na outra perspetiva, ela é interna;
- c) em termos de finalidade da formação, os paradigmas baseados no crescimento/desenvolvimento de novas potencialidades próprias e no processo de mudança visam a reorientação do professor e da escola;
- d) a sua diferença assenta no carácter intrínseco (paradigma do crescimento) ou extrínseco (paradigma da mudança) da fonte estimuladora e propiciadora da formação”.

Verificamos, assim, através da perspetiva de Ribeiro, que as finalidades subjacentes à formação contínua residem no **aperfeiçoamento** do professor e da **melhoria** da escola (*deficiência e solução de problemas*), ou na **reorientação** do professor e da escola (*crescimento e mudança*), remetendo estes dois últimos paradigmas para uma formação mais profunda e ampla.

Por sua vez, Ferry (1987:36) concebe a formação como “um processo de desenvolvimento individual tendente à aquisição ou ao aperfeiçoamento de capacidades<sup>12</sup>” e aponta três modelos de formação: o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo (ou modelo centrado na *démarche*) e o modelo centrado na análise. Os pressupostos prevaletentes são o tipo de processo, a dinâmica formativa e o modo de eficiência e não a estrutura, conteúdos e finalidades da formação contínua (Flores, 2000).

No modelo centrado nas aquisições, a ênfase reside na aquisição ou aperfeiçoamento de uma capacidade, que pode ser um saber, uma técnica, uma atitude ou um comportamento. A formação norteia-se por uma racionalidade técnica, circunscrevendo-se a uma simples aprendizagem, não atendendo aos saberes experienciais, nem aos contextos de trabalho (quer da escola, quer da sala de aula). Deste modo, a prática é concebida como uma mera aplicação da teoria/formação. É o método mais enraizado nas instituições (Ferreira, 2009; Formosinho, 2009), em que estas constroem os seus planos de formação, que são oferecidos ao formando. Assim, “o formador tem como objetivo actualizar conhecimentos sobre programas e conteúdos” (Estrela *et al*, 2005:134). Este modelo de formação

---

<sup>12</sup> Ferry entende como capacidades o sentir, o agir, o imaginar, o compreender e o aprender.

contínua apresenta semelhanças com o paradigma da deficiência (Eraut, 1987), que parte da ideia da desatualização do professor, das suas lacunas científicas e pedagógicas. Estamos, pois, em “presença de uma formação de cariz administrativo” (Pacheco & Flores, 1999:133). Por estes motivos, a aprendizagem é perspectivada num sentido restrito, excluindo ou incentivando muito pouco os processos de mudança que, por sua vez, apelam à tomada de decisões de modo deliberativo.

No modelo centrado no processo, pretende-se que a formação, além de adquirir conhecimento, potencie aprendizagens significativas, permitindo a formalização das práticas e potenciando as dimensões formativas experienciadas no contexto de formação. Permitirá ao formando fazer face a situações complexas, responder às mudanças, sendo considerado um agente da sua própria formação, desempenhando um papel interventivo, “...favorecendo assim a emergência e consolidação da sua autonomia profissional” (Estrela *et al*, 2005:137). Neste sentido, o professor é imbuído de um espírito reflexivo, poderá afirmar-se como um inovador e como um investigador (Estrela, 2003; Nóvoa, 1992).

Por último, no modelo centrado na situação, a formação parte da identificação e análise das situações profissionais significativas para os formandos, potenciando e motivando a construção de um projeto de ação adequado ao contexto de trabalho e às possibilidades das situações reais. Neste modelo, existe o confronto entre a formalização da prática e um campo teórico como estratégia, com o objetivo de construir novos conhecimentos (Flores, 2000). O formando é, neste sentido, considerado como observador e investigador de situações educativas, ou seja, como o sujeito ativo da formação.

Identificando-se com um paradigma ou incorporando vários paradigmas, a formação contínua pode assumir vários modelos, pressupondo que, antes da sua implementação, se torne necessário conhecer e analisar as suas perspetivas, pressupostos e finalidades. A escolha de um ou outro modelo depende do contexto e finalidade da formação contínua. De facto, a validade superior de um ou outro modelo só pode ser analisada de modo absoluto em estudos comparativos sobre a formação e desenvolvimento profissional dos professores preparados num ou noutro contexto formativo (Ribeiro, 1989). Na ausência dessa prova, todos os modelos são defensáveis e justificáveis, para lá das perspetivas teóricas que tomem os representantes e defensores de um ou de outro.

Segundo Pacheco e Flores (1999:132), a formação contínua tem como finalidades adquirir novas competências, incentivar a inovação por parte dos professores e melhorar a competência

docente, o que fará com que a formação contínua possa ser perspectivada de acordo com três princípios:

- a) *“Pessoal* – responde a necessidade de autodesenvolvimento. A formação contínua, enquanto ação de desenvolvimento psicológico de adultos, como referem Gonçalves e Ferreira-Alves (1991), deverá almejar níveis mais elaborados de autoconhecimento e proporcionar níveis mais elaborados de conhecimento acerca da realidade.
- b) *Profissional* – procura responder a necessidades profissionais quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular), quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum).
- c) *Organizacional* – além das necessidades contextuais da escola, incluem-se igualmente três tipos de necessidades: as que refletem uma adequação às mudanças sociais económicas e tecnológicas que se produzem nos dias de hoje e a que o professor terá de dar resposta, as que se orientam para a melhoria do sistema educativo em geral e as formativas como forma de resposta à desatualização da formação inicial.”

Assim, consoante as necessidades valorizadas, teremos modelos distintos de formação contínua, nomeadamente administrativo, individual e de colaboração social (cf. figura 4)



**Figura 4** – Modelos de Formação Contínua (cf. Pacheco & Flores, 1999:134).

O modelo administrativo, segundo os autores, “pressupõe uma formação planificada e realizada, mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais” (Pacheco & Flores, 1999:133), nas quais se valoriza mais a presença do professor do

que a sua intervenção. É uma formação segmentada, predominantemente tecnicista/instrumentalista, que não vai ao encontro das necessidades dos professores, nem se baseia na prática letiva, por contrário, favorece os objetivos organizacionais que, essencialmente, têm por missão preparar os professores para as mudanças desejadas e “impostas”, identificando-se mais com uma inovação no âmbito tecnológico. Este modelo de formação contínua articula-se com o paradigma da deficiência (Eraut, 1987), uma vez que parte da ideia da desatualização do professor.

Opostamente, surge o modelo individualista que, por um lado, é dirigido ao professor, dado responder às suas necessidades individuais de modo a ocasionar mudanças ao nível da sua prática letiva e, por outro, é dirigido ao nível colectivo dos professores, uma vez que estes constroem os seus projetos formativos, dinamizados e coordenados por um formador, sendo, este também um professor. É considerado um dos modelos que melhor responde às reais necessidades do professor, assumindo este um papel interventivo, conduzindo a mudanças significativas ao nível da prática letiva. Por conseguinte, trata-se de um modelo de formação fomentador de processos ensino-aprendizagem inovadores e, como referenciam Pacheco e Flores (1999:133), é um “modelo de formação centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores”. Neste contexto, podemos articulá-lo com o paradigma do crescimento (Eraut, 1987), onde a formação contínua é orientada na perspectiva de crescimento do professor, numa lógica de experiência pessoal e com uma finalidade de desenvolvimento profissional.

Finalmente, o modelo de colaboração social (ou de parceria e de ligação das escolas às instituições do ensino superior, ou ainda de aprendizagem cooperativa) consiste na intercepção do modelo administrativo com o individual, como se pode verificar pela figura 4. Este modelo apresenta como pressuposto o facto de a formação dos professores simbolizar um *palco* social, onde os vários atores têm responsabilidades específicas na formação. Nesta perspectiva, a formação contínua integra-se numa lógica do desenvolvimento profissional do professor, satisfazendo os princípios da articulação dos saberes, quer práticos, quer teóricos. De entre os vários atores envolvidos, os professores têm uma participação direta, sendo co-responsabilizados pelos projetos formativos; as instituições do ensino superior têm uma legitimidade conceptual e metodológica na organização da formação centralizada na escola e os serviços centrais e/ou regionais do Ministério da Educação assumem a responsabilidade política de seleccionar os parâmetros e balizar os conteúdos globais da formação contínua.

Por seu turno, Lesne (1984) apresenta três modos de trabalho pedagógico, nomeadamente o transmissivo (orientação normativa), o incitativo (orientação pessoal) e o apropriativo (centrado na inserção social do indivíduo). O tipo transmissivo, orientação normativa, assenta numa relação pedagógica hierarquizada entre formador e formando, sendo a pessoa em formação considerada, essencialmente, como objeto de socialização; o tipo incitativo de orientação pessoal valoriza as dimensões interpessoais e individuais e assenta em relações pedagógicas horizontais, sendo a pessoa sujeito da sua própria formação e socialização; o tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, assenta no exercício democrático do poder pelas pessoas em formação e tem como objetivo desenvolver a capacidade de agirem de forma a modificarem as próprias condições pedagógicas e organizacionais da sua atividade.

Na ótica de Lesne, a formação de adultos faz parte do processo de socialização. Através da sua socialização, vai construindo a sua aprendizagem, numa perspetiva social, que se desenvolve em torno de três vectores: o conhecimento, a ação e as experiências, cujos significados serão muito valorizados para a inserção social. Assim, a formação adquire um significado social para o adulto, pois a sua ação será reflexo da sua inserção social, o que, de acordo com Santiago, Alarcão & Oliveira (1997:16), “poderá ser neutralizado por fatores implícitos que fazem tender o processo formativo mais para o lado da continuidade do que da mudança”.

Ainda na linha de pensamento de Santiago *et al* (1997), a perspetiva de Lesne sobre a formação de adultos inscreve-se numa verdadeira

“teoria implícita da sociedade... [uma vez que as suas estruturas sociais] agem de forma determinante na formação global do adulto. Mas, simultaneamente influenciadas por aquilo que se faz nesse espaço de socialização, através da capacidade dos adultos agir e participar deliberadamente nas mudanças sociais

(Santiago *et al*, 1997:16).

Por estes motivos, a formação de adultos não será um processo essencialmente escolarizante/académico, mas assume características que decorrem, naturalmente, da própria inserção social do adulto. Esta perspetiva é corroborada por Cortesão (1991, citada em Santiago *et al*, 1997:21), afirmando que a “formação é aprendizagem e aprendizagem social, é relação interpessoal e grupal, e, simultaneamente, é prática social”. Ainda nesta linha de pensamento, Ferreira (2009a:339)

chama a atenção do seguinte: “a pessoa em formação é considerada agente de socialização, com capacidade para se transformar e transformar a sociedade em que vive”.

Também Nóvoa (1991:21), apoiando-se nas reflexões de Zeichner (1983) e de Chantraine-Demilly (1990), salvaguardando os perigos de um discurso dicotómico e entendidos apenas como modelos teóricos de análise, baliza a formação contínua em dois grupos diametralmente opostos:

- “Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores;
- Os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”.

O autor identifica-se com os modelos construtivistas, nomeadamente no “paradigma investigativo” e na “forma interativa-reflexiva”, fundamentando a sua escolha na necessidade de a formação contínua contribuir “para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (Nóvoa, 1991:21), modelos que se afirmam pela necessidade de “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas” (Cronteras, 1999:76, citado em Morgado, 2005:41). Para Nóvoa (1991) são os próprios sujeitos que mobilizam os recursos técnicos e científicos para a produção de conhecimentos. São os «obreiros» da sua própria formação. Contudo, não rejeita os modelos estruturantes e até os encara, a par da “formação de professores por competências”, como sendo os mais eficientes a curto prazo, pese embora as suas limitações, para o desenvolvimento de uma “nova” escola e de um “novo” professor.

Chamando a atenção de que o professor é uma pessoa e um profissional numa organização escolar, Nóvoa afasta-se de uma conceção de formação contínua de carácter restritivo (acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) e aponta para uma nova conceção de cariz transformador e inovador, ou seja, perspetivando-a como um instrumento de mudança, quer ao nível das culturas profissionais, quer ao nível das culturas organizacionais das escolas (Nóvoa, 1991, 1992). Esta orientação gravita em torno de “três eixos estratégicos”, nomeadamente: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Daí que o autor chame a atenção para a necessidade de se romper com os paradigmas dominantes/tradicionais, cujos pressupostos se baseiam no individualismo, na descontextualização da formação contínua, na falta de planificação do

trabalho e na ausência de projetos colectivos. Estas três dimensões, a que o autor designa de «trilogia da formação contínua» (produzir a vida, a profissão e a escola), remetem para um investimento na pessoa e na sua experiência, na profissão e nos seus saberes, na escola e nos seus projetos. Não fará sentido falar em cada uma destas dimensões isoladamente, uma vez que elas interagem e complementam-se criando, deste modo, a identidade do professor. Portanto, torna-se necessário “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992:25). É nesta comunhão de características, do domínio pessoal, social e profissional, que Nóvoa, citando Dominicé (1990), salienta:

“devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida”

Dominicé (1990, citado em Nóvoa, 1992:24).

Por estes motivos, a formação contínua adquire, assim, uma perspectiva abrangente, conotando um processo interativo e dinâmico de modo a compreender a globalidade do sujeito que, partindo da sua experiência e da realidade educativa, desenvolve uma atitude questionadora e crítica, ou seja, recorre a estratégias de natureza reflexiva associada à mudança de atitudes e/ou comportamentos. Esta formação perspectivada como prática de reflexão a partir de situações reais é defendida por vários autores (Shulman, 1986; Alarcão, 1996; Marcelo, 1999; Nóvoa, 1991, 1992; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1993).

Nesta ótica, o percurso do professor configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo vai construindo, através da formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, bem como o contexto em que exerce a atividade docente (Hargreaves & Fullan, 1992; Day, 2001; Flores, 2003, 2003a). Por estes motivos, torna-se necessário compatibilizar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola.

É também neste contexto que «o triplo movimento», sugerido por Schön (1992), nomeadamente, conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Logo, a formação contínua pode constituir-se num espaço que promova a preparação de professores reflexivos, permitindo-lhes assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, bem como a promoção das políticas educativas. Por outras palavras, “não deverão alhear-se da sua condução e da definição das suas políticas” (Estrela, 2001:137).

Apesar das virtualidades da reflexão no processo de formação, Nóvoa (2007), no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, na Conferência intitulada *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida*, lembra que “Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente” (Nóvoa, 2007:26). Segundo o autor, quando os professores aprendem mais, melhoram as suas práticas pedagógicas, manifestando-se na melhoria da aprendizagem dos alunos. Para que tal aconteça, o trabalho de formação deve acompanhar de perto a realidade escolar e os problemas sentidos pelos professores, o que não tem acontecido. Para alcançar esta finalidade, o professor deverá exercer a sua profissão, antes de mais, com grande autonomia, centrando o seu trabalho nas aprendizagens dos alunos, preocupando-se com o comportamento pessoal e social dos seus alunos. Por outras palavras, deve procurar refletir de um modo sistemático as suas práticas pedagógicas.

Contudo, estas condições e situações parecem não existir (Estrela, 2001; Nóvoa, 2007; Korthagen, 2009; Kelchtermans, 2009), em virtude de a profissão continuar a ser marcada por fortes tradições individualistas, por rígidas regulações externas (designadamente burocráticas) e por uma forte performatividade, que se têm acentuado nos últimos anos. Todos estes fatores, entre outros, contribuem para uma diminuição das margens de liberdade e de independência dos professores. Acresce a esta situação o facto de as políticas e as reformas educativas tratar os professores, no âmbito da formação, como alunos, isto é, objeto de processos de escolarização de formação (Amiguiño, 1993; Formosinho, 2009), bem como a falta de tempo para lecionar (produto do excesso de material normativo), a falta de condições, e a deslegitimação face aos académicos e aos peritos (Nóvoa, 2007). Este autor enfatiza que a reflexão, como instrumento de mudança e inovação das



práticas, tem estado, continuamente, nos discursos retóricos, sentimento corroborado por Roldão (2007:43-44):

“A reflexividade e o professor como prático reflexivo têm sido objeto de uma banalização no léxico da administração e das escolas que descaracteriza frequentemente a ideia-chave desta aproximação a teorização e a fundamentação rigorosa da ação profissional a partir do questionamento contextualizado que só a prática proporciona.”

Por isso, Nóvoa (2007:24) refere que a qualidade do ensino continua a ser pautada pela existência de uma «pobreza das práticas»

“Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a praxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.”

Verificamos, pois, que continuamos mais próximos dos modelos estruturantes do que dos modelos construtivistas, em particular do “paradigma investigativo” e da “forma interativa-reflexiva”, paradigmas que promovem a mudança educacional e a redefinição da profissão docente (Nóvoa, 1992).

Igualmente, Estrela e Estrela (2006:137) expressam a formação contínua em dois sentidos: como “sinónimo de educação permanente ou educação ao longo da vida que visa a progressiva atualização do potencial do ser humano, considerado na sua unidade e globalidade” ou como “forma específica de formação permanente que engloba os processos de formação que sucedem à formação inicial, se prolongam ao longo da vida e incidem diretamente no aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor”. Mais uma vez se constata, na aceção da expressão «formação contínua», duas dimensões, respetivamente, uma de carácter mais amplo, enquadrando-se numa perspetiva construtivista e outra mais restrita, segundo um modelo desenvolvimentista.

Ambas as conceções (Estrela & Estrela, 2006; Nóvoa, 1992), no âmbito de uma abordagem construtivista, remetem para uma formação contínua perspetivada como um processo interativo e dinâmico, de modo a compreender a globalidade do ser humano, determinante a uma aproximação entre a formação e a ação, tradicionalmente dissociada por uma conceção que,

“ [...] separa os tempos e os espaços de transmissão e aquisição de saberes (a formação) dos tempos e espaços da sua aplicação (o trabalho), sendo este encarado como o campo da mera aplicação desses saberes”. (Ferreira, 2009:216).

Mesmo no âmbito da aceção mais restrita, encontrar-se-á uma pluralidade de conceitos. Estrela e Estrela (2006) identificam um conjunto de pontos, aquando de uma análise efetuada acerca da semântica de um conjunto de definições apresentadas por Angullo (1990:339-342),

- “processos grupais (pois se a pessoa se forma, forma, forma-se nas relações com os outros) ou pode, pelo contrário, contemplar processos puramente individuais puramente;
- reportar-se a processos grupais informais, planificados e organizados ou abarcar processos informais e espontâneos;
- pressupor um enquadramento institucional (a escola, o estabelecimento de ensino superior, o centro de formação) ou não o exigir;
- exigir a mediação de um formador ou dispensá-la, optando-se por grupos horizontais de autoformação e fazendo dos professores protagonistas da construção do seu conhecimento (formal que as novas tecnologias poderão incrementar pela criação de redes *on-line*);
- abranger qualquer modalidade de aperfeiçoamento ou excluir implicitamente alguma delas, como a reciclagem ou o treino por se considerar – como o faz Marin, citada por Bittencourt (2003) – que a f.c [formação contínua] se insere num quadro político prospectivo, o qual segundo Goguelin pressupõe uma transformação em profundidade da pessoa que essas formas não contemplam;
- identificar-se com o desenvolvimento profissional, esta expressão tendendo a substituir a f.c. [formação contínua] ou considerar o desenvolvimento profissional como um dos efeitos da f.c. [formação contínua], desenvolvimento para o qual concorrem outras causas” (Estrela & Estrela, 2006:74).

Deste elenco de pontos os autores concluíram que apenas dois são consensuais: 1) trata-se de uma formação que se segue à formação inicial e 2) pressupõe uma intencionalidade, uma vez que encaminha para determinados fins.

Estes dois pontos podem ser corroborados por vários autores (por exemplo, Rodrigues & Esteves, 1993; Ribeiro, 1989; Formosinho, 1991):

“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”

(Rodrigues & Esteves, 1993:10).

“define-se, em termos gerais, como o conjunto de actividades formativas de professores, que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos”

(Ribeiro, 1989:10).

“a formação dos professores dotados de formação inicial profissional visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”

(Formosinho, 1991:237).

Como se pode constatar, estes autores conotam a formação contínua predominantemente com a noção de treino (de saberes, de competências e de destrezas) que teve uma forte influência na formação de professores, através de ações de carácter pontual, com a finalidade de actualizar os conhecimentos dos professores, no âmbito da «reciclagem dos professores» (Formosinho, 2009).

Estas concepções (Rodrigues & Esteves, 1993; Ribeiro, 1989; Formosinho, 1991), à semelhança das de Angullo, apresentadas acima e analisadas por Estrela e Estrela (2006), apontam para uma clara distinção entre formação inicial e formação contínua e igualmente, em todas as concepções, está explícita e/ou implícitamente a intenção de os professores exercerem a sua atividade profissional.

Além da separação dos momentos de formação dos professores, não é dada ênfase à capacidade de o professor produzir conhecimento e/ou valorizar o conhecimento desenvolvido por outros, o que conduz ao professor que adopta um papel essencialmente transmissivo, uma formação

contínua que se enquadra em abordagens mais instrumentalistas, tendo como pressuposto a colmatação das deficiências da formação do professor, quer científicas, quer pedagógicas. Poder-se-á afirmar que esta perspetiva de formação contínua ajusta-se ao paradigma da deficiência (Eraut, 1987), ao modelo centrado nas aquisições (Ferry, 1987) e ao administrativo, (Pacheco & Flores, 1999), paradigmas pouco apropriados para modelar e operacionalizar a formação dos professores atualmente, em virtude de lhes serem, atribuídos novos papéis. Contudo, estas perspetivas ainda se encontram bastante enraizadas no sistema educativo.

Perante as várias conceções apresentadas, até ao momento, parece-nos estar perante um discurso dicotómico, sustentando-se num procedimento formal e certificativo da formação, quer numa abordagem instrumentalista, quer numa abordagem construtivista. Contudo, os modelos de formação contínua, à semelhança dos modelos da formação inicial, não existem em estado puro. Há modelos que reúnem diferentes características e que vão acrescentando algo de novo, dando origem a novos modelos, mais abrangentes e integradores.

Os paradigmas emergentes e os novos modelos de formação contínua apelam a uma maior flexibilidade, propiciando a autoformação, a aprendizagem coletiva, a coordenação docente, a colegialidade, a interdisciplinaridade, a integração curricular, a integração da escola, a integração dos saberes experienciais do «ofício», no fundo o reconhecimento da importância do informal (Ferreira, 2009a). De acordo com o autor, a possibilidade de o campo da formação integrar o informal e o relacionar com o formal constitui uma conceção e prática alternativas à tradicional abordagem da formação contínua, salientando que

“A valorização da informalidade nos processos de formação contínua pode ajudar a ultrapassar as preocupações quase exclusivas com o ensino, os programas e os conteúdos – conceitos estreitamente associados à racionalidade escolar que tem dominado o campo da formação” (Ferreira, 2009a:335).

Logo, uma maior valorização da dimensão informal permite uma maior orientação dos processos formativos para a experiência e para os saberes experienciais dos professores, em detrimento dos saberes formais exteriores ao campo profissional. Daí que, para Ferreira, o reconhecimento da importância da dimensão informal se constitua numa condição para a “passagem de uma conceção de formação como um mero programa, para uma conceção de formação como

dispositivo flexível e integrado” (Ferreira, 2009a:235). Neste enquadramento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000, 2000a) referem que a valorização da dimensão informal no processo de formação contribui para um desenvolvimento profissional dos professores de natureza ecológica, cuja aposta é o desenvolvimento do ser humano, dependendo dos seus contextos vivenciais.

Para Pain (2009:227, citado em Ferreira, 2009:335), a possibilidade de o campo da formação integrar o informal e o relacionar com o formal, permite explorar “as sinergias entre educação formal, não formal e informal”. Na ótica deste autor, o reconhecimento da importância do informal permite considerar as formas não intencionais (formas espontâneas emergentes da formação, as dimensões formativas da organização) e da ação (efeitos formativos do quotidiano). Assim, a valorização da informalidade nos processos de formação contínua pode ajudar a ultrapassar as preocupações “quase exclusivas com o ensino, os programas e os conteúdos, conceitos deterministicamente associados à racionalização escolar” (Ferreira, 2009a:335) e que tem dominado o campo da formação actual (Ferreira, 2009a; Formosinho, 2009). Desenha-se, assim, uma nova lógica subjacente à natureza da formação contínua, implicando, portanto, passar de uma lógica de sistema e de programa (transmissão de saber e saber-fazer) que separa os lugares e os tempos do trabalho e da formação, para uma lógica em que está subjacente a dinâmica da formatividade que une esses tempos e lugares num processo único e permanente (Ferreira, 2009a).

Neste âmbito, também Kelchtermans (2009:76) chama a atenção para o modo como

“os professores dão sentido a si próprios e à sua profissão [que] nunca se realiza num vazio, mas, pelo contrário, tem de ser entendido em interação com o contexto”.

E, para este autor, o contexto é encardo tanto numa perspetiva espacial como temporal<sup>13</sup>. Na espacial, dado a atividade dos professores se desenrolar em múltiplas interações organizacionais (colegas, pais, diretores, normas e valores, medidas políticas, etc.). Todas estas variáveis constroem o contexto de trabalho dos professores que determinarão o modo de trabalhar e de pensar dos professores; na perspetiva temporal, por que o autor refere que “Existe sempre um “onde” e um “quando”. As pessoas têm uma biografia, vivem as suas vidas entre o nascimento e a morte.” (Kelchtermans, 2009:78). Daí que as histórias de vida dos professores sejam importantes, na medida

---

<sup>13</sup> Neste âmbito, Flores e Veiga Simão (2009:12) referem que Kelchtermans reconhece a “importância fundamental do sentido dinâmico de autoconhecimento, através de uma abordagem narrativo-biográfica, o que tem implicações no modo de olhar para a reflexão no ensino e no desenvolvimento dos professores”, temática desenvolvida no capítulo seguinte.

em que é através delas que os professores dão sentido ao presente, baseando-se nas experiências do passado e nas expectativas futuras. Por todos estes aspetos, o autor refere a importância de se rever os processos de formação dos professores, defendendo uma reflexão das dimensões articuladas da formação e do trabalho.

Com o advento das novas concepções para a formação contínua, a sua importância orienta-se para um contexto de aprendizagem mais vasto (Day, 2001:33), definida como

“um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola.”

Esta concepção remete para novos aspetos, dos quais Steadman, Eraut, Fielding e Horton (1995:67, citados em Day, 2001:204) apresentam dois que se complementam:

“a formação – que nos ajuda a decidir o que fazer;

O treino – que nos ajuda a fazer o que é necessário fazer, de uma forma mais consistente, eficaz e eficiente.”

Ora, é esta bifurcação da natureza da formação que, na opinião de Day (2001), é proveitosa, na medida em que implica a existência de diferentes propósitos e orientações, originando diferentes tipos de desenvolvimento profissional. É através desta perspetiva, mais abrangente e integradora, que o autor perspetiva a formação contínua.

“num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições” (Day, 2001:203).

Ainda segundo este autor será este contexto de aprendizagem, mais vasto, que contribuirá para um conceito mais rico, mais profícuo e elaborado de desenvolvimento profissional, assunto a ser desenvolvido e reflectido com mais detalhe no capítulo II.

### **1.3.3 Formação Centrada na Escola**

A formação centrada na escola é comumente designada como a formação que se centra nas práticas dos professores, “elegendo o local de trabalho dos professores como o contexto de trabalho privilegiado em que decorre a formação, e faz apelo ao controlo da formação pelos próprios professores” (Ruela, 1999:40). Com esta nova perspectiva, a formação contínua ganha novas configurações “passando a ser definida e organizada como apoio externo à escola, contexto colectivo de trabalho, e à produção de efeitos num determinado território, procurando romper com o modelo escolar” (Monteiro, 2003:16).

Na perspectiva de Barroso (2003), a formação centrada na escola apresenta-se numa modalidade de formação contínua de professores que articula a formação ao desenvolvimento das organizações, justificando-se pela necessidade de “pensar em simultâneo a formação dos professores e a gestão das escolas, de modo que estas sejam, não só uma «organização qualificante» para os alunos, mas também para os professores e outros profissionais que nelas trabalham” (Barroso, 2003:64).

Por sua vez, Escudero e Bolívar (1994) referem que o facto da formação de professores ocorrer nos seus contextos de trabalho, com a finalidade de melhorar o seu trabalho a partir de uma análise reflexiva, crítica e colegial da sua prática (não considerando as escolas como «objetos» a melhorar ou como espaços em que se intervém a partir do exterior) permitiu uma nova visão da escola, que o autor designou por «unidades básicas de mudança educativa». Nesta perspectiva, supõe-se a existência de práticas inovadoras e um desenvolvimento curricular baseado na escola, podendo esta constituir um espaço de reflexão e de prática formativa para os próprios professores. Por outro lado, o aperfeiçoamento dos professores tornar-se-á num veículo de melhoria do currículo e do ensino, bem como uma contribuição importante para a “construção de um tipo de escola com cultura, processos e projetos pedagógicos” (Escudero & Bolívar, 1994:101). Deste modo, as escolas são vistas como locais de reflexão e aprendizagem não só para os alunos, mas também para os próprios professores (Alarcão, 2000).

É nesta lógica que Sengue (1990, citado em Alarcão, 2000:17) chama a escola de “organização aprendente” em que todos os seus elementos têm o “desejo de compreender a razão de

ser da sua existência [da escola], as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém” (Alarcão, 2000:17). É, pois, neste tipo de escola, em que se operacionalizam os verdadeiros processos de mudança, na medida em que os professores possam dispor de um “conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem diagnósticos sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis” (Barroso, 1997:75). E é, como refere Alarcão (2000:18), movido por este espírito que,

“o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte ativa do todo colectivo. Ao fazê-lo, enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no conforto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho.”

Mas, para que seja possível pôr em prática estas «novas modalidades» de formação que permitam aos professores aprender através da escola enquanto organização e das suas situações de trabalho, é necessário que a escola «aprenda» a valorizar a experiência dos que nela trabalham e crie condições para que eles participem na tomada de decisões (Machado & Formosinho, 2009). Estes autores chamam também a atenção para as práticas de formação centradas na escola que mostram o retorno da formação para o interior da escola aproximando-se dos contextos de trabalho; contudo, por si só, não determina que haja contextualização nem articulação entre o desenvolvimento pessoal dos professores e o desenvolvimento organizacional da escola. Por outras palavras, a formação poderá constituir um instrumento ao serviço da escola enquanto organização, mas não permitir automaticamente o desenvolvimento da escola como organização.

Este tipo de situação advém do facto da formação dos professores nas escolas continuar a organizar-se em torno dos professores individualmente considerados, que, apesar da sua utilidade na aquisição de competências, podendo até elevar o potencial científico-técnico dos profissionais é praticamente inoperante no que se refere à possibilidade de transformar os espaços sócio-institucionais (Canário, 1994), uma vez que “favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (Nóvoa, 1992:27). Na realidade, a atividade do professor não se caracteriza por um relacionamento individualizado com a instituição, uma vez que o seu trabalho não é solitário nem independente dos outros professores, no mesmo espaço institucional, mas, antes caracterizando-se por uma intervenção que implica uma “pluralidade



de interações, de jogos de interesses e conflitos” (Canário, 1994:77) que encerram e reformulam permanentemente o trabalho dos professores.

Na perspetiva de Day (2001:216), o facto de ter havido, nestes últimos anos, um movimento no sentido de promover uma formação contínua centrada, iniciada e proporcionada pela escola, deve-se essencialmente a duas razões: “i) parece ser menos oneroso e constituir uma maneira mais eficiente em abordar assuntos práticos da escola de relevância imediata [e] ii) parece transpor a responsabilidade pela tomada de decisões nos contextos mais próximos onde as decisões são operacionalizadas: a escola e a sala de aula”. Contudo, o autor chama a atenção para possíveis inconvenientes, entre os quais se destacam a insularidade e a limitação das possibilidades da reflexão. Estas evidências foram constatadas, no início dos anos 90, em Inglaterra, num relatório elaborado por uma entidade governamental cujos resultados aludiam à “reciclagem da mediocridade” (Alexander, Rose & Woodhead, 1992, citados em Day, 2001:216).

Ainda a este propósito, Day (2001:216) refere que

“Quando os modelos de desenvolvimento promovidos pela escola (orientados por imperativos de implementação de políticas educativas) continuarem a ser o único caminho para o desenvolvimento da maior parte dos professores, as oportunidades para estes expandirem a sua profissionalidade serão limitadas. Por isso, o discurso sedutor da prática – quando este é interpretado no sentido de que só o que se pode transportar para a prática é valioso ou legítimo – representa, em última análise, um constrangimento em termos de desenvolvimento criativo da prática de formação de professores.”

Um outro aspecto que, segundo Machado e Formosinho (2009), pode também desvirtuar a formação em contexto de trabalho é o facto de as escolas, de um modo geral, terem uma organização burocrática, hierarquizada e formal que é geradora, por um lado, de mecanismos de desajuste entre o relacionamento dos seus intervenientes e, por outro, geradoras de uma cultura profissional de tipo individualista, balcanizada ou de colegialidade. Daí que, para estes autores, os professores sejam remetidos para uma formação contínua escolarizante, segundo uma lógica reprodutora e uniformizadora, o que conduzirá a um divórcio entre formação e contexto de trabalho.

### **1.3.4 A Formação Contínua em Portugal**

#### **1.3.4.1 Breve Contextualização**

“Quando, há 22 anos, foi publicado o diploma que reformava o Ensino Liceal, já nele se fazia referência à necessidade da criação de um instituto superior de ciências pedagógicas. Volvido este longuíssimo compasso de espera, e após exaustivos trabalhos preparatórios deve estar para a instituição daquele departamento do Ministério da Educação Nacional, [...]. Ao Instituto Nacional de Pedagogia competirá a formação de base e a permanente atualização dos professores de todos os ramos de ensino...”

(Fonseca, 1971:29)

Como verificamos, o interesse pela temática da atualização permanente dos professores, desde há bastante tempo, se tornou num tema de debate na sociedade portuguesa.

Volvidas décadas, Portugal, noutra contexto político, num regime de democracia e no seio da União Europeia, continua, a par dos seus parceiros europeus, a refletir sobre a problematização da formação dos professores, apelando à mudança de paradigma.

Em Portugal, a formação contínua surge a partir da década de 60 reflexo das evoluções a nível internacional nos sistemas educativos (Nóvoa, 1991), existindo um aumento muito expressivo de ações de formação dirigidas aos professores. Ainda de acordo com este mesmo autor, nas décadas de 60/70, o Estado marca a sua presença, nesta temática, com o intuito de implementar as mudanças e as reformas. Os anos 70 foram o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar. Através destes meios, o Estado encontra um procedimento fácil e imediato de operacionalizar as suas medidas políticas. Os seus pressupostos teóricos eram de reciclar e aperfeiçoar os seus conhecimentos científicos e as competências, ocultando os seus verdadeiros interesses políticos (Nóvoa, 1991; Barroso, 1999; Canário, 1994; Silva, 2003).

Posteriormente, durante as décadas 70/80, existe uma expansão das práticas de formação contínua, assim como das entidades organizadoras, emergindo associações profissionais/associações de escolas e instituições do ensino universitário. Pese embora esta proliferação de ações de formação contínua, ela encerra um carácter avulso, disperso e pontual (Nóvoa, 1991; Estrela & Estrela, 2006; Estrela *et al*, 2005; Roldão, Costa, Reis, Camacho, Luís & Duarte, 2000). Estas iniciativas pautavam-se

pelo individualismo, numa lógica de reciclagem/atualização do professor, tendo como consequência a ausência de um projeto colectivo/institucional e não contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores. Daí que se tenha prolongado “uma lógica da formação contínua de professores articulada, essencialmente, com objetivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com objetivos de desenvolvimento da profissão docente.” (Nóvoa, 1991:19). Especificamente a década de 80 é caracterizada pelas grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo.

Na década de 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, e à administração e gestão.

#### **1.3.4.2 Breve Enquadramento Legal da Formação**

Para nos contextualizarmos adequadamente na problemática da formação contínua, apresentamos de seguida um breve enquadramento legal, dando conta da evolução e dos princípios orientadores da formação contínua que ocorreu no nosso país, nas últimas décadas.

A formação contínua afigura-se muito cedo em diplomas legais, e, já em 1936, através do Decreto-Lei n.º 27084, de 14 de outubro, conhece-se a necessidade que “os professores têm por obrigação o seu aperfeiçoamento contínuo sob pena de processo disciplinar...”.

Num período de tempo mais próximo, 1973, década de reformas profundas (com um carácter inovador, mas impostas) no sistema educativo português, estabelecia-se que

*“a formação permanente dos agentes educativos constitui obrigação do Estado (...) e deverá ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar a atualização dos conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica e a favorecer a promoção e mobilidade profissionais ”.*

(Base XXVI da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, citado em Silva, 2003)

O primeiro diploma que consagra a formação contínua com proeminência é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que viria a merecer um vasto consenso social (Correia, 1993), e alicerça a arquitetura jurídica da formação contínua. O artigo n.º 2, ponto 1, afirma que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da

República” e ainda nesta mesma Lei, o artigo n.º 30, que regulamenta, de forma genérica, os princípios fundamentais numa perspetiva de formação permanente definindo oito aspetos sobre os quais deve assentar a formação de educadores e professores dos quais se destaca a alínea b: “Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente”.

A LBSE veio alterar significativamente o quadro em que se desenvolvia a educação portuguesa (Patrício, 1994; Pacheco & Flores, 1999; Silva, 2003). Imbuída de princípios filosóficos marcadamente democráticos, perfilhados pelos vários sectores da sociedade portuguesa, apela a uma escola e a uma educação inovadoras, rompendo com os modelos tradicionais (Silva, 2003). Pese embora esta vontade imediata em mudar, sugerindo uma implementação rápida, segundo Patrício (1994), só decorridos 12 anos após o 25 de abril esta pretensão se operacionalizou.

No que diz respeito, à formação contínua, objeto de estudo, o artigo 35º da LBSE, estrutura, em quatro pontos, ideias mestras, que passamos a transcrever:

“

- 1- *A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.*
- 2- *Formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.*
- 3- *A formação contínua deve ser assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde educadores e professores trabalham.*
- 4- *Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.”*

O presente artigo altera radicalmente a perspetiva de formação contínua vigente até à época. Fazendo uma breve leitura dos princípios e começando pelo ponto um, verificamos que a formação contínua é assumida como um direito de qualquer educador e professor, assim como outros agentes educativos. Por outro lado, é assegurado a todos os agentes educativos atualização/aprofundamento dos seus conhecimentos e as competências profissionais, permitindo também a possibilidade de progredir na carreira através de uma diversidade de oferta/possibilidades. Com o ponto três ficam estabelecidas as primeiras entidades organizadoras de formação contínua, dando-se prioridade às

instituições de formação inicial. Esta cooperação permite alterar significativamente o relacionamento entre formador de professores, alunos futuros professores e professores (Correia, 1991; Formosinho, 2009; Nóvoa, 2007), o que será benéfico para a melhoria do ensino, como sustentam Sachs (2009) e Korthagen (2009). Assim, a repercussão do espírito contido no 3º ponto, do artigo 35º da LBSE, no percurso formativo dos professores portugueses é um assunto de tal modo relevante para o ensino português, e para todos os países, que, décadas depois, na declaração de Figel (2007:19)<sup>14</sup>, encontramos uma chamada de atenção para a existência de uma aproximação mais íntima entre as instituições de formação e a «sala de aula»:

“Há margem para uma colaboração muito mais íntima entre as instituições de formação de professores e os professores na sala de aula, de forma a permitir que estes profissionais possam usufruir dos últimos resultados das investigações e que os conteúdos que são ensinados nas instituições de formação de professores possam basear-se naquilo que, de facto, se passa na realidade das salas de aula.”

Figel (2007:19)

E, finalmente, através do ponto quarto, os educadores e professores asseguram a disponibilidade de tempo para a sua formação contínua.

Em 1989, surge o **Decreto-Lei n.º 344/89**, de 11 de outubro, que regula de forma genérica a Formação de Educadores de Infância e dos Professores, definindo os seus perfis, enuncia alguns princípios a que a formação deve obedecer e reconhece a importância que a formação contínua reveste nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes. Segundo Patrício (1944), este diploma é globalmente positivo, uma vez que operacionaliza a LSBE nesta matéria. Neste diploma, através do artigo 25º, é estabelecida a formação contínua como condição de progressão na carreira, concebida como um direito e dever. O artigo 26, nº1, do mesmo diploma, define um conjunto de objetivos fundamentais, através dos quais se podem reconhecer como vectores fundamentais da formação contínua o incentivo aos docentes para a sua participação ativa na inovação educacional e na melhoria da qualidade de ensino. Deste modo, fica aprovada a importância atribuída à formação contínua como fator fundamental para a formação do professor em contínuo desenvolvimento, construindo, deste modo, uma verdadeira carreira profissional, adquirindo a formação contínua, deste

---

<sup>14</sup> No âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, na conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da Vida*, ocorrida em Lisboa, em 2007.

modo, um carácter mais amplo. Assim, são definidos, no já referido artigo 26, nº1, os seguintes objetivos fundamentais:

“

- i) *Melhorar a Competência Profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;*
- ii) *Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;*
- iii) *Adquirir novas competências relativas à especificação exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.”*

Com o **Decreto-Lei 139-A/90**, de 28 de abril, é definido o Estatuto da Carreira Docente (ECD), o qual se refere à formação contínua como uma das modalidades de formação, reproduzindo o já consagrado no Decreto-Lei n.º 344/89 quanto aos objetivos a atingir e às iniciativas de formação. Relaciona a formação com a avaliação do desempenho dos professores (artigo 15.º), com a progressão na carreira (artigo 143.º) e com a modalidade (artigo 44.º). Sujeito a várias alterações pelo Decreto-Lei 1/98, de 2 de janeiro e do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, que vem regulamentar o processo de avaliação do desempenho do docente, com mais pormenor, assim como os requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação, nomeadamente: o tempo de serviço, o relatório e os créditos provenientes da formação contínua.

Através da publicação do **Decreto-Lei 249/92**, de 9 de novembro, que estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, segundo Pacheco e Flores (1999:140), completa-se a construção do “edifício normativo da formação contínua de professores”, tendo como pilares a publicação da LBSE (1986), o Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores e Professores (1989) e o Estatuto da Carreira dos Educadores e Professores (1990).

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) estabelece os objetivos e princípios que regem a formação (artigos nº 3 e nº 4), assim como as áreas em que a formação contínua deve incidir (artigo 6º), as modalidades (artigo 7º) e as entidades organizadoras (artigo 15º).

No que diz respeito às modalidades de ações de formação (ver anexo 1) - artigo 7º- dispõe-se de um conjunto de possibilidades e de alternativas, podendo assumir um carácter dito tradicional (por

exemplo Cursos de Formação, Módulos, Disciplinas Singulares do Ensino Superior e Seminários) ou um conjunto de modalidades com caráter mais inovador (por exemplo Círculos de Estudos, Oficinas de Formação e Projetos).

Relativamente às entidades formadoras - artigo 15º, identificam-se as instituições que asseguram a formação contínua: i) instituições do ensino superior, ii) centros de formação das associações de escolas; iii) os centros de associações profissionais ou científicas; iv) os serviços da administração central ou regional de educação. Para além destas entidades, o estatuto de entidade formadora pode ser atribuído a outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores”.

No que diz respeito aos formandos, o RJFCP no art.33.º indica os seus direitos e que passamos a transcrever:

- i) *“Escolher as ações de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence ou pelo Ministério da Educação;*
- ii) *Participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence;*
- iii) *Cooperar com os outros formandos na constituição de equipas que desenvolvam projetos ou promovam círculos de estudos;*
- iv) *Contabilizar créditos das ações de formação em que participe;*
- v) *Beneficiar, nos termos da legislação em vigor, de dispensas da actividade letiva para efeitos da frequência de ações de formação contínua;*
- vi) *Frequentar, gratuitamente, as ações de formação obrigatória.”*

Relativamente aos formadores, o artigo nº 34 estabelece os deveres que passamos a transcrever:

- i) *“Participar nas ações de formação contínua que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;*
- ii) *Custear as ações de formação contínua de caráter não obrigatório.”*

No que concerne aos Centros de formação de Associações de Escolas, salienta-se a **Lei 60/93**, de 20 de agosto, que regulamenta a atividade dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), entidades organizadoras de formação contínua, que, apesar de constrangimentos na sua operacionalização, dinamizaram a frequência de ações de formação (Nunes, 1996; Fernandes, 1996; Monteiro, 2003; Barroso & Canário, 1999).

Por sua vez, o **Decreto-Lei n.º 274/94**, de 28 de outubro, cria o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), substituindo o conselho coordenador da formação contínua de professores, apresentando como pontos fulcrais, no seu Preâmbulo, a eficiência e a eficácia da formação.

Através do **Decreto-Lei 207/96**, de 2 novembro, é definida a constituição do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Posteriormente, os CFAE sofrem um novo enquadramento legal, através do Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho, que define o seu funcionamento, enquanto o Despacho n.º 18039/2008, de 4 de julho, define a sua constituição e o Despacho n.º 2609/2009, de 20 de janeiro, define a sua estrutura e a respectiva afetação de cursos humanos e financeiros.

Como consequência das alterações destes diplomas legais, “a rede de Centros de Formação de Associação de Escolas diminui aproximadamente para metade” (Relatório CCPFC, 2008, citado em Forte, 2009:87), o que, de acordo com a autora, acarretou uma melhor massa crítica desses Centros de Formação, bem como uma melhor distribuição da rede pelo território.

Da análise destes diplomas legais, constata-se uma constante alteração da regulamentação, tendo a temática da formação contínua sido muito valorizada político-administrativamente alcançando uma ênfase e importância crescente. Também se constata, no quadro legal mais recente, uma orientação no sentido de dar resposta aos pontos críticos e às orientações preconizadas quer pelo CCPFC, quer pelos autores de vários estudos realizados acerca desta temática.

Como críticas apontadas à formação contínua de professores, temos o procedimento da obtenção dos créditos para a progressão na carreira, estabelecidos pelo ECD, sendo concedidos pelas várias ações de formação frequentadas. Esta conjuntura, na perspetiva de vários autores que estudam



a temática da formação contínua, conduz a um desvirtuamento, «ferindo» um dos seus pressupostos primordiais: contribuir para o desenvolvimento profissional do professor (Barroso & Canário, 1999; Ruela, 1999; Estrela, 2001, 2001a).

Perante este fator condicionante e também pelo facto de existir, na maioria das escolas, uma inadequação entre a procura e a oferta da formação contínua, isto é, entre as verdadeiras necessidades de formação dos professores e a formação proposta pela Tutela, Estrela (2001) chama a atenção da necessidade urgente de repensar a formação, com destaque para a formação contínua, sugerindo ser

“Importante que os professores façam ouvir a sua voz e deem o seu testemunho, estabelecendo, através dos seus grupos de trabalho nas escolas e dos seus órgãos de classe, um diálogo construtivo com as instituições de formação, mesmo que não sejam diretamente solicitados a fazê-lo.”

(Estrela, 2001:137)

Contudo, através do novo enquadramento legal, começam a emergir resultados benéficos, sobretudo no sentido de obrigar os Centros de formação de Associações de Escolas a elaborar planos de formação de acordo com as necessidades das escolas, incorporando ao mesmo tempo as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de desenvolvimento organizacional das escolas, mais concretamente uma formação em contexto de trabalho, em que as práticas formativas se articulam com as práticas dos professores (Ferreira, 2009).

#### **1.4 A Formação entre a Teoria e a Prática**

A nível Internacional, nas décadas 60/70 do século XX, houve um esforço, por parte dos Estados, em solucionar os problemas resultantes das profundas transformações das sociedades em geral e da crise dos sistemas educativos, em particular. As estratégias na sua resolução foram várias. Num primeiro momento, o Estado intervém através de grandes reformas educativas (instrumentos de macroplanificação). Num segundo momento, o Estado dá primazia a modelos que apelam à responsabilidade da sociedade civil, bem como à procura de soluções locais para a resolução de problemas cada vez mais complexos e difíceis de resolver à escala nacional (Ferreira, 2009). É, de acordo com este autor, neste período, que os vários Estados apresentam propostas e orientações de

difícil conciliação ao nível das políticas e da ação educativas, como, por exemplo, a democratização, a modernização e o neoliberalismo.

Contudo, no nosso país, em nenhum dos momentos referidos atrás, o Estado abandonou a lógica de reforma de índole centralista e burocrática, orientada para a racionalização e o controlo, embora, no plano retórico, estivesse sempre presente a racionalidade produtiva e competitiva de inspiração liberal (Ferreira, 2009). Como já referido, no âmbito da formação inicial, a formação dos professores está intimamente relacionada com a universitarização ou academização da formação, o mesmo se passando com a formação contínua (Formosinho, 2009).

Embora a formação contínua em Portugal não seja um processo recente, teve um forte incremento, nas últimas duas décadas, particularmente com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990, e conseqüente criação de um sistema formal-legal, dotado de mecanismos de acreditação e creditação e articulação com a progressão na carreira (Nunes, 1996; Ferreira, 2009), conforme referimos anteriormente.

A frequência de ações de formação e a obtenção dos créditos correspondentes passou a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira dos professores, conduzindo, deste modo, a um aumento exponencial da oferta e da procura da formação (Ferreira, 2009; Estrela, 2001; Canário, 1994; Nóvoa, 1992; Correia, Caramelo & Vaz, 1997; Roldão *et al*, 2000; Roldão, 2007). Porém, este incremento não se repercutiu de modo equivalente na transformação quer das conceções quer das práticas de formação, devido, em grande parte, à adoção de modelos formais de escolarização (Formosinho, 2009) e ao facto de, ao longo da formação contínua, os professores reproduzirem discursos teoricamente elaborados e assimilados durante o seu percurso como alunos (Lortie, 1975), que, “ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação” (Ferreira, 2009).

Por outro lado, o rodópio de reformas educativas (a formação contínua obrigatória para a progressão na carreira, a autonomia e gestão da escola, a reorganização curricular, etc.) tem gerado nos professores a ideia de que as mudanças lhes são exteriores ou que lhes são impostas, sendo-lhes atribuído um papel secundário (Morgado, 2007). Este contínuo legislar de reformas educativas repercutiu-se, negativamente, no trabalho dos professores, em virtude de estes não disporem de tempo para reflexão sobre as suas práticas, desmotivando-os para os processos de mudança. Com efeito, o

trabalho burocrático, como por exemplo, análise de documentos, mais disciplinas, mais reuniões, etc., consome grande parte do seu tempo (Nóvoa, 1992, 2007; Correia *et al*, 1997; Correia, 2000). Logo, a qualidade do trabalho dos professores passa a ser aferida através da qualidade dos documentos escritos que elaboram e não propriamente pelo trabalho que desenvolvem quotidianamente com os alunos. O discurso retórico que acompanha as reformas, apelando à eficiência, à eficácia, à qualidade, à excelência, etc., cria nas escolas e entre os seus professores uma “roda-viva” de mudança, não deixando tempo para a reflexão sobre o que é necessário realmente mudar. Deste modo, a «escola atarefada», que se caracteriza por um excesso de ativismo incontrolado, perde a sua capacidade de formular perguntas e definir problemáticas, afastando-se, assim, dos seus princípios (Correia, 2000).

Reportando-nos, mais uma vez, à legislação portuguesa, constatamos que o conceito de formação contínua sofreu uma evolução, fruto das várias reformas que foram implementadas. Primeiramente, a lei de bases de 1986, parecia remeter sobretudo para o aperfeiçoamento profissional, subentendendo o caráter mais formal dessa formação. Na legislação subsequente existe já alguma abertura para uma aceção mais lata, uma vez que permite ao professor a possibilidade de escolher as ações de formação que mais se adequam ao seu projeto de desenvolvimento profissional e pessoal, apelando à autoformação e à prática da investigação e inovação. Com o Decreto-Lei n.º 207/96, reforça-se o conceito de profissionalismo alargado, pretendendo, deste modo, que a formação contínua estimule simultaneamente a mudança nos professores.

Face a esta evolução de conceitos, que emerge da interpretação dos diplomas legais, a formação contínua, em Portugal, começa a incorporar várias semânticas, caminhando de um sentido essencialmente instrumental para um sentido de crescimento pessoal e profissional, dando uma especial atenção na clarificação de formação contínua e desenvolvimento profissional. Para Ferreira (2009), a designação de formação contínua remete para um processo de ensino/formação, enquanto o desenvolvimento profissional é encarado mais como um crescimento de aprendizagem; daí que estas duas perspetivas apresentem preocupações e enfoques diferentes.

Neste âmbito, e referindo-se às repercussões da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores, Estrela (2003:53) refere que “existe um certo desencanto quanto ao balanço final destes 10 anos [anos 90] em que se fez um forte investimento em formação, sem que os resultados alcançados pareçam proporcionais ao esforço desejado”.

Também Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho e Pereira (2005) que levaram a cabo um estudo intitulado “*A investigação sobre a formação contínua em Portugal (1990-2004)*” e verificaram, com base nos 79 trabalhos consultados e analisados, que, na sua grande maioria, a formação contínua tem como “primeiro objetivo o desenvolvimento profissional do professor, centrado na figura do professor enquanto indivíduo, relegando para segundo plano ou ignorando a dimensão organizacional da escola e a razão da existência dos professores: os alunos” (Estrela *et al*, 2005:91). Quanto à avaliação efetuada pelos professores, a formação é concebida de forma a actualizar conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, organizada em função do nível de ensino ou do grupo disciplinar no qual o professor lecciona. A avaliação que os professores fazem da formação recebida é consentânea com esta ideia, ao permitir-lhes adquirir saberes de natureza disciplinar e pedagógica, competências de planificação e organização curricular. Contudo, e ainda segundo os mesmos autores, os estudos são omissos quanto ao impacto da formação nas suas práticas e na repercussão da aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, Canário (2007) identifica quatro pontos críticos na formação contínua, em Portugal, com necessidades de resposta por parte das políticas de formação de professores, nomeadamente, a identidade do professor (ter em consideração as especificidades do professor), a articulação entre as dimensões individual e organizacional e a necessidade de conferir continuidade e coerência aos percursos formativos dos formadores, coincidentes com as suas trajetórias profissionais e, por último, a articulação entre os tempos e espaços de formação com os tempos de trabalho.

Pese embora as políticas de formação contínua terem estado, de um modo geral, sujeitas a críticas negativas, foram-lhe reconhecidas algumas virtualidades, tais como a territorialização, a inovação curricular e a cultura de formação, como se constata da opinião de Estrela (2003:49),

“a assunção da formação por órgãos do poder central, regional e local, permitindo uma territorialização que facilitou o acesso dos professores, de todas as áreas geográficas, à formação; o apoio dado, através da formação, às transformações do sistema educativo (inovações curriculares, mudanças na organização e gestão das escolas); desenvolvimento de uma cultura de formação).”

Também Canário (1992) realça aspetos positivos das políticas de formação contínua, nomeadamente uma visão mais alargada de formação contínua, contemplada na legislação que colocou nos estabelecimentos de ensino a ênfase na operacionalização da formação contínua,

constituindo esta uma chave, a nível local, para uma dinâmica autónoma de mudança, isto é, ajudar a passar de uma lógica de reforma para uma lógica de inovação.

O sistema de formação contínua vigente é, portanto, fruto de um longo processo de discussão política, sindical e académica e de produção de documentos normativos. Neste percurso o lema que norteou o processo foi o de que a formação contínua deveria ser entendida como uma condição obrigatória para a progressão da Carreira. Esta obrigatoriedade, por si só, desmotivou e originou resistências nos formandos, transformando-os mais em “consumidores de formação contínua” para progredirem na carreira do que em construtores de uma formação promotora de um desenvolvimento pessoal e eficaz capaz de criar inovações nos contextos em que trabalham (Silva, 2003; Forte, 2005).

De acordo com Estrela e Estrela (2006), foi este o principal fator responsável, em grande medida, pelo desvirtuamento da formação contínua. Os professores passaram a escolher a frequência de uma determinada ação de formação por motivos de conveniência: o local, o formador, o calendário, a temática de acordo com as estratégias conjunturais (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999) que refletem políticas nacionais em detrimento da emergência de projetos educativos.

Referindo-se a esta situação, Fernandes (1996) relata que

“Basta recordar a maciça adesão dos professores às “Jornadas Pedagógicas” promovidas a partir do final dos anos setenta pelos sindicatos [...] assumiram a formação contínua dos docentes, dando resposta às necessidades por eles expressas, substituindo desse modo um Ministério totalmente omissivo. Para comprovar esta vontade de formação recorde-se a frequência, por milhares de docentes, de múltiplos cursos e ações promovidos por uma diversidade de instituições...Os professores acorriam vindos por vezes de bem longe, custeando do seu bolso as despesas e sem curar de pedir qualquer certificado comprovativo da sua participação. Faziam-no por gosto de aprender, de crescer na sua profissão, desinteressadamente. São assim os professores. Ou, talvez melhor dizendo, eram assim os professores.” (Fernandes, 1996:74)

Como se pode constatar através do excerto, os professores encaravam a formação contínua como um processo de enriquecimento pessoal e profissional. Iam em busca de respostas a novas questões que as ciências da educação ressaltavam e sobretudo pela prática da docência, que suscitava a aquisição e desenvolvimento de saberes e competências para o desempenho “das novas funções em que a docência se foi desmultiplicando” (Fernandes, 1996:74).

Com o atual sistema, lançado pelo Ministério da Educação, em estreita relação com a progressão na carreira docente, a lógica da formação contínua foi pervertida. Hoje, para a maioria dos professores, a formação contínua significa o processo de obtenção de créditos, não interessando, a motivação, a área, o tema, relação e resultados com a prática docente (Fernandes, 1996). Segundo a autora, a obrigatoriedade constitui um presente envenenado que veio adulterar o benefício e a valorização pessoal e profissional decorrentes da formação. Este modelo ainda não conseguiu transmitir a ideia de uma “nova escola”: uma comunidade de aprendizagem, autônoma, multicultural, colaborativa, solidária que forme professores reflexivos, investigadores, críticos e também eles autônomos. (Roldão, 2007; Nóvoa, 2007). Resumidamente, o presente modelo ainda não conseguiu renovar a escola, nem provocar a mudança nos professores.

A formação e mudança parecem caminhar juntas, e, segundo Escudero, citado por Marcelo (1999), são faces da mesma moeda. Mas, conforme vários estudos demonstram, muda-se quando se quer mudar, condição necessária para haver desenvolvimento profissional, e não por imposição (Nóvoa, 1992, 2007; Canário, 1994; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001; Estrela, 2001, 2001a, 2003; Flores, 2000; Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005; Marcelo, 1999, 2009).

Um dos principais fatores que contribui para o sucesso da formação contínua é levar a cabo uma análise das necessidades reais da formação dos professores de uma organização, apresentando resultados perceptíveis, essencialmente, a nível de mudança nas suas práticas educativas. Contudo, a procura da formação contínua guiou-se por uma corrida aos créditos e não pela necessidade de introduzir mudanças nas práticas docentes. Pelo contrário, conduziu os professores a um distanciamento em relação à conceção e planificação da formação contínua. Assim, “os educadores e professores suportam a formação contínua como dever rejeitando liminarmente como obrigação” (Silva, 2003:115). Para Correia, Caramelo e Vaz (1997), a ideia que os professores têm da formação contínua é de uma obrigação, de um sacrifício, a que fogem sempre que lhes é possível, recorrendo aos mais diversos artificios. Os professores veem na formação, “não já um bem que se deseja e um direito que se exige, mas um mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre” (Machado & Formosinho, 2009).

O facto de a formação contínua permanecer presa à progressão da carreira estimulará uma formação contínua de cariz individual, descontextualizada do desenvolvimento da escola e não incidindo diretamente no exercício da profissão. Portanto, apresentar-se-á “como uma manta de

retalhos”, avulsa, ocasional e sob a forma de um *menu* de temas circunstanciais, que não estimularão a formação centrada nos contextos (Roldão *et al*, 2000; Correia *et al*, 1997).

Socorrendo-nos de novo dos estudos de Estrela e Estrela (2006), constatamos que os professores lamentam-se com frequência de que a oferta da formação raramente vai ao encontro das suas expectativas, dos seus interesses e das suas necessidades. Tal posicionamento é revelador de uma perspetiva individualista, na medida em que cada professor, geralmente, pensa em si próprio, não se enquadrando como um elemento de uma organização, de um colectivo, a que ele sente não pertencer. Logo, “necessário se torna compatibilizar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola” (Gonçalves, 2009:24). Mais precisamente, a formação contínua deve ser enquadrada numa perspetiva de necessidades emergentes na comunidade educativa e não focalizada ao nível individual, isto é, a formação contínua deverá responder mais ao coletivo que ao somatório de indivíduos.

Sob o ponto de vista organizacional, há vários constrangimentos que decorrem da obrigatoriedade da formação contínua e da sua associação à progressão de carreira. Mas outros existem, como o reflexo do modelo de formação contínua utilizado: de um lado os gestores, decisores, planificadores e formadores, do outro, os formandos que frequentam as respectivas ações de formação, ou melhor, de um lado os que definem as prioridades e necessidades dos professores, assim como as modalidades e programas de formação e do outro lado os “carenciados” da formação. Ora, estas lógicas estão de tal modo enraizadas no nosso sistema educativo, em geral, e no sistema de formação de professores, em particular, que são defendidas não apenas por quem as concebe ao nível do sistema de formação, mas pelos próprios professores/formandos. Além do mais, tendem a sobrepor-se ou a confundir-se, na prática, com o próprio conceito de formação contínua. Estas lógicas têm implicações pedagógicas na formação, na medida em que os professores tendem a ser vistos como formandos-alunos (Machado & Formosinho, 2009). Como adverte Silva (2003), este processo de formação com característica “escolarizante” e formalizado poderá conduzir ao afastamento dos professores da sua própria formação informal ou não formal.

Nesta conjuntura a formação contínua passa de direito a dever, tornando-se obrigatória, “única forma de se generalizar, numa lógica inibidora ou que, pelo menos, não estimula a formação centrada nos contextos” (Silva, 2003:113).

## **1.5 O Papel dos Centros de Formação de Associações de Escolas**

Nos finais de 1992 e início de 1993, surgem os centros de formação de associação de escolas (CFAE)<sup>15</sup>, que derivaram mais de uma intenção política centralizada para resolver os problemas da reforma educativa e da progressão na carreira dos professores do que um natural espírito associativo de um grupo de escolas. Segundo Monteiro (2003), o ano 1993 é marcante no que diz respeito à história recente da formação contínua de professores, quer no que diz respeito aos meios económicos postos à sua disposição, quer ao aparecimento de uma rede de escolas (mais de duas centenas de CFAE) que muito contribuíram para uma formação centrada na escola<sup>16</sup>.

Para com Monteiro (2003), a emergência dos CFAE resultou de uma medida típica das mudanças do sistema educativo português, utilizando a força do decreto e o aparelho do ministério, facto que remete o autor para o questionamento da natureza da inovação partindo do sistema (suportada por uma lógica de inovação instituída) e da possibilidade proporcionada à ação dos atores locais de apropriação e transformação instituinte.

Assim, os CFAE, de acordo com (Barroso & Canário, 1999), configuram-se, de algum modo, entre a «lógica de tutela» (os Centros de Formação como unidades desconcentradas da administração central) e a «lógica de autonomia» (os Centros de Formação como expressão de uma rede associativa de escolas). Esta dualidade de finalidades configurará aos CFAE orientações conflituais, dado que, por um lado, servem de concretização das políticas da Administração Central, consolidando a dimensão da tutela e, por outro lado, abrem possibilidades a processos da autonomia dos professores das escolas e dos seus centros de Formação (Barroso, 1999; Canário, 1994).

Apesar das boas intenções que prevalecem nos normativos, os CFAE tornaram-se, de certo modo, em “braços operacionais” dos interesses da Administração Central, particularmente, na

---

<sup>15</sup> Criados pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (texto legal que já conheceu duas novas versões: Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro e Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, comumente conhecido como Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP). A regulamentação dos CFAE é estabelecida pela lei 60/93.

<sup>16</sup> Segundo Amiguinho e Canário (1994) os CFAE, de certo modo, são herdeiros dos Centros de Formação, que caracterizaram os anos setenta (principalmente após 25 de abril) na perspetiva da formação contínua de professores, ainda que com um peso minoritário, rompendo com os modelos escolarizados, que tinham como referência teórica e epistemológica um modelo de racionalidade técnica. O modelo alternativo concebe a formação de professores como um sucessivo conjunto de experiências, em termos de práticas, constituindo um valioso capital de experiência.



modernização e na concretização da reforma educativa, uma vez que a concretização da lógica «de mais formação» era encarada como condição necessária para o êxito da aplicação da reforma (Barroso & Canário, 1999). Além do mais, este tipo de formação contínua emerge de uma inspiração no modelo escolar de «caráter universal, obrigatório e gratuito» (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999; Machado & Formosinho, 2009), o que, na ótica de Silva (2003:113), foi “a única forma de se generalizar, [mas] numa lógica inibidora ou que, pelo menos, não estimula a formação centrada nos contextos” (Silva, 2003:113).

Por seu turno, Monteiro (2003) chama a atenção para a dependência financeira dos CFAE (para a oferta dos planos de formação do PRODEP), que cria uma dependência<sup>17</sup> e fragiliza a sua autonomia, a nível das suas estratégias formativas. Por exemplo, Machado e Formosinho (2009:301) referem que constrangimentos de natureza burocrática<sup>18</sup> “contribuem para o afastamento entre a formação e as situações de trabalho”.

O facto de os CFAE terem surgido de uma iniciativa do poder educativo central, através do apelo ao associativismo das escolas, conferiu-lhes um espaço, onde se entrelaçam uma diversidade de perspetivas, uma multiplicidade de interesses, de expectativas e de estratégias de inúmeros protagonistas em que existe uma “confluência de modos de estar e sentir o mundo e a escola” (Nunes, 1996:10). Daí que o percurso dos CFAE estaria mais dependente da lógica que os atores pedagógicos lhe viessem atribuir do que os seus princípios normativos (Formosinho, 1993; Machado & Formosinho, 2009).

O convívio dos vários protagonistas na implementação dos CFAE não se constituiu pacífica, pelo contrário. Quando a sua criação partiu aparentemente de iniciativas locais, verificou-se, com frequência, um protagonismo, dos conselhos diretivos de então (Silva, 2003); por outro lado, a

---

<sup>17</sup> Os CFAE nasceram sob a “proteção de um poderoso dispositivo de financiamento à formação, expresso nas medidas FOCO e FORGEST do PRODEP. O objetivo visado conferia à gestão dessas medidas responsabilidades particularmente incómodas que não pode declinar. É que, se a apreciação da qual decorre o financiamento da formação se ausenta do primado de preocupações eminentemente pedagógicas, abrindo caminho a uma simplista mas tentadora lógica administrativa e economicista, o risco de perversão pode ter, pela pujança com que os financiamentos permitem pôr as coisas no terreno, efeitos incontornáveis” (Nunes, 1996:9).

<sup>18</sup> Por exemplo, Machado e Formosinho (2009) referem que as escolas constroem os seus planos de ações de formação, baseados em informações recolhidas junto dos seus professores sobre as suas necessidades formativas. Contudo, o processo de formação começará, na melhor das hipóteses, por volta do Carnaval. Já o ano escolar vai meio. Ora, este facto, na opinião destes autores, implicará que haja um tempo de espera para a sua concretização.

comissão pedagógica (órgão de representação das escolas associadas), os seus representantes, na prática, “assumem um caráter passivo e pouco interveniente, quando deveriam captar e congregar energias para que os centros fossem dinâmicos. Pede-se-lhes dinamismo e respondem com inércia e inferência no palco conceptual” (Silva, 2003:113); por sua vez o Diretor do Centro é visto como um “ator local, um «ator organizacional», podendo desenvolver iniciativas, mobilizar as «margens de autonomia», realizar investimentos simbólicos, adotar estratégias próprias por ter um campo de ação” (Monteiro, 2003:26), e, finalmente, os próprios professores, que encaram os CFAE como um instrumento de formação por conveniência.

Apesar deste jogo de interesses, na opinião de Correia *et al* (1997:65), os CFAE “constituem um espaço susceptível de desenvolver redes densas de relações entre os docentes dos vários níveis de ensino, intervindo num novo território educativo”. Contudo, e ainda na perspetiva destes autores, “podem limitar-se a espaços de agregação de interesses e lógicas individuais (Correia *et al*, 1997:66), o que contraria as valências formativas dos contextos de trabalhos (Silva, 2003), isto é, o caráter associativo, tendo por base a cooperação entre professores que não passa de um discurso retórico.

Também é de salientar que a possibilidade de as escolas e de os centros de formação poderem elaborar os seus planos de formação de acordo com as necessidades das escolas ainda é mais do domínio da aspiração e do plano discursivo (Machado & Ferreira, 2009). Daí que, segundo estes autores, constitui um desafio o facto de as escolas e as comissões pedagógicas dos centros (onde têm assento os presidentes dos conselhos pedagógicos) se conjugarem para terem capacidades de diagnóstico, de prognóstico e de ação estratégica, de forma a comprometerem-se no envolvimento dos professores na construção dos problemas e das respostas possíveis.

Pese embora todos os constrangimentos, limitações e restrições que os CFAE possam apresentar, a ligação próxima entre as várias escolas permite que estas desempenhem um papel de observadoras umas em relação às outras, podendo, deste modo, produzir mudanças a partir da sua aprendizagem recíproca. Logo, os centros de formação de associação de escolas podem constituir “um instrumento essencial para a construção, a partir das escolas, de redes contextualizadas de inovação e formação” (Canário, 1995: 33).

É neste contexto que, em 1995, começa a emergir modalidades de formação diferentes do que era comum (oficinas e cursos.) Socorrendo-nos mais uma vez do trabalho do estudo de Estrela *et al* (2005), os autores salientam um trabalho/tese que chama atenção para a importância das dinâmicas dos círculos de estudo, uma modalidade adequada à formação em contexto. No entanto, e ainda de acordo com os autores, é a partir de 1997 que começam a surgir mais teses, cujo objeto de estudo é a formação centrada na escola, o que talvez se deva às modificações introduzidas no RJFCP e às recomendações emanadas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (1997), que suscitaram um aumento de modalidades de formação, como Círculo de Estudos e Oficinas. Esta tendência tem vindo a intensificar-se, nos últimos anos, revelando-se consentânea com estudos nacionais.

Daí que, sendo os CFAE um dos rostos mais visíveis da estratégia da formação centrada na escola, estes poderão assumir um papel proeminente na mudança das práticas dos professores, bem como no desenvolvimento da escola, desde que haja uma política de planeamento que tenha em atenção o desenvolvimento dos professores em contexto de trabalho (Amiguiño & Canário, 1994; Barroso & Canário, 1999; Correia *et al*, 1997; Roldão *et al*, 2000).

Em jeito de síntese podemos referir que a formação contínua, por um lado, representa uma multiplicidade de conceções que remetem para paradigmas e modelos próprios e, por outro lado, não deve ser entendida como uma justaposição à formação inicial, mas antes como um elemento do *continuum* da formação de professores.

Os paradigmas e modelos que perspetivam o professor como o elemento central e pró-ativo no seu processo formativo começam a alcançar uma notoriedade em detrimento dos mais tradicionais.

Relativamente à formação contínua em Portugal esta continua, à semelhança da formação inicial, a ser influenciada por uma formação academizada/institucionalizada, de acordo com uma lógica individualista, com finalidades carencialistas, não existindo de um modo geral, portanto, uma articulação entre o desenvolvimento profissional do professor e do institucional.

Por seu turno, os CFAE, pese embora as incongruências dos seus princípios subjacentes, constituem um meio preponderante na oferta de formação perspetivada em contexto de trabalho.

Porém, esta formação é regida ainda segundo uma lógica individual e descontextualizada, potenciando o desenvolvimento profissional individual do professor, e por conseguinte, desarticulado do desenvolvimento institucional.

Dáí que seja importante analisar-se a formação de professores, enquadrada em abordagens mais amplas e em articulação com o desenvolvimento profissional do professor. Para isso, tornar-se-á necessário e pertinente analisarmos o conceito de desenvolvimento profissional, bem como as diferentes perspetivas que encerra.

## **CAPÍTULO II**

### **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PERSPETIVAS E CONTEXTOS**

Neste capítulo começamos por abordar o conceito de desenvolvimento profissional, situando-nos numa perspetiva mais ampla. De seguida, apresentamos e analisamos alguns modelos de desenvolvimento profissional, destacando as características distintivas. Abordamos também os vários tipos de reflexão e o papel da investigação. Também fazemos referência às fases, contextos, estratégias e aos fatores que podem inibir e/ou promover o desenvolvimento profissional, incluindo as culturas, as lideranças escolares, a biografia do professor e as características da profissão docente.

#### **2.1 Desenvolvimento Profissional: o conceito**

Como já abordámos no capítulo anterior, o desenvolvimento profissional é muitas vezes entendido como sinónimo de formação contínua, assumindo, assim, uma aceção mais restrita. Por outro lado, ele apresenta um significado mais dinâmico e flexível, apelando ao conhecimento através da aprendizagem formal e/ou informal ao longo do percurso profissional. Atualmente, o desenvolvimento profissional assume, de um modo geral, um sentido ainda mais lato, remetendo para um desenvolvimento multidimensional, incluindo uma vertente quer formal, quer informal, e abarcando componentes pessoais, profissionais e organizacionais.

Esta evolução, na perspetiva de Marcelo (2009), deve-se ao facto de o conceito de desenvolvimento profissional ter vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança justificada pela “evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar.” (Marcelo, 2009:10). O desenvolvimento profissional aparece, cada vez mais, associado a um carácter dinâmico, decorrente da constante mudança dos valores da sociedade, exigindo aos

professores que preparem cidadãos críticos, responsáveis e profissionais qualificados, o que, por sua vez, exige que os docentes se envolvam em processos de aprendizagem ao longo da vida.

Verifica-se, pois, que o conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução, de dinamismo e de continuidade (Marcelo, 1999, 2009; Meirinhos, 2006; Canário, 2001; Ponte, Matos, Leal & Canavarro, 1991), superando, assim, a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (Pacheco & Flores, 1999; Morgado, 2007; Flores, 2000) no sentido de uma concetualização mais abrangente, tal como é perspetivada por Day (2001:20-21),

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, os jovens e os seus colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes em cada uma das fases das suas vidas profissionais.”

Como salienta Day (2001), o desenvolvimento profissional docente não exclui a formação contínua, na forma de cursos, mas situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto. Nesta linha, Imbernón (1994) advoga que aceitar o desenvolvimento profissional como equivalente a formação contínua seria aceitar uma definição de desenvolvimento profissional muito restrita, pois a formação passaria a ser a única via para o desenvolvimento profissional. No entanto, para além da formação docente, segundo o mesmo autor, é necessário acrescentar a situação laboral (remuneração, ambiente de trabalho, estabilidade e promoção profissional, estrutura organizativa e de gestão, contexto cultural, etc.), a qual facilita ou condiciona o desenvolvimento dos professores.

Desta forma, o desenvolvimento profissional pressupõe duas dimensões inseparáveis: uma primeira que assenta na formação profissional contínua e uma segunda que se relaciona com as condições concretas em que o professor exerce a sua atividade e com a sua valorização profissional. Nesta linha de pensamento posiciona-se Day (2001), uma vez que o autor salienta que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais se realiza a actividade docente. Logo, quando se fala em

desenvolvimento profissional teremos que ter sempre em conta a vertente pessoal e profissional. Focarmo-nos só numa destas vertentes é conceder ao desenvolvimento profissional um carácter mais redutor. Citando Oliveira (1997), o desenvolvimento pessoal do professor remeter-nos-á para uma diversidade de dimensões, das quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, as crenças, os valores, as atitudes, os sentimentos e as motivações. Na dimensão do desenvolvimento profissional somos reportados para o domínio de conhecimentos sobre o ensino, as atitudes face ao ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor. Partindo do princípio de que estas duas dimensões têm implicações mútuas, elas deverão ser mobilizadas de uma forma equilibrada na formação, na aprendizagem e no crescimento do professor.

Na ótica de Fullan (1995:3), desenvolvimento profissional “inclui qualquer atividade ou processo que procura melhorar competências, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros”. Como se pode constatar, o conceito de definição de desenvolvimento profissional assume também um sentido abrangente. Nesta linha de pensamento situam-se Estrela e Estrela (2006:75), remetendo para o desenvolvimento profissional o conjunto de “processos de mudança da pessoa em relação ao trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores [...]”.

Verifica-se, pois, que estes autores, na sua visão ampla de desenvolvimento profissional, integram uma multiplicidade de aspetos, nomeadamente o professor como pessoa e profissional, a formação contínua e a autoformação, aspetos que são também tidos em consideração por Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009:122), afirmando que uma visão ampla do desenvolvimento profissional

“evidencia não só a importância de considerar todas as atividades de aprendizagem (individuais ou coletivas) nas quais os professores se envolvem e as suas necessidades pessoais e profissionais e as suas motivações, mas também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontram e dos contextos em que trabalham.”

Por sua vez, Flores (2004, 2005) chama a atenção para o facto de que o modo como os professores aprendem e se desenvolvem depende de fatores idiossincráticos e contextuais, “refletindo

a interdependência das biografias pessoais e das características dos contextos educacionais nos quais trabalham” (Flores *et al*, 2009:148).

Por seu turno, Corcoran (1995:1) refere que o desenvolvimento profissional “é um termo inclusivo que se refere a todo o conjunto de atividades que afetam o modo como os professores ensinam e aprendem a ensinar e o modo como eles se desenvolvem intelectual e profissionalmente”. Esta concetualização apresenta, em relação à definição de Fullan, um caráter ainda mais abrangente, mais inclusivo, emergindo o processo de crescimento do professor, através da aprendizagem num sentido lato. A aprendizagem do professor remete para o desenvolvimento profissional numa perspetiva mais profunda, mais completa, não incluindo unicamente oportunidades formais de aprendizagem.

Assim, os professores desenvolvem a sua profissionalidade em todas as situações, quer sejam formais ou informais, quer individualmente ou em grupo, quer dentro ou fora do contexto escolar, sendo considerado um processo sustentado, não apenas pela formação inicial e contínua, mas também pela interação entre pares, pela reflexão pessoal, pela interligação entre teoria e prática, pela colaboração, pela aprendizagem em contextos formais e informais (Daele, 2004). A reflexão confere uma outra dimensão ao desenvolvimento profissional, tornando-se imprescindível a uma profissionalidade plena, a uma teorização das práticas, a uma melhoria do ensino, no fundo, a um desenvolvimento profissional contínuo.

Marcelo (2009), estudioso desta temática, expõe algumas das mais recentes definições do conceito desenvolvimento profissional de professores, enunciadas por autores de relevo:

- “O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman, 1990, p. 4);
- “O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (Fullan, 1990, p. 3);



- “Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, pp. 234-235);
- “Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de *status* profissional e na carreira docente” (Oldroyd & Hall, 1991, p. 3);
- “O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, p. 4);
- “Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, p. 663);
- “O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003).

(Marcelo, 2009:10)

Como refere Marcelo, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, compreendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente (a escola) e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole formal e informal.

É com base nestas definições, entre outras, que Marcelo (2009:10-11) enumera um conjunto de características, decorrentes da (re)conceitualização de desenvolvimento profissional que vem emergindo dos novos contextos de ensino:

“

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico”.

Também na linha de Marcelo, sobre as principais mudanças que se têm operado ao nível do desenvolvimento profissional contínuo, Sparks e Hirsh (1997, citados em Marcelo, 2009:11) elencam um conjunto de aspetos:

- De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo, para outro orientado para o desenvolvimento da organização;

- De um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente e orientado por metas claras;
- De uma organização da formação a partir da administração, para outra centrada na escola;
- De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
- De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
- De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores;
- De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
- De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos – professores, alunos, diretores, funcionários – se consideram, simultaneamente, professores e alunos.

## **2.2 Modelos de Desenvolvimento Profissional**

Existe uma grande variedade de modelos de desenvolvimento profissional (Marcelo, 1999; Sachs, 2009; Day, 2001, 2004), remetendo para diferentes percepções, valores, crenças, juízos, etc. Embora todos os modelos apresentem as suas próprias características, também se encontram pontos de convergência em determinadas dimensões. Não pretendendo, de modo algum, sermos fastidiosos nesta análise, apresentaremos um conjunto de modelos mais referenciados na literatura da especialidade, com o objetivo de compreendermos os seus pressupostos, as suas características e finalidades, incluindo uma reflexão sobre as várias concepções de desenvolvimento profissional que lhes estão subjacentes.

### **2.2.1 A proposta de Marcelo**

Marcelo (1999) apresenta cinco modelos de Desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente: desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do

desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro/escola; desenvolvimento profissional através de cursos de formação e desenvolvimento através da investigação (ver quadro 2.1).

**Quadro 2. 1** – Síntese dos Modelos de Desenvolvimento Profissional de Marcelo (1999)

<b>Desenvolvimento Profissional</b>	<b>Variantes do modelo</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Eixos orientadores</b>
<b>Autónomo</b>		Autoaprendizagem	Os professores são capazes de iniciar e conduzir os seus próprios processos de aprendizagem e de formação
<b>Baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão</b>	A reflexão como estratégia para o desenvolvimento	<b><u>Observação e a análise do ensino</u></b> Redação e análise de casos Análise de biografias profissionais <b><u>Análise dos constructos pessoais e teorias implícitas</u></b> Análise do pensamento através das metáforas Análise do conhecimento didático através de árvores ordenadas	Compreensão das crenças, ideologias, percepções, juízos, valores etc. que contribuem para a evolução do desenvolvimento profissional.
	Reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo ( <i>coaching</i> ) e o diálogo profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexão na ação</li> <li>▪ Observação por parte de um colega</li> </ul>	Análise do ensino
	A supervisão clínica como estratégia reflexiva		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Níveis de colaboração</li> <li>▪ Autonomia da escola</li> </ul>
<b>Através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro/Escola</b>	Desenvolvimento de projetos de inovação curricular	Colaboração com outros colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inovação</li> <li>▪ Mudança</li> <li>▪ Currículo</li> </ul>
	Desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola	Formação em contexto de trabalho	Autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas
<b>Através de cursos de formação</b>		Modalidade de Cursos de formação	Aquisição de conhecimentos e competências
<b>Através da investigação, uma proposta investigadora</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professores investigadores</li> <li>▪ Análise crítica sobre o contexto de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreensão do seu contexto de trabalho</li> <li>▪ Melhoria na qualidade do ensino</li> </ul>

### **2.2.1.1 Desenvolvimento Profissional Autônomo**

Considerado o modelo mais simples, permite aos professores adquirirem o seu conhecimento e/ou competências necessárias ao seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Parte do pressuposto de que os professores são pessoas capazes de iniciar e conduzir os seus próprios processos de aprendizagem e de formação, requisitos fundamentais para uma aprendizagem de um adulto. Esta modalidade ocorre em professores que entendem que a oferta de formação contínua não vai ao encontro das suas necessidades imediatas. Por este motivo, os professores são pessoas capazes de autoaprendizagem, conferindo-lhes a capacidade de poderem planificar, conduzir e selecionar as atividades de formação.

### **2.2.1.2 O Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão, no Apoio Profissional Mútuo e na Supervisão**

Tem a reflexão como alicerce. A reflexão tem diferentes propósitos, o que se configurará em variantes deste modelo, nomeadamente: a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional, a reflexão sobre a ação, o apoio profissional mútuo (*coaching*) e o diálogo profissional e, ainda, a supervisão clínica como estratégia reflexiva.

***A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional***, de acordo com Marcelo (1999), tem como finalidade desenvolver nos professores “competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, avaliar, questionar e teorizar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (Marcelo, 1999:153). Assim, na ótica deste autor, a reflexão funciona como *espelho*, que permite que “os professores possam ver refletidos a sua imagem, (por sinal distorcida, em virtude de não coincidir com o mundo representacional do conhecimento do professor), permitindo obter uma maior auto-consciência pessoal e profissional” (Marcelo, 1999:154). Nesta variante do modelo existe um conjunto de estratégias, que podem ser divididas em duas categorias, nomeadamente as que requerem a observação e a análise do ensino, no âmbito de sala aula<sup>19</sup> e as que pretendem potenciar a reflexão do professor através da “análise da linguagem dos seus

---

<sup>19</sup> Enquadram-se aqui as estratégias de redação e análise de casos e a análise de biografias profissionais.

constructos<sup>20</sup> *personais e teorias implícitas*” (Marcelo, 1999:154). Começando por esta última, trata-se de estratégias que permitem aos professores relatarem os seus conhecimentos (ligados às práticas), as suas experiências, as suas vivências, sob a forma de histórias em que eles e os seus alunos são protagonistas. Neste tipo de estratégias enquadra-se a análise do pensamento através das metáforas<sup>21</sup> e análise do conhecimento didático do conteúdo através de árvores ordenadas<sup>22</sup>.

Todas estas estratégias mencionadas, no âmbito de análise de conteúdo, são de grande utilidade para compreender as crenças, ideologias, percepções, juízos, valores, etc. que muito contribuem para a evolução do desenvolvimento profissional.

***A reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo (coaching) e o diálogo profissional.*** Nesta modalidade a estratégia passa pela reflexão na ação com o intuito de analisar o ensino. Recorre, necessariamente, à observação por parte de um colega (direta ou diferida). O termo *coaching* tem sido utilizado, recentemente, para se referir à observação e supervisão entre colegas. O supervisor ou colega ou observador dá conselhos e tece críticas construtivas relativamente à explanação da aula.

***A supervisão clínica como estratégia reflexiva***<sup>23</sup> representa uma estratégia para a formação e o aperfeiçoamento dos professores em contexto de sala de aula, com o propósito de modificar a sua conduta. Também poderá constituir uma estratégia através da qual os professores podem desenvolver em colaboração com outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino. Um dos inconvenientes desta estratégia é o facto de os professores recusarem abrir as portas da sala de aula

---

<sup>20</sup> Os *constructos* são elementos básicos mentais que permitem ordenar o mundo e estabelecer relações; as teorias implícitas constituem a componente estrutural do pensamento do professor. Estas duas dimensões, complementarmente, consubstanciam uma estratégia para explicitar mundo ordenado do pensamento do professor (Marcelo, 1999).

<sup>21</sup> Constitui mais uma estratégia que permite analisar e averiguar a natureza do pensamento do professor. Quer professores, quer alunos no seu contexto de trabalho, na comunicação entre si, recorrem a metáforas, como forma de verbalizar o seu pensamento e os seus sentimentos, constituindo, deste modo, o recurso à análise das metáforas uma estratégia de grande utilidade, uma vez que são formas específicas de pensar a vida nas escolas (Marcelo, 1999).

<sup>22</sup> Permite conhecer as formas de representação utilizadas pelos professores para compreender o conteúdo que ensinam e para transformar em conhecimento o ensino. Uma técnica para levar a cabo esta estratégia consiste nas árvores ordenadas que permitem conhecer a estrutura que os conceitos adoptam num determinado tema. Para a sua construção consultar (Marcelo, 1999).

<sup>23</sup> Surgiu nos Estados Unidos, impulsionada pelos trabalhos de Cogan e Goldhammer e, de acordo com Acheson e Gall (1980, citados em Marcelo, 1999:164), o termo “clínica” refere-se à relação face a face entre supervisor e professor centrando-se na conduta do professor.

para serem objeto de análise por parte dos colegas; por outras palavras, uma cultura virada para o isolamento poderá levar ao fracasso desta estratégia.

### **2.2.1.3 Desenvolvimento profissional através do Desenvolvimento e Inovação Curricular e a Formação no Centro/Escola**

Neste modelo o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento curricular e escolar encontram-se relacionados. Abrange todas as atividades que permitem aos professores desenvolver ou adaptar o currículo, envolvendo-se na melhoria da escola. O modelo tem como pressuposto implicar o maior número de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto de inovação educativa, ou de auto-revisão institucional, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, dando enfoque aos níveis de colaboração e à autonomia da escola na resolução dos seus problemas.

Apresenta duas modalidades, nomeadamente desenvolvimento de projetos de inovação curricular e desenvolvimento profissional dos professores centrados na escola. Em relação à primeira, existe uma relação entre desenvolvimento profissional e inovação curricular (Fullan & Pomfret, 1977 citados em Marcelo, 1999), uma vez que os professores, quando envolvidos no desenvolvimento de uma inovação, se aplicam em mudanças, porque “o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem. Desta forma, quando se relaciona com inovações concretas o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes” (Fullan, 1990:6, citado em Marcelo, 1999:167). Contudo, para que haja desenvolvimento profissional efetivo dos professores, é necessário que exista apoio explícito dos órgãos de gestão e dos professores no seu todo.

Em relação à perspectiva de desenvolvimento curricular baseado na escola, esta é encarada como o local onde irrompem os problemas e também onde estes se podem resolver. Este tipo de desenvolvimento profissional pressupõe uma formação em contexto de trabalho. Para que tenha sucesso, a escola deverá ter uma liderança sustentável<sup>24</sup>, quer do diretor, quer dos professores, assim como a existência de uma cultura de escola que promova o desenvolvimento profissional numa perspectiva duradoura, evolutiva e sistemática.

---

<sup>24</sup> Para mais detalhe sobre liderança sustentável, ver Hargreaves & Fink (2007).

#### **2.2.1.4 Desenvolvimento Profissional através de Cursos de Formação**

Este modelo de desenvolvimento profissional é sinónimo de formação contínua, na sua ótica mais restrita (Day, 2001), em que os cursos têm a primazia, apresentando características bem definidas, como a presença de um professor/formador considerado um especialista no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, determinando o plano de atividades do curso. Apresenta, como principal objetivo, o treino dos professores para o domínio de competências, já deliberadas, ensinadas por especialistas. Daí que o desenvolvimento profissional se revista de um carácter formativo, permitindo ao próprio trilhar o seu percurso formativo. Contudo, por outro lado, apresenta como inconvenientes a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, o facto de se tratar de atividades individuais, e, portanto, com escassas possibilidades de ter impacto na escola, assim como o facto de ignorar o conhecimento prático dos professores.

#### **2.2.1.5 Desenvolvimento Profissional através da Investigação**

Esta proposta remete para a imagem do professor como investigador, imprescindível a uma abordagem da investigação-ação<sup>25</sup>, permitindo aos professores indagar, teorizar os problemas das suas próprias práticas, com a finalidade de contribuir para melhorar a sua profissionalidade, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com os alunos, com os outros professores, e também as pressões e restrições que as estruturas sociais e institucionais exercem sobre a atividade do ensino. Esta modalidade constituirá uma estratégia de excelência para o desenvolvimento profissional dos professores.

Aos cinco modelos principais apresentados, Marcelo acrescenta ainda mais duas propostas de modelos de desenvolvimento profissional: Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE)<sup>26</sup> proposto por Fernández Pérez (1987), cuja virtualidade reside, precisamente, na integração de diferentes componentes da formação e aperfeiçoamento dos professores e, o modelo

---

<sup>25</sup> Ver capítulo III, onde se apresentam pressupostos, estratégias e modalidades da investigação-ação.

<sup>26</sup> De acordo com Marcelo (1999), este modelo, à semelhança do modelo de desenvolvimento profissional centrado na escola, “defende a necessidade de que o aperfeiçoamento dos professores parta do local real de trabalho dos professores” (Marcelo, 1999:189).



de Desenvolvimento Profissional e Estruturas de Racionalidade<sup>27</sup> que “não parte de concepções prévias relativamente a como se gera o conhecimento no ensino e como se pode facilitar a aquisição desse conhecimento” (Marcelo, 1999:191).

Marcelo (1999) sublinha que todos os cinco modelos de desenvolvimento profissional apresentados são formas diferentes de compreender o professor e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, salientando também que,

“sendo o desenvolvimento profissional um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimento, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular” (Marcelo, 1999:193).

### **2.2.2 A Tipologia de Sachs (2009)**

Por sua vez, Sachs (2009) propõe uma tipologia de quatro modelos para o desenvolvimento profissional: re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação.

A *Re-instrumentação* é considerada pela autora como o modelo mais favorável à implementação das políticas educativas governamentais, dado que propicia, por um lado, a prestação de contas, facto que não é alheio à performatividade do ensino que tem como principal justificação a qualidade educativa (Kelchtermans, 2009). Por outro lado, esta tipificação de desenvolvimento profissional torna-se num garante para os governos da operacionalização das reformas estruturantes na educação, sob o lema da qualidade do ensino, que resultará numa concepção reducionista da educação. A este propósito, (Kelchtermans, 2009:64) refere que

“... Tornou-se quase impossível pensar, falar e agir em educação sem ter em conta a “estrutura da qualidade”. Contudo, a qualidade passou a significar a consecução de resultados eficazes e eficientes em função de padrões, assim se argumenta, passaram a ser a definição operacional daquilo que a “sociedade” quer como retribuição dos seus investimentos na educação.”

---

<sup>27</sup> Marcelo chama a atenção para o facto de, muitas vezes, os modelos de desenvolvimento profissional serem justificados em função do interesse que podem ter. Daí “um mesmo modelo de desenvolvimento profissional pode dar lugar a diferentes práticas em função das intenções e dos interesses das pessoas que os desenvolvem e que nele participam” (Marcelo, 1999:191).

No que respeita aos fatores sociais e culturais, com repercussão na conceção e realização do ensino, numa perspetiva limitada, atribui-se aos professores um papel passivo na sua aprendizagem, os quais desenvolvem novas competências, transformando-se em técnicos exímios na implementação do currículo, remetendo, deste modo, para um profissionalismo controlado. Este modelo encontra a sua similitude no modelo que perspetiva o desenvolvimento profissional através de cursos de formação apontado nos modelos de Marcelo (1999), dado que aponta para o treino dos professores no domínio de competências definidas externamente e ensinadas por especialistas.

No que diz respeito ao modelo da *remodelação*, Sachs (2009) refere que apresenta afinidade com o anterior, uma vez que se centra na transmissão de conhecimento. Contudo, apesar de modificar as práticas, os professores fazem-no de um modo acrítico, apresentando, assim, uma visão de professor artesão portador de um profissionalismo subserviente.

Em relação ao modelo da *revitalização*, apelando às características intrínsecas do ensino “ativo, desafiador e [que] inclui os alunos na atividade de aprendizagem” (Sachs, 2009:107), contrariamente aos modelos anteriores, configurará ao ensino princípios de revitalização. Focaliza-se principalmente na aprendizagem docente, sobretudo nas oportunidades para repensar e rever as suas práticas, tornando os professores em práticos aprendentes reflexivos, receptivos, no seu processo de aprendizagem, apelando à colaboração, assumindo novas perspetivas de pedagogia e aprendizagem, envolvendo quer os seus colegas, quer os seus alunos, indiciando, assim, práticas do tipo colaborativo, ajudando a reduzir o sentimento de impotência dos professores e a aumentar a sua auto-eficácia coletiva e individual (Day, 2004; Fullan & Hargreves, 2001; Lima, 2002).

Finalmente, na *re-imaginação*, a estratégia de desenvolvimento profissional é diferente de todas as outras apresentadas, exigindo imaginação tanto por parte dos que o concebem, como dos seus destinatários. Assumidamente político, “serve para defender e apoiar a mudança a partir de uma variedade de perspetivas e abordagens” (Sachs, 2009:110). Este tipo de desenvolvimento profissional contínuo é transformador ao nível das intenções e práticas dos professores, quer individualmente, quer coletivamente, em que os docentes são colocados numa posição de investigadores das suas práticas, bem como dos seus pares, contribuindo, deste modo, para a sua compreensão, promovendo a sua melhoria e transformação. Logo são lhes oferecidas “oportunidades para comunicar com os seus pares de um modo mais formal para que o alcance das suas práticas e perspetivas sejam transferidas para

além da sala de aula e da escola incluindo a comunidade mais vasta” (Sachs, 2009:112). Além disso, estes professores valorizam o pensamento divergente e crítico, que se espelhará nos seus alunos, ajudando-os a desenvolverem as suas capacidades críticas e transformadoras.

Analisando comparativamente os quatro modelos de desenvolvimento profissional, apresentados por Sachs (2009), verifica-se que existe uma evolução dos modelos tradicionais, re-instrumentação e remodelação, para uma abordagem perspectivada pelos modelos da revitalização e re-imaginação, cujos eixos norteadores são a aprendizagem ampla, a realização de mudanças consequentes e a construção de culturas de colaboração. Contudo, apesar de a revitalização e a re-imaginação, principalmente, este último, se enquadrarem nos novos paradigmas sobre desenvolvimento profissional (Day, 2001; Marcelo, 2009), assim como as investigações apelarem à sua operacionalização de modo sistemático, o facto é que, na realidade, ainda, predominam os modelos clássicos. Com salienta Sachs (2009:113),

Um dilema actual da prática é que grande parte da literatura recente defende o modelo *re-imaginar* mas a experiência é muito mais voltada para uma forma tecnocrática do DPC [Desenvolvimento Profissional Contínuo] ”

Também Hargreaves e Fullan (1992, citados em Sarmento, 2003:97-99) apontam três perspectivas, segundo as quais o desenvolvimento profissional dos professores tem vindo a ser analisado:

- O desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e de competências;
- O desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal;
- O desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

A primeira perspectiva apresenta como fundamentação a de que um bom professor é aquele que está dotado de conhecimentos, competências e técnicas capazes de propiciar o ensino necessário aos alunos. Este sentido de desenvolvimento profissional exige uma maior competência técnica e flexibilidade na seleção das estratégias de ensino, bem como um conhecimento profundo dos conteúdos a ensinar. O conjunto de conhecimentos a trabalhar com os alunos é descontextualizado das suas realidades vivenciais, e é externo ao professor, ou seja, funciona como que um “serviço em linha em que um grupo define os conhecimentos, outro prepara os professores como devem transmitir esses conhecimentos e, finalmente os professores debitam os mesmos conhecimentos a qualquer grupo de

alunos” (Sarmiento, 2003:97). Daí que o desenvolvimento é visto como algo que se faz ao professor e não algo que o professor faz. Nesta perspetiva, não há o reconhecimento do saber construído quotidianamente nem a valorização da reflexão sobre as práticas, assemelhando-se aos modelos de re-instrumentação e de remodelação (Sachs, 2009), que dão enfoque à transmissão de conhecimentos.

A segunda perspetiva defende que o desenvolvimento do professor abarca toda a pessoa do professor, valorizando-se as suas crenças, valores, pensamentos e atitudes. Alicerçada em fundamentos humanistas, esta perspetiva valoriza a pessoa do professor sem a articular aos contextos profissionais. O desenvolvimento dependerá unicamente das características pessoais, das crenças, atitudes e pensamentos de cada professor, o que poderá dificultar a “análise da transferibilidade de processos de promoção de desenvolvimento para o mesmo professor em contextos diversos ou para outros professores” (Sarmiento, 2003:98).

A última perspetiva referida como *ecológica* valoriza o desenvolvimento do professor como uma construção interativa entre o professor como pessoa e os contextos por si vividos. Esta perspetiva corrobora o pensamento de Goodson (2000, 2001, 2008), sustentando que, para compreender os professores e as suas práticas, há que começar por conhecer a vida dos professores. Conhecer e estudar as vidas dos professores permite analisar a “intersecção entre a história de vida dos professores e a história da sociedade e iluminar sobre as escolhas, as contingências e as opções individuais” (Sarmiento, 2003:98). Conforme refere Day (2001), o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais se realiza a atividade docente. Daí que o desenvolvimento profissional dos professores não deva ser desligado de desenvolvimento dos contextos por estes vividos.

Day (2004) apresenta ainda três propostas para o desenvolvimento profissional:

1. Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no desenvolvimento profissional.
2. Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão.
3. Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos.

Todos estes modelos (Marcelo, 1999; Sachs, 2009; Hargreaves & Fullan, 1992; entre muitos outros) apresentam várias perspectivas de desenvolvimento profissional, no sentido de evolução para paradigmas que permitam uma

“profissão docente respeitada, em que os professores são apoiados na aprendizagem profissional [que] garantirá a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos. Além disso, os professores que são profissionais transformadores contribuirão para uma sociedade que valoriza a equidade, a participação e justiça social”

(Sachs, 2009:116).

### **2.3 Estratégias de Desenvolvimento Profissional**

Pensar é um passo para começar a mudança. Todo o ser humano é imperfeito e passível de mudança, progresso e aperfeiçoamento, alcançáveis através de uma reflexão sobre si mesmo e a sua prática. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros, rejeita a mudança e não se desenvolve profissionalmente.

No caso dos professores, tal postura assumirá uma conotação mais grave, dado que lidam com crianças e jovens que podem ser prejudicados por atitudes inadequadas e conceitos desajustados.

A velocidade das mudanças, as exigências da tecnologia e do mercado de trabalho são muitas e diversas, requerendo novas competências sociais, conducentes à criação de novos contextos formativos e, necessariamente, a novas formas de viver a profissão. Sabemos que, na actualidade, notícias, factos, mudanças podem chegar à sala de aula pela “boca dos alunos”, sem que o professor tome conhecimento. Quantas vezes, em algumas situações, o aluno supera o professor, dado estar melhor informado, conhece palavras e expressões modernas, sobretudo associados às tecnologias de informação e comunicação.

O professor, fechado em si mesmo e confinado à sala de aula, às vezes, não percebe o mundo lá fora. Não tem tempo ou condições de o acompanhar. Daí que, quando comunica com o aluno, este poderá não entender, mostrando-se alheio, desmotivado e desinteressado diante de uma linguagem estranha e arcaica. Para superar esta lacuna e distanciamento entre aluno e professor, a reflexão assume um lugar central, perguntando a si mesmo se o que diz e faz tem eco, significado e importância para o aluno.

Ainda que, muitas vezes, se nos apresente como uma questão recente, as origens sobre a perspectiva da reflexão, ao nível da formação de professores, remontam a Dewey, o qual, em 1933, através dos seus escritos mais importantes publicados num livro intitulado *How we think* faz a “distinção do que é humano que é reflexivo e o que representa rotina” in (Zeichner, 1993:17). Daqui resulta a necessidade de formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do seu pensamento e da sua ação, conforme já foi exposto no capítulo I.

Schön foi, sem dúvida, também um dos autores que teve maior preponderância na disseminação do conceito de reflexão. Os seus livros *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática e a importância da reflexão.

Atualmente, todos nos sentimos familiarizados com o conceito de profissional reflexivo introduzido por Schön (1987) e trabalhado por outros autores como Zeichner, autor incontornável na análise sobre a imagem de professor reflexivo, que contribui significativamente para que a escola se transformasse num espaço de reflexão, onde pensamentos e ações de todos os seus intervenientes se cruzam em resultado da problematização do seu trabalho.

Também Lee Shulman assumiu um papel preponderante na temática da investigação e prática reflexiva dos professores, contribuindo para a clarificação do conhecimento profissional dos professores (Shulman, 1986a, 1987), através da “desmontagem dos elementos e tipos de saber que o integram (Roldão, 2007:43)<sup>28</sup>. Posteriormente, Lee Shulman evidenciou uma nova vertente do conhecimento profissional dos professores, construído no interior das «comunidades de professores»<sup>29</sup>, emergindo a figura do «professor aprendiz», assente no “questionamento da ação e da construção conjunta de novo conhecimento por professores a partir dos conhecimentos das áreas disciplinares que dominam melhor” (Roldão, 2007:43).

---

<sup>28</sup> Conhecimento do currículo (“curriculum knowledge”), conhecimento dos alunos (“knowledge of learner and their characteristics”), conhecimento do conteúdo (“pedagogical content knowledge”), e conhecimento científico (“content knowledge”)” (Roldão, 2007:43).

<sup>29</sup> Decorrentes de projetos de investigação que dirigiu, como por exemplo o projeto *Fostering a Community of Teachers as Learners*, coordenado com Judy Shulman. Para mais detalhes, ver Shulman & Shulman (2004).

Por seu turno, como refere Alarcão (2000), os formadores de professores, investigadores e professores têm tentado caracterizar e viver o conceito de professor reflexivo que contribui para uma escola reflexiva.

O conceito do “prático reflexivo” foi criado por Donald Schön (1987) para descrever e desenvolver juízos habilitados e fundamentados em profissões como o ensino. O conceito ganhou rapidamente popularidade no mundo da educação como base para afastar os formadores de concepções focalizadas em processos de formação bastante restritos, aproximando-os de modalidades que abraçam processos mais latos de educação reflexiva, entendido este tipo de educação não no sentido de uma contemplação dentro “de uma torre de marfim” (Nóvoa, 2007:72), mas de procedimentos que ligam diretamente a reflexão à prática.

A par destes desenvolvimentos positivos, surgiram, no entanto, alguns perigos, abusos e confusões. Em muitos casos, a “prática reflexiva “ tornou-se um chavão ou slogan (Nóvoa, 2007; Ródão, 2007; Estrela, 2001). Muitas vezes, praticamente, qualquer ato de pensamento tem sido apelidado como reflexivo. Por esta razão, a retórica desta prática reflexiva tem sido utilizada, por exemplo, para vestir com uma nova linguagem aquilo que já fazemos, em vez de nos inspirar a fazer algo diferente e melhor (Nóvoa, 2007). O pensamento não constitui novidade: a reflexão que conduz a novos entendimentos e ao aperfeiçoamento das práticas é mais profunda e mais singular.

Também Estrela (2001:127) chama a atenção para a insistência na reflexividade na prática profissional, a qual se poderá apresentar como um modo depreciativo de olhar o professor, dado que este, sendo um “trabalhador intelectual, adulto, presumivelmente normal e culto, [é] enquanto tal, capaz de reflexão antes, na e após a ação”; assim uma vez que esta capacidade estará ao alcance de qualquer homem adulto, considerar-se-á que se trata de um procedimento anódino e redundante. Contudo, a autora não desprestigia a reflexão; por contrário, na sua opinião, os professores devem ser estimulados a atingir níveis cada vez mais elaborados e fecundos de reflexão:

“... se estou de acordo que se conceda à investigação e reflexão sobre a prática um papel importante na definição da profissionalidade e na formação de docentes, estou em profundo desacordo com a redução da profissão a uma arte e com a subalternização das componentes científicas e técnicas que a profissão também comporta”.

Estrela, 2001:127-128)

Também Nóvoa (2007), citando um professor dos anos trinta, do interior de Portugal, sobre o seu processo de trabalho (com grande autonomia, centrado nas aprendizagens dos alunos, refletindo de modo sistemático sobre as suas práticas pedagógicas), se questiona se este professor já não era um “professor reflexivo”, muito antes de os professores se tornarem reflexivos e se terem tornado moda, questionando de novo se os professores de hoje não serão bem menos reflexivos, quer por falta de tempo, quer por falta de condições, entre outros aspetos.

Para Roldão (2007), a reflexividade e o professor como prático reflexivo têm sido objeto de uma banalização no vocabulário da administração e das escolas que descaracterizam este conceito frequentemente. Para esta autora, a “prática reflexiva” requer, a existência de três fatores: 1) o recurso a conhecimento teórico e prático prévios; 2) uma teorização problematizadora da situação prática em apreço; 3) a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros e mobilizado noutras situações. Só com esta conjuntura é que a reflexividade poderá garantir:

“a ruptura com a circularidade improdutiva das inúmeras discussões e trocas de opiniões realizadas no quotidiano dos professores e desesperantemente incapazes de produzir saltos qualitativos nas suas práticas, não obstante o investimento, o interesse, o empenhamento e genuíno esforço”.

(Roldão, 2007:44)

Também Day (1993) chama a atenção para o facto de a reflexão, embora seja um aspecto essencial ao desenvolvimento profissional dos professores, em circunstância alguma se apresentar como condição suficiente. Como refere Shulman (1993, citado em Tavares, 1997:71), a atitude de reflexão dos professores surge “não tanto pela sua originalidade mas pela persistência e coragem de insistir sobre uma realidade óbvia... ”.

### **2.3.1 O papel da Reflexão**

Schön (1983, 1987) apresenta vários tipos de sistemas de reflexão que permitem aos professores reinterpretar e reenquadrar o seu trabalho (ver quadro 2.2).



**Quadro 2. 2** – Tipos de reflexão: finalidade, natureza e impacto no desenvolvimento profissional

	<i>Reflexão-na-ação</i>	<i>Reflexão-sobre-a-ação</i>	<i>Reflexão acerca da ação</i>
<b>Finalidade</b>	Resolução rápida de problemas imediatos	Mudança em relação a práticas futuras	Atitude mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental
<b>Natureza da reflexão</b>	Consciente, não precisando de se manifestar através de palavras	Processo mais pensado e sistemático de deliberação	Mais crítica
<b>Impacto da reflexão no desenvolvimento profissional</b>	Pouco provável que resulte numa reavaliação teórica/mudança	Oportunidades para atividades de índole colaborativa	Avaliações, em relação às decisões que tomam sobre o ensino

A *reflexão-na-ação* apresenta três características essenciais: 1) é consciente, incidindo sobre o fenómeno inesperado e, ao mesmo tempo, sobre si mesmo; 2) tem uma função crítica ao questionar a estrutura assumida do conhecimento na ação e 3) acontece no momento, apresentando, deste modo, um significado imediato. Schön define a *reflexão-na-ação* como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A inter-relação entre a teoria e a prática em termos de conhecimento está implícita unicamente na ação (Schön, 1983; Stenhouse, 1987; Schwab, 1969, citado em Carr, 1993). Estes autores criticam os modelos de “racionalidade técnica” que separam as teorias de ensino (desenvolvidas pelos académicos nas universidades) da prática (implementada pelos professores nas escolas), alinhando, assim, por um modelo de *racionalidade prática* ou *modelo humanista*.

Para Kelchtermans (2009), este tipo de reflexão é dominada por uma preocupação instrumental: “através da análise reflexiva, um professor procura conhecimentos e destrezas de modo a melhorar a eficácia do seu ensino ou pode ser guiado por uma preocupação em resolver problemas técnicos” (Kelchtermans, 2009:86). Ainda de acordo com o autor, estas questões técnicas nem sempre se apresentam irrelevantes ou ilegítimas, uma vez que os professores precisam de um quadro de referência e conhecimento sólido e precisam também de denominar uma grande variedade de

destrezas de ensino (Korthagen, 2001). A pressão prática diária assim o exige; os professores necessitam de soluções simples e rápidas e imediatas para continuar as suas práticas.

Por sua vez, Schwab (1969, citado em Carr, 1993) interpreta o ensino como uma “arte prática”, conceito assimilado por Stenhouse<sup>30</sup> uma vez que o ensino é prioritariamente uma atividade «prática»<sup>31</sup>, mais do que «técnica», o que implicará um fluxo constante de situações problemáticas que fazem com que os professores devam “emitir juízos, de modo a aplicar melhor os seus valores educativos (o desafio da compreensão e a realização do potencial do indivíduo) aos seus alunos” (Carr, 1993:9). Daí que, para Schwab, «a qualidade do ensino» tem pouco a ver com a capacidade de aplicar adequadamente as normas técnicas, e muito menos tem a ver com a “capacidade de aplicar valores éticos abstratos à prática educativa concreta” (Carr, 1993:9).

O trabalho de Schön legitimou o ensino como uma atividade intelectual, baseando-se no conhecimento, em que “os professores não são só capazes de desconstruir, mas também construir” (Day, 2001:43)

Contudo, a aplicação da concepção de reflexão-na-ação de Schön, ao ensino na sala de aula, tem sido muito criticada pelo facto de não ter tido em atenção as condições sociais da aprendizagem que ocorre no local de trabalho (Smylie, 1995, citado em Day, 2001), de não considerar que a reflexão pode ser desencadeada por outros meios (por exemplo, pela curiosidade, pela fuga à monotonia) e de não dar importância à variável tempo na compreensão profissional (Eraut, 1994). A variável tempo é muito valorizada no ensino, uma vez que o tempo disponível para a reflexão depende grandemente da dimensão da turma, das estratégias de ensino-aprendizagem e do comportamento da turma. Além desta variável, outras há, como a energia, a disposição e a capacidade do professor (Day, 2001) que limitarão a profundidade de reflexão.

---

<sup>30</sup> Para Stenhouse, o desafio profissional constrói-se por meio de um processo de investigação, no qual os professores refletem sistematicamente sobre a sua prática, utilizando os resultados desta reflexão de forma a melhorar os resultados do seu ensino (Carr, 1993).

<sup>31</sup> Schwab, para interpretar o ensino de uma disciplina “prática” invoca, de forma explícita, a distinção aristotélica entre discurso técnico e prático. Para Aristóteles, o discurso técnico é a linguagem apropriada ao pensamento sobre como actuar com vista a levar a cabo um determinado fim. Por sua vez, o discurso prático é a linguagem apropriada ao pensamento sobre como actuar com vista a realizar valores e metas éticas. Daí que, para Aristóteles e para Schwab, os discursos técnico e prático servem para propósitos muito diferentes, operando de forma muito distinta (Carr, 1993).

A *Reflexão-sobre-ação* ocorre, quer antes, quer depois da ação, constituindo um processo mais reflectido e sistemático de deliberação, permitindo, assim, a análise, a reconstrução e a reformulação da prática com a intenção de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Contrariamente à *reflexão-na-ação*, este processo cria condições para conversar com outros sobre o ensino e as suas circunstâncias, o que se enquadrará em atividades de índole colaborativa, pese embora, na prática, os constrangimentos temporais determinem que grande parte deste processo de reflexão ocorra em situações de isolamento (Day, 2001).

A *Reflexão acerca da ação* envolve uma atitude mais ampla e crítica que implica a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental, inerentes aos pensamentos e práticas dos professores.

Na perspectiva de Kelchtermans (2009), a prática reflexiva não só necessita apenas de ser “ampla”, mas também necessita de ser suficientemente “profunda”, ultrapassando, deste modo, o nível de ação, estendendo-se ao nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objetivos subjacentes, ou seja, permitindo a auto-compreensão do professor. Para o autor, só deste modo é que o pensamento dos professores “pode ser genuinamente crítico” (Kelchtermans, 2009:91). Uma reflexão profunda permitirá também uma abordagem contextualizada na qual as particularidades do contexto de trabalho são, por um lado, minuciosamente tidas em consideração mas, por outro lado, fundamentalmente questionadas. Por estes motivos, a reflexão deve ter como finalidade a compreensão das ações no contexto escolar, num determinado ambiente social, político e cultural (Goodson, 2001).

Esta modalidade de reflexão, de certo modo, constituirá um veículo que permitirá aos profissionais prestarem contas, “avaliarem” em relação às decisões que tomam sobre o ensino, assim como lhes permite compreender, numa perspectiva mais vasta, a inter-relação entre os propósitos e as práticas de ensino e os contextos em que estas ocorrem (Day, 2001). Poder-se-á dizer que se trata de uma reflexão que convida à problematização do ensino, à sua missão como professor (Korthagen, 2009). Por sua vez, Zeichner (1993) sugere que ser um prático reflexivo envolve a reflexão sobre questões de ética e de justiça social (no âmbito dos valores fundamentais do ensino), enquanto outros consideram que se deve dar atenção às forças sociais e políticas que (de)formam e balizam o comportamento educacional dos professores (Carr & Kemmis, 1988).

Os professores, para que se continuem a desenvolver-se profissionalmente têm de se envolver em diferentes tipos de reflexão, refletindo sobre os propósitos e práticas, bem como sobre valores e contextos sociais em que trabalham. Contudo, o processo de reflexão sobre o ensino não é puramente cognitivo, mas exige "um compromisso emocional e envolve mente e o coração" (Day, 2001:84).

Por sua vez, Grimmett *et al* (1990, citados em Day, 2004:160) propõem três modos de reflexão, nomeadamente técnico, deliberativo e dialético.

- Técnico: como instrumento para orientar e controlar a prática. Este pode ser usado para melhorar a eficiência da "implementação" dos currículos prescritos, mas não questionar o seu valor.
- Deliberativo: como forma de fazer uma escolha entre um conjunto de perspetivas e práticas alternativas de ensino.
- Dialético: como forma de transformar, reconstruindo a prática de acordo com conceitos de justiça social e emancipação.

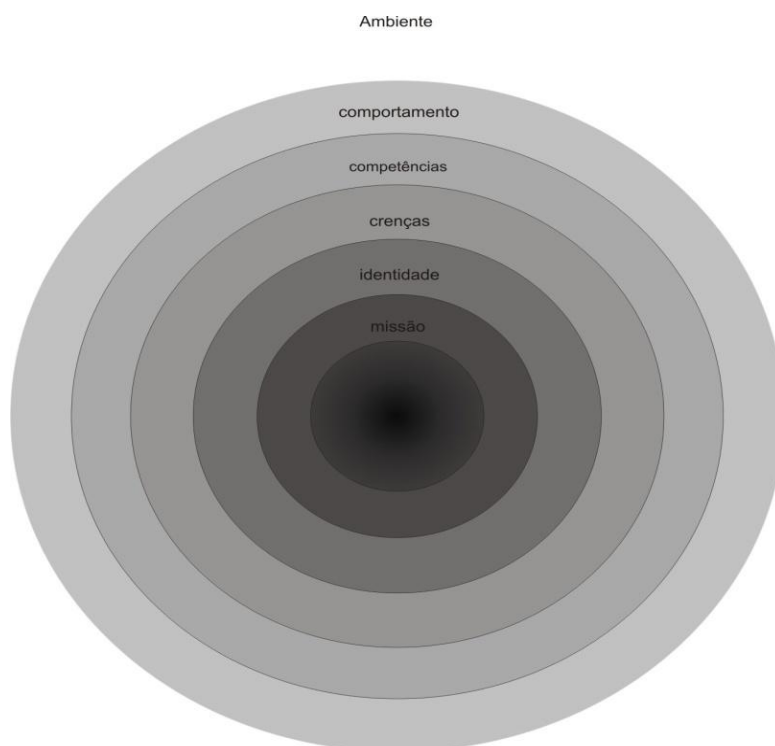
Por seu turno, Korthagen (2009) propõe um modelo de reflexão, designado por "modelo da cebola"<sup>32</sup> (cf. figura 5), baseando-se em dois pressupostos: uma visão holística do professor, em que os aspetos profissionais e pessoais são vistos segundo uma perspetiva integrada, por um lado, e o reconhecimento da existência de diferentes níveis de profundidade de reflexão, por outro. Este modelo é constituído por seis níveis de reflexão inter-relacionados e evidencia que uma orientação exclusiva para as competências do professor é muito redutora. Os vários níveis são, respetivamente, o ambiente, o comportamento, as competências, as crenças, a identidade e a missão.

Começando pela camada mais exterior, o *ambiente*, a reflexão situa-se a nível da turma/sala de aula; o *comportamento* corresponde à ação do professor, aquilo que faz e como se relaciona (com os colegas, com os alunos e com a direção da escola); o das *competências* diz respeito à forma de comunicação, ao trabalho colaborativo com os colegas; o das *crenças* permite ver-se enquanto professor (como cheguei aqui e por que continuo aqui); o da *identidade*, a reflexão começa adquirir uma maior profundidade e relaciona-se com as teorias implícitas ou representações que estão subjacentes à prática do professor (o porquê de actuar de uma determinada maneira em certos

---

<sup>32</sup> Korthagen (2009) refere que o "modelo da cebola" consiste numa adaptação do "modelo de Bateson", apesar do seu autor, Gregory Bateson, nunca o ter publicado.

momentos e contextos) e, por último, o da *missão*, onde não existe separação do pessoal do profissional (como se situa no mundo, qual a filosofia de vida, propostas sociais e morais que o professor defende e que o determina como professor).



**Figura 5** – Diagrama da cebola (Korthagen, 2009).

A reflexão atingirá maior profundidade quando nos situamos na parte nuclear do professor em que este se questiona sobre a sua missão, refletindo sobre as suas qualidades nucleares como: a sensibilidade, a compreensão, a atenção/preocupação dos seus alunos, a confiança, a coragem, etc. Refletir sobre tais características contribuirá, em grande medida, para o conhecimento da sua integridade como professor.

Como refere Korthagen, a reflexão do professor não deverá ficar pelo domínio das destrezas/competências e/ou crenças, isto é, nos três ou quatro níveis externos, mas progredirmos para níveis de reflexão mais interiores, tentar “invadir” a sua identidade pessoal e contemplar a sua “espiritualidade”. Em suma, é caminhar na busca da paixão pelo ensino.

### **2.3.2 O Papel da Investigação**

A investigação constitui uma vertente fundamental no discurso educativo e na prática docente, mas também ao nível das culturas profissionais e da formação de professores. Por exemplo, Matos Vilar (1993) reconhece que existe uma estreita correlação entre a inovação e a investigação, em virtude de ambas serem “atividades que apresentam traços comuns, ou seja, são atividades conscientes, voluntárias e planificadas.” (Matos Vilar, 1993:16). Para o autor, a investigação constitui elemento instigador da inovação, destacando que “não se produz como consequência imediata e linear da investigação, porque é possível existir inovação sem investigação e investigação sem inovação.” (Matos Vilar, 1993:16). Daí que seja fundamental refletir sobre o significado e importância da investigação no âmbito educativo.

A investigação é utilizada como “estratégia de formação e como metodologia de investigação” (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007:11). “Ser profissional significa ter um comprometimento com a investigação para toda a vida” (Day, 2004:151-152), e é a investigação ao longo da carreira profissional que possibilitará ao professor desenvolver a capacidade para aprender e para que “as escolas estabeleçam culturas de aprendizagem profissional que a sustentem” (Day, 2001:47).

Day (2001) salienta duas estratégias de investigação que promovem a reflexão: a investigação-ação e a narrativa. Estas duas estratégias oferecem, potencialmente, aos professores excelentes oportunidades para se empenharem no seu desenvolvimento profissional, de forma holística, através da investigação sistemática de si próprios e da sua prática, quer durante extensos períodos, quer durante um período intensivo e relativamente curto.

#### ***As limitações de se Aprender Sozinho***

Os professores precisam de se tornar competentes na gestão das suas aulas e para isso têm uma atitude reflexiva durante as suas práticas que, embora possa resolver os problemas imediatos e, deste modo, ir sobrevivendo, conduz a uma aprendizagem solitária e limitada. A natureza desta reflexão, sobre-a-ação, que emerge do decorrer das práticas, embora ofereça “mais possibilidades em termos de desenvolvimento, não é normalmente sistemática, quando se trata de testar realidades constringidas por limitações decorrentes da perspetiva individual do professor e do tempo disponível” (Day, 2001:70). De um modo geral, quando os professores se encontram para partilhar e analisar as suas práticas, com a finalidade de as avaliar e planificar, geralmente, a conversa centra-se na prática

(Schön, 1983,1987), negligenciando a reflexão em conjunto e de modo sistemático sobre o sentido mais amplo do trabalho. Mesmo existindo alguma colaboração no processo de reflexão-sobre-a-ação (dar e receber), é pouco provável que avancem para além de formas “confortáveis” de colaboração.

Por seu turno, a capacidade de refletir é afetada por “constrangimentos situacionais (excesso de trabalho, inovação, limitações pessoais (fase de desenvolvimento, nível de conhecimento ou destreza) e bem-estar emocional (autoconfiança, estima, reação às críticas desfavoráveis)” (Day, 2001:70). Estudos<sup>33</sup> têm demonstrado que alunos futuros professores que tenham frequentado cursos de formação inicial orientados para a reflexão e não centrados nas disciplinas mostraram no seu exercício profissional, melhor autopercepção e melhores relacionamentos interpessoais com os alunos (Korthagen & Wubbels, 1995).

Os bons professores são “tecnicamente competentes e refletem sobre os assuntos mais abrangentes relativos aos objetivos, ao processo, aos conteúdos e aos resultados” (Day, 2001:72). Logo, a distinção entre professores técnicos e professores reflexivos (Zeichner & Liston, 1996) poder-se-á não tornar proveitoso.

Os técnicos identificam os problemas nas suas práticas, tal e qual como se apresentam e planeiam estratégias para os solucionar, de modo mais ou menos imediato, embora não questionando os valores ou responsabilidades morais ou as ideias subjacentes mais gerais, que podem contribuir para o contexto escolar, para os comportamentos dos alunos, etc. Por isso, a adoção de uma reflexão crítica se torna fundamental para uma compreensão mais ampla dos problemas.

Por outro lado, as pressões a que os professores têm estado sujeitos, em muitos países, no sentido de seguirem os padrões de ensino pré-estabelecidos, têm reduzido o potencial para um desenvolvimento profissional verdadeiro, uma vez que conduzem a: i) uma lógica de meios-fins, reduzindo a substância dos professores a questões técnicas de ensino, negligenciando os propósitos do ensino e ii) uma omissão do contexto social e institucional em que o ensino ocorre. Daí que se torne necessário que os responsáveis políticos encararem a possibilidade, a um nível mais geral, de ver “a investigação como um meio de melhorar a eficiência” (Day, 2001:73).

---

<sup>33</sup> Korthagen e Wubbels (1995) desenvolveram um estudo longitudinal de 10 anos, envolvendo alunos futuros professores de matemática e acompanhou esses mesmos professores ao longo da sua vida profissional. Os autores conseguiram identificar num período de tempo (um ano), os professores que tinham frequentado cursos orientados para a reflexão e os que frequentaram “cursos tradicionais”.

Quando o professor desenvolve o processo de reflexão individualmente, os processos de reflexão necessários à aprendizagem podem não conduzir, por si só, à confrontação do pensamento com a prática, nem tomar em conta os contextos institucionais e sociais mais amplos necessários, para desencadear a mudança. Muitos estudos<sup>34</sup> são reveladores de que a confrontação resultante de processos reflexivos nem sempre se torna confortável.

Os professores têm de estar preparados para se envolverem nas possibilidades de mudança, que, apesar de implicar cognição, não se limita apenas a um processo cognitivo, mas envolve também a emoção. Os professores, que são investigadores reflexivos, têm de reconhecer que a investigação naturalmente levantará questões de mudança e que esta envolve um conflito de inconsistências “dentro e entre os valores essenciais, as teorias perfilhadas e as teorias em uso existentes, o que nem sempre se apresenta como uma situação confortável” (Day, 2001:75).

Refletir sobre a prática significa investigar as realidades atuais de forma estimuladora. Para isso, é necessário o apoio prático e moral de dentro e fora da escola, nomeadamente de um *amigo crítico*, “a mais valiosa de todas as comodidades, em termos de tempo e de compromisso” (Day, 2001:79). A função de um amigo crítico é a de proporcionar apoio e questionar as situações de confiança, uma vez que este possui conhecimentos, experiências e competências que são complementares.

As reformas estruturais que criam oportunidades de colaboração e de investigação não constituem, por si só, meios suficientes para a promoção e realização do desenvolvimento profissional. Vários autores (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Day, 2001, 2004) defendem redes de indivíduos que se envolvam com outros professores na procura coletiva de sentido para as suas vidas profissionais, recorrendo, para isso, à investigação para mudar, caso seja necessário, as suas práticas e as condições de trabalho. O modo mais apropriado será a conversação, “o meio pelo qual os professores desconstroem, testam e reconstroem as suas crenças e «teorias perfilhadas» de educação” (Argrys & Schön 1976, citado em Day, 2001:82). Mas, para isso, será necessário tempo para uma reflexão e diálogo contínuos, indispensáveis à construção de culturas de aprendizagem profissional. Nestas

---

<sup>34</sup> Day (2001) relata um estudo que envolveu o trabalho de um professor numa escola secundária, em trabalho colaborativo, com um colega seu, de confiança, vindo do exterior, para a observação das suas aulas, entrevistas ao professor, etc. Verificou-se que o professor em estudo foi alvo de “conflitos interdepartamentais respeitante ao papel que ele desempenharia no futuro, à forma como estava a ser tratado pelo chefe do departamento e pela escola em geral e ao seu volume de trabalho” (Day, 2001:74).



culturas, a reflexão na, sobre e acerca da ação ocorre de forma rotineira, e não unicamente em momentos do processo de avaliação formal.

### **2.3.3 Formação em Contexto de Colaboração**

No momento em que a escola, enquanto instituição educativa e formativa, se depara com profundas alterações e se confronta com desafios complexos, a educação e a formação ganham um sentido renovado e veem reforçado o seu valor estratégico na obtenção de um ensino de qualidade.

Qualquer mudança ou melhoria que se ambicione realizar a nível educativo implicam, forçosamente, um envolvimento por parte dos professores. Sem o seu comprometimento, as reformas educativas não produzirão as mudanças pretendidas a nível de práticas educativas. Como refere Zeichner (1993), para se conseguir alterar significativamente a educação, é indispensável que os professores alterem as suas práticas escolares, abandonando o tradicional, ainda dominante em muitas situações, papel técnico de transmissores e executores de decisões tomadas externamente à escola.

Esta mudança tornou-se difícil de se operar, uma vez que, embora se relacione sobretudo com o envolvimento e as capacidades dos professores, não depende exclusivamente deles. As políticas educativas, fruto de processos em que a voz dos professores esteve ausente, atribuí-lhes um papel passivo, e muito pouco interventivo no seu campo de ação, devido à falta de autonomia, remetendo-os apenas para a aplicação de práticas desenhadas por outros intervenientes (Kelchtermans, 2009), indo ao encontro dos pressupostos de «ser professor» e que segundo Estrela (2001:134), os “professores não podem continuar a alimentar a imagem de funcionários públicos acomodados”.

Por outro lado, a formação dos professores, quer a inicial, guiada por processos clássicos, reprodutores de conhecimento, quer a formação contínua, descontextualizada, não indo ao encontro das suas verdadeiras necessidades e sem impacto significativo nas suas práticas, contribuirá sobremaneira para um ensino “pobre”. Não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1992:9).

Também a Comissão Europeia, como já referimos no capítulo anterior, apela aos países comunitários para principiarem reformas no campo da educação e da formação e encontrarem e concretizarem os objetivos estratégicos, salientando que “precisamos de implantar sistemas bastantes mais eficazes de formação de professores ao longo da vida” (Figel, 2007:18). Também a este nível, a Comissão Europeia tem revelado grande sensibilidade, criando mecanismos para consolidar o conceito de uma dimensão europeia na formação de professores e desenvolvendo programas comunitários para promover a mobilidade e apoiar o desenvolvimento de competências dos docentes (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009).

Assim se compreende que, tanto a nível nacional como internacional, a formação de professores continue a protagonizar uma boa parte dos debates em educação e a ser tema de referência nas políticas educativas, o que prova a sua influência na qualidade do desempenho profissional dos docentes e, por consequência, na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem nas escolas.

Dá que Veiga Simão *et al* (2009) refiram que o momento de mudança que, no terreno da formação de professores, se vive atualmente nas instituições de ensino superior, só produzirá os efeitos pretendidos se, ao nível das escolas, a formação continua, continuação da formação inicial, se organizar numa lógica mais contextualizada, mais concretamente “se repousar numa identificação constante de necessidades e problemas para, a partir deles, se idealizarem projetos de formação e (re)definirem linhas de ação pedagógica” (Veiga Simão *et al*, 2009:64).

Ainda nesta ótica de pensamento, Veiga Simão *et al* (2007:71) chamam a atenção de que a formação de professores, nas últimas décadas, e mesmo quando se considera a formação contínua, está

“bastante divorciada quer da investigação quer do desenvolvimento das organizações escolares, quer ainda dos novos modelos pedagógicos adotados pelos professores, que valorizam os processos de colaboração, de cooperação e entreajuda na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.”

Damo-nos conta que, quer na formação de professores, quer na formação contínua, quer ainda nas práticas escolares, não existem processos sistemáticos de investigação e de colaboração, o que conduzirá a um “desempenho mais individualista do professor, típico do ensino de cariz disciplinar

que prevaleceu durante muito tempo.” (Veiga Simão *et al*, 2009:64). Para estes autores, urge a necessidade de criar métodos de trabalho em equipa, para o que será necessário, por parte dos docentes, desenvolverem uma atitude mais autónoma, bem como a construção de uma nova cultura docente.

Na criação de contextos de trabalho colaborativo, a escola assume um papel determinante, tendo a responsabilidade de conseguir envolver os agentes educativos, nomeadamente os professores, implicando-os ativamente em estratégias e processos capazes de protagonizar mudanças, quer a nível das suas práticas, quer em relação à sua cultura profissional. Logo, é necessário que a escola crie mecanismos que permitam a transformação das suas culturas, abandonando a cultura individualista e desenvolvendo uma cultura institucional caracterizada pelos princípios de uma cultura colaborativa.

Contudo, este processo não é fácil; “a colaboração é um conceito automaticamente atrativo” (Fullan & Hargreaves, 2001:95) e, também, como referem estes autores, as mudanças originadas por processos de colaboração eficazes são profundas e complexas, daí que muitas resultem em soluções fracassadas.

Fullan e Hargreaves (2001), socorrendo-se dos resultados dos estudos de Rosenholtz (1989), no âmbito das culturas escolares, concluem que nas escolas em que os seus professores trabalhavam normalmente sozinhos e que raramente pediam ajuda, os seus alunos tinham níveis de sucesso menor do que os alunos das escolas em que os seus professores trabalhavam mais em conjunto.

Neste último tipo de escolas, os seus professores, mesmos os mais experientes, acreditavam que o ensino era intrinsecamente difícil, tendo que estar continuamente a aprender a ensinar, daí reconhecerem a necessidade de pedir ajuda. Contudo, para estes professores a procura de apoio (receber e dar) não implicava falta de competência, mas constituía-se num apoio a que recorriam, sempre que necessitavam, conferindo-lhes, deste modo, segurança para as suas práticas.

Para estes autores, torna-se evidente que a existência de políticas colaborativas traz benefícios, salientando que, “nas escolas eficazes, a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira” (Fullan & Hargreaves, 2001:83).

A emergência deste conceito de formação em contexto de trabalho implica, para a formação de professores, que estes se mobilizem com o objetivo de, em trabalho colaborativo, enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las.

Também um estudo de investigação, propondo a colaboração como fator de aprendizagem, de Cadório e Veiga Simão (2010)<sup>35</sup> indicou que é visível a articulação entre os processos de melhoria da escola e a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Nessa melhoria, destaca-se o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores. É também reconhecida, por parte dos participantes no projeto, a valorização da importância e do potencial da colaboração, sendo da opinião que se deve valorizar mais esta dimensão no seu trabalho através de mais condições e recursos, nomeadamente mais tempo disponível, formação em contexto de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional em colaboração. As autoras referem ainda que alguns dados apontam para conceções redutoras sobre colaboração docente, estando relacionadas com a dificuldade em definir o conceito. Nos constrangimentos ao trabalho colaborativo, encontraram dificuldades pessoais, falta de formação e de oportunidades de desenvolvimento profissional, ligados a fatores de natureza organizacional e contextual. Como aspetos centrais na promoção e nos efeitos da colaboração, encontram-se a importância da liderança, das oportunidades para partilhar experiências, a motivação e a satisfação profissional.

Resultados similares apresentam Forte e Flores (2010) e Forte (2009)<sup>36</sup>, que sustentam que os professores demonstram percepções positivas sobre o trabalho colaborativo, quer para o seu desenvolvimento profissional, quer para a escola. Contudo, “apesar de os participantes reconhecerem a sua importância, referem que não é prática comum, as dinâmicas colaborativas existentes no contexto escolar em estudo” (Forte, 2009:421-422). Forte destaca ainda que dos discursos dos participantes ressalta um aspecto formal e esporádico sobre o que consideram ser trabalho conjunto, remetendo para o trabalho desenvolvido nas reuniões de departamento e/ou de grupos disciplinares,

---

<sup>35</sup> Realizado numa escola secundária com um grupo de Português que lecionava o 11º ano, tendo como objetivo “perceber os efeitos de um projeto de investigação-ação num contexto colaborativo, a nível de professores, seguindo uma metodologia de trabalho suportada por uma moldura teórica definida pela autorregulação da aprendizagem” (Cadório & Veiga Simão, 2010:102).

<sup>36</sup> Estudo realizado numa escola EB23, incluindo um subprojeto de intervenção/formação que procurou investigar, entre outros assuntos, a natureza do trabalho docente e as práticas colaborativas na escola.

decorrentes de decisões emanadas, quer do Ministério da Educação, a nível externo, quer do Conselho Executivo, a nível interno.

Numa dimensão informal da colaboração, os participantes salientam as conversas de corredor, na sala dos professores e no final das aulas, cujos encontros se revelam positivos, pois, permitem-lhes o envolvimento em projetos que pensam ser úteis para a escola, mas apresentado sempre uma postura crítica face às atividades que lhes são impostas. Como fatores potenciadores apontam “as características e o tipo de liderança da escola (pouco controladora, flexível, encorajadora, aberta à comunicação), o clima da escola (bom relacionamento e bom ambiente de trabalho) e a estabilidade do corpo docente.” (Forte, 2009:423-424).

Estes resultados corroboram outros estudos (Fullan & Hargreaves, 2001; Sergiovanni, 2004; Marcelo, 1999; Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007a; Flores, 2004; Hargreaves & Fink, 2007) quando salientam a importância das lideranças para a criação e manutenção de culturas orientadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos professores, a motivação dos professores como motor impulsionador da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, associada à inovação no seu trabalho, e uma atenção às condições de trabalho, nomeadamente as boas relações interpessoais (Little, 1990) e às oportunidades de aprendizagem no local de trabalho (Day, 2001).

## **2.4 Fatores que Influenciam o Desenvolvimento Profissional**

### **2.4.1 Culturas Escolares**

O estudo das culturas de escolas é uma tarefa complexa. Desvendar os conhecimentos, crenças, valores, normas e padrões dominantes de comportamentos dos seus intervenientes constituirá um processo difícil, porque estes parâmetros poderão encontrar-se ocultos e organizados de modos distintos e complexos. Por outro lado, compreender e encontrar soluções para a problemática do desenvolvimento profissional dos professores deverá contemplar a compreensão e mudança das culturas escolares.

Muitas vezes tentamos compreender a identidade profissional dos professores, considerando-os individualmente, omitindo, muitas vezes, que estes são produtores e produtos de uma determinada cultura organizacional. Como refere (Lima, 2002:15), “as características culturais específicas dos

professores enquanto grupo social foram virtualmente ignoradas nos estudos sociológicos da educação”, facto que tem vindo a ser alterado, uma vez que os investigadores reconheceram a importância sobre a questão da interação entre os professores no seu contexto de trabalho, ou melhor, conhecer a especificidade enquanto grupo ocupacional detentor de uma cultura própria (Lima, 2002).

O mesmo autor refere que, comumente, os estudos sobre os professores remetem para teorias, quer implícitas, quer subjetivas, sugerindo que os seus conhecimentos e comportamentos são norteados por sistemas pessoais de crenças, valores e princípios. Contudo, na opinião deste autor, constituirá uma situação inadequada, e numa perspetiva sociológica, tornar-se-á insustentável, porque pouco contribuirá para a compreensão das dimensões culturais da vida quotidiana dos professores no seu local de trabalho. Sempre foi dada uma importância suprema aos fatores pessoais, negligenciando, de certo modo, as realidades coletivas, em interações intragrupo e intergrupais. Esta estratégia de alinhamento numa aceção excessivamente psicológica sobre o modo como os professores desempenham o seu papel e o seu mundo profissional remete para uma ótica segundo a qual cada professor é detentor da sua própria cultura e o ensino é caracterizado por uma profusão de culturas idiossincráticas. Por outro lado, o mesmo autor chama a atenção para o facto de frequentemente ter vindo a assumir significado culturas escolares como meramente entidades indiferenciadas (por exemplo, o clima) sem apelar a um conteúdo/assunto particular e bem delimitado, ou seja, devem ser perspectivadas não só em termos dos conhecimentos, de valores, de crenças ou de conceções, mas também em termos de comportamentos e práticas. Segundo este autor, *o fazer e agir* será culturalmente tão marcante como *o sentir ou o pensar*, o que implicará uma relevância para as questões de interação e da interdependência no estudo das culturas profissionais dos professores.

As escolas, de certa forma, são semelhantes a outras organizações na sociedade. Todas elas orientam-se para a realização de algum objetivo; “as escolas, tal como outras organizações têm histórias e culturas que consistem em valores, crenças e expectativas que se desenvolvem e crescem ao longo do tempo” (Arends, 1995:453). Segundo este autor, todas as organizações apresentam os seus objetivos; no caso da escola, o objetivo primordial é fornecer experiências de aprendizagem aos alunos. Quando os elementos da escola, diretores, professores e alunos, se esforçam e atingem os objetivos escolares comuns, serão recompensados, mas, quando falham, serão punidos, pela sociedade em geral, e pelos pais em particular (Arends, 1995). Ainda para o mesmo autor, embora as escolas, tal como as outras organizações, sejam caracterizadas por objetivos e estruturas de controlo,

também possuem características especiais, tais como a ambiguidade de objetivos<sup>37</sup> (em permanente conflito), a presença obrigatória dos seus clientes/alunos (são obrigados a estar na escola), visibilidade política<sup>38</sup> e recursos limitados. Por outras palavras, apesar de partilharem traços e características de todas as outras organizações, as escolas são, de facto, «locais privilegiados» (Sergiovanni, 2004). Portanto, a cultura de escola fornece as disposições organizacionais que a mantêm unida e lhe dão poder como entidade social (Arends, 1995).

Ainda na linha de pensamento de Arends (1995), as normas das culturas da escola têm uma influência muito forte e direta na vida dos professores em início de carreira. Por exemplo, nalgumas escolas, os novos professores poderão encontrar normas que apoiam a abertura e a camaradagem entre pessoas, o que os faz sentirem-se bem-vindos. Outras escolas há em que as pessoas podem agir de uma forma mais reservada e formal. Por outras palavras, numas escolas as normas encorajam a experimentação, fazendo com que os professores principiantes se sintam à vontade para experimentar novas ideias, enquanto noutras poucos riscos são encorajados (Flores, 2000).

Por seu turno, Day (2001) refere que a par da autoconfiança profissional e das condições em que os professores trabalham, nomeadamente em sala de aula, também a cultura escolar será um fator que se repercutirá na aprendizagem dos professores, dado que a “cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos microplíticos da escola” (Day, 2001:127).

O ensino é uma das raras profissões em que os hábitos de trabalho continuam a ser pautados pelo individualismo e, como refere Rudduck (1991, citado em Fullan & Hargreaves, 2001:72), a “educação é uma das últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro quanto a invasores”. O isolamento profissional, trabalho solitário, longe dos colegas, é

---

<sup>37</sup> Arends (1995) refere que o objetivo primordial das escolas é a de facilitar a aprendizagem aos alunos, dirigida a objetivos determinados. Contudo, o autor chama a atenção para o facto de, num nível de abstração, a maioria das pessoas concordarem imediatamente com este objetivo. No entanto, verifica-se, nas escolas, quando conversam mais detalhadamente acerca do que significa a aprendizagem dirigida a objetivos, muitas das suas afirmações poderem parecer ambíguas e poderem entrar até em conflito com os objetivos de um ou outro grupo na comunidade.

<sup>38</sup> Ainda segundo Arends (1995), as escolas são altamente visíveis e políticas na maioria das comunidades, mas têm muito poucos recursos extra para tomar iniciativa ou responder aos seus críticos. Esta situação deixa a escola e todos os que lá trabalham vulneráveis aos caprichos políticos e a ataques muitas vezes injustos.

comumente aceite e defendido pelo professor, afastando a sua natureza colegial (Lima, 2002). Este isolamento confere-lhes um certo resguardo, permitindo-lhes exercer juízos discricionários no interesse dos alunos que conhecem melhor do que ninguém, mas, em contra partida, também os coíbe de obterem um *feedback* claro e significativo sobre a legitimidade e eficácia daquilo que fazem e de aprenderem pouco com os seus colegas, bem como não experienciam as suas práticas com o apoio dos seus colegas (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002).

Para que tenhamos ambientes de trabalho mais satisfatórios e mais produtivos temos de criar culturas colaborativas e preservá-las. Este tipo de culturas permitirá um repertório de vantagens, das quais se salientam: redução das incertezas de trabalho, o aumento de sucesso dos seus alunos, capacidades de liderança, aumento da confiança coletiva que tornará os professores menos dependentes a mudanças do exterior, respondendo criticamente a essas mudanças. Através destas vantagens, os professores poderão seleccionar e adequar os elementos da mudança que os ajudarão a aperfeiçoar o seu próprio contexto de trabalho e a declinar os que não o farão (Fullan & Hargreaves, 2001). Ainda de acordo com estes mesmos autores, as culturas colaborativas também se manifestam a nível informal, uma vez que:

“As culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspetos da vida de uma escola: nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula; nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; na aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos.” (Fullan & Hargreaves, 2001:89)

Embora a cultura colaborativa apele ao colectivo e ao recíproco, também realça e permite a expressão docente enquanto pessoa (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002). O colectivo/grupo é constituído por indivíduos e estes necessitam, por um lado, da solidão para refletirem individualmente, e, por outro, da colaboração dos grupos para expressarem as suas ideias, confrontando-as com as dos seus colegas, refletindo em conjunto, “partilhando sentimentos e pensamentos comuns sobre o seu trabalho e [manifestarem] comportamentos similares em relação a este” (Lima, 2002:20).

As culturas nem sempre são possíveis de serem identificadas, porque, na maioria das situações, existe uma profusão de subculturas (Day, 2001) que competem entre si. Hargreaves (1998)



sintetiza quatro propostas de culturas de escola com implicações no trabalho dos professores e nas suas oportunidades de desenvolvimento profissional: o individualismo, a balcanização, a colaboração e a colegialidade artificial<sup>39</sup>.

O individualismo remete para uma cultura associada ao ensino tradicional, em que os professores recorrem ao seu *habitat* natural, a sala de aula, negando, de certa forma, o trabalho em colaboração. O isolamento transforma-se numa estratégia útil ao professor, dado que lhe permite, por um lado, tempo e energia necessários para ir ao encontro das exigências imediatas da aprendizagem dos seus alunos, e, por outro lado, salvaguardar-se das críticas dos seus colegas e diretores. Na verdade, muitos professores não só aceitam o seu isolamento relativo como procuram a todo o custo mantê-lo ativamente (Nóvoa, 1992; Lima, 2002). Esta concentração preferencial dos professores sobre a realidade da sala de aula é a expressão de importantes forças culturais e estruturais que atravessam o ensino (Lortie, 1975).

Neste âmbito, Little (1993) e Caria (1997), citados em Lima (2002), à semelhança de muitos outros autores, concluíram que os professores não dispõem de um conhecimento efetivo das práticas de sala de aula e da carga de trabalho dos seus colegas que trabalham noutras áreas disciplinares, porque raramente trocam pontos de vista ou experiências com eles.

Esta cultura de individualismo torna-se adversa à mudança. Se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados, então existirão poucas probabilidades efetivas de um desenvolvimento profissional contínuo.

A balcanização potencia a separação entre professores e prevalece nas escolas secundárias, em que os grupos trabalham, predominantemente, de um modo isolado. Atuam como parte da escola, adotando a sua própria estratégia, demarcando o seu espaço de ação, ditando as suas regras, recorrendo às suas influências e competindo com outros grupos. Perante esta cultura, "os professores não trabalham, nem isoladamente, nem com a maior parte dos seus colegas de escola, mas sim em subgrupos mais pequenos no interior da comunidade escolar" (Hargreaves, 1998:213). A ideia de

---

<sup>39</sup> Hargreaves (1998) caracterizou as culturas dos professores segundo dois vectores, o do conteúdo e a forma. No primeiro está implícita a partilha de atitudes, hábitos, crenças, pressupostos e modos de fazer as coisas; quanto ao segundo vector, a partilha localiza-se ao nível de relacionamento e formas de associação entre os membros de uma mesma cultura.

colaboração só ganha sentido, quando vista como benefício para o grupo. Esta atuação, além de restringir a ampliação dos conhecimentos e aprendizagens dos professores, condiciona o diretor da escola na promoção de uma visão/política alargada de profissionalismo.

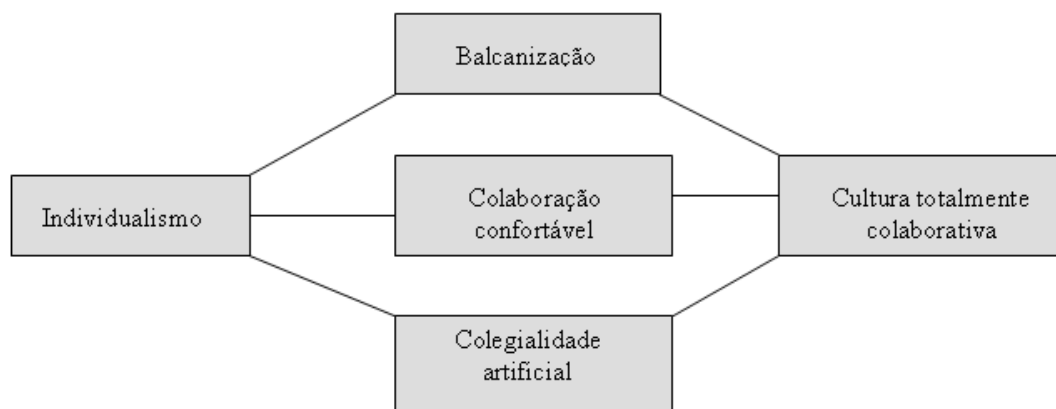
A colaboração propicia o desenvolvimento profissional (Day, 2001; Marcelo, 2009; Veiga Simão *et al*, 2009). Existem estudos, realizados em Inglaterra, entre outros, que comprovam que as culturas colaborativas acarretam vantagens a nível dos relacionamentos dos professores, da planificação curricular e do ambiente de ensino e de aprendizagem (Nias, Southworth & Yeomans, 1989; Nias, Southworth & Campbell, 1992, citados em Day, 2001).

Contudo, esta colaboração não é plena e dificilmente “entra” nas salas de aula dos professores, uma vez que pode pôr em causa a segurança e a independência dos professores (Lima, 2002). Daí que na perspetiva deste autor, este tipo de colaboração corresponde na realidade a uma cooperação, desenrolando-se no âmbito da conversação sobre o ensino entre colegas, a nível de troca de conselhos e experiências e não no sentido mais lato, ou seja, ampliar e mudar o pensamento sobre a prática dos professores. Esta cultura designada por “colaboração confortável” preocupa-se, essencialmente, com os problemas imediatos com que os professores se deparam, afastando-se de uma investigação e reflexão sistemática e crítica (Little, 1990). A preocupação primordial dos professores e também dos diretores passa pela existência de um ambiente para que as relações interpessoais sejam as melhores possíveis. Mas as culturas colaborativas apelam a muito mais, apelam a uma participação voluntária e espontânea e norteada para o desenvolvimento profissional, apelam a uma investigação reflexiva crítica, de modo a enriquecer as práticas dos professores, buscando continuamente o aperfeiçoamento (Day, 2001). Para que isto aconteça, os professores têm de abdicar dos seus processos tradicionais nos seus atos educativos, isto é, têm de abandonar o seu isolamento, o seu individualismo, a sua independência e estarem dispostos a usar mais tempo para cooperar (Lima, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001).

A colegialidade artificial, apesar da existência de uma política colaborativa, pode não denotar democracia, isto é, não será inevitavelmente vontade dos próprios professores, mas uma vontade imposta pelos seus diretores. Por outras palavras, trata-se de uma colaboração que não é espontânea, não é voluntária, que não conduz a um verdadeiro e contínuo desenvolvimento profissional, uma vez que é sustentada pela obrigatoriedade (Hargreaves, 1998). Estamos, pois, perante, uma cultura de desenvolvimento profissional intrinsecamente burocrática. Os professores entram num ritmo de

trabalho de rotina, dão as suas aulas e “vão” às reuniões. O trabalho burocrático ocupa grande parte do seu dia a dia. Os professores são essenciais para que o processo burocrático se desenrole, conforme planeado pela liderança, também ela burocrática (Lieberman, 1992, citado em Day, 2001:131).

Tendo em conta estas formas de culturas de escola, sistematizadas por Hargreaves (1998) e relacionadas entre si (ver figura 6), poder-se-á dizer que perante culturas de *individualismo*, *balcanizadas*, de *colaboração confortável*, o desenvolvimento profissional do professor apresenta um carácter evolutivo, mas resultante de uma intervenção externa. Por sua vez, as culturas de colegialidade artificial, apesar das suas limitações, podem constituir um “motor” para culturas mais colaborativas, ao facultarem oportunidades acrescidas de desenvolvimento (Day, 2001). Contudo, a cultura que proporcionará um desenvolvimento contínuo profícuo será uma cultura colaborativa plena que tem como princípio basilar a reflexão crítica, em que as pessoas trabalham juntas, desenvolvendo-se profissionalmente, proporcionando uma mais-valia para a escola. Porém, nestas escolas, onde a aprendizagem é contínua, e se criam ambientes receptivos à mudança, terão de ter nas suas retaguardas diretores com uma visão de liderança não burocrática, incutindo nos seus professores um espírito de líderes em relação aos seus projetos e às suas práticas.



**Figura 6** – Relação entre as várias culturas da escola sistematizadas (Day, 2001:128).

Nesta linha de pensamento, também se posiciona Morgado (2005), referindo que a colaboração e a colegialidade aparente<sup>40</sup> têm sido apontadas como alternativas ao isolamento

---

<sup>40</sup> Para Morgado (2003), colegialidade aparente tem o mesmo significado do que colegialidade artificial, nomenclatura utilizada por Hargreaves (1992, 1994).

profissional, pois permitem propostas de trabalho positivas, assumindo-se como veículos de autonomia e desenvolvimento profissional dos professores. Sendo uma forma de trabalho que contribui para a exclusão da cultura do individualismo e para reduzir a dependência dos professores de decisões educativas externas ao seu contexto de trabalho, a colaboração e a colegialidade permitem que os docentes recorram frequentemente ao “debate, ao confronto de ideias, à partilha de experiências e à tomada coletiva de decisões, aspetos fundamentais na construção da autonomia curricular da escola” (Morgado, 2005:85).

Daí que exista, cada vez, um maior número de estudos sobre a temática das culturas de escolas, uma vez que propiciam uma maior disponibilidade para os professores correrem riscos, decorrentes de experimentação de novas situações, estimulando, assim, a criação e operacionalização de projetos de investigação. Poder-se-á dizer que a essência desta cultura remeterá para uma escola em movimento (Fullan & Hargreaves, 2001). Por outras palavras, constituirá o contexto de trabalho adequado para que os professores ajudem à transformação das suas escolas, através da inovação.

Por sua vez, Hargreaves (1992) caracterizou as culturas dos professores segundo dois vectores, o do conteúdo e a forma. No primeiro está implícito, a partilha de atitudes, hábitos, crenças, pressupostos e modos de fazer as coisas; quanto ao segundo vector, a partilha localiza-se ao nível de relacionamento e formas de associação entre os membros de uma mesma cultura.

Tendo por base esta caracterização de culturas de professores, Lima (2002) apresenta os vários graus de colegialidade perspectivados por Little (1990)<sup>41</sup>, enquadrados ao nível dos relacionamentos, portanto, quanto à forma. Estes graus de colegialidade são: contar histórias e procurar ideias; ajuda e apoio; partilha e trabalho conjunto.

*Contar histórias e procurar ideias* – engloba um conjunto de interações entre os professores esporadicamente. Pontualmente, trocam ideias, soluções ou confirmações para algo que realizaram, mas não recorrendo a qualquer relacionamento. Para Little (1990), esta aceção de colegialidade

---

<sup>41</sup> Lima (2002) afirma que Little faz referência aos estudos da colegialidade e da colaboração entre os docentes que têm dado primazia à forma, em detrimento do conteúdo, lamentando esta situação. Contudo, o autor mostra uma posição contraditória, argumentando que muitos aspetos relativos à forma não foram ainda devidamente explorados. E em vez de se privilegiar uma destas vertentes, esquecendo a outra, é necessário que os estudos combinem o estudo do conteúdo com o da forma de modo compreensivo e sistemático.

poderá reforçar até o individualismo. Este grau de colegialidade é consonante com a cultura de individualismo (Day, 2001; Morgado, 2005; Lima, 2002).

*Ajuda e apoio* – Caracterizada por uma disponibilidade imediata de ajuda e de apoio mútuo. Contudo, sendo encarado, nas culturas das escolas, o pedido de apoio como uma demonstração de falta de competência, fará com que a sua ocorrência seja bastante esporádica. Este tipo de colegialidade poderá apresentar similitudes com a cultura da balcanização (Day, 2001).

*Partilha* – Incorpora uma partilha rotineira, quer de materiais e métodos, quer de troca de ideias e de opiniões. Contudo, Little (1990) revela que pode se tratar de uma partilha pouco genuína, uma vez que os professores poderão partilhar material ou ideias de um modo conveniente, não fornecendo informação necessária para os colegas comentarem sobre o processo de ensino ou sobre o currículo. Este grau de colegialidade encontra-se em consonância com a colegialidade artificial (Day, 2001; Morgado, 2005; Lima, 2002).

*Partilha e trabalho conjunto* – Consonante com a conceção de colaboração (Day, 2001) e que, segundo Little (1990), representará a única forma de colegialidade verdadeiramente consequente no ensino. As partilhas entre os professores são alicerçadas na interdepêndia do trabalho disciplinar, na responsabilidade coletiva e na promoção de uma liderança a nível de práticas profissionais.

Por sua vez, Lima (2002), referindo a não existência de critérios explícitos que permitam construir uma definição operacional da colegialidade, aborda a colegialidade numa perspetiva empírica<sup>42</sup>, permitindo, assim, processos de ultrapassar esta limitação e que poderá ser de grande utilidade para conhecer aspetos das culturas profissionais. Para isso, recorreu a dados recolhidos, através de um estudo, levado a cabo em duas escolas secundárias em Portugal.

No seu estudo, socorreu-se de três critérios fundamentais que permitem distinguir culturas escolares “fortes” e “fracas”, nomeadamente; amplitude da interação; frequência da interação e abrangência da interação. Quanto à amplitude tem a ver com o número de elementos que farão parte

---

<sup>42</sup> Contudo, Lima (2002) chama a atenção para a dificuldade de encontrar referências/critérios para valores de amplitude e frequência, uma vez que a existência de trabalhos de investigação sobre esta temática é muito reduzida. Contrariamente, em relação à abrangência, é menos problemático, dado que existe quantidade e qualidade de estudos desenvolvidos, que permitem enumerar com solidez as áreas de conteúdo que são profissionalmente, consequentes, do ponto de vista da colegialidade docente.

da colegialidade; no que diz respeito à frequência, com o número de vezes em que as relações entre colegas ocorrem e, por último, a abrangência com o domínio das diversas áreas da vida profissional.

Através desta investigação, Lima (2002) chegou à conclusão de que os professores estabeleciam um número restrito de relações profissionais informais com os seus colegas, resultados que corroboram os de Johnson (1999, citado em Lima, 2002) que corrobora estudos nesta temática durante a década de 80.

#### **2.4.2 Lideranças da Escola**

“Liderança não é comandar ou exigir o cumprimento de ordens no que diz respeito a influenciar outros através da persuasão” (Sergiovanni, 2004:125), mas criar condições para que exista um entendimento consensual entre todos os seus intervenientes. Perante um mundo em constante mudança e deparando-se as instituições com fenómenos de grande complexidade, a liderança “não pode permanecer sobre os ombros de uns poucos” (Lingard, Hayes, Mills & Christie, 2003, citado em Hargreaves & Fink, 2007:125). No âmbito escolar, os líderes carismáticos podem conseguir erguer as suas escolas e conduzi-las para bons resultados, mas, normalmente, torna-se difícil encontrar sucessores que deem continuidade ao seu trabalho. Por outro lado, aos líderes são-lhes reconhecidas capacidade de liderança e, quando se deslocam para outras instituições, com culturas próprias, deparam-se com resistências, colocando em perigo tudo o que conseguiram materializar até então. Paralelamente a tudo isto, o processo de liderar consome tempo e energia, que tendem a escassear. Esta situação pode ser corroborada pelas seguintes considerações:

“Quando a cultura trabalha contra nós, é praticamente impossível fazer alguma coisa.”

(Deal & Kennedy, 1984:4, citado em Day, 2001:126)

“Quando uma escola tem um ou dois maus professores, normalmente, isso é um problema desses docentes; quando tem muitos, trata-se de um problema de liderança.” (Fullan &

Hargreaves, 2001:148)

A nível internacional, a liderança começa a assumir um papel crucial nas reformas dos sistemas educativos, começando-se-lhe a atribuir uma ênfase no processo transformador da escola, despertando novas culturas escolares que contribuem para novos contextos de aprendizagem (Fullan,

2002, 2003). Ambiciona-se, assim, uma liderança para a aprendizagem, sendo por isso "necessário partilhar a liderança pelos professores e envolvê-los na conceção da sua própria aprendizagem e no desenvolvimento e gestão de comunidades aprendentes" (Snoek, 2007:68).

Por exemplo, na Áustria, a *Leadership Academy*<sup>43</sup> (Schratz, 2007) pretende criar uma nova mentalidade de liderança que se inspira mais na confiança e autenticidade do que no poder através da posição hierárquica. A *Leadership Academy* facilita o desenvolvimento de capacidades e a qualificação dos líderes no sistema de educação austriaco. Os líderes são motivados para estrategicamente identificarem tarefas de desenvolvimento complexas através do estabelecimento de prioridades, centrando-se em soluções, projetos de desenvolvimento individual e criação de perfis organizacionais. Os seus participantes aprendem a transformar desafios em processos de desenvolvimento inovadores e a partilhar responsabilidades com o pessoal nos seus ambientes de trabalho, de modo a permitir que estes atinjam um nível alto de desempenho.

Sergiovanni (2004), baseando-se num trabalho levado a cabo nos Estados Unidos, junto de professores e membros dos órgãos de gestão, conclui que estes distinguem essencialmente dois tipos de organizações: um, mais no âmbito económico-financeiro (bancos, empresas de telecomunicações e de automóveis, ...) e outro, posicionando-se opostamente, num conjunto de instituições de âmbito mais social (igrejas, clubes sociais, grupos de voluntariado...) e, dentro deste tipo, situava-se a instituição família. Ora, o autor, refletindo sobre estas duas grandes categorias, observou que, em termos de princípios de liderança, a adoção e implementação de modelos para certos tipos de coletividades poderá não produzir os mesmos efeitos quando aplicados a outras. Por outras palavras, o que é uma liderança eficaz para certas empresas poderá não o ser para igrejas, clubes sociais, e outras instituições sociais. Logo, a questão-chave, na perspetiva deste autor, é a de sabermos que lugar ocupa a escola no *continuum* de instituições.

A escola, "histórica e socialmente construída pelos membros que a compõem" (Matos Vilar, 1993:15), enquadrar-se-á mais nas instituições de âmbito social, uma vez que se trata de uma "comunidade de aprendizagem moral que goza de um lugar dentro da nossa sociedade muito próximo do lugar próprio da família, como uma comunidade fomentadora da moral" (Sergiovanni, 2004:9). Todas as ações desenroladas no espaço escolar adquirem uma grande repercussão moral e uma grande visibilidade, que nenhuma outra instituição da sociedade apresenta.

---

<sup>43</sup> Cria um contexto de aprendizagem que pretende influenciar os padrões de mudança organizacional operados por profissionais em posições de liderança, no seio das suas organizações.

Contudo, estas diferenças não estão a ser objeto de reflexão uma vez que se continua a recorrer a modelos de liderança importados das escolas de gestão e a práticas de liderança provenientes de outras áreas, cujos princípios, fundamentos e finalidades pouco têm a ver com a escola, logo, não estarão ao serviço dos seus objetivos. Assim, precisamos de optar por lideranças sustentadas pelas práticas dos professores e órgãos de gestão, ou seja, “aceitar que a liderança para a organização escolar deva ser diferente e que devemos começar a inventar a nossa prática” (Sergiovanni, 2004:11).

Alguns dos maiores e mais completos estudos sobre os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos apontam para as vantagens de existir, pelo menos, algum grau de distribuição da liderança, pois isso tem um impacto positivo sobre o sucesso dos alunos. (Snoek, 2007; Sergiovanni, 2004).

Durante mais de uma década, Leithwood (1993, citado em Hargreaves & Fink, 2007) desenvolveu investigações quantitativas e qualitativas sobre a natureza e os efeitos da *liderança transformacional*<sup>44</sup> nas escolas. Este autor defende que este tipo de liderança conduz a que as escolas suportem, além de mudanças superficiais, transformações mais profundas, que alteram os vectores fundamentais da escolaridade, como a pedagogia, o currículo e a avaliação. A liderança transformacional concretiza estes fins através da procura de finalidades comuns, da capacitação dos membros da organização, do desenvolvimento e da manutenção de uma cultura colaborativa, da promoção de processos dos professores e do envolvimento das pessoas em estratégias colaborativas de resolução de problemas.

Sergiovanni (2004) apresenta três modelos de liderança: a teoria da pirâmide, a teoria da via-ferrea e a teoria das competências, que poderão não ser exequíveis num âmbito escolar.

A teoria da pirâmide assenta numa abordagem simples, em que o procedimento se baseia na existência de uma pessoa responsável pelo estabelecimento que, em última instância, controlará o trabalho dos outros. À medida que os estabelecimentos aumentam, quer em termos de elementos, quer em termos de diversidade, quanto à natureza do trabalho, tornar-se-á impossível o seu controlo direto, o que remeterá para situações de delegação de funções em outros intervenientes, configurando-

---

<sup>44</sup> Segundo Hargreaves & Fink (2007), este tipo de liderança tem as suas raízes no conceito de autoridade carismática de Max Weber, em que os líderes conquistam a legitimidade com base nas propriedades místicas e transcendentais da sua personalidade e na sua capacidade para motivarem os outros a seguirem-nos.



se, assim, num sistema burocrático. A estrutura organizacional apresenta-se de uma forma linear, estando o “gerente-chefe” no topo e os outros gerentes, com poderes delegados, imediatamente abaixo. Na base da pirâmide encontrar-se-ão os elementos que são geridos/controlados. O processo de transmissão de informação, regras e regulamentos têm como principais destinatários os elementos da base, com o objetivo de ser implementada de acordo com o planeado e organizado superiormente. Com o decorrer do tempo, apesar desta teoria se apresentar como um processo simples, centrada num único elemento, a controlar todos os outros, poderá transformar-se num sistema de gestão complexo e burocrático. Embora funcione eficazmente em certas organizações (com características de produção em série de um modo organizado), quando aplicadas às escolas, o trabalho do Diretor e dos professores tornar-se-á num trabalho estandardizado e altamente burocratizado, não permitindo aos professores concentrarem-se, devidamente, na aprendizagem dos alunos.

A teoria da via-ferrea tem por finalidade controlar o trabalho de pessoas com funções diversificadas, que assumem diferentes responsabilidades, trabalhando em diferentes áreas, mas através de processos estandardizados do trabalho realizado. Não existe um controlo hierárquico direto, sendo esta função materializada através de um planeamento prévio em que se preveem todas as questões e problemas que poderão aparecer. Após esta fase serão desenhadas respostas e soluções que representam as orientações que os elementos terão de seguir para ir ao encontro dos seus objetivos. Para isso acontecer, será necessário que as pessoas sejam ensinadas como o conseguir. Paralelamente, este procedimento será acompanhado por um processo de controlo para garantir que todos os elementos utilizam o mesmo caminho na obtenção dos diferentes resultados ao mesmo tempo. Este modelo é adequado a atividades caracterizadas por uma determinada previsibilidade e em que os processos de trabalho são de natureza estandardizada, através de uma especificidade, com grande detalhe, respetivamente, o que deve ser feito, quando e por quem. No fundo, desenha-se uma estratégia de controlo para se certificar de que os trabalhadores estão a seguir e a implementar as orientações.

Situando-nos no domínio escolar, este procedimento será operacionalizado através da criação de um conjunto de “guiões de ensino”. Após a identificação dos objetivos precisos enquadrados num plano de estudos, “caminhamos” segundo uma orientação para a sua concretização. Esta metodologia encontra-se ligada a métodos específicos de ensino. Os professores são supervisionados e avaliados e testam-se os alunos para se certificar de que as directivas constantes do plano e dos guiões estão a ser implementadas.

Esta concepção de liderança, com o decorrer do tempo, aproximar-se-á da liderança do tipo pirâmide, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem se tornarão numa rotina mecanizada, conducente a uma funcionalidade racional, cujo lema principal é a tomada de decisões orientada por objetivos. Todos os elementos da comunidade educativa - Diretores, professores e alunos - serão mais estimulados a seguirem regras, normas do que a decidirem consciente e autonomamente.

A teoria das competências constitui uma alternativa aos modelos anteriores, distanciando-nos destes, porque retira o enfoque das hierarquias do topo para a base e nos pormenores dos guiões que dizem às pessoas o que fazer. Caracteriza-se pela existência de uma descentralização, uma vez que os empregados têm a possibilidade de poder tomar as suas próprias decisões, quer a nível individual, quer através de decisões partilhadas a nível de grupo (tomada de decisão partilhada). Localizando-nos ao nível das escolas, os fins, neste âmbito de liderança, são resultados da aprendizagem numa dimensão mensurável, esperando que todos os seus intervenientes produzam resultados semelhantes. Apesar de estar associado a uma estandardização quanto aos fins, as escolas são livres de decidirem a forma como vão atingir os resultados ou produzi-los. Permitem que os professores e os seus diretores tenham a liberdade, para organizar e conduzir as suas escolas, permitindo-lhes uma autonomia para lecionarem o modo que eles pensam ser o melhor. Detentores de uma liderança a nível das suas práticas, permitir-lhe-ão alcançar padrões de ensino de qualidade.

Comparando estes três modelos de liderança, os dois primeiros apresentam uma natureza burocrática, principalmente o primeiro. Nestes modelos, pressupõe-se que os Diretores são especialistas em relações humanas, criando um ambiente adequado de trabalho. Quanto ao modelo das competências, permitirá aos professores, assim como os Diretores, sentirem-se elementos interventivos no seu ato educativo, e apresentarem-se mais motivados, mais dedicados, mais competentes em relação à aprendizagem dos alunos.

Também Blase e Anderson (1995, citados em Day, 2001) referem três tipos de liderança (normativo-instrumental, facilitadora e emancipadora), relacionando-se diretamente com os tipos e níveis de oportunidades que os diferentes líderes de escola poderão promover.

Na liderança normativo-instrumental os diretores das escolas têm como finalidade central implementar o seu projeto para a sua escola, através dos professores, constituindo-se em veículos

instrumentais. Desta forma, serão influenciados com a intenção de se identificarem com o projeto. Os diretores das escolas que exercem este tipo de liderança, através destas estratégias, encaram como sendo o seu papel motivar os professores para operacionalizarem os seus próprios objetivos, ou os de entidades externas, em vez de conduzir os professores a uma reflexão sobre a importância do projeto no desenvolvimento harmonioso do professor e da escola.

Apesar de estar provado que a liderança normativo-instrumental é eficaz, pode provocar uma rotina no trabalho dos professores, integrando a componente burocrática, garante do bom desempenho do diretor. De facto, o profissionalismo e autonomia dos professores, não são acrescidos, uma vez que a finalidade, de um modo implícito, será manter um controlo sobre os professores no seu exercício.

A liderança facilitadora inclui, segundo Blase e Anderson (1995, citados em Day, 2001:136-137), sete estratégias que facilitam a promoção e emancipação do professor:

1. “Demonstração de confiança nos professores (associada às ações do professores individualmente considerados na sala de aula, em vez de preocupações ao nível da escola);
2. Desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada (criando um calendário de reuniões, envolvendo todo o pessoal docente no processo de tomada de decisão e participando, como membros de pleno direito, no apoio das decisões tomadas, independentemente da disposição pessoal, etc.);
3. Encorajamento e auscultação da participação individual (‘ouvir’ as palavras e os sentimentos dos professores, valorizando a sua opinião, criando ambientes não-ameaçadores);
4. Estimular a autonomia individual do professor (que os professores se sintam em controlo nos assuntos da sala de aula);
5. Encorajar a inovação (criatividade/correr riscos);
6. Dar recompensas (através do elogio e do reconhecimento das dificuldades do dia a dia);
7. Dar apoio (oportunidades de desenvolvimento profissional do pessoal docente, determinado pelos professores, disponibilidade de tempo, de materiais, de recursos financeiros, ajuda na resolução de problemas pessoais e profissionais)”.

A liderança emancipadora apoia-se em “tradições de participação, equidade e justiça social” (Day, 2001:137), tem como finalidade reconstruir a escola como uma «comunidade justa e democrática», mostrando-se mais abrangente do que a da liderança facilitadora. O que é justo ou equitativo terá um valor relativo que dependerá do tipo de cultura de escola em causa, mas independentemente disso são definidos de um modo crítico pelos seus intervenientes os valores éticos, como a igualdade, os direitos humanos e a participação.

Cada um destes modos de liderança apresentados remeterá para vários tipos de desenvolvimento profissional e níveis de reflexão. Dos três tipos de liderança, tornar-se-á evidente que a liderança do tipo normativo-instrumental apelará a uma reflexão de rotina, não consciente e limitada à sala de aula, o que não proporcionará o desenvolvimento profissional dos professores, em que estes adoptam/aceitam a liderança do seu diretor. No outro extremo, poderemos reconhecer a liderança emancipadora, em que a reflexão incorporará o seu sentido mais profundo, ou seja, uma reflexão sistemática, consciente e crítica permitindo um pleno e profícuo desenvolvimento profissional, alicerçado numa cultura de colaboração. Por sua vez, a liderança facilitadora desenvolverá contextos convidativos à reflexão crítica, mas não de um modo sistemático. Contudo, os professores, dificilmente questionarão as suas oportunidades de desenvolvimento profissional, assim como o processo de ensino-aprendizagem. Poderemos dizer que os professores vão cooperando com a liderança da escola.

Day (2001), secundarizando Tampoe (1998), apresenta ainda uma outra liderança designada por liderança libertadora<sup>45</sup> como “modalidade” de liderança emancipadora em que os líderes desencadeiam nos professores o processo de libertação que cada indivíduo transporta consigo, em vez de ser o próprio professor a causar essa libertação.

Segundo Hargreaves e Fink<sup>46</sup> (2007), subsiste a ideia, evidenciada através da literatura, de que a liderança das escolas assenta no pressuposto de que a direção de um estabelecimento de ensino é sinónimo de liderança do seu diretor. Segundo os autores, a este pensamento está subjacente a ideia de que a resolução de problemas educativos complexos se deverá atribuir às pessoas certas, transformando-se os líderes em pessoas heroicas capazes de dar a volta às situações. Contudo, este paradigma - Liderança Solitária - está errado e começa a perder terreno. Os sistemas educativos atuais exigem grandes mudanças e grandes expectativas, tornando-se elevadas e exigentes para uma única

---

<sup>45</sup> Day (2001) apresenta um conjunto de características que os líderes libertadores apresentam. Este tipo de líder emergiu de estudos levados a cabo em Inglaterra (Tampoe, 1998) sobre o comportamento da liderança que melhor se ajustaria às gerações atuais e futuras.

<sup>46</sup> Hargreaves & Fink (2007) enunciam 8 princípios para a existência de uma liderança que se considere sustentável, nomeadamente: 1. Responsabilidade dos diretores e dos executivos de assegurarem a viabilidade da empresa; 2. Transparência, permitindo que as operações sejam visíveis e as decisões escrutináveis; 3. Comunidade, para com a qual a empresa tem obrigações e compromissos; 4. Honestidade na apresentação dos produtos e na realização das transações; 5. Decência na forma de tratamento dos trabalhadores, incluindo o seu envolvimento na tomada de decisões na organização; 6. Sustentabilidade nas atitudes e nas abordagens ao ambiente, procurando reduzir os impactos negativos que o possam afetar; 7. Diversidade, assim como o equilíbrio e igualdade na gestão de todas as relações; 8. Humanidade, manifestada no respeito pelos direitos dos trabalhadores (e dos cidadãos) integrados em todas as divisões da empresa, ao nível global, e em todas as firmas suas parceiras.

pessoa. Um único líder é incapaz de partilhar os fracassos, os erros com os outros. Por outro lado, a literatura sobre liderança educativa encerra omissões, relativamente à natureza e a necessidade de uma liderança distribuída. Esta teoria tem estado presente, sob várias formas, no centro das teorias organizacionais e no campo da administração educacional desde os anos sessenta (Hargreaves & Fink, 2007). Este tipo de liderança não se limita às posições executivas, podendo, também, ser operacionalizada por qualquer membro. Este tipo de cultura promove o desenvolvimento, o empenhamento na colaboração, na tomada de decisões, na constituição de equipas, nas parcerias, na formação em contexto de trabalho, etc.

Uma liderança sustentada é uma liderança distribuída, mas nem toda a liderança distribuída é sustentável, tudo dependerá de como é distribuída e qual a sua finalidade (Hargreaves & Fink, 2007). Estes autores mencionam o *Hay Group Education*<sup>47</sup> que propõem a liderança distribuída como um *continuum*, onde realçam os seguintes pontos:

- *Instruir*: as iniciativas e as ideias vêm apenas do topo e podem parecer arbitrárias e inesperadas;
- *Consultar*: são dadas oportunidades aos docentes para manifestarem as suas opiniões, embora as decisões continuem a ser tomadas, em grande medida, nos escalões superiores da hierarquia;
- *Delegar*: o pessoal docente toma decisões e desenvolve iniciativas no âmbito de áreas claramente delimitadas, em termos de responsabilidades e de prestação de contas.
- *Facilitar*: solicitam-se, aceitam-se e patrocinam-se ideias em todos os níveis da organização;
- *Negligenciar*: as pessoas são forçadas a tomarem a iniciativa e a assumirem responsabilidades, porque, no topo da organização, há falta de interesse ou de rumo”

(Hargreaves & Fink, 2007:145-146).

Hargreaves e Fink (2007), através das suas próprias evidências, sugerem também um *continuum* de liderança distribuída, coincidente com o do *Hay Group Education*.

A Autocracia tem a concentração máxima na liderança do órgão superior hierárquico, tomando todas as decisões importantes. Auxiliado por um grupo bastante reduzido de líderes formais (por exemplo, coordenadores de departamento), ignora as potencialidades de liderança dos outros

---

<sup>47</sup> A *National College for School Leadership* (Colégio Nacional para a Liderança da Escola) produziu um relatório de pesquisa, consistindo, simultaneamente, num documento definidor da sua posição sobre a distribuição da liderança.

elementos da escola. Fomenta o ressentimento e a rebelião dos grupos emergentes que necessitam de extravasar as capacidades de liderança. Geralmente, este tipo de liderança é propiciado por situações de anarquia.

A delegação tradicional implica a distribuição de algum poder a outros elementos, trabalhando de forma próxima com os coordenadores de departamento, muito raramente interferindo nos seus processos de trabalho. Estes líderes distribuem, através da delegação, “alguma liderança” pelas estruturas instituídas, restringindo-se, pois, a uma mera delegação de funções subservientes, rotineiras e desinteressantes e, em muitos casos, desagradáveis, como, por exemplo, processos de controlo de indisciplina dos alunos, avaliação dos professores, etc. Com estes procedimentos gerem as suas escolas de forma eficiente, mantendo a estabilidade e a continuidade com o passado, não apelando à inovação, nem à mudança. Em vez de suprirem, de um modo ativo e explícito a liderança emergente, estratégia adotada pelos autocratas, provocam nos professores, que, formalmente, não são chamados na tomada de decisões, um sentimento de desprestígio e de insatisfação, que causará a sua retirada, para as suas salas de aula, local de prestígio, por eleição dos professores.

A delegação progressiva remete para uma distribuição mais ampla do que a anteriormente explicitada, perspetivando uma mudança significativa em relação à liderança. Os professores, de algum modo, são estimulados a participarem nas decisões escolares. Contudo, o Diretor não permite desvios consideráveis aos objetivos por si traçados, e, além disso, o desempenho de papéis não formais pelos professores, assim como a não existência de oportunidades para o seu desenvolvimento, acabará por dar resultados pouco frutuoso.

A distribuição guiada estende-se a toda a escola, com ligações a todos os órgãos que participam na comunidade escolar. A liderança é manifestada através da coordenação entre o órgão hierárquico supremo e os subdiretores das várias equipas de trabalho, com uma grande frequência, e com a finalidade de construir uma visão global para escola. Este procedimento refletir-se-á a nível dos professores, adotando um trabalho colaborativo com resultados na aprendizagem dos alunos. Desta forma, os professores são envolvidos energeticamente em todos os aspetos da vida da instituição e do seu desenvolvimento, permitindo, assim, criar fortes comunidades de aprendizagem profissional e construir culturas profissionais mais sólidas, pese embora estarem, ainda, fortemente dependentes da presença e orientação do seu líder. Por isto mesmo, este tipo de liderança apresenta-se pouco

susceptível de se sustentar ao longo do tempo, o que, em muitas situações, se limita ao período do seu mandato.

A distribuição emergente emerge, geralmente, a partir de elementos ou de grupos que tomam a iniciativa de inspirar os seus colegas para mudarem o rumo das suas instituições, mas podendo também ser desencadeada por pressões externas. Esta liderança é transversal a toda a instituição vaticinando a mudança e, usualmente, não depende diretamente do Diretor, nem é delegada, nem dirigida, pelo contrário tem origem nos professores, surgindo de um modo inesperado. Contudo, não significa que o papel do Diretor se mostre indiferente ao desenrolar das estratégias de liderança; pelo contrário, pode até influenciar o seu rumo. Uma das vantagens apontadas na contribuição do diretor perante este tipo de liderança será a criação de uma cultura inclusiva, permitindo a existência de grupos que trabalhem intencionalmente em colaboração para transformarem as suas culturas de escola, realizando papéis de liderança, ou seja, transformam as suas escolas em fortes comunidades de aprendizagem profissional.

A distribuição assertiva conduz à distribuição da liderança a um plano mais elevado. Os professores de uma escola sentem-se livres para “desafiar” o seu Diretor, estando estes ativamente capacitados para o fazerem, uma vez que criarão as condições de sustentabilidade para os processos de aprendizagem. Este tipo de liderança recorre à auto-confiança e à coragem dos líderes de topo, atributos que fazem com que transmitam encorajamento e cedência de poder a uma liderança distribuída e assertiva que seja capaz de concretizar as finalidades da escola. Os professores demonstram uma orientação positiva e constituem-se agentes de mudança empenhados em missões sociais e educativas, ultrapassando obstáculos burocráticos e políticos, decorrentes das reformas educativas. Logo, a liderança assertiva permitirá defender uma liderança profunda da aprendizagem, assegurando a justiça social para os alunos, que perdurará ao longo do tempo.

A distribuição anárquica, destituída de governo, dá lugar à inexistência de lei e, conseqüentemente, à desordem institucional. Este tipo de liderança é decorrente de uma distribuição por negligência, em que os seus líderes estão sempre ausentes das decisões institucionais, tentando agradar a todos os seus intervenientes, gerando, deste modo, divisões na escola. Estas condições levarão à criação de uma cultura adequada à emergência de uma liderança autocrática.

Analisando comparativamente os vários graus de distribuição partilhada, podemos dizer que todas elas apresentam uma distribuição de liderança, mesmo a autocrática. “Se a liderança não for distribuída de uma forma que envolva os professores nos objetivos da escola, acabará por ser distribuída por defeito: ela emergirá para subverter e sabotar os planos do diretor, a todos os níveis.” (Hargreaves & Fink, 2007:148).

A liderança distribuída pode assumir várias formas, em que cada uma apresenta pontos fortes e fracos. A delegação inerente quer à distribuição tradicional, quer à progressiva, constituir-se-á em estratégias com potencialidades. Contudo, na tradicional, mostrar-se-á desconfiada e relutante à inovação; pelo contrário, a segunda predispõe os seus intervenientes para a receção à mudança, pese embora com carácter pontual.

A distribuição orientada e a emergente apelam à participação dos professores na vida institucional, em que o segundo tipo de liderança, mais abrangente, se distribuirá por toda a escola, criando verdadeiras comunidades de aprendizagem com uma natureza de sustentabilidade, tendo como primeira finalidade os interesses dos alunos.

A última, representando a máxima distribuição da liderança, encerra um risco para as culturas escolares, uma vez que o líder máximo de uma escola, negligenciando sobre as decisões da escola, proporcionará, deste modo, uma cultura para o aparecimento de uma liderança autocrática.

Por conseguinte, é necessário que a liderança escolar dê importantes contribuições para a melhoria da aprendizagem dos alunos. A liderança não pode influenciar sempre de forma direta a aprendizagem dos alunos (ensino na sala de aula), mas sim indiretamente através da liderança partilhada. A liderança para a aprendizagem solicita orientações que contribuam para melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, para atividades que gerem ambientes de aprendizagem eficazes que ajudem as escolas a aprender como desenvolver as pessoas e a escola em geral (Hargreaves & Fink, 2007).

Em jeito de síntese, socorrendo-nos dos modelos expostos, podemos constatar, que todos eles partem de uma conceção, mais ou menos burocrática e evoluem para teorias, mais sustentáveis, que apelam mais à intervenção dos professores na aprendizagem dos alunos, (*cf.* quadro 2.3) conferindo-lhes, deste modo, uma liderança que lhes permitirá uma emancipação, que leve à mudança na escola e que valorize princípios como a participação, a equidade e a justiça social.



Desta forma, os professores aprendem a transformar desafios em processos de desenvolvimento inovadores e a atrair ou repartir responsabilidades com os colegas nos seus ambientes de trabalho, de modo a permitir que estes alcancem um nível elevado de desempenho.

**Quadro 2. 3** – Algumas concepções de liderança e seus traços essenciais

	<b>Tipos de Liderança</b>		
<b>Sergiovanni (2004)</b>	<i>Teoria da Pirâmide</i>	<i>Teoria da via-ferrea</i>	<i>Teoria das competências</i>
Essência da liderança	Burocrática	Guiões de ensino/ Burocrática	Comunidades de aprendizagem profissional
<b>Blase e Anderson (1995)</b>	<i>Normativo-instrumental</i>	<i>Liderança facilitadora</i>	<i>Liderança emancipadora</i>
Essência da liderança	Burocrática	Oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores	Participação, equidade e justiça social
<b>Hagreaves e Fink (2007)</b>	<i>delegação tradicional</i> <i>delegação Progressiva</i>	<i>distribuição guiada</i>	<i>distribuição emergente</i> <i>distribuição Assertiva</i>
Essência da liderança	Burocrática	Potencialidade de trabalho colaborativo	Transversalidade/Sustentabilidade/Mudança

### **2.4.3 Biografia e Visão da Profissão Docente**

De acordo com Haavio citado por Day (2004), existem três características-chave de um bom professor:

- a) O discernimento pedagógico – a capacidade de usar o tipo de ensino mais apropriado para cada indivíduo.
- b) O amor pedagógico – o instinto de cuidar, isto é, o desejo de ajudar, proteger e apoiar.
- c) A consciência vocacional - apodera-se da personalidade do professor de tal forma que ele está pronto para fazer o seu melhor pela atividade e encontra nela uma gratificação interna e o propósito da sua vida.

(Day, 2004:42)

São estas dimensões éticas e morais na vida dos professores que “distinguem os professores que “educam”, os que articulam o seu trabalho com a sua vida, dos que “ensinam”, para quem ensinar é um emprego em vez de uma vocação” (Day, 2004:42).

Para este autor, os autênticos professores, os “professores que educam”, implicam o compromisso emocional; o amor pelas crianças e jovens; o cuidado e o pensamento crítico como componentes indispensáveis e complementares ao ensino. Para os professores apaixonados pelo seu trabalho não existe uma separação entre a “cabeça e o coração ou entre o cognitivo e o emocional, nem nenhum destes aspetos tem mais importância do que o outro” (Day, 2004:42).

Também David (1995, 1999, citado em Day, 2004:42) encara o trabalho do professor como uma vocação, como um comprometimento moral e pessoal para “cultivar” a mente e o espírito dos alunos:

“O ensino é uma atividade contínua de encorajamento e de fortalecimento de atitudes, orientações e compreensões que permite aos alunos progredirem como seres humanos em vez de regredirem, de crescerem em vez de se tornarem limitados na sua visão do mundo e do seu conjunto de capacidades... Caso o resto se mantenha, a pessoa com um sentido de vocação viverá o seu papel de professor mais plenamente do que um indivíduo que o vê unicamente como um emprego... e conseguirá mais facilmente exercer uma influência intelectual e moral mais ampla e dinâmica sobre os seus alunos...Quando é uma vocação, o ensino é um serviço público que também proporciona como recompensa a realização pessoal do indivíduo...”

Igualmente, Eraut (1995) defende, de forma categórica, que o comprometimento moral e profissional dos professores deve ser a principal motivação para o seu desenvolvimento profissional. Este autor, citado por Day (2001:37), refere que um profissional prático implica:

1. “um compromisso moral de servir os interesses dos alunos, através da reflexão sobre o seu bem-estar e o seu progresso e através da tomada de decisão sobre a melhor maneira de promover o seu desenvolvimento;
2. uma obrigação profissional de rever periodicamente natureza e a eficácia da própria prática, com vista à melhoria da qualidade da própria gestão, pedagogia e tomada de decisão;
3. uma obrigação profissional de continuar a desenvolver o conhecimento prático, quer através da reflexão pessoal, quer através da interação com os outros.”

Com base nestas e noutras investigações, o professor, encarando o ensino como uma vocação, poderá ser conotado com a metáfora «escultor de mentalidades», ajudando-os a organizar e a estruturar o seu pensamento, preparando-os, assim, para a vida futura. Por outras palavras, têm a oportunidade de formarem e transformarem gerações, proporcionando-lhes o questionamento, abrindo-

lhes as portas ao saber que se repercutirá na transformação do mundo. Acresce a este sentido de ser professor, o facto de se desenrolar de um modo que lhe proporcione bem-estar e autonomia.

Por sua vez, Formosinho e Ferreira (2009:29-30) apresentam cinco concepções de professores e na sua tipificação utilizam os seguintes indicadores: definição formal do 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.

- i) “A concepção missionária decorre de uma visão apostólica do ensino. Esta é assumida como um chamamento e uma missão para cumprir com dedicação e zelo. Como tal, a vocação e o espírito de serviço são considerados as características essenciais da atividade do professor que motivam a sua entrega à profissão. Assim, a única avaliação que é considerada relevante é a avaliação social da dedicação do professor ao ministério de ensinar.
- ii) Na concepção militante, o professor vê-se como um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local, em que a avaliação só pode ser feita pelos pares e pela comunidade...Esta é que é considerada a verdadeira avaliação, pois exprime o prestígio e a capacidade do professor, mas não deve ter efeitos formais da carreira.
- iii) A concepção laboral também revela um certo ativismo do professor, mas de natureza sindical. O professor assume-se como um trabalhador e é com base nessa qualificação que considera desnecessária e inútil a avaliação, até porque o normal é que essa avaliação seja positiva.
- iv) A concepção burocrática traduz a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor. Nesta perspetiva, um modelo de avaliação do desempenho deve basear-se em critérios claros e observáveis e em elementos escritos que impeçam a emergência de juízos de mérito e a diferenciação dos professores.
- v) A concepção romântica é a concepção de professor como artista. O ensino é uma arte e por isso não deve estar constrangido por qualquer tipo de avaliação formal que limite a criatividade do professor na sala de aula. É valorizada a relação individual do professor com o aluno e a sala de aula é encarada como o espaço soberano do professor, no qual não deve haver intromissões.”

Deste elenco de concepções de professor, associadas a várias metáforas de professor, a que melhor se enquadra com as abordagens referidas e defendidas por Day (2001); David Hansen (1995); Eraut (1995) é a concepção profissional, uma vez que se fundamenta e apoia em valores morais e sociais. Em contra ponto, encontramos a concepção burocrata, conotando a ideia do professor «cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor».

Segundo Kelchtermans (2009), durante estas duas últimas décadas, a performatividade dominou o discurso político educativo, a investigação e a prática de ensino, levando o autor a questionar o que significa ser professor, atualmente. Cada vez mais, a educação é encarada pelos decisores políticos e também pela opinião pública como um investimento a ser gerido o mais eficazmente possível. A eficiência e a eficácia tornaram-se em preocupações-chave que têm de ser monitorizadas, medidas e comparadas com os resultados de outros. Por estes motivos, o professor que perspetiva o ensino como “uma profissão orientada por valores, relacionando-se, no seu sentido mais profundo, com a mudança, de uma forma direta, no crescimento dos alunos e, de uma forma indireta, na melhoria da sociedade em geral” (Day, 2004:44), dá lugar ao professor que encara a profissão docente como um contrato. Este contrato significa que os “professores e as escolas se tornaram produtores e, como tal, podem ser responsabilizados pelos consumidores (os alunos e os pais, ou - em seu nome - o Estado” (Kelchtermans, 2009:65). Ainda, de acordo com este autor belga, a ideia do contrato deve ser compreendida não apenas no sentido metafórico, mas também no sentido literal da palavra, como pode ser demonstrado pelas diferentes formas de “acordos de aprendizagem”.

Relativamente aos acordos de aprendizagem, Masschelein e Simons (2002, citados em Kelchtermans, 2009:65) referem que, normalmente, são obrigados a conter (ou a fingir que contêm):

- “Uma formulação precisa e transparente das condições e dos requisitos, que têm de ser cumpridos pelos alunos (no início do processo de aprendizagem e nas suas competências finais);
- Uma descrição dos instrumentos (por exemplo, os métodos de avaliação) através dos quais os alunos podem avaliar se preenchem ou não esses requisitos;
- E, por fim, uma indicação do tipo de apoio dado pela instituição e pelos professores e a que os alunos têm direito”.

Segundo Day (2001), “o coração do ato educativo” reside na capacidade do professor exercer um pensamento crítico que tenha em consideração um conjunto de fatores, tais como: as crenças e valores pessoais, os objetivos da aula, as condições da sala de aula, os recursos, o comportamento dos

alunos, o número de alunos, etc. Mas a aplicação deste pensamento depende, antes de tudo, da capacidade do professor para exercer tacto pedagógico<sup>48</sup>, *connoisseurship*<sup>49</sup> e inteligência emocional.

Exercer o tacto pedagógico envolve e invoca, simultaneamente, perspicácia, visão e intuição; contudo, não se poderá inferir que os professores que exercem tacto pedagógico se envolvam em atos, unicamente, racionais ou cognitivos (Day, 2001). É plausível que a aplicação da intuição dependa de um determinado contexto e, “a menos que seja examinada pelo próprio ou por outros, é também incerta e falível (Day, 2001:63).

A qualidade do tacto pedagógico e *connoisseurship* dos professores não depende apenas da sua experiência e saber-fazer profissional ou das condições em que trabalham, mas também da sua “inteligência emocional” (Goleman, 1995, citado em Day, 2001). Este autor apresenta quatro domínios de inteligência emocional que podem ser diretamente aplicados às inteligências ou competências básicas de que os professores necessitam para lidar com a gestão na sala de aula:

- 1) Conhecer as próprias emoções. O autoconhecimento é a pedra angular da inteligência emocional.
- 2) Gerir as emoções. Liderar com os sentimentos de forma que estes sejam apropriados é uma capacidade que se constrói a partir do autoconhecimento.
- 3) Reconhecer as emoções dos outros. A empatia...é a ‘destreza fundamental das pessoas’.
- 4) Lidar com relacionamentos...destreza para gerir emoções dos outros...competência social. Estas capacidades sustentam a popularidade, liderança e eficácia interpessoal.

(Goleman, 1995, citado por Day, 2001:63)

A importância do desenvolvimento emocional é, muitas vezes, ignorado ou subestimado no processo de reflexão no ensino, sobre e acerca do ensino e da aprendizagem e tal atitude significa não avaliar o “seu potencial para afetar, positiva ou negativamente, a qualidade das experiências dos professores e dos alunos na sala de aula” (Day, 2001:64).

---

<sup>48</sup> Van Manen propõe o conceito de “tacto pedagógico” que tenta traduzir a “destreza de improvisação pedagógico-didática de saber imediatamente, de um momento para o outro, como lidar com os alunos em situações interativas de ensino-aprendizagem” (Van Manen, citado em Day, 2001:62). Para este autor, “tacto pedagógico” assemelha-se intimamente à intuição.

<sup>49</sup> Termo originalmente trabalhado por Eisner como método de avaliação “exterior”, podendo ser usado para descrever “os professores que não só são capazes de distinguir entre o que é importante num conjunto de práticas de ensino e aprendizagem e de reconhecer e avaliar diferentes facetas do seu ensino e da aprendizagem dos alunos, mas também, enquanto críticos, de descobrir a qualidade dos eventos ou objetos que a capacidade de *connoisseurship* percebe” (Day, 2001:63).

Atualmente, as transformações económicas, políticas, sociais e culturais desafiaram as conceções mais usuais de identidade pessoal e profissional dos professores, com implicações no seu profissionalismo e identidade(s), aspecto-chave na motivação, na sua auto-eficácia e na sua satisfação profissional (Flores, Day & Viana, 2007; Day, 2005).

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional é atualmente considerado como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional e, neste processo de construção, a identidade profissional desempenha um papel preponderante no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente. Ainda segundo este autor, é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção “do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (Marcelo, 2009:11).

Por sua vez, Flores (2006) refere que as identidades profissionais dos professores dependem de uma diversidade de fatores, do modo de relacionamento com os seus alunos, das disciplinas que ensinam, dos papéis que desempenham, do contexto de trabalho, da biografia pessoal, do quadro sócio-cultural em que o ensino se inscreve, etc.

Moreira e Cunha (2006)<sup>50</sup> apresentam duas visões de identidade. Uma corresponde ao *sujeito do iluminismo* em que a pessoa humana é concebida como um indivíduo centrado, equilibrado, dotado de razão de consciência, de ação. Pauta-se pela existência de um núcleo interior, que nasce e se desenvolve com o indivíduo e que constitui a essência da identidade. A segunda visão associa-se ao *sujeito sociológico*. Nesta perspetiva não existe uma identidade essencial, assim como não existe um indivíduo passivo. Adota-se uma conceção “interativa da identidade e do eu, considerando-se que a identidade se elabora e se modifica em diálogo contínuo com os mundos exteriores e as identidades disponíveis” (Moreira & Cunha, 2006:9).

Contudo, ainda segundo os mesmos autores, as duas definições de identidade, supra citadas, já não conseguem dar conta da complexidade envolvida nas revisões dos discursos e das práticas

---

<sup>50</sup> Os autores, baseando-se no estudo clássico de Stuart Hall (1997), apresentam conceções de identidade da modernidade e da contemporaneidade.

identitárias que ocorrem nas sociedades contemporâneas. Logo, emerge uma terceira concepção que, de acordo com os autores, é inerente ao sujeito pós-moderno,

“sujeito fragmentado, composto de várias identidades, algumas contraditórias ou mesmo resolvidas. Vivem-se diferentes identidades, que absolutamente não se unificam em torno de um eu coerente e que se modificam ao longo do tempo”.

(Moreira & Cunha, 2006:9)

Kelchtermans<sup>51</sup> (2009) enfatiza o papel determinante do sentido de identidade dos professores na compreensão das suas ações e de si próprios enquanto professores. O *Self* ou o sentido de “identidade” do professor são muito importantes para as histórias de carreira. Contudo, o autor usa a expressão autocompreensão<sup>52</sup> no lugar do *Self* ou “identidade”, em virtude da sua “associação com uma essência estática, ignorando ou negando implicitamente a sua natureza dinâmica e biográfica (desenvolvimento ao longo do tempo) “ (Kelchtermans, 2009:72).

Ainda o mesmo autor identifica cinco componentes que caracterizam a autocompreensão dos professores:

- I. “A autoimagem – de âmbito descritivo, representa a forma como os professores se veem a si próprios enquanto professores;
- II. A avaliativa ou autoestima – remete para a apreciação, por parte dos professores, dos seus desempenhos profissionais (por exemplo, “como me estou a sair como professor?”);
- III. A motivação profissional (ou componente volitiva) – diz respeito às razões ou caminhos que levam as pessoas a tornarem-se professores, a continuarem no ensino ou a desistirem e optarem por outra carreira;
- IV. A perceção da tarefa – incorpora a noção que o professor tem daquilo que constitui o seu programa profissional, as suas tarefas e os seus deveres de modo a poder desempenhar bem a sua função (por exemplo, “que preciso de fazer para ser um bom professor”);
- V. A perspectiva futura – incluindo o fator tempo, revela as expectativas dos professores sobre o seu futuro na profissão (por exemplo, “como me vejo como professor nos próximos anos e como me sinto em relação a isso?”).

(Kelchtermans, 2009:72)

---

<sup>51</sup> Este autor belga tem desenvolvido estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores a partir de uma perspectiva narrativa-biográfica.

<sup>52</sup> Este termo refere-se tanto à “compreensão que alguém tem do seu *Self* num determinado momento (produto), como ao facto deste produto ser o resultado de um processo contínuo de dar sentido às suas experiências e ao impacto” (Kelchtermans, 2009:73). Ainda de acordo com o autor, a autocompreensão apenas se revela na altura da “narração” (ou na auto-reflexão explícita e enquanto “narração para si própria”).

Estas cinco componentes que caracterizam a compreensão dos professores podem ser distintas, mas estão todas elas interligadas, articulando-se entre si. Logo, a autocompreensão apresentar-se-á como um conceito inclusivo (integrativo), como um conceito analítico (diferenciado) que faz “justiça à natureza dinâmica e à contextualização do sentido de Self dos professores” (Kelchtermans, 2009:75).

Beijaard, Meijer e Verloop (2004, citados em Kelchtermans, 2009:73) concluem que a identidade profissional constitui um processo contínuo e que não é inteiramente pessoal, mas também resulta dos contextos em que ela decorre e dos processos de construção interpretativos, não sendo unitária, mas compreendendo sub-identidades.

Marcelo (2009:12), baseando-se numa revisão de vários autores, sobre o papel que a identidade profissional tem no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente, apresenta as seguintes características da identidade profissional:

1. “A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca pára, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?”
2. A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adoptam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto.
3. A identidade profissional docente compõe-se de sub-identidades mais ou menos interrelacionadas. Estas sub-identidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem. É importante que estas sub-identidades não entrem em conflito. O conflito aparece, por exemplo, quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho. Quanto mais importante uma sub-identidade é, mais difícil é modificá-la.”
4. A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos.”

Neste enquadramento de identidade profissional, Beijaard, Meijer e Verloop (2004, citados em Marcelo, 2009:12) realçam o carácter contínuo da identidade profissional:

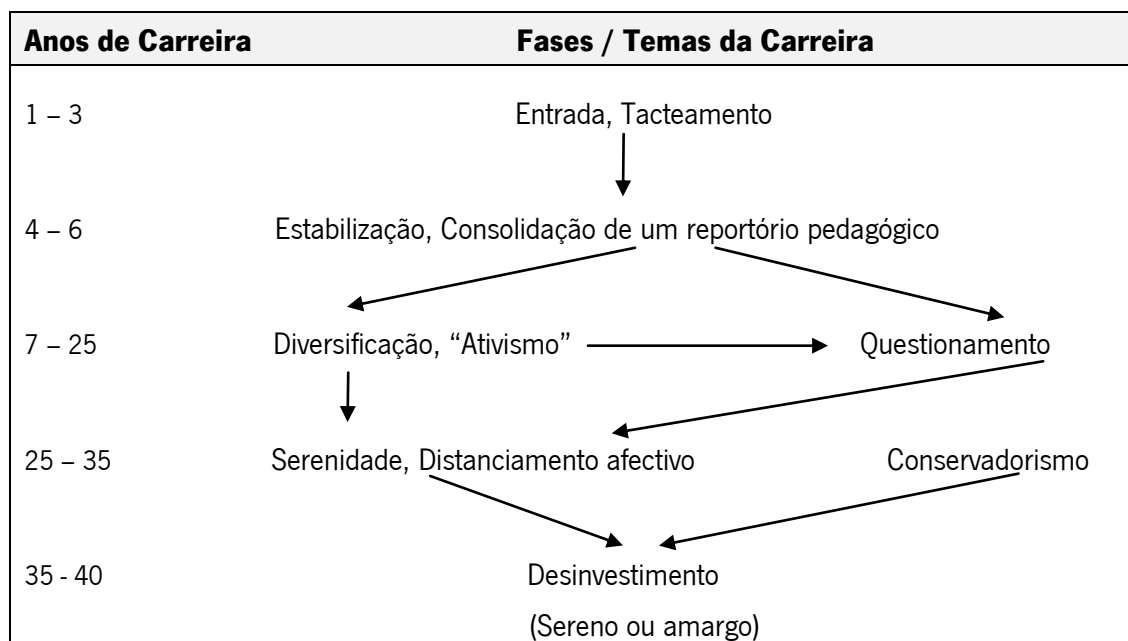


“Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”.

## 2.5 O Desenvolvimento Profissional e as Fases da Carreira

A carreira profissional, à semelhança de outras profissões, apresenta uma sequência de fases em que a maioria dos seus protagonistas assume um conjunto de características.

Huberman (1992), um autor clássico neste domínio, identificou as seguintes fases da carreira do professor: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, a estabilização, serenidade e o desinvestimento (*cf.* figura 7).



**Figura 7** – Fases da carreira profissional dos professores (Huberman, 1992:47).

A entrada na carreira compreende os primeiros três anos da atividade profissional, em que existe o contacto inicial com as situações de sala de aula. Esta fase é considerada homogénea, em que os seus intervenientes descrevem-na como um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. O lado de sobrevivência traduz o que se chama comumente o “choque com a realidade”, mais

especificamente, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, sendo caracterizado por um período de tempo em que os professores estão em constante desassossego consigo próprios, levando-os a uma permanente indagação sobre a contextualização e validade do seu trabalho (Huberman, 1992). Este período temporal poderá distanciar entre o que pensavam ser a profissão e a realidade da sala de aula, isto é, perceberem as dificuldades com que se deparam a nível pedagógico, da transmissão do conhecimento científico, do relacionamento com os alunos, com os colegas, da adaptação à cultura organizacional da escola. Em contrapartida, o lado da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por se encontrar, finalmente, em situação de responsabilidade, ou seja, ter a sua sala de aula, os seus alunos, a operacionalização dos conhecimentos científicos e a inserção num determinado corpo profissional. Estes dois sentimentos que o professor experiencia ocorrem, simultaneamente, complementando-se, na medida em que um contrabalançará o outro, embora, no caso de alguns professores, um destes sentimentos, possa predominar sobre o outro. Sobre a perspectiva de como o professor percebe e processa a descoberta poderá configurar-se de um modo sistemático ou aleatório, acessível ou problemático, convincente ou falacioso. Contudo, esta postura sobre o seu trabalho terá uma abordagem restritiva, dados os constrangimentos impostos pela instituição.

Este período, podendo coincidir com o período de indução, assume uma importância capital para o *continuum* de desenvolvimento profissional (Flores, 2000), pelo que deverá ser alvo de interesse, uma vez que constitui uma marca decisiva no seu percurso profissional.

A estabilização caracteriza-se pela consolidação pedagógica, sendo encarada como a fase do comprometimento dos professores para com a profissão. O professor assume uma escolha de uma identidade profissional, o que, de certa forma, lhe permita a sua “emancipação”, afirmando-se, assim, perante os colegas mais experientes. Neste sentido, estabilizar significará acentuar o seu grau de liberdade e o seu modo de funcionamento; no caso dos professores que “passaram por um mau bocado com a sua preparação pedagógica..., o aspecto da libertação e da afirmação é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento” (Huberman, 1992:40).

Logo, na fase da estabilização, os professores sentem-se mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou imprevistas e tentam consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base para a leção das suas turmas. Embora nesta fase ainda não terem enfrentado todo o tipo de situações, conseguem atuar eficazmente e com melhores recursos técnicos. Esta confiança crescente permitir-lhes-á um maior grau de flexibilidade na gestão da turma, relativizando os seus insucessos, conferindo-

lhes, deste modo, segurança e descontração, assim como uma autoridade que se torna mais espontânea. Por outras palavras, os professores balizam os seus campos de tolerância, fazendo-os respeitar melhores esses limites.

A partir da fase de diversificação, os professores parecem manifestar mais desvios do que nas fases anteriores, caracterizadas por alguma homogeneidade. Após um período de estabilização, os professores adquirem uma consolidação pedagógica, que lhes permite lançarem-se numa série de experiências. Os professores diversificam as suas metodologias de trabalho, os recursos didáticos, a forma de avaliar etc. As incertezas, as inconsequências com que se depararam na fase de entrada na carreira, que condicionavam as suas práticas dão agora lugar à experimentação, ao risco, lançando, por vezes, um “ataque às aberrações do sistema” (Huberman, 1992:41). Os professores questionam-se, sentem-se mais motivados, mais empenhados, quer por causas profissionais (mais eficiência e qualidade na aprendizagem dos seus alunos), quer por causas de ambição pessoal (por exemplo, acesso a tarefas administrativas hierarquicamente superiores). Por outro lado, os professores nesta fase tendem a responder a desafios que os afastem da sua rotina.

Na fase de serenidade e distanciamento afectivo, o nível de ambição desce, fazendo diminuir, de igual modo, o nível de investimento, enquanto o sentimento de confiança e de serenidade aumentam. Os professores não têm de provar nada, quer a si próprios, quer aos seus colegas. Diminui a distância que separa as suas expectativas no início da carreira daquilo que foi possível alcançar até ao momento. Apresentam-se menos arrojados em termos de alcançar as suas metas, com uma diminuição de investimento no seu trabalho e uma atitude mais tolerante e mais espontânea em situação de sala de aula. Nesta fase os professores poderão demonstrar dois sentimentos distintos: o conservantismo ou as lamentações. Uma fase de conservantismo poderá estar relacionada com o fator idade, levando os professores a uma “maior rigidez e dogmatismo, a uma prudência acentuada e a uma resistência mais firme às inovações” (Huberman, 1992:45). O autor sublinha que este fenómeno não se apresenta com um sentido determinístico, uma vez que há estudos que verificam que os mais jovens demonstram uma atitude mais conservadora do que os seus colegas mais velhos. Poderá também revestir-se de uma fase de lamentações, em virtude dos professores passarem grande parte do seu tempo em constantes lamentações, queixando-se da evolução negativa dos alunos que se apresentam menos motivados, mais indisciplinados, assim como das reformas políticas educativas inadequadas.

O desinvestimento, momento de interiorização por excelência, ocorre no final da carreira profissional. Os professores libertam-se, progressivamente, do seu trabalho, dedicando mais tempo a si próprios e a interesses externos à escola e também a uma atividade social de maior reflexão. Esta postura já mostrava indícios na fase anterior, uma serenidade, desencadeando um período de recuos nos planos pessoal e institucional. A fase de conservantismo transportou os professores para uma “certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar” (Huberman, 1992:46). Para os professores em que não foi possível atingir as suas expectativas iniciais, ou que se sentem decepcionados com os resultados dos seus trabalhos, ou desencantados com as reformas políticas, centralizam os seus interesses para outros domínios extra escolares.

Apesar de se estabelecer uma sequenciação das fases na vida profissional do professor, tendo em conta os processos de comparação e triangulação dos vários momentos, nunca deverá prevalecer a ideia de que as sequências obedecerão a um pré-determinismo e a uma invariabilidade (Huberman 1992), uma vez que poderá conotar uniformização e generalização sobre os comportamentos e atitudes de todos os professores. Isto é, nunca podemos concordar que todos os professores atravessariam as mesmas fases, de igual modo e pela mesma ordem, independentemente de fatores como as condições de trabalho e de vida, do contexto histórico, das culturas escolares, das interações sociais, das vontades e crenças individuais. Se tal acontecesse, excetuando a variável idade, estaríamos perante um sistema fechado, o que, na realidade, nunca acontece. Embora a idade constitua um fator com influência na sequenciação das fases, não estabelecerá um fator de casualidade (Klausner, 1973; Baltes & Goulet, 1970, citados em Huberman, 1992).

Gonçalves (2009), tomando por referência os trabalhos de Huberman (1989), nomeadamente o modelo da evolução da carreira dos docentes (*cf.* figura 7) estudou as trajetórias profissionais, concetualizando o “itinerário-tipo” de um grupo de 42 professoras portuguesas do 1º. Ciclo do Ensino Básico do concelho de Olhão. O autor refere os seguintes dados do estudo, para cada uma das fases:

Entrada,

“...caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira. Aquelas para quem o primeiro aspecto se constitui como determinante, o início do percurso profissional pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão, onde pesam, de acordo com as suas palavras, a

“falta de preparação”, real ou suposta, para o exercício da docência, as “condições difíceis de trabalho” e o “não saber como fazer-se aceitar como professora”, fruto da inexperiência...”

#### Estabilidade,

“...por um assumir de confiança, a que não são alheios a tomada de consciência de que se “é capaz” de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido. É uma fase de “acalmia”, relativamente uniforme para todas as professoras, quer o “início” tenha sido “fácil” ou problemático”.

#### *Divergência,*

“o desequilíbrio” torna-se dominante, divergindo a carreira das entrevistadas, por referência à fase anterior, pela positiva ou pela negativa, independentemente do sentido do início do seu percurso profissional. É esta “divergência” que leva umas a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto outras, pelo contrário, se alheiam, alegando “cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina”.

#### Serenidade,

“... uma “acalmia” distendida, fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo, por um “distanciamento afectivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência. O sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber “o que se está a fazer”, na convicção de que “se faz bem”, o que, por vezes, já não será alheio a um certo “conservadorismo”.

#### Renovação do “interesse” e desencanto<sup>53</sup>,

“...a maior parte das entrevistadas demonstrou, então, cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, enquanto algumas, segundo as suas próprias palavras, já não se sentiam mesmo “capazes de ouvir e aguentar as crianças”. Outras, por seu lado, em número bem menos significativo, pareciam ter “reinvestido” na profissão, revelando um interesse renovado, mostrando-se “entusiasmadas” e desejando “continuar a aprender coisas novas”. Refira-se, ainda, que algumas destas últimas acabaram por “derivar” para o desencanto, mas que tal nunca se verificou em sentido contrário.

(Gonçalves, 2009:26)

Nesta última fase, é bem evidente a figura dos professores “rezingões” (Huberman, 1992). Como se constata pelos resultados obtidos por Gonçalves (2009), os percursos profissionais das professoras estão em consonância com os trabalhos de Huberman (1992). À semelhança da chamada

---

<sup>53</sup> Na nomenclatura de Huberman (1992) corresponde à fase de Desinvestimento.

de atenção de Huberman, a “construção” deste “itinerário-tipo” da carreira não deve ser encarado como uma

“inevitabilidade, mas sim como um “percurso tendencial”, que ajuda, não só a sistematizar os diferentes momentos e circunstâncias que dão sentido e forma e ainda legibilidade investigativa e interpretativa à carreira dos professores, mas também a compreender...”  
(Gonçalves, 2009:32).

Daí considerarmos indispensável conhecer e aprofundar as dinâmicas dos contextos de trabalho para conhecer, refletir e compreender as concepções, as perspectivas e as atitudes dos professores, conduzindo, deste modo, a uma mudança e inovação das suas práticas e, por conseguinte, a uma melhoria do ensino. É nesta perspectiva que o estudo descrito neste trabalho foi realizado de modo a analisar e aprofundar as perspectivas dos professores sobre a colaboração e as oportunidades de desenvolvimento profissional mais significativas no seu contexto de trabalho.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada. Para isso, começamos por definir a natureza do estudo, as questões de investigação e os objetivos que a nortearam. De seguida, justificamos a metodologia utilizada e as opções tomadas. Tendo em atenção os objetivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa. Deste modo, explicitamos a forma como foram operacionalizadas as opções nas duas fases de recolha de dados, assim como a caracterização dos docentes que participaram na investigação. Terminamos o capítulo com a discussão das questões de natureza ética subjacentes a este projeto de investigação e com a identificação das suas principais limitações.

#### **3.1 Problema de Investigação e sua Natureza**

Como referimos nos capítulos anteriores, a formação e o desenvolvimento profissional relacionam-se entre si; daí que qualquer conceito sobre desenvolvimento profissional do professor passe, inevitavelmente, por uma alusão ao seu percurso formativo, quer na vertente inicial, quer na contínua. Por exemplo, no âmbito desta última vertente, Day (2001:203) refere que mesmo “o conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua”. Também tivemos oportunidade de constatar que, ao analisarmos alguns dos muitos paradigmas e modelos de formação e de desenvolvimento profissional existentes, estamos, em certa medida, a tentar compreender o processo de tornar-se professor e de se desenvolver profissionalmente ao longo da carreira. Mais concretamente, estamos a tentar compreender, além dos conhecimentos e competências que vai construindo ao longo da sua formação, a pessoa que ele é, com todos os seus valores, crenças e história de vida, bem como o contexto em que exerce a atividade profissional (Hargreaves & Fullan, 1992).

Portanto, tendo em consideração a importância que a formação e desenvolvimento profissional adquirem na construção da identidade dos professores e o facto de não existir, na literatura disponível, estudos sobre esta temática no âmbito dos professores de Informática, optamos por estudar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores desta área de conhecimento.

Mais concretamente, com este estudo, pretendemos, conhecer a formação inicial e contínua dos professores de Informática, compreender as suas perspetivas e estratégias de desenvolvimento profissional; contribuir para aprofundar o debate sobre a articulação e efeitos do desenvolvimento profissional na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos; analisar e desenvolver uma maior consciencialização do trabalho dos professores no quadro do actual debate sobre melhoria do ensino/educação, entre outros assuntos.

### **3.1.1 Questões de Investigação**

Neste sentido, as questões norteadoras desta investigação foram as seguintes:

- ❖ Que formação inicial possuem os professores de Informática?
- ❖ Que tipo de formação contínua (modalidades, temáticas, motivações) os professores de Informática realizam?
- ❖ Como veem os professores a sua formação e o seu desenvolvimento profissional no contexto de trabalho?
- ❖ Que fatores promovem ou inibem o desenvolvimento profissional dos professores?
- ❖ Que articulação existe entre a formação contínua e desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas dos professores?
- ❖ Como potenciar e desenvolver espaços de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho?



No sentido de responder a estas questões, identificámos um conjunto de objetivos que presidiram à realização deste trabalho de investigação e que enunciamos de seguida:

- ❖ Identificar a natureza da formação dos professores de Informática;
- ❖ Conhecer as perspetivas dos docentes de Informática sobre o seu desenvolvimento profissional;
- ❖ Compreender as suas perspetivas e estratégias de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho;
- ❖ Identificar fatores que inibem e/ou promovem o desenvolvimento profissional no seu contexto de trabalho;
- ❖ Compreender o contributo da formação inicial e da formação contínua para a prática educativa dos professores;
- ❖ Acompanhar um conjunto de professores de Informática (no âmbito de um projeto de intervenção), no sentido de refletir e analisar o seu desenvolvimento profissional e as suas práticas educativas;
- ❖ Avaliar o impacto do projeto de intervenção construído e desenvolvido com professores de Informática.

Tendo em atenção os objetivos propostos, o estudo partiu, primordialmente, das percepções dos professores de Informática. Esta perspetiva de caracterização implica, desde logo, a adoção de uma metodologia que possibilite a caracterização e análise de informação sobre a formação inicial e contínua dos professores, bem como o modo como perspetivam o seu desenvolvimento profissional em contexto de trabalho.

### **3.2 Opções Metodológicas: a escolha da abordagem investigativa**

Como refere Pacheco (1997:290, citado em Estrela *et al*, 2005:137), "o que determina a opção metodológica do investigador não é o paradigma, mas sim o problema e as situações de estudo". Tendo em conta a natureza descritiva deste estudo e os objetivos que o nortearam, impunha-se a utilização de uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa). Estas abordagens são frequentemente descritas como se situando em paradigmas distintos, sendo, portanto, incompatíveis na investigação educacional (Shaffer & Serlin, 2004). Todavia, reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque conduzem a diferentes tipos de questões, há autores que argumentam em favor da sua utilização conjunta no sentido de ultrapassar "a dicotomia assinalada e que permitam alcançar um objetivo comum" (Esteves, 2006:106). Por exemplo, Teddlie e Tashakkori (1998) fazem referência a estudos em que as técnicas quantitativas e qualitativas são usadas sequencialmente, assumindo um estatuto igual ou diferencial quando se definem as questões de investigação e sendo usadas na mesma fase ou em fases distintas de um único estudo. Estes investigadores descrevem como é que a análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo, como é que entrevistas qualitativas podem proporcionar elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa, como é que a análise qualitativa pode produzir hipóteses para estudos quantitativos e como é que se pode recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos.

Nesta linha de pensamento, constitui-se um terceiro caminho que "busca a complementaridade metodológica ao serviço da compreensão e da explicação dos fenómenos, caminho que já tem largas provas dadas em trabalhos de maior fôlego" (Esteves, 2006:106). Apesar das divergências e particularidades que se levantam sobre a utilização das abordagens quantitativa e qualitativa, estas podem ser complementares (Bisquerra, 1989; Johnson & Onwuegbuzie, 2004) na perspetiva do que Shulman (1986) designa por modelo de ponte. Neste enquadramento metodológico, situam-se Kvale (1996) e Flores (2003b), referindo que nos estudos de investigação de natureza complexa e dinâmica, caracterizados por uma interação contínua da recolha de dados e da sua interpretação, a análise da informação ditará e norteará a fase seguinte, contemplando, assim, a variedade e a complexidade das variáveis envolvidas no estudo.

Por sua vez, Estrela *et al* (2005) também chamam a atenção para o facto de que, nas investigações educativas atuais, predominam as metodologias qualitativas, em detrimento das quantitativas, que se mostram insubstituíveis para uma análise de âmbito mais geral. Esta estratégia, ditada pelo abandono dos métodos quantitativos, poderá ter efeitos negativos, uma vez que poderá enfraquecer os processos investigativos, porque cada método apresenta “as suas riquezas e as suas fraquezas” (Estrela *et al*, 2005:137). Para além disso, a sua complementaridade não faz “desaparecer as especificidades metodológicas de cada uma das etapas que uma investigação possa percorrer” (Esteves, 2006:106). Logo, a investigação educativa impõe não uma única metodologia, mas uma multiplicidade metodológica. O facto de a metodologia quantitativa ser conotada com o paradigma positivista, e como tal “mal vista” pelos investigadores das ciências da educação, sobretudo, “por parte dos adeptos dos paradigmas interpretativo e sociocrítico, que adotaram preferentemente metodologias qualitativas de pesquisa” (Esteves, 2006:105), fez com que fosse relegada para segundo plano ou excluída das suas opções metodológicas. Esta circunstância faz com que não se aproveite as potencialidades dos métodos quantitativos “que em simbiose com a contribuição de métodos qualitativos poderiam reforçar o campo epistemológico da Educação e da Formação” (Estrela *et al*, 2005:137).

Também Morais e Neves (2007) fazem notar que a comunidade científica, no domínio da educação, tem tendência para a implementação de estudos substancialmente de natureza descritiva e narrativa, remetendo para um conhecimento que se traduz numa soma de factos e ideias. Deverá existir também, progressivamente, um conhecimento educacional mais conceptualizado<sup>54</sup>. Ainda de acordo com estas autoras, a investigação que se tem vindo a realizar está relacionada com a implementação de uma metodologia cujo posicionamento epistemológico se afasta daquele que tem norteadado fundamentalmente a comunidade académica no campo da investigação educacional. Daí que nos encontremos em presença de uma mudança de paradigma. À luz desta perspetiva, a abordagem mista permite construir, em conjunto, um mosaico metodológico que será o mais estimulante campo da investigação aplicado ao estudo da educação (Shulman, 1981). Também Huberman e Miles (1991)

---

<sup>54</sup> Morais e Neves (2007) sublinham que “a investigação realizada tem a ver com o facto de ela ter como finalidade a produção de conhecimento educacional que, embora pertencente à área das ciências sociais, está embebido no conhecimento da área das ciências experimentais. Com efeito, centrando-se grande parte da investigação no ensino das ciências, ela tem como objeto de estudo *o como* da aprendizagem (perspetivado em função das relações sociais que caracterizam vários contextos pedagógicos) de conhecimentos que pertencem ao domínio das ciências experimentais (*o que* da aprendizagem). E tal facto significa articular áreas científicas com distintas, ou mesmo opostas, estruturas do conhecimento.” (Morais e Neves, 2007:81). Daí que, para estas autoras, a teoria sociológica de Bernstein tem permitido «conciliar algo aparentemente inconciliável».

preferem não estabelecer oposição entre qualitativo e quantitativo, no campo das decisões epistemológicas, ontológicas e metodológicas em investigação, falando de um *continuum* no qual se situam as várias opções.

E, de acordo com Flyvbjerg (2001:49, citado por Morais & Neves 2007: 77),

“Além de desprovido de sentido, é contraprodutivo em termos da nossa compreensão falar da ‘vitória dos sinais sobre a diferença’ ou das regras sobre o particular. [...] Amputar um dos lados nestes pares de fenómenos numa dualidade ‘ou-ou’ é amputar a nossa compreensão. Em vez de ‘ou-ou’, deve-se desenvolver um não dualista e pluralista ‘ambos-e’. Assim, não devemos criticar regras, lógicas, sinais e racionalidade em si mesmos. Devemos apenas criticar o domínio destes fenómenos sobre a exclusão de outros na sociedade moderna e nas ciências sociais. Inversamente, deve ser igualmente problemático se regras, lógicas, sinais, e racionalidade forem marginalizados pelo concreto, pela diferença, e pelo particular [...]”.

Deste modo, pelas vantagens e potencialidades decorrentes da utilização de uma abordagem mista, no nosso estudo de investigação, optámos, numa primeira fase, por métodos quantitativos, utilizando como instrumento de recolha de dados o questionário e, numa segunda fase, por métodos qualitativos, recorrendo à entrevista e ao desenvolvimento de um projeto de intervenção, mais especificamente um projeto investigação-ação, focalizado no trabalho dos professores de Informática, numa perspetiva colaborativa. Este projeto teve como finalidade desenvolver estratégias e instrumentos para promover a reflexão sobre o trabalho docente numa perspetiva de desenvolvimento profissional e de melhoria da prática, que será oportunamente apresentado e explicado em pormenor. Como já foi referenciado por Teddlie e Tashakkori (1998), o estudo qualitativo poderá proporcionar elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa.

A opção pelo questionário, na vertente quantitativa, deveu-se ao facto de constituir um instrumento de inquirição que permite obter um grande número de dados num curto espaço de tempo, facilidade na recolha de dados e da emergência de informações específicas. Situando-nos no nosso problema, através deste instrumento serão identificados aspetos do exercício profissional dos professores de Informática, nomeadamente, a análise das condições/natureza do trabalho, as suas necessidades de apoio/formação, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, entre outras dimensões.

Mas, como o questionário “cobre dificilmente todos os aspetos de um problema e reveste-se num instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões” (De Landsheere, 1976:75), houve necessidade de recorrer a um outro instrumento que permitisse o aprofundamento dos dados recolhidos, “dando voz” aos intervenientes do estudo. Daí que a entrevista se constitua no instrumento mais adequado, pois como acentua (Best, 1981:159) “a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados. Uma razão é que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever”. Também abraçamos a ideia de Ghiglione e Matalon (1997:13) quando afirmam que a entrevista é particularmente indicada para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, permitindo “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não sabemos se ele não o explicitar” (Ghiglione & Matalon, 1997:13). Noutra secção deste capítulo, exploraremos estes aspetos relativos aos instrumentos de recolha de dados

### **3.2.1 A Investigação-Ação**

A investigação-ação constitui uma abordagem potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira, 1997), suscitando-os à necessidade da confrontação das suas práticas com as dos outros colegas, assim como os seus quadros teóricos de referência com os de outros atores/investigadores. A construção do saber pedagógico com base neste processo de interação dialéctica entre as teorias subjetivas do professor e as suas práticas reais e, em simultâneo, com o confronto com as práticas e teorias de outros atores profissionais e/ou investigadores “encerra um potencial formativo fundamental para o desenvolvimento profissional do professor” (Oliveira, 1997:97). Deste modo, a formação não constitui um momento desfasado da ação do sujeito, como ocorre no tipo de formação mais tradicional, mas numa ligação intrínseca e próxima às suas atividades, implicando, assim, o seu envolvimento direto. A formação desenrola-se, pois, naturalmente, numa articulação direta entre as questões, dúvidas e problemas suscitados pela prática quotidiana e o confronto com a análise crítica dos contributos que a teoria e a investigação produziram nessa área.

Assim, será de supor que a investigação-ação facilite a articulação entre a teoria e a prática, dado que os professores partem do questionamento sobre a sua ação e procuram melhorar a compreensão de uma situação social complexa e encontrar soluções para os seus problemas. Nessa

procura de uma melhor compreensão e de soluções para os problemas práticos, o professor socorre-se, por um lado, da análise sistemática da sua ação e da troca de experiências e de saberes com os colegas e, por outro, apoia-se em investigações e contributos teóricos que possam estar relacionados com a sua temática de investigação.

Nesta linha de pensamento, situamos a definição de Carr e Kemmis (1986, citados em Day, 2001:65):

“A investigação-ação é uma forma de investigação auto-reflexiva, desenvolvida pelos participantes em situações sociais (incluindo educacionais), com vista a melhorar a racionalidade e justiça (a) das suas próprias práticas sociais ou educacionais, (b) da sua compreensão sobre essas mesmas práticas e (c) das situações em que essas práticas se realizam.”

Atendendo a esta definição, verificamos que a investigação-ação constitui uma forma de pensar que se adequará aos propósitos e processos de ensino, podendo incluir um exame crítico da relação entre a cultura da escola e o desenvolvimento profissional.

Reportando-nos ao nosso estudo, este tipo de investigação apresenta-se como a mais adequada aos objetivos propostos, pois permitiu aos professores do grupo de Informática, participantes no projeto de investigação-ação, envolverem-se em processos reflexivos, actuando como investigadores, trabalhando no seu contexto com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino e a aprendizagem dos seus alunos.

### **3.1.2.1 As Origens da Investigação-Ação**

A investigação-ação tem sido referida e utilizada, nas últimas décadas, de diferentes modos, a partir de diversas intencionalidades, passando a constituir um leque diversificado de abordagens teórico-metodológicas, o que nos instiga a refletir sobre as suas possibilidades como prática investigativa.

Parece unânime considerar que a investigação-ação tem as suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de investigação experimental de campo (Kemmis & McTaggart, 1992; Zuber-Skerrit, 1992; Elliott, 1993; Latorre, 2003).

As atividades de investigação-ação de Kurt Lewin foram desenvolvidas quando este trabalhava para o governo dos Estados Unidos. Segundo Franco (2005), as suas investigações iniciais tinham como missão a mudança de hábitos alimentares da população, assim como a mudança de atitudes dos norte-americanos em relação aos grupos étnicos minoritários. Ainda, de acordo com a mesma autora, os estudos pautavam-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e éticos das minorias; a tolerância em relação a opiniões divergentes e a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais.

A par destas investigações, Lewin encontrava-se envolvido em estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos<sup>55</sup>. A sua forma de trabalhar a investigação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional.

Ainda, segundo Franco (2005), a conceção inicial de investigação-ação numa perspetiva experimental, de campo, toma muitas configurações fragmentadas durante a década de 1950 e modifica-se estruturalmente, a partir da década de 1980, quando engloba nos seus pressupostos a perspetiva dialéctica, a partir da assimilação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, assumindo como finalidade a melhoria da prática educativa docente.

Kemmis (1984, citado em Franco, 2005) salienta que o processo de investigação-ação adquiriu um papel preponderante, no âmbito da educação, devido aos trabalhos de Elliot e Adelman<sup>56</sup>, no Centro de Pesquisas Aplicadas à Educação, na Universidade de East Anglia, na Grã-Bretanha, no projeto *Ford Teaching Project*. Também Carr e Kemmis (1986, citados em Franco) chamam a atenção para o facto de o novo protagonismo da investigação-ação alcançado na década de 1970 se dever às mudanças ocorridas relativamente a 1940. Para a ocorrência dessas mudanças contribuiu um conjunto de fatores, nomeadamente: a intenção dos investigadores em educação ajudar os professores na resolução dos seus problemas; a emergência das abordagens qualitativas-interpretativas no âmbito da investigação em educação; a adoção de métodos colaborativos no desenvolvimento de políticas escolares e avaliação da educação e uma postura ideológica e política nas abordagens dos contextos sociais e políticos.

---

<sup>55</sup> Encontra-se uma abordagem minuciosa sobre problemas de psicologia social e dinâmica de grupos, em K. Lewin (1946). *Dinâmicas de grupo*. Ver conjunto de artigos que o autor publicou durante os quinze anos que viveu nos Estados Unidos.

<sup>56</sup> Na passagem de uma investigação-ação numa perspetiva de Lewin para uma perspetiva de Elliot & Alderman, contribuíram, em grande medida, os estudos levados a cabo por Stenhouse ao apresentar uma nova perspetiva de abordagem sobre o ato educativo, em que a indução e a descoberta passaram a constituir um novo paradigma.

### **3.1.2.2 Para a Concetualização da Investigação-Ação**

Quando se decide utilizar a metodologia investigação-ação, ter-se-á a convicção de que investigação e ação podem e devem caminhar a par, quando se ambiciona a transformação da prática. O rumo e a intencionalidade dessa transformação serão o sustentáculo da caracterização da abordagem investigação-ação. Na perspetiva de Latorre (2003:27) “a investigação-ação não é, nem investigação, nem ação, nem a intersecção dos dois, mas o ciclo recursivo e retroativo de investigação e ação”. Zuber-Skerritt (1992) refere que ação e investigação são como duas faces da mesma moeda, emergindo um novo paradigma, no âmbito das ciências sociais, segundo o qual existe um relacionamento dialéctico entre teoria e prática e não uma dicotomia entre esses dois conceitos. Para Elliot (1993), a investigação-ação incide mais sobre a melhoria das práticas do que sobre a produção de conhecimento.

De seguida, apresentamos algumas definições do conceito de investigação-ação, formuladas por autores de relevo e compiladas por Latorre (2003:24), que passamos a citar:

“

- Com Kemmis (1984), a Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica;
- Lomax (1990) define a Investigação-Ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcinar uma melhoria”;
- Elliot (1991) define a Investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma;
- Bartalomé (1986) define a Investigação-Ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática. Levando-se a cabo em grupo, com ou sem ajuda de um elemento externo ao grupo.”

Como podemos verificar, todas estas definições de investigação-ação implicam, antes de tudo, uma procura da melhoria da prática, obtida através de uma postura reflexiva crítica sobre essa mesma prática, tendo em consideração o contexto social em que se desenrola, valorizando a ação humana.



### **3.1.2.3 Características e Propósitos da Investigação-Ação**

As características da investigação-ação dependem, essencialmente, da sua concetualização. Para Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009:362), o que melhor caracteriza a investigação-ação é o “facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicativa, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais”.

De acordo com a perspetiva de Kemmis e McTaggart (1992), existem dezoito pontos-chave na investigação-ação, dos quais salientamos alguns:

- É participativa, as pessoas trabalham com a intenção de melhorar as suas práticas;
- É colaborativa, realiza-se pelas pessoas implicadas no grupo;
- Cria comunidades críticas, pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação;
- É um processo sistemático de aprendizagem, orientado para a prática;
- É um processo político, porque implica mudanças que afetam as pessoas;
- Realiza análise crítica das situações;
- Procede progressivamente a mudanças amplas.

Por sua vez, Zuber-Skerrit (1992) refere que a investigação-ação permite às pessoas aprenderem e criarem conhecimento, apresentando-a como opção à investigação social tradicional, apresentando também um conjunto de características:

- Prática – o ganho dos resultados e percepções durante a investigação não só têm importância teórica para o aumento do conhecimento no campo social, mas também conduz a melhorias na prática quer durante, quer depois do processo de investigação;
- Participativa e colaborativa – o investigador não é um especialista externo à escola que realiza investigação conjuntamente com as outras pessoas, mas sim um co-investigador que instiga as pessoas interessadas pelos problemas e pela melhoria da realidade;
- Emancipatória – não há uma abordagem hierárquica, por contrário, todos os elementos participam de igual modo no processo de investigação;

- Interpretativa – a investigação social não assume os resultados, segundo uma perspetiva de investigação positivista, baseados nas respostas correctas ou erradas sobre a questão de investigação, mas em soluções baseadas sobre os pontos de vista e interpretações das pessoas envolvidas na investigação. A validade da investigação obtém-se através de determinados métodos;
- Crítica – a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Muda o seu ambiente e é modificada pelo processo.

Também Elliot (1993) expõe um conjunto de características da investigação-ação, no âmbito da educação: i) centra-se na **descoberta e resolução de problemas** com que se deparam os professores; ii) adopta uma **reflexão** durante o processo e no final; iii) é uma **prática reflexiva**; iv) **incorpora** a teoria na prática; v) supõe o **diálogo** com outras profissionais e vi) centra-se na **descoberta de problemas** com que os professores se deparam.

Por último, para Lomax (1995, citado por Latorre, 2003), a investigação-ação expressa seis características: i) tenta alcançar uma **melhoria** através de um plano de intervenção; ii) implica que o **investigador** seja o âmago da investigação; iii) é **participativa** e implica que as outras pessoas tenham um papel de **co-investigadores**; iv) é uma **forma rigorosa** de questionar o que cria uma teoria sobre a prática; v) necessita de uma **validação** de testemunhos «educativos» sobre o contexto em que se insere e vi) é uma forma **pública** de interrogar.

Também no panorama Português, autores como Coutinho (2005) e Cortesão (1998) têm estudado a investigação-ação, apresentando um conjunto de características sobre este método de investigação. Na ótica de Coutinho (2005), a investigação-ação é prática e deliberativa, pois não se limita ao campo teórico, descrevendo uma realidade, mas intervindo nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada. Por sua vez, Cortesão refere que é cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos, assim, um permanente entrelaçar entre a teoria e a prática.

Analisando todas as características da investigação-ação, apresentadas pelos vários autores, (Kemmis & McTaggart, 1992; Zuber-Skerrit, 1992; Elliot, 1993; Lomax, 1995; Coutinho, 2005; Cortesão, 1998), poder-se-á estabelecer uma caracterização base da investigação-ação como sendo uma investigação sistemática, coletiva, colaborativa, auto-reflexiva e crítica, envolvendo os seus participantes como investigadores, ao mesmo tempo, mantendo o compromisso de melhorar a sua prática.

No que se refere aos propósitos da investigação-ação, Cohen e Manion (1990) referem como objetivos da investigação-ação a intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção.

Por sua vez, Kemmis e McTaggart (1992) apresentam como metas da investigação-ação:

- i) Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, em vez de procurar uma melhor compreensão dessa prática;
- ii) Articular de maneira permanente a investigação, a ação e a formação;
- iii) Aproximar-se da realidade, vinculando a mudança e o conhecimento;
- iv) Fazer os professores protagonistas da investigação.

Por conseguinte, tendo em consideração quer as características, quer os objetivos, quer ainda as metas mencionadas, verificamos que a investigação-ação se apresenta como a metodologia de investigação privilegiada para a melhoria das práticas educativas.

É no âmbito da adequação deste método de investigação às práticas educativas, que Veiga Simão *et al* (2009:67) enfatizam o atributo da colaboração intrínseca à investigação-ação,

“a investigação-ação colaborativa induz os professores a teorizar acerca das suas práticas, questionando, nos seus contextos, a ação e as suas consequências e compreendendo as relações entre a circunstância, as ações e as consequências nas suas próprias vidas. O trabalho colaborativo da investigação-ação pressupõe um trabalho conjunto de investigadores e práticos, com a consequente implicação de ambos. Pressupõe um processo de aprendizagem focalizado, fundamentalmente, na planificação da ação e na avaliação dos resultados”.

Ou ainda, como referem Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009:356):

“...num momento em que tanto se fala da importância do estabelecimento de uma cultura de colaboração entre professores como estratégia de desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida por um lado, e, por outro, como fator chave para o sucesso das reformas educativas (...), esperamos que este revisitar da Investigação-Ação constitua um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas”.

Poder-se-á, então, afirmar que, em última instância, o maior benefício da ação-investigação é a melhoria da prática pelos práticos e o aperfeiçoamento da situação na qual a prática tem lugar. Por seu turno, Kemmis e Wilkinson (1998) acentuam que a prática é o local onde se criam teorias e onde se aplicam teorias, em que a investigação-ação diz respeito às práticas, reais, não abstratas, ou seja a investigação-ação envolve a aprendizagem sobre as práticas, reais e singulares com pessoas singulares em locais singulares.

Ainda nesta ótica de pensamento, Kemmis e McTaggart (1992) referem, a propósito do sentido de como melhorar o valor do ensino, que:

“Se queremos saber «como caminha» o processo de melhoria do nosso trabalho educativo, devemos ter uma compreensão ampla e dinâmica do nosso próprio trabalho, concebido como parte viva dos processos mais amplos que constituem a tarefa educativa e a vida da sociedade tal como tem sido formadas e reformadas no decorrer da história. Devemos contemplar as propostas e os esforços em busca da melhoria mais ampla, de uma perspectiva mais extensa, profunda, crítica e autocrítica da relação entre aquele que, no trabalho, é real e aquilo que é possível, entre aquilo que temos e aquilo que podemos ter.” (Kemmis & McTaggart, 1992:39)

Assim, o ensino deverá ter como base um trabalho colaborativo que pressupõe um conjunto de investigadores e práticos, ou seja, professores práticos reflexivos. A investigação levada a cabo deve-se revestir de um caráter participativo, em que investigadores e práticos interajam na produção de novos conhecimentos, assumindo um caráter formativo e emancipatório. Como referem, Estrela e Estrela (2001a), a investigação-ação constitui uma estratégia de formação contínua de docentes e educadores interessados no seu desenvolvimento profissional através das aquisições de competências de investigação sobre problemas das suas situações de trabalho.

Também como salienta Latorre (2003), a investigação-ação estimulará o questionamento prático realizado pelos professores, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e de reflexão. É um processo no qual todos os membros de uma equipa trabalham juntos para solucionar um problema refletindo criticamente sobre as suas ações e suposições. Recompilam a informação acerca de seus comportamentos, ações, resultados e julgamentos. Os participantes são, ao mesmo tempo, sujeitos e objeto da experiência.

É nesta dinâmica de trabalho, que tem como enfoque a investigação, a colaboração e a reflexão, ao longo de todo o processo, que pensamos que a investigação-ação colaborativa constitui a metodologia de investigação mais adequada à implementação de um projeto de intervenção em contexto de trabalho.

### **3.1.2.4 Modalidades de Investigação-Ação**

A investigação-ação reveste-se de várias modalidades, dependendo das situações, contextos, das pessoas e das condições em que se processa (Coutinho *et al*, 2009). Segundo Latorre (2003), na literatura existente sobre a temática da investigação-ação, predominam três modalidades base: Técnica, Prática e a Crítica ou Emancipatória: Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação (ver quadro 3.1)<sup>57</sup>.

**Quadro 3. 1** – Modalidades da Investigação-Ação

<b>Modalidade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Papel do Investigador</b>	<b>Tipos de conhecimentos que geram</b>	<b>Formas de ação</b>	<b>Níveis de Participação</b>
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a auto-reflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipatória /Crítica	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Fonte Coutinho *et al* (2009)

<sup>57</sup> Para mais detalhe sobre as modalidades da investigação-ação, consultar Coutinho *et al* (2009).

- i) A investigação-ação Técnica tem como propósito criar práticas sociais mais eficazes, com a ajuda da participação de um conjunto de professores em programas de trabalho concebidos por especialistas ou por uma equipa de trabalho. Os propósitos são prefixados, assim como o desenvolvimento metodológico. Este modelo de investigação-ação vincula-se às investigações levadas a cabo pelos seus criadores (Lewin, Corey *et al*, in Latorre, 2003).
- ii) A investigação-ação Prática confere um protagonismo ativo e autónomo a um conjunto de professores. São eles que selecionam os problemas de investigação, que executam o projeto e que o controlam. Podem solicitar para apoio a um investigador externo, um colega ou “um amigo crítico”. Os processos dirigem-se para os valores intrínsecos à prática educativa. Esta perspetiva é representada nos trabalhos de Stenhouse (1998) e Elliott (1993). A investigação prática implica a transformação das consciências dos participantes, assim como mudança nas práticas sociais. O especialista é um consultor do processo, que participa no diálogo para apoiar a cooperação dos participantes, de modo ativo.
- iii) A investigação-ação Crítica ou Emancipatória incorpora as ideias da teoria crítica. Centra-se na prática educativa, tencionando aprofundar a emancipação dos professores (seus propósitos, práticas de rotina, crenças), ao mesmo tempo tenta vincular a sua ação às coordenadas sociais e contextuais em que se desenvolvem, assim como ampliar a mudança a outros âmbitos sociais. Esforça-se por mudar as formas de trabalhar (o discurso, a organização e as relações de poder). Este modelo de investigação é defendido por Carr e Kemmis.

Do elenco de modelos, citado por Latorre (2003), o modelo de investigação-ação, mais adequado ao nosso estudo, é a crítica ou emancipatória, defendido por Carr e Kemmis, por ser aquela que melhor se adequará ao ensino. Este modelo organiza-se em torno de dois eixos: um estratégico (ação e reflexão) e outro organizativo (planificação e observação). Selecionámos, esta modalidade, porque, além de responder aos objetivos que defendemos no nosso estudo, acrescenta às outras duas modalidades, a investigação-ação técnica e a investigação-ação prática, a preocupação, não só com a transformação da organização e prática educativa, mas, também, com a organização e prática social. Como referem Veiga Simão, Flores, Morado, Forte e Almeida (2009:66), é com esta perspetiva, que “os professores envolvidos, numa estrutura horizontal, partilham reflexões, decisões e responsabilidades, não só sobre eles próprios mas também sobre a comunidade educativa”, e, ainda,

como refere Kemmis (2006:473, citado em Veiga Simão *et al*, 2009:66), “as suas respostas serão em forma de prática transformada, práticos transformados e cenários onde as suas práticas ocorrem transformados, em determinado tempo e em determinado lugar”.

### **3.1.2.5 A Operacionalização da Investigação-ação**

A Investigação-ação centra-se na informação, interação e colaboração. Como já referenciámos, a investigação-ação tem um carácter cíclico, cujos ciclos são mais formas de disciplinar os processos do que formas de representar a investigação, permitindo, assim, ajudar a organizar o processo e a desafiar a ação (Latorre, 2003).

Constituída por múltiplos momentos na investigação e solução de problemas, a investigação-ação engloba quatro momentos: *Plano, Ação, Observação e Reflexão*. De um modo sucinto, podemos dizer que o processo de investigação-ação é a construção de uma série de ciclos de investigação-ação, cujos momentos constituintes seguem um sentido, segundo uma determinada ordem, formando círculos, designados por ciclos de ação reflexiva (Lewin, 1946), ou diagrama de fluxo (Elliot, 1993), ou espirais de ação (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff, Lomax & Whitehead, 1996), todos eles, baseados na ideia de Lewin, sobre os momentos da investigação-ação, como se mostra na figura 8.



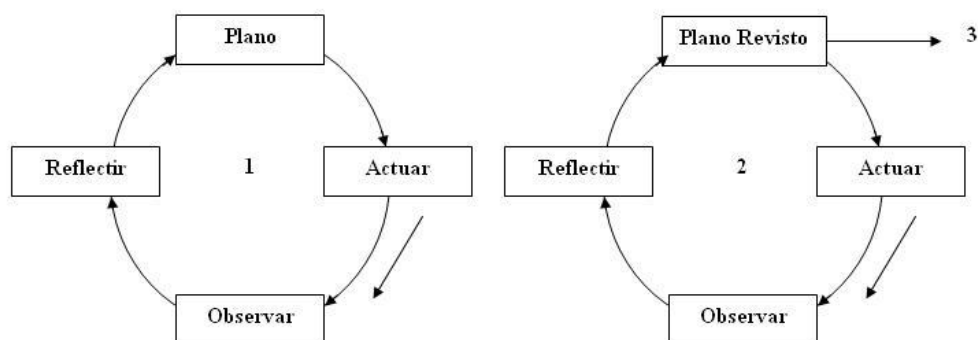
**Figura 8** – Modelo de Lewin: um ciclo da investigação-ação (Zuber-Skerrit, 1992:13).

O número de ciclos de investigação não é pré-determinado e, muito raramente, é constituído por um único ciclo. Na maioria das situações consome vários ciclos, dependendo do problema e do tempo que se disponha para realizar o projeto. A investigação-ação, para ser bem realizada, precisa de

contar com um longo tempo para a sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial e com tempo marcado. A imprevisibilidade é uma componente fundamental da prática da investigação-ação; daí que o número de ciclos se estenda até que as mudanças pretendidas, sejam alcançadas. Em geral, os ciclos da investigação-ação transformam-se em novos ciclos, de modo que, a investigação em si poderá ser vista como um «ciclo de ciclos», ou como uma «espiral de espirais» que têm o potencial de continuar indefinidamente. Mais concretamente, em termos funcionais, a investigação-ação é considerada como uma «espiral auto-reflexiva», que se inicia com: i) uma situação, ou problema prático; ii) a análise e revisão do problema, com a finalidade de melhorar a respectiva situação; iii) a implementação do plano à medida que se observa, se reflete, se analisa e se avalia e iv) o reinício de um novo ciclo (Latorre, 2003).

Também Zuber-Skerritt (1992) refere que a operacionalidade da investigação-ação compreende quatro grandes momentos: plano, ação, observação e reflexão (ver figura 9). De acordo com a autora, cada um dos momentos é definido pelos seguintes elementos:

- O plano inclui uma análise de problemas e um plano estratégico;
- A ação refere-se à implementação do plano estratégico;
- A observação inclui uma avaliação da ação através de métodos e técnicas apropriadas;
- A reflexão significa refletir nos resultados da avaliação e no processo de investigação de toda a ação, o que poderá levar à identificação de um novo problema ou problemas e a partir daí a um novo ciclo de planificação, ação, observação e reflexão” (Zuber-Skerritt, 1992:11).



**Figura 9** – A tradicional espiral dos ciclos Investigação-Ação (Zuber-Skerritt, 1992:13).



É normal pensar que o professor, como qualquer prático, planifique, actue, observe e reflecta. Contudo, não deverá ser encarado como um processo de rotina e automatizado, por contrário, o processo de investigação-ação, no sistema educativo, far-se-á de um modo mais cuidadoso, sistemático e com maior rigor do que em outras situações do dia a dia. O desenho de um projeto de investigação-ação deve desenrolar-se e ajustar-se a cada situação. Antes de iniciar qualquer processo de investigação-ação, deve-se refletir sobre um conjunto de pontos que, na perspetiva de McNiff *et al* (1996), consiste em:

- Rever a nossa prática;
- Identificar os aspetos que queremos melhorar;
- Imaginar a solução;
- Registrar o que ocorre;
- Modificar o plano à luz dos resultados e continuar com a ação;
- Controlar a ação;
- Avaliar a ação modificadora;
- Continuar até à mudança pretendida.

### **3.3 O *Design* da Investigação**

A operacionalização da investigação integrou várias fases de recolha de dados, sintetizados no quadro 3.2 (fases, instrumentos utilizados, participantes e objetivos) e que descreveremos de seguida.

**Quadro 3. 2** – Fases da recolha de dados ao longo do trabalho de investigação

<b>Fases de recolha de dados</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1.ª Fase</b> (outubro 2007-março 2008)	Questionário com questões fechadas (escala tipo <i>likert</i> ) e questões abertas	Professores de escolas pertencentes à DREN (n=520)	<p><b>i)</b> Identificar formação inicial e as ações de formação contínua frequentadas nos últimos dois anos, assim como as motivações para a sua escolha/realização.</p> <p><b>ii)</b> Conhecer aspetos relacionados com a natureza do trabalho docente.</p> <p><b>iii)</b> Perceber as percepções dos professores sobre a(s) liderança(s) escolar(es).</p> <p><b>iv)</b> Identificar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no contexto de trabalho.</p>
<b>2.ª Fase</b> (setembro de 2009 a junho de 2010)	Entrevista  Projeto Investigação-ação	Todos os elementos participantes no projeto investigação-ação  Professores do grupo de informática (n=10)	<p>Aprofundar alguns dados recolhidos através dos questionários.</p> <p><b>i)</b> Analisar as situações reais de trabalho.</p> <p><b>ii)</b> Problematizar práticas no sentido da sua melhoria.</p> <p><b>iv)</b> refletir sobre o desenvolvimento profissional dos professores e seu impacto na aprendizagem dos alunos.</p>

**A primeira fase** diz respeito à aplicação do questionário a professores de Informática ou que lecionassem disciplinas no âmbito da Informática, em escolas pertencentes à DREN. O questionário incluía um conjunto de secções, que serão posteriormente descritas no ponto 3.5.1 deste capítulo.

**A segunda fase** consistiu num conjunto de entrevistas semidirectivas realizadas aos professores que participaram no projeto de investigação-ação, com a finalidade de aprofundar algumas questões identificadas após análise dos dados obtidos através do questionário, nomeadamente: temática e motivação para a formação contínua, natureza do trabalho docente, percepções sobre liderança(s) e cultura(s), contexto de trabalho, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho. Nesta fase desenvolvemos ainda o projeto de investigação-ação, realizado numa escola secundária, com os professores do grupo de Informática, que se voluntariaram para o efeito. Tratou-se de um projeto investigação-ação que remete para o professor investigador reflexivo, mais concretamente, para uma estratégia em que os próprios professores investigam as suas próprias práticas, com vista à mudança, através da problematização e reflexão em conjunto.

### **3.4 Contexto e participantes**

#### **3.4.1 A Primeira Fase do Estudo**

Tendo em atenção os objetivos da investigação, optámos por realizar o estudo, numa primeira fase, num conjunto de escolas da DREN (Direção Regional de Educação do Norte).

A DREN é constituída por um vasto conjunto de escolas. A sua coordenação operacionaliza-se através dos EAE (Equipas de Apoio às Escolas). Cada EAE tem a seu cargo um conjunto de escolas (ver anexo 2) que podem ser públicas/privadas; profissionais e/ou gerais, e com vários níveis de ensino (Básico e/ou Secundário). Todas estas escolas estão sob a tutela do Ministério da Educação.

Dos vários EAE, que constituem a DREN<sup>58</sup>, escolhemos dez, para a aplicação dos inquéritos, nomeadamente: *Viana do Castelo; Alto do Cávado; Barcelos, Esposende e Famalicão; Leça e Baixo Ave; Médio Ave; Gaia, Gondomar e Valongo; Porto e Maia; Sousa e Baixo Tâmega; Noroeste Terra Quente e Baixo Sabor; Nordeste Terra Fria e Arribas*, por razões que se prendem com a proximidade e facilidade de acesso às várias escolas.

#### ***A amostra***

Como já referimos, os objetivos centrais desta investigação incluem identificar a natureza da formação inicial e contínua dos professores de Informática e compreender as suas perspetivas e estratégias de desenvolvimento profissional. Daí que, para a aplicação dos questionários, fossem selecionadas escolas, onde se lecionassem disciplinas do âmbito da Informática. Também se estabeleceu, previamente, que os inquéritos, apenas, seriam aplicados a escolas do ensino público, excluindo as escolas profissionais e colégios.

---

<sup>58</sup> Além dos EAE mencionadas no estudo de investigação, fazem parte da DREN: Entre Douro e Vouga; Douro Norte; Douro Sul; Beira e Douro; Alto Tâmega.

### **Procedimento na distribuição dos inquéritos**

Após seleção das escolas foi entregue um envelope com o inquérito a cada professor, que aí lecionava. O número de professores, existentes em cada escola, era previamente conhecido. A acompanhar os respectivos inquéritos, existia um protocolo sobre as condições e o âmbito da investigação (consultar anexo 3). Depois de negociado o prazo para recolha dos inquéritos, com o Conselho Executivo/Diretivo, ou com o Coordenador TIC, ou com um professor de Informática, eram, no limite desse período de tempo, recolhidos os respectivos envelopes. Normalmente, o espaço temporal tinha a duração de uma a duas semanas. Excepcionalmente, era ultrapassado esse período temporal.

Quanto à distribuição dos inquéritos, optou-se por fazer uma distribuição física (tradicional), em detrimento de uma distribuição electrónica (*on-line*). Esta última estratégia, apesar de atualmente constituir um processo predominante na distribuição de questionários com grandes vantagens (rapidez, diminuição nos custos económicos, redução das distâncias...), subsiste como fator restritivo o fácil abandono do respondente no preenchimento do questionário.

A distribuição tradicional, pese embora ser mais moroso e desgastante, permite um contacto direto com o respondente. Também contribuiu para a adoção desta estratégia o facto de recolhermos informações sobre estudos com a mesma similitude, em que se verificou que a taxa de retorno é mais significativa. Na distribuição dos inquéritos, sempre que possível, tentámos localizar um colega direta ou indiretamente relacionado com as disciplinas de Informática, de modo que pudesse colaborar na recolha dos inquéritos.

Os inquéritos foram distribuídos em 199 escolas da DREN a 705 professores que lecionavam Informática. O número dos respondentes (n=520) que constituem a amostra produtora de dados corresponde a uma taxa de retorno de 75.3 % (ver quadro 3.3).

**Quadro 3.3** – Resultados dos questionários por Coordenação Educativa<sup>59</sup>

<b>Coordenações Educativas</b>	<b>Nº de Escolas</b>	<b>Nº de Escolas inquiridas</b>	<b>Nº Professores de Informática</b>	<b>Nº Professores de Informática respondentes</b>	<b>Percentagem</b>
Braga	86	73	254	195	76.8%
Bragança	21	11	38	26	68.4%
Porto	125	81	313	211	67.4%
Tâmega	47	9	15	11	73.3%
Viana do Castelo	27	25	85	77	90.6%
<b>Taxa de retorno</b>	<b>306</b>	<b>199</b>	<b>705</b>	<b>520</b>	<b>75.3%</b>

Analisando o quadro 3.3, verifica-se de que existem distritos com taxa de retorno mais elevada do que outros. Esta circunstância permitiu criar relacionamentos interpessoais (criando redes de interesses) entre os vários professores e a investigadora, numa mesma zona geográfica, e, de certo modo, criar cumplicidades para o sucesso do retorno dos questionários respondidos.

#### **3.4.1.1 Caracterização dos Respondentes ao Questionário**

Os professores encontram-se, praticamente, distribuídos equitativamente pelo sexo feminino e masculino, respetivamente 50.2 % e 49.6 %. Apenas 0.2% não responderam.

Quanto à faixa etária, esta concentra-se maioritariamente entre os 31 e 40 anos (54.6%), existindo uma percentagem razoável entre os 26 e 30 anos (19.2%). De notar, ainda, que entre os 46 e 55 anos a percentagem é pequena (7.5%) e para idades superiores a 60 anos, a percentagem é insignificante (0.2%). (Ver o quadro 3.4).

---

<sup>59</sup> A designação de Coordenações Educativas corresponde à nomenclatura utilizada antes das EAE, que era conotada geograficamente com um distrito, excetuando a situação do Tâmega. A escolha desta apresentação deve-se ao facto de facultar uma visualização da informação mais fácil e baseada na aplicação dos questionários, ou seja, menos dispersa do que através dos EAE.

**Quadro 3. 4** – Faixas Etárias

<b>Intervalos de Idade</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
21-25	11	2.1
26-30	100	19.2
31-35	142	27.3
36-40	142	27.3
41-45	70	13.5
46-50	23	4.4
51-55	16	3.1
+60	1	0.2
Não Responderam	15	2.9

Quanto às habilitações académicas, 76.5 % são licenciados, 10.6 % possuem uma pós-graduação e 9.2% o grau de mestre. Apenas 1.9 % possuem o grau de bacharelato e 0.2% detêm o grau de doutor (*cf.* quadro 3.5).

**Quadro 3. 5** – Habilitações Académicas

<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Licenciatura	398	76.5
Pós – Graduação	55	10.6
Mestrado	48	9.2
Bacharelato	10	1.9
Doutoramento	1	0.2
Não responderam	8	1.6

Relativamente à formação inicial, os professores que leccionam disciplinas de Informática têm, maioritariamente, uma formação inicial no âmbito da Informática, embora não vocacionada para o ensino.

Existe uma grande diversidade de cursos no recrutamento dos professores de Informática (consultar anexo 4), embora muito dos professores que lecionavam disciplinas do âmbito da Informática, praticamente a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), serem oriundos de outros grupos de recrutamento.

Nesta diversidade de formação inicial encontramos 71 cursos, dos quais 50.7% (71) se situam no âmbito da Informática, com ênfase nas Engenharias (por exemplo, Informática de Gestão, Engenharia de Sistemas e Informática, Engenharia Informática), 7.0% (5) em Informática via Ensino e 42.3% (36) em cursos pertencentes a outros domínios de conhecimento científico (por exemplo, Licenciatura em Música, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Inglês). Ver quadro 3.6.

É de referir que 43 professores respondentes apresentam um curso em Informática via Ensino, mas como uma segunda licenciatura de formação.

**Quadro 3. 6** – Natureza dos cursos dos professores inquiridos por questionário

Âmbito dos Cursos	Cursos (f)	Cursos (%)
Licenciaturas em Engenharia no âmbito da informática	71	50.7%
Licenciatura de Informática via Ensino	5	7%
Outros cursos	36	42.3%

Em relação à habilitação e situação profissional, constata-se que 71.3% dos respondentes são profissionalizados e 47.8% pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva. De salientar que, relativamente à situação profissional, 32.7% são professores contratados (*cf.* quadro 3.7).

**Quadro 3. 7** – Habilitação Profissional/Situação Profissional

Habilitação Profissional	Frequência (f)	Percentagem (%)	Situação Profissional	Frequência (f)	Percentagem (%)
Profissionalizados	371	71.3	Q. Nomeação Definitiva	249	47.8
Profissionalização/Estágio	51	9.8	Q. Nomeação Provisória	4	0.8
Não profissionalizados	88	16.9	Q. de Zona Pedagógica	94	18.1
Não respondentes	10	2.0	Contratados	170	32.7
			Outra Situação	2	0.4
			Não respondentes	1	0.2

Relativamente à categoria de professor titular, apenas 4.0% (21) dos respondentes se apresentam nesta categoria, aquando da recolha dos dados, 95.8% (498) são professores e 0.2% (1)

não responderam. Esta situação deve-se ao facto de o grupo de Informática ser um grupo de recrutamento recente.

No que diz respeito à experiência profissional, verificamos que 32.0 % dos inquiridos se situam entre um e três anos de serviço, igual valor de percentagem para o intervalo de quatro e dez anos de serviço. Em relação ao tempo de serviço na escola onde se encontram a lecionar, para 21.7 % dos respondentes tratava-se do seu primeiro ano de serviço (ver quadro 3.8).

**Quadro 3. 8** – Anos de serviço na carreira profissional/Anos de serviço na escola

<b>Anos de Serviço</b> (anos)	<b>Frequências</b> (f)	<b>Percentagens</b> (%)	<b>Anos de Serviço</b> <b>na Escola</b> (anos)	<b>Frequências</b> (f)	<b>Percentagens</b> (%)
Entre 1 a 3	167	32.0	0	113	21.7
Entre 4 e 10	166	32.0	Entre 1 e 2	186	35.8
Entre 11 e 20	118	22.7	Entre 3 e 5	70	13.4
Mais do que 20	19	3.8	Entre 6 e 10	67	12.9
Não responderam	50	9.5	Entre 11 e 24	34	6.7
			Não responderam	50	9.5

Socorrendo-nos das fases do ciclo da vida profissional dos professores de Huberman (1992), nomeadamente Início de carreira (1 a 3 anos), Estabilização (4 a 6, podendo chegar aos 10 anos), Diversificação (7 a 25 anos), Serenidade (25-35) e Desinvestimento (35-40), constatamos que 32% do corpo docente da área da Informática se encontra na fase de Início de carreira, e, com igual valor (32%), na fase da Estabilização. Na fase seguinte, Diversificação, o valor percentual já é menor (22.7%) e nas últimas duas fases, Serenidade e Desinvestimento, a percentagem de docentes é pouco significativa (3.8%), o que, mais uma vez, era expectável, em virtude do grupo de recrutamento de Informática ser relativamente recente.

Em relação ao número de cargos desempenhados por respondente, é de 40.8% para um cargo, 18.5% para dois cargos, 2.9% para três cargos e 37.8% não têm qualquer cargo atribuído.

Quanto à natureza dos cargos exercidos, ela é muito diversificada, (*cf.* quadro 3.9) destacando-se, em primeiro lugar, os cargos de “Coordenação de natureza pedagógica” (37.4%),



seguido dos cargos “Coordenação TIC” e “Coordenação de Projetos”, ambos com uma percentagem de 21.0%. O cargo com menor peso percentual é “Gestão de escola” (5.5%).

É de salientar que o cargo “Coordenação TIC” é, na sua grande maioria, desempenhado por professores oriundos do grupo de recrutamento de Informática. Apesar de não ser condição necessária para o desempenho desta função pertencer ao grupo de Informática ou lecionar disciplinas pertencentes ao seu domínio de conhecimento, verifica-se que prevalece a ideia de que estes são detentores de conhecimentos mais sólidos e destrezas específicas, conferindo-lhes, deste modo, uma melhor contextualização no âmbito das novas tecnologias.

**Quadro 3. 9** – Cargos desempenhados pelos professores

Cargos (Designação)	Cargos	
	(%)	(f)
Coordenação TIC	21.0%	100
Cargos de Coordenação de natureza pedagógica	37.4%	Diretores de Turma (83) Diretores de Curso (63) Coordenadores de Curso (26) Mediadores (6)
Cargos de gestão	15.1%	Coordenação de Grupo (3) Coordenação de Departamento (7) Coordenação de Secção (2) Coordenação Pedagógica (1) Subcoordenador (7) Subcoordenador de Departamento (6) Subcoordenador de Grupo (6) Adjunto do Coordenador (1) Subcoordenador do ENES <sup>60</sup> (1) Delegação de Grupo (30) Representante de Grupo (8)
Gestão de escola	5.5%	Presidente do Conselho Executivo (1) Presidente de Assembleia de Escola (2) Vice-Presidente do Conselho Executivo (1) Membro da Assembleia de Escola (1) Coordenador da assembleia de Escola (1) Assessoria do Conselho Executivo (17) Diretor de instalações (31)
Cargos relacionados com a coordenação de projetos	21.0%	100

<sup>60</sup> Exames Nacionais do Ensino Secundário.

Quanto aos níveis de ensino lecionados, 49.2% lecionavam no 3.º ciclo, 30.0% no secundário e 20.8% simultaneamente no 3.º ciclo e secundário. Esta distribuição era expectável, uma vez que é nos currículos do ensino secundário que se encontram a maioria das disciplinas de Informática.

Por último, as disciplinas lecionadas (82) pelos respondentes remetem para um leque bastante diferenciado de domínios de conhecimento, em que 56.1% (46) pertencem à área de conhecimento da Informática e 43.9% (36) pertencem a outras áreas de conhecimento.

Destes dados se infere que, além de docentes pertencentes ao grupo de recrutamento de Informática lecionarem disciplinas no âmbito da Informática, também professores de outros grupos de recrutamento o fazem a par da leção de disciplinas específicas à sua área de conhecimento. Por exemplo, existem professores que leccionam Gestão de Bases de Dados, TIC, mas são de outros grupos de recrutamento como: Educação Física, Físico-química, Educação Moral e Religião Católica, Inglês, etc.

### **3.4.2 A Segunda Fase do Estudo: qualitativa**

#### **3.4.2.1 A Escola onde se Desenrolou o Projeto de Investigação-Ação**

A segunda fase do estudo foi levada a cabo numa escola secundária, inserida numa zona urbana, no norte de Portugal. No ano letivo 2009/2010, possuía 1339 alunos, distribuídos por cursos/turmas de acordo com o quadro 3.10.

**Quadro 3. 10** – Distribuição de turmas pelos vários tipos de ensino

<b>Tipo de ensino</b>	<b>Modalidade de ensino</b>	<b>N.º de turmas/Cursos</b>
Diurno	Geral	36
	Profissional	24
	CEF <sup>61</sup>	2
Recorrente	Geral/Profissional	3
CNO <sup>62</sup>	EFA EFA UFCD	

<sup>61</sup> CEF corresponde a Cursos de Educação e Formação.

<sup>62</sup> O CNO (Centro de Novas Oportunidades) da escola tem várias valências: RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências); Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e UFCD (Unidades de Formação de Curta Duração). O processo inicia-se em RVCC, obrigatoriamente, e poderá ser complementado com frequência regular de cursos EFA, combinados com UFCD.

O corpo docente é constituído por 236 professores, com uma média de idades de 46 anos, sendo 53% do género feminino e 47% % do género masculino. A maioria dos professores (79.2%) pertence aos quadros da escola e os graus académicos estão distribuídos de acordo com o quadro 3.11.

**Quadro 3. 11** – Graus académicos dos professores

<b>Grau Académico</b>	<b>(%)</b>
Licenciatura	89.0
Mestrado	10.2
Doutoramento	0.8

O corpo não docente é constituído por 59 funcionários que se encontram distribuídos de acordo com as funções apresentadas no quadro 3.12.

**Quadro 3. 12** – Categorias de funções do corpo não docente

<b>Funções</b>	<b>Número</b>
Assistentes Operacionais <sup>63</sup>	42
Assistentes Técnicos <sup>64</sup>	17
Técnicos Superiores <sup>65</sup>	4

A escola, à altura, era liderada por uma Direção, cujo Diretor possuía 38 anos de experiência profissional, dos quais 24 exercidos nesta escola, encontrando-se no primeiro ano do seu mandato enquanto diretor.

### **3.4.2.2 Os Professores Entrevistados e intervenientes no Projeto de Investigação-Ação**

Nesta fase foram entrevistados todos os professores intervenientes no projeto de investigação-ação que decorreu no ano letivo 2009-2010. Optámos pela seleção destes intervenientes, porque a

---

<sup>63</sup> Corresponde à antiga designação da função ação educativa.

<sup>64</sup> Corresponde à antiga designação de funcionários administrativos.

<sup>65</sup> Engloba uma Psicóloga e três técnicas de diagnóstico e encaminhamento, no âmbito do RVCC.

finalidade era propiciar momentos de reflexão sobre as práticas dos professores de Informática, os quais foram convidados para participar no projeto de investigação-ação.

Assim, entrevistámos 10 professores, dos quais 5 eram do sexo feminino e 5 do masculino, possuindo, à altura, experiência profissional entre 5 e 13 anos. Todos eles, excetuando dois elementos, já se encontravam a lecionar na escola há mais de três anos (ver quadro 3.13).

**Quadro 3. 13** – Caracterização dos professores entrevistados e intervenientes no projeto IA

<b>Professores entrevistados</b>	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos de Serviço</b>	<b>Anos de Serviço na escola</b>	<b>Funções exercidas</b>
<b>Professor 1</b>	M	35-45	11	7	Responsável pela componente técnica do PTE <sup>66</sup>
<b>Professora 2</b>	F	35-45	13	7	Coordenação Técnica da Equipa de Divulgação e Imagem
<b>Professora 3</b>	F	35-45	13	7	Diretora de Curso
<b>Professor 4</b>	F	35-45	10	5	Professora
<b>Professora 5</b>	F	35-45	13	9	Diretora de Turma Diretora do Curso Tecnológico
<b>Professor 6</b>	M	35-45	12	9	Delegado de Curso
<b>Professor 7</b>	M	35-45	6	1	Professor
<b>Professor 8</b>	M	35-45	5	3	Professor
<b>Professora 9</b>	F	35-45	13	1	Professora
<b>Professor 10</b>	M	35-45	16	10	Adjunto da área de Informação Divulgação e Imagem <sup>67</sup>

Estes professores apresentam como habilitações académicas, na sua maioria, uma licenciatura e pertencem aos Quadros de Escola, também na sua maioria. Leccionam mais do que uma disciplina, excetuando um professor, e em relação à sua formação inicial, uns situam-se na área de conhecimento científico da Informática e outros na engenharia desta mesma área de conhecimento (ver quadro 3.14).

---

<sup>66</sup> Plano Tecnológico da Escola

<sup>67</sup> Funções exercidas a nível de Direção da Escola

**Quadro 3. 14** – Outros dados dos professores entrevistados e intervenientes no projeto Investigação-ação

<b>Professores entrevistados</b>	<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Situação Profissional</b>	<b>Disciplinas que leccionam</b>	<b>Categoria Profissional</b>	<b>Formação Inicial</b>
<b>Professor 1</b>	Mestrado	PQND	- Comunicação de Dados - Tecnologias da Informação e Comunicação	Professor	Engenharia de Sistemas e Informática
<b>Professora 2</b>	Licenciatura	PQND	- Sistemas Digitais e Arquitetura de Computadores - Instalação e Manutenção de Equipamentos Informáticos	Professora	Engenharia de Sistemas e Informática
<b>Professora 3</b>	Licenciatura	PQND	- Sistemas Digitais e Arquitetura de Computadores - Instalação e Manutenção de Equipamentos Informáticos	Professora	Informática e Matemáticas Aplicadas
<b>Professora 4</b>	Licenciatura	Destacada	- Tecnologias da Informação e Comunicação - Instalação e Manutenção de Equipamentos Informáticos	Professora	Informática de Gestão
<b>Professora 5</b>	Licenciatura	PQND	- Instalação e Manutenção de Equipamentos Informáticos	Professora	Informática de Gestão
<b>Professor 6</b>	Licenciatura	PQND	- Comunicação de Dados - Sistemas Digitais e Arquitetura de Computadores	Professor	Informática de Gestão
<b>Professor 7</b>	Licenciatura	Destacado	- Aplicações Informáticas - Tecnologias Informáticas	Professor	Engenharia Electrotécnica
<b>Professor 8</b>	Licenciatura	Contratado	- Bases de Programação - Tecnologias da Informação e Comunicação	Professor	Engenharia de Sistemas e Informática
<b>Professora 9</b>	Licenciatura	PQND	- Tecnologias da Informação e Comunicação - Sistemas Digitais e Arquitetura de Computadores	Professora	Informática de Gestão
<b>Professor 10</b>	Licenciatura	PQND	- Instalação e Manutenção de Equipamentos Informáticos	Professor	Engenharia Electrotécnica

### ***Procedimentos na realização das entrevistas***

No início da 2ª fase do estudo, ou seja, no início do projeto-investigação, os professores de Informática foram previamente contactados, individualmente, com o objetivo de definir o local e a data das entrevistas.

As entrevistas realizaram-se na primeira quinzena do mês de outubro de 2009 em horário não letivo, em salas e/ou espaços da escola que reuniam as condições adequadas para a realização das

mesmas. No local apenas estavam presentes a investigadora e o/a entrevistado(a) a quem se pediu permissão para gravar em áudio a entrevista. Este procedimento permitiu-nos uma transcrição integral de tudo o que foi mencionado pelo(a) entrevistado(a), bem com a codificação adequada dos dados recolhidos para uma análise posterior.

As entrevistas foram enumeradas de 1 a 10, à medida que eram realizadas, sendo igualmente suprimido do texto a referência a nomes das pessoas, assim como outras informações que permitissem identificar contextos ou instituições. Este procedimento teve como objetivo assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas.

Após transcrição das entrevistas, estas foram dadas a ler aos respectivos professores entrevistados com a finalidade de verificarem a sua precisão e caso achassem necessário e/ou pertinente acrescentar e/ou retificar informação, técnica a que Kvale (1996) designa por *re-interview*.

Deste modo, todas as entrevistas foram validadas pelos respectivos professores entrevistados. Pese embora esta técnica levante algumas críticas, por parte de alguns autores, nomeadamente sobre a sua eficácia e inadequação da validação dos resultados, pode, contudo, contribuir para "suscitar novas ideias e dados para o processo de análise" (Flores, 2003b).

### **3.4.2.3 O Grupo de Recrutamento dos Professores de Informática – breve contextualização legal**

Com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, o país assumiu a modernização resultante dessa integração. O sistema educativo, a par de outros sectores da sociedade portuguesa, procurou responder à complexidade de exigências com que o país se deparava. No sistema educativo opera-se uma reforma profunda, através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, em que se estabelece o quadro de referência da reforma educativa – onde se prevê a definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º –, materializada em 1989 através do Decreto-Lei n.º 286/89 de 20 de agosto. É por esta altura que emerge nos planos curriculares, as disciplinas no âmbito das Novas Tecnologias (Aplicação de Informática, Burótica, Dactilografia e Processamento de Texto e Informática).

Dado à época não existirem docentes com habilitação própria para a docência de disciplinas nesta área científica, o recrutamento de pessoal docente para a sua leção, até ao ano letivo 1994-

1995, era da inteira responsabilidade dos Conselhos Executivos/Diretivos das respectivas escolas, cujo critério de seleção dos candidatos se baseava essencialmente na análise dos seus currículos.

Com as Novas Tecnologias a assumirem um papel crucial nos processos inovadores do ensino-aprendizagem, e refletindo sobre as necessidades de docência, de natureza permanente, decorrentes da criação e entrada em funcionamento do conjunto de disciplinas do ensino secundário da área de Informática, ao abrigo do disposto no artigo 13.º do Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto (Reestruturação dos grupos de docência), os responsáveis pelo sistema de educação tomaram consciência de que era necessário a formação de docentes detentores de conhecimentos técnicos e pedagógicos nesta área específica, ou seja, seria necessário formar docentes profissionais na área da Informática.

Assim sendo, é criada ao abrigo da Portaria n.º 969/91, de 20 de setembro, na Universidade do Algarve, a licenciatura em ensino de Informática. Posteriormente, com a finalidade de assegurar a realização do estágio pedagógico, integrante no Plano de Estudos deste Curso, é criado, através da Portaria n.º 1141-C/95, de 15 de setembro, o grupo de docência de Informática do ensino secundário (código de recrutamento 39)<sup>68</sup>, assim como o conjunto de disciplinas integrantes a entrar em funcionamento no ano letivo de 1995-1996<sup>69</sup>. A partir do ano escolar 1996-1997, a criação do grupo passaria a ter igualmente efeito para o recrutamento de pessoal docente com habilitação profissional, e sendo, desde logo, reconhecida como habilitação profissional para a docência do grupo de Informática o curso da licenciatura em Ensino de Informática ministrada pela Universidade do Algarve<sup>70</sup>.

### **3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

#### **3.5.1 O Questionário**

O inquérito é um dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos investigadores em projetos de investigação, nomeadamente, na área de conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais. A qualidade dos projetos de investigação depende, em boa medida, da descoberta ou aperfeiçoamento

---

<sup>68</sup> Atualmente o código do grupo disciplinar de Informática é o número 550.

<sup>69</sup> Neste ano letivo, para o 9.º ano escolar, a criação do grupo tem apenas efeitos para a realização de estágios integrados dos cursos de formação inicial de professores.

<sup>70</sup> Os orientadores pedagógicos são escolhidos por comum acordo entre a Universidade do Algarve e a Direção Regional do Algarve (DRA), de entre professores profissionalizados com a reconhecida competência neste domínio.

de instrumentos de observação e medida. Como refere Moreira (2004:19), “a evolução das ciências depende, em boa parte, da evolução dos instrumentos ao dispor dos investigadores”. O questionário, para além de ser um instrumento que permite obter um grande número de dados num curto espaço de tempo, possibilita a recolha de informações específicas relevantes para depois, através da entrevista, serem aprofundadas. Contudo, se este tipo de instrumento de recolha de dados não for adequadamente concebido e aplicado, a recolha e interpretação dos dados podem conduzir a resultados por vezes incorretos.

Para levar a cabo a primeira fase do projeto de investigação, recorreu-se a um questionário, já existente e testado, na temática de *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, utilizado no âmbito de um projeto internacional. Este questionário é uma versão adaptada do questionário *Desenvolvimento Profissional dos Professores* de Maria Assunção Flores, Universidade do Minho, e Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro).

Após respectivas adaptações, foi requerida à DGIDC (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular), de acordo com a legislação vigente, autorização para aplicar os questionários nas escolas (consultar anexo 5), cujo resultado foi deferido (consultar anexo 6).

Com este questionário pretende-se contribuir para o conhecimento de algumas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores portugueses, nomeadamente aquelas que são relativas às condições organizacionais e contextuais, às oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, bem como às disposições de carácter pessoal. Este questionário de *Desenvolvimento Profissional dos Professores* destina-se aos professores de Informática, pois constituem o público-alvo na 2ª fase deste projeto.

### ***Estrutura do questionário***

O questionário, na sua versão final (consultar anexo 7), é constituído essencialmente por questões fechadas com respostas tipo escala de Likert (Discordo totalmente a Concordo totalmente), estando estruturado em seis secções, organizadas do seguinte modo:



**Secção A – Dados Pessoais e Profissionais**, com o objetivo de identificar as características pessoais e profissionais dos inquiridos (por exemplo, idade, habilitações académicas e profissionais, anos de serviço, níveis e disciplinas que lecciona, cargos que desempenha).

**Secção B – Dados sobre as ações de formação contínua frequentadas nos últimos 2 anos (2005- 2007)**, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de formação frequentada, às modalidades e temáticas, às instituições promotoras da formação e ao contributo da formação contínua frequentada para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como as principais motivações que os levaram a participar nas ações de formação contínua.

**Secção C1 – Percepções sobre a natureza do trabalho docente**, constituída por um conjunto de itens relativos às dimensões inerentes ao exercício de uma ocupação/trabalho. Neste âmbito pretendemos identificar o modo como os professores se situam em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua atividade, nomeadamente, às orientações profissionais individuais e/ou coletivas.

**Secção C2 – Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) da Escola**, constituída por dois conjuntos de itens relativos à(s) cultura(s) e liderança(s) da escola/agrupamento. Além do grupo destas questões, fazem parte, ainda, desta secção, um outro grupo de questões relacionadas com a orientação profissional no contexto de trabalho,

**Secção C3 – Perspetivas sobre Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho**, constituída por um conjunto de itens relacionados com o tema em causa. Neste âmbito distinguem-se as oportunidades individuais e as coletivas. As primeiras situam-se mais numa lógica pessoal em função de necessidades, interesses e motivações dos professores individualmente considerados e, as segundas, situadas no contexto de escola, no sentido de dar resposta a iniciativas orientadas para a mudança e o seu desenvolvimento organizacional. Esta secção engloba também duas questões sobre a percepção dos professores sobre a formação a curto e a longo prazo.

Finalmente, o questionário termina com uma questão aberta para acrescentar algum comentário, sobre os temas abordados, se o respondente achar pertinente.

As questões utilizadas no inquérito foram de vários tipos. Na *secção A*, recorreu-se a respostas abertas, mas de natureza muito simples e respostas fechadas, com uma única resposta, com duas respostas, respostas múltiplas e “de alfaiate” (Hill, 2002). Também na *secção 2*, recorreu-se a este tipo de respostas referidas e ao tipo Likert que variam numa escala (Discordo totalmente a Concordo totalmente). Quanto às *secções C1, C2 e C3*, respetivamente *Motivações para a participação em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, Natureza do trabalho, Percepções sobre liderança(s) e cultura(s) da escola, Perspetivas sobre oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho*, foram usadas, exclusivamente, respostas fechadas do tipo escala de Likert.

Na *Secção B*, utilizou-se uma escala de 1 a 5 para cada um dos itens: 1. *não importante*; 3. *algo importante* e 5. *muito importante*.

Para a *secção C1*, as respostas possíveis aos itens distribuídos variam entre: 1. *não se aplica ao meu trabalho*; 3. *em certa medida é aplicável/válido para o meu trabalho* e 5. *é completamente aplicável/válido para o meu trabalho*.

Para a *secção C2 e C3*, os valores da escala são: 1. *Discordo totalmente*; 2. *Discordo*; 3. *Não concordo nem discordo*; 4. *Concordo*; 5. *Concordo totalmente*.

### **3.5.2 A Entrevista**

A entrevista<sup>71</sup> é um dos instrumentos mais utilizados no domínio da investigação social e educativa, mormente no contexto da metodologia qualitativa (Ângulo, 1987; Bogdan & Biklen, 1994; Ruquoy, 1995), sendo os entrevistados seleccionados “a fim de obter informações sobre factos ou representações” (De Ketelle & Roegiers, 1999:22). É uma técnica de recolha de dados que permite obter informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas. Morgan (1984, citado em Bogdan & Biklen, 1994) descreve-a como uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas. Mais especificamente, Bisquerra (1989:103) define a entrevista de investigação como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”. Ruquoy (1995:95) refere

---

<sup>71</sup> Segundo Ruquoy (1995), as entrevistas têm as suas raízes nas correntes das «biografias orais», cujo precursor foi o filósofo e historiador alemão W. Dilthey (1833-1911). Segundo este filósofo, o social só podia ser aprendido por meio de uma abordagem compreensiva. Também foi este filósofo que “inspirou o método das «histórias de vida»” (Ruquoy, 1995:91).

que “a entrevista apresenta um tipo de comunicação bastante particular. É suscitada e pretendida, por um lado, e mais ou menos aceite ou sofrida por outro”.

Contudo, durante a conversação e de acordo com Bardin (1997), o espírito curioso (como se de um detective se tratasse) do investigador deve permanecer continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão frutíferos quanto possível. Por este motivo, a entrevista adquire todo o sentido, toda a sua essência, uma vez que permite “detectar nos discursos não apenas opiniões, mas sobretudo traços de personalidade de que os detentores não estão necessariamente conscientes” (Ruquoy, 1995:1995-91), o que se poderá apresentar como uma das potencialidades das entrevistas.

As potencialidades e limitações das entrevistas foram já amplamente discutidas por vários autores (Cohen & Manion, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 1997; Ruquoy, 1995), salientando como principais vantagens o facto de permitir abordar os assuntos com uma maior profundidade e flexibilidade. Como inconvenientes, antes de mais, podemos identificar uma grande disponibilidade de tempo, uma maior tendência para a subjectividade e parcialidade e, porventura, abuso de confiança do entrevistador. Neste último inconveniente, por exemplo, Bogdan e Biklen (1994) referem que têm existido algumas discussões entre os investigadores qualitativos sobre a dúvida relativa ao facto de a entrevista potenciar uma forma de persuasão ou de sedução<sup>72</sup>.

Após um investigador decidir pela entrevista como instrumento de recolha de dados, tem de optar mediante os tipos que ela apresenta e que se distinguem pelo seu grau de estruturação (Bogdan & Biklen, 1994; Ruquoy, 1995). As entrevistas podem ser classificadas num *continuum*: num dos extremos o entrevistador favorece a expressão mais livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro extremo, é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo estritamente definido (Ruquoy, 1995).

---

<sup>72</sup> Finch (1984, citado por Bogdan & Biklen, 1994) preocupa-se, por exemplo, sobre o “à-vontade extremo” com que as investigadoras podem recolher informações sobre mulheres entrevistadas, principalmente se a entrevistadora lhes tiver dado oportunidade de relatarem sobre aspetos centrais das suas vidas.

No nosso estudo, optámos pela entrevista semi-estruturada<sup>73</sup>, que se situa num nível intermédio, possibilitando aos entrevistados exprimirem-se com uma maior flexibilidade e profundidade<sup>74</sup> no desenvolvimento dos temas. A entrevista semi-estruturada, ou na terminologia de Ruquoy (1995), entrevista semidirectiva<sup>75</sup>, permite, por um lado, que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do tema analisado, e daí o aspecto parcialmente *não directivo* e, por outro lado, a necessidade de aprofundar pontos que o entrevistado não teria explicitado, uma vez que este se deixa arrastar ao sabor do seu pensamento, afastando-se do tema em estudo. Esta última situação confere à entrevista um carácter directivo.

Adotando esta posição intermédia, procurámos, deste modo, que o entrevistado apresentasse, de forma livre e aberta, as suas perspetivas em relação a uma questão antecipadamente colocada, bem como outras questões que considerasse importantes e que não estavam formuladas no guião, fornecendo, deste modo, informações relevantes. Daí que o prosseguimento das questões, no desenrolar das entrevistas, não apresente uma rigidez

Assim, e de acordo com Marconi e Lakatos (1990), a opção pela entrevista semi-directiva permitiu à investigadora a liberdade de desenvolver cada tema/situação em qualquer direção que considerasse adequada e pertinente.

Decidida a modalidade do tipo de entrevista, estas foram precedidas por uma experiência piloto, entrevistando duas professoras, não pertencentes ao grupo de recrutamento de Informática, para validação do guião da entrevista (consultar anexo 8) e para o treino/preparação da investigadora,

---

<sup>73</sup> Diversos autores referem vários tipos de entrevista possíveis. Por exemplo, Cohen e Manion (1989) apresentam quatro tipos de entrevista: a estruturada (*the structured interview*), a não estruturada (*the unstructured interview*), a não directiva (*the non-directive interview*) e a dirigida (*the focused interview*). Também Bodgan e Biklen (1994) referem três tipos de entrevista: estruturada, semi-estruturada e não estruturada. Por sua vez, Bisquerra (1989) propõe a entrevista formal (estandardizada, estruturada ou fechada, seguindo um esquema pré-determinado); a entrevista menos formal (cujo entrevistador pode alterar a sequência das perguntas, explicá-las, acrescentar informação em função das respostas ou solicitações do entrevistado); a entrevista informal (aberta, não estruturada, sem questionário pré-determinado, ou seja, uma conversa informal); a entrevista não directiva e, por último, a entrevista focalizada (uma entrevista não directiva especial, apresentando um rumo/controlo).

<sup>74</sup> Valles (1997) apresenta como principais vantagens da entrevista semi-estruturada: i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza de informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas); ii) a possibilidade do(a) investigador(a) esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem; iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos.

<sup>75</sup> “A entrevista semi-directiva desenvolveu-se como metodologia graças a novas conceções que emanam de outro campo científico, o campo da psicossociologia” (Ruquoy, 1995:925).

pois, como salienta Bisquerra (1989:103), “isso permite subsanar erros inevitáveis”. Como aconselham vários especialistas, nomeadamente Fox (1987:629), “a realização do estudo piloto permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador poder eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes”, procedimento indispensável a uma reformulação das questões, no tocante à correcção, clareza e adequação. É ressaltar que, no nosso estudo, devido à diversificação da área de conhecimento científico dos professores da experiência piloto e dos professores alvo do estudo, a investigadora teve em conta a linguagem técnica dos professores entrevistados e intervenientes no projeto de investigação-ação, indo ao encontro de Alreck e Settle (1995), o qual refere que o investigador deverá usar palavras pertencentes ao vocabulário de raiz dos inquiridos/entrevistados. Assim, com a operacionalização destes procedimentos, a investigadora teve oportunidade de treinar as entrevistas, bem como a sua familiarização com o guião.

O guião é um recurso muito útil, durante a entrevista, dado que permite ao entrevistador retomar os objetivos, quer gerais, quer específicos do estudo, sempre que o entrevistado se desvia deles, e “colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 1992:194).

Na operacionalização das entrevistas, ou seja, na utilização adequada do instrumento de recolha de dados (entrevista), fundamentámo-nos em vários autores (como por exemplo, Ghiglione & Matalon, 1997; Bogdan & Biklen, 1994; Hébert-Lessard, Goyette & Boutin, 1994). Fomos cuidadosos nos momentos que precederam o início da entrevista, considerados de grande importância e em que de acordo com vários autores deve ser criado um ambiente informal e amigável. Por exemplo, Bogdan e Biklen referem que “ A maior parte das entrevistas começam por uma conversa banal, [podendo] passar pelo futebol ou pela cozinha. Esta amena cavaqueira serve [...] para começar a construir uma relação” (Bogdan & Biklen, 1994:134). Também, no decurso da entrevista, tivemos em atenção as exigências que se impõem, baseando-nos, ainda, em Bogdan e Biklen (1994:136): “O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspetos que mencionou”.

### **3.5.3 Observação Participante**

De acordo com Flick (2004) a observação participante deve ser encarada como um processo que pode assumir duas perspetivas:

- i. O investigador deve actuar como participante e ganhar acesso ao campo e às pessoas;
- ii. A observação deve passar por um processo para se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspetos essenciais para as questões da investigação.

No nosso caso, a observação participante foi realizada durante as sessões do projeto de investigação “Promovendo o Desenvolvimento Profissional Através de um Projeto de Investigação-Ação”, servindo como método complementar de recolha de dados. Sendo a investigação-ação de natureza colaborativa, procedemos à observação, a partir de uma perspetiva de membro de um grupo, onde todos os elementos/professores envolvidos tinham o mesmo objetivo de melhorar as suas práticas de ensino. Por outras palavras, a investigadora tinha como objetivo, a par dos seus colegas participantes no projeto de investigação-ação, estudar e interpretar o seu contexto de trabalho com vista à melhoria das suas práticas e, por conseguinte, melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

### **3.5.4 Registos, Relatos e Reflexões**

Na recolha de dados, no âmbito do projeto de investigação-ação, também foram utilizados registos, relatos e reflexões.

Relativamente aos registos efetuados pelos participantes, estes tiveram por base um conjunto de atividades que se desenrolaram ao longo das várias sessões do projeto de investigação-ação e foram realizados, uns individualmente, outros em grupo, servindo para sistematizar e recolher informações úteis sobre conceções de “ser professor” e sobre a cultura da sua escola.

Em cada sessão, um dos elementos participantes fez um relato/síntese oral sobre o que foi tratado na sessão anterior, tornando-se num ponto de partida para reflexões e debates posteriores.

Foram feitas ainda, no final do projeto de investigação-ação, reflexões por escrito sobre o balanço (repercussões nas suas práticas, sugestões de melhoria futuras, etc.) da sua participação no projeto.

## **3.6 Técnicas de Análise de Dados**

### **3.6.1 Dados Quantitativos**

Concluída a recolha dos dados, através do questionário, procedemos ao seu tratamento estatístico socorrendo-nos do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 16, que, como refere Maroco (2003:63), “é, por tradição, o programa de eleição dos cientistas das ciências sociais”, o qual permite “registar e analisar dados quantitativos de muitas formas diferentes e com grande rapidez” (Bryman & Cramer, 1992:22).

A análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo (Teddlie & Tashakkori, 1998). Por sua vez, a estatística descritiva, como salienta Fox (1987:203), “não faz mais que refletir a natureza dos dados, e nesse sentido está determinada por eles”. Daí tentarmos organizar e resumir o conjunto de dados recolhidos através do questionário.

Aquando do processamento dos dados recolhidos, calculámos as suas distribuições em termos de frequências e percentagens. Na apresentação dos resultados, recorreremos essencialmente a tabelas. No que diz respeito, à análise das respostas às questões abertas e observações escritas no questionário pelos professores, o procedimento que se apresenta mais adequado é a técnica da análise de conteúdo. Este procedimento “é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais” (Vala, 1986:100) no tratamento de informação, podendo integrar-se em qualquer método de investigação quer esta seja de natureza descritiva (descrição de fenómenos), ou correlacional (associações entre fenómenos), ou causal (causa-efeito entre fenómenos).

“Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjectividade” (Bardin, 1997:11). Deste modo, e, no nosso caso, esta técnica de análise permitiu-nos analisar o conteúdo das informações escritas pelos professores, no questionário, com um “desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências....” (Bardin, 1997:31). Nesta perspetiva, pretendemos efetuar “inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986:104).

A análise das respostas às questões abertas, no nosso caso, converteu-se num processo simples, dado o seu conteúdo representar declarações sucintas e de âmbito restrito. Por exemplo, respostas sobre as disciplinas lecionadas, as temáticas/conteúdos das ações de formação e outros comentários, no caso de os respondentes acharem oportunos. Perante esta configuração a categorização destes conteúdos, tratar-se-á de uma análise de conteúdo “rudimentar”.

Relativamente a esta técnica, a análise de conteúdo será abordada na secção seguinte, em que serão apresentados os seus pressupostos e finalidades.

### **3.6.2 Dados Qualitativos**

Para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas recorreremos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Esteves, 2006; Milles & Huberman, 1984, 1994). Segundo Bardin (1977), este conjunto de técnicas remontam a tempos longínquos, no campo da interpretação dos textos bíblicos. O seu significado foi evoluindo ao longo do tempo, conotando três fases: uma qualitativa<sup>76</sup>, outra quantitativa<sup>77</sup> e novamente qualitativa (análise do discurso). Atualmente, a análise de conteúdo, nas suas formas contemporâneas, é a técnica de análise de comunicações. Raramente algum estudo de índole qualitativo abdica desta técnica. Bardin define-a como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1997:40). Por seu turno, Vala encara esta técnica como a possibilidade explícita de se obter “inferências que permitam a passagem da descrição à interpretação” (Vala, 1986:103-104).

Este conjunto de técnicas, que tanto pode servir para fins estritamente descritivos como para fins de verificação de hipóteses (Maroy, 1995), incorpora três momentos básicos; a descrição, a inferência e a interpretação. Poder-se-á dizer que partindo da enumeração das características do texto, chegamos ao seu significado, através de um processo intermédio, a inferência, que permite a passagem “explícita e controlada de uma à outra” (Bardin, 1977:41)”. Ainda segundo a mesma

---

<sup>76</sup> Numa perspetiva construtivista: “a análise de conteúdo trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1997:44).

<sup>77</sup> Numa perspetiva positivista: “a análise de conteúdo é a técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, citado em Bardin, 1997:20).



autora, a análise de conteúdo oferece uma oportunidade para tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que manifestam um certo grau de profundidade e complexidade, onde se encaixam as entrevistas semidirectivas.

Concretizando ao nosso caso, e adotando a sequência procedimental apresentada por Bardin, (1997), após constituição do *corpus* documental (conjunto de entrevistas), foi feita uma leitura flutuante dos discursos dos entrevistados, para que nos “deixássemos impregnar pela natureza dos discursos recolhidos...” (Esteves, 2006:113). A estratégia sobre a leitura foi, primeiramente, uma leitura/análise vertical, ou seja, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione & Matalon, 1997:223) e, posteriormente, uma leitura/análise horizontal, tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione & Matalon, 1997:223).

Este procedimento de análise, que conduz a fase de categorização, é crucial, uma vez que permite simplificar o material recolhido, e assim, compreender as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a efetuar a interpretação dos dados.

Assim, de seguida, procedemos a uma análise categorial, que consiste num “método das categorias”<sup>78</sup>, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 1997:39). Por outras palavras, e, recorrendo a outra terminologia, efetua-se uma análise de conteúdo temática (Ghiglione & Matalon, 1997). Nesta análise não foram definidas categorias à partida, essas categorias emergem dos discursos dos entrevistados. Procedeu-se, deste modo, a uma categorização emergente em que “o sistema de categorias não é fornecido, resultando antes da classificação analógica e progressiva dos elementos. [...]. O título conceptual da cada categoria, somente é definido no final da operação” (Bardin, 1997:147). Além disso, este procedimento de elencar categorias, à medida que se elaboram as leituras dos materiais (entrevistas), apresenta um carácter aberto e é o mais frequente na investigação educacional (Esteves, 2006). Como refere a mesma autora, trata-se de “...um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de um classificação que se lhe adequa” (Esteves, 2006:110). Logo, o tipo de procedimento aberto pretende, de alguma forma,

---

<sup>78</sup> Hogenraad define categoria como “um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista” (Hogenraad, 1984, citado em Vala, 1986:110).

que o analista evite iniciar o seu trabalho com “esquemas de raciocínio preconcebidos, não desejar impor categorias pré-fabricadas que não «encaixariam» no universo sócio-simbólico que se esforça por descrever ou, mais exatamente, por compreender” (Maroy, 1995:121). Apesar de, no nosso caso, estarmos perante um procedimento aberto de índole, essencialmente indutivo, uma primeira formulação das categorias foi inspirada pelos objetivos ou pelos tópicos da entrevista que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas. Efetuada a categorização procedeu-se ao tratamento da informação contida nas mensagens das respectivas entrevistas (uma descrição analítica) mais propriamente à análise dos «significados», que nos permitiu classificar os diferentes elementos procedentes da entrevista “segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1997:37).

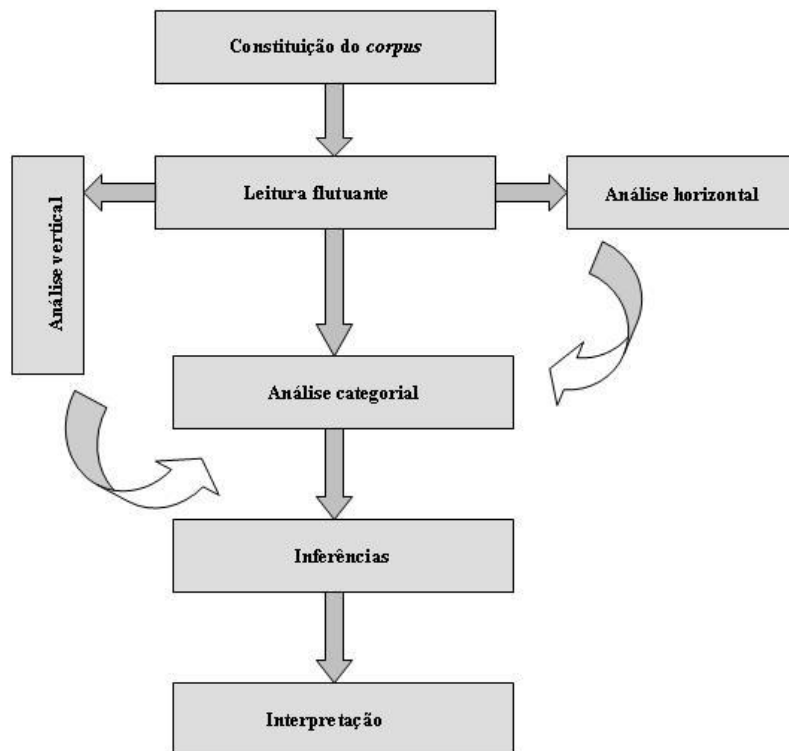
É de referir que no processo de categorização tivemos em atenção as regras, “às quais devem obedecer as categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida, ...” (Bardin, 1997:38). Ou seja, “...uma boa categorização, especialmente se optámos por procedimentos abertos, não é a única possível mas uma categorização defensável...por obedecer a determinados princípios: [serem] homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes” (Esteves, 2006:122). De acordo com Miles & Huberman (1984), esta fase de estruturação e apresentação dos dados<sup>79</sup> revela-se de uma importância fundamental para um procedimento inferencial, uma vez que pode aperfeiçoar a análise dos dados.

Assim, tendo em atenção a importância fulcral que a fase de definição de categorias tem e, devido à falta de experiência, característica comum aos investigadores principiantes, o processo de análise de conteúdo dos dados qualitativos foi também validado por uma investigadora, no sentido de verificar se as categorias e subcategorias eram representativas dos dados e se as variáveis selecionadas tinham as designações adequadas, bem como o processo de codificação da informação. Este procedimento permitiu uma maior clarificação e sistematização da categorização efetuada, e, por conseguinte, uma maior segurança na passagem da descrição à interpretação das mensagens dos entrevistados

---

<sup>79</sup> Este autor agrupa em duas famílias os modos de representação de dados, nomeadamente através de figuras ou gráficos (muito adequado à análise de dados qualitativos) e as matrizes ou quadros.

De modo sucinto o tratamento e análise das entrevistas, isto é, a análise de conteúdo percorreu um conjunto de etapas que se desenrolaram de acordo com o algoritmo apresentado na figura 10.



**Figura 10** – Sequência de passos utilizados na análise de conteúdo, baseado em Bardin (1997).

Basicamente, as etapas em causa corresponderam à: 1) reunião do material disponível (entrevistas), constituição do *corpus* documental; 2) leitura integral/longitudinal de cada entrevista e leitura transversal das entrevistas; 3) seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias; 4) construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do *corpus* das entrevistas e 5) construção de um discurso interpretativo através do processo de inferência que permitirá, deste modo, a “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986:104).

Em relação à análise dos dados recolhidos através do projeto investigação-ação, esta baseou-se na “indagação sistemática [e] colaborativa, auto-reflexiva e crítica” (Day, 2010:155) sobre o contexto de trabalho dos professores de Informática através de um ciclo de indagações, sendo cada ciclo de indagação, composto pelos seguintes passos:

- Identificação da ideia inicial [problema a estudar]
- Reconhecimento [recolha e análise dos factos]
- Plano geral [conjunto de ações a operacionalizar]
- Monitorização da implementação e seus efeitos
- Reconhecimento [explicação de eventuais falhas de implementação e seus efeitos]
- Revisão da ideia geral [problema reformulado]
- Revisão do plano geral [novo conjunto de ações a operacionalizar]

Neste processo recursivo, ou seja, no desenrolar do processo de investigação-ação, tivemos sempre em atenção que a

“Investigação-ação apoia-se tanto no desejo por parte dos professores de se envolverem na reflexão como estratégia de desenvolvimento, como na predisposição por parte da escola em que trabalham de ser capaz de proporcionar o apoio adequado” (Day, 2001:155-156).

E, por outro lado, realizamos a investigação-ação com o objetivo “não apenas com a produção de conhecimento, mas também com o questionamento das práticas sociais e dos valores que as integram, com a intenção de os explicitar” (Cadório & Veiga Simão, 2010:103).

Além disso, a natureza colaborativa da investigação-ação permitiu aos professores participantes um processo formativo de caráter emancipatório, configurando “uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.” (Franco, 2005:483).

Relativamente aos dados recolhidos através da observação, durante a operacionalização do projeto de investigação-ação, o registo (notas de campo) foi efetuado pela investigadora, coordenando as várias sessões do projeto. Contudo, esta função não se sobrepunha à sua participação ativa no projeto, dado se tratar de uma investigação-ação em contexto colaborativo, isto é, refletir e indagar as condições de trabalho do grupo de Informática. Os dados recolhidos nesta fase permitiram efetuar uma «triangulação» com outros dados, recolhidos em momentos diferentes no estudo.

Também é de salientar que sendo este estudo um processo complexo e de natureza mista, embora de pendor mais qualitativo, como já referimos, utilizando diferentes técnicas de recolha de dados, foram tidas em consideração as questões de validade e fiabilidade da investigação no sentido de evitar problemas de enviesamento, recorrendo por exemplo à triangulação. Procuramos também fazer uma descrição dos dados de uma forma consistente e densa, de forma a representar as várias perspetivas dos participantes, bem como os processos de interpretação (Coutinho, 2008).

### ***Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise***

A definição das dimensões, categorias e subcategorias de análise, como referimos anteriormente, foi realizada a partir da leitura dos discursos dos entrevistados. Por outras palavras, partindo do *corpus* documental (transcrição das entrevistas), à medida que se efectuava uma leitura *flutuante* (vertical e horizontalmente), emergiam as várias dimensões, categorias e subcategorias. Este formato de dados (da entrevista semidirectiva) permitiu-nos obter um *corpus* de dados que congrega as principais dimensões do estudo, facilitando a sua análise.

Em relação à constituição do *corpus* documental, este constitui um bloco relativamente homogéneo, não apresentado “demasiada singularidade” (Bardin, 1997:124) facilitando-nos, deste modo, a sua análise, permitindo, contudo, a possibilidade de os entrevistados se exteriorizarem abertamente. No processo de formulação das categorias esteve sempre presente o processo da sua reformulação, decorrente de uma análise minuciosa sobre os discursos. Além disso, teve-se sempre presente os princípios a que a criação de categorias deve obedecer, entre os quais o princípio da *exclusão mútua* e da *pertinência*.

Também foi dada atenção ao processo de codificação. Os dados brutos foram tratados sistematicamente e agregados em unidades (excertos de frases, parágrafos ou períodos das entrevistas) que correspondiam ao discurso proferido por cada entrevistado/a, considerado pertinente

e significativo para uma determinada dimensão de análise. Contudo, tivemos sempre em consideração o recorte, isto é, a escolha de unidades corre o risco de adulterarem o significado dessas unidades fora do seu contexto.

Com base nestes procedimentos, foram criadas um conjunto de dimensões e respectivas categorias e subcategorias (expressos nos quadros 3.15 a 3.20) que serviram de base para a análise das entrevistas. A sua apresentação e análise são realizadas de um modo pormenorizado, sistematizado e integrado com o capítulo V.

De seguida apresentaremos as várias dimensões, bem como as respectivas categorias e subcategorias:

Na dimensão I, *Percurso e identidade Profissional*, (cf. quadro 3.15) enquadrámos as declarações dos professores referentes ao modo como se veem enquanto professores; aos sentimentos e modos de estar na profissão; aos aspetos do trabalho; às experiências marcantes no percurso profissional; à mudança em relação às expectativas iniciais e, ainda, às medidas políticas que influenciaram negativamente a maneira de estar na profissão.

**Quadro 3. 15** – Percurso e Identidade Profissional

<b>Dimensão</b>	<b>Categorias e subcategorias</b>
<b>I</b> <b>Percurso e identidade enquanto Profissional</b>	<b>Ser Professor</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>Educador</b><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Transmissor de valores morais e éticos</li><li>▪ “O professor amigo”</li><li>▪ Preparar os alunos para a vida em sociedade</li><li>▪ Ensinar os alunos a saber ser e estar</li><li>▪ Relacionamento humano</li></ul></li><li>➤ <b>Especialista</b><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Transmissor de conhecimentos</li><li>▪ Preparar os alunos profissionalmente</li></ul></li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>Sentimentos Negativos</b><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desilusão</li><li>▪ Tristeza</li><li>▪ Desmotivação</li><li>▪ Cansaço</li><li>▪ Maiores dificuldades no exercício de professor</li><li>▪ Desvalorização da profissão</li><li>▪ Descredibilização da profissão</li><li>▪ Desprestígio</li></ul></li><li>➤ <b>Sentimentos Positivos</b><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Gosto pela profissão</li><li>▪ Relacionamento com os alunos</li></ul></li></ul>

	<p><b>Aspetos do Trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Mais agradáveis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sucesso das aprendizagens dos alunos</li> <li>▪ Comportamento adequado</li> <li>▪ Formação de pessoas humanas</li> <li>▪ Panóplia de funções</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Menos agradáveis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desinteresse dos alunos</li> <li>▪ Falta de educação</li> <li>▪ Falta de motivação</li> <li>▪ Insucesso dos alunos</li> <li>▪ Comportamentos inadequados</li> <li>▪ Existência de muitos projetos</li> <li>▪ Burocracia</li> <li>▪ Relacionamento com os alunos</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Mais Difíceis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existência de muitos projetos</li> <li>▪ Relacionamento com os alunos</li> <li>▪ Burocracia</li> <li>▪ Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional</li> <li>▪ Conhecimento científico actualizado</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Experiências marcantes no percurso profissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Positivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionamento com os alunos</li> <li>▪ Comportamento dos alunos</li> <li>▪ Reconhecimento no futuro dos valores transmitido aos alunos</li> <li>▪ Sucesso pessoal e profissional dos alunos</li> <li>▪ Problemática de temáticas a nível de conteúdos por parte dos alunos</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Negativas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação da Profissionalização em Serviço</li> <li>▪ Mau comportamento dos alunos</li> <li>▪ Mau relacionamento entre colegas</li> <li>▪ O não reconhecimento do trabalho para a escola</li> <li>▪ Apatia dos alunos</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Mudança em relação às expectativas iniciais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Mudaram</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menor motivação dos alunos</li> <li>▪ Comportamento dos alunos</li> <li>▪ Desvalorização da profissão</li> <li>▪ Burocracia</li> <li>▪ Existência de muitos projetos</li> <li>▪ Existência de muitas reuniões</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Não mudaram</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausência de expectativas</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Mantiveram</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referência de um antigo professor</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Medidas políticas e mudanças que influenciaram negativamente a maneira de estar na profissão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As substituições</li> <li>➤ Excesso de projetos</li> <li>➤ Excesso de burocracia</li> <li>➤ Excesso de atividades extra-curriculares.</li> <li>➤ Desresponsabilização dos alunos</li> <li>➤ Mudanças contínuas</li> <li>➤ A avaliação dos professores</li> </ul>

Na dimensão II, *Formação Inicial* (cf. quadro 3.16), são incluídas as declarações dos professores sobre a natureza; as motivações e/ou influências para a sua escolha; o balanço, bem como as aprendizagens realizadas na formação inicial.

**Quadro 3. 16** – Formação Inicial

Dimensão	Categorias e subcategorias
<b>II</b>  <b>Formação Inicial</b>	<b>Formação Inicial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ligada à área da Informática</li> <li>▪ Ligada a cursos de engenharia</li> </ul>
	<b>Motivações e influências para a escolha da formação inicial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Motivações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gosto pelo curso</li> <li>▪ Gosto pelo ensino</li> <li>▪ Motivações financeiras</li> <li>▪ A emergência e expansão da Informática</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Influências</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familiares</li> <li>▪ Mercado de trabalho</li> <li>▪ Experiência na área do curso</li> <li>▪ Amigos</li> <li>▪ Professores</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Processo da entrada no ensino</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mudança de situação profissional</li> <li>▪ Experiência de ensino ainda como estudante</li> <li>▪ Gosto pelo ensino</li> <li>▪ Estabilidade profissional</li> <li>▪ Flexibilidade de horários</li> <li>▪ Oportunidade de lecionar</li> <li>▪ Experiência positiva</li> </ul>
	<b>Balanço sobre a formação inicial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Aspetos mais positivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomia na aprendizagem</li> <li>▪ Dimensão prática da formação</li> <li>▪ Abrangência da formação</li> <li>▪ <i>Background</i></li> </ul> </li> <li>➤ <b>Aspetos mais negativos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desfasamento entre a teoria e prática</li> <li>▪ Desatualização dos conhecimentos técnicos</li> <li>▪ Sobrevalorização da avaliação sumativa</li> <li>▪ Aprendizagem memorista</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Aplicação das aprendizagens realizadas na formação inicial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Através do aprender a aprender</li> <li>▪ Estratégias propiciadoras de autonomia dos alunos</li> <li>▪ Aplicação dos conhecimentos técnicos nas práticas letivas</li> <li>▪ Operacionalizar a teoria</li> <li>▪ Apoio dos conhecimentos teóricos fundamentais na área de conhecimento científico</li> <li>▪ Quadro referência de exemplos para as práticas</li> </ul>



Na dimensão III, *Formação contínua* (cf. quadro 3.17), são englobadas as declarações dos professores sobre a formação contínua frequentada, no âmbito das vertentes: modalidade, enfoque e motivações. Incluem-se ainda as repercussões da formação contínua, a descrição de algumas aprendizagens significativas realizadas, bem como o papel que os professores devem desempenhar na conceção e desenvolvimento do processo de formação. São ainda apontadas as perspetivas futuras para a formação contínua.

**Quadro 3. 17** – Formação Contínua

Dimensão	Categorias e subcategorias
<p style="text-align: center;"><b>III</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Representações acerca dos processos de formação e dos Contextos formativos</b></p>	<p><b>Formação contínua frequentada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Modalidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação académica</li> <li>▪ Encontros científicos</li> <li>▪ Ações de formação contínua de curta duração</li> <li>▪ Autoformação</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Enfoque</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Na área de conhecimento científica e técnica</li> <li>▪ Na área da educação / pedagogia</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Motivações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atualização de conhecimentos</li> <li>▪ Inovação</li> <li>▪ Exercício de cargos</li> <li>▪ Obtenção de créditos</li> <li>▪ Obrigatoriedade de formação na área de conhecimento</li> <li>▪ Curiosidade</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Repercussão da formação contínua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maior segurança profissional</li> <li>▪ Desenvolvimento de práticas inovadoras</li> <li>▪ Aprofundamento de conhecimentos</li> <li>▪ Desenvolvimento de projetos</li> </ul>
	<p><b>Aprendizagens significativas realizadas a nível profissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Novas estratégias de formas de aprendizagem</li> <li>▪ Profissionalização em Serviço</li> <li>▪ Formação contínua</li> <li>▪ Construção de um <i>Background</i> de conhecimento enquanto professor</li> <li>▪ Utilização dos recursos disponibilizados nas formações.</li> <li>▪ Relacionamento com os alunos</li> </ul>
	<p><b>Papel do professor na conceção e desenvolvimento da formação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação dos professores na elaboração do plano de formação</li> <li>▪ Proposta da direção da escola de acordo com as suas necessidades</li> </ul>
	<p><b>Formação futura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Interesses e motivações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vontade em inovar</li> <li>▪ Preenchimento de lacunas</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Áreas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Na área de conhecimento científico</li> <li>▪ Na componente pedagógica</li> <li>▪ Em áreas transversais</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Condições e modo de funcionamento</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em contexto de trabalho</li> <li>▪ A partir das necessidades dos professores</li> <li>▪ Oferta de um leque diversificado de formações</li> <li>▪ Mini-formações sobre certos tópicos</li> <li>▪ Constituição homogénea de grupos</li> <li>▪ Abordar as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem</li> <li>▪ Explorar atividades inovadoras que permitam mudança nas práticas</li> <li>▪ Caráter facultativo</li> <li>▪ Ausência de créditos</li> <li>▪ Situação profissional</li> <li>▪ Grupos heterogéneos</li> <li>▪ Pós-laboral</li> <li>▪ Orientada numa perspetiva de oficina</li> <li>▪ Proposta por parte dos órgãos de direção</li> </ul>
--	---

Na dimensão IV, *Conceções pessoais acerca da colaboração* (cf. quadro 3.18), são abarcadas as conceções sobre o trabalho colaborativo, descrição de experiências significativas no âmbito do trabalho colaborativo, benefícios do trabalho em colaboração, dificuldades deparadas em trabalho colaborativo, condições que podem potenciar/fomentar a colaboração entre os professores, bem como o papel que a formação poderá desempenhar na construção de trabalho colaborativo.

**Quadro 3. 18** – Conceções pessoais acerca da colaboração

Dimensão	Categorias e subcategorias
<b>IV</b>  <b>Conceções pessoais acerca da colaboração</b>	<b>Conceções sobre trabalho colaborativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partilha de conhecimentos</li> <li>▪ Partilha de experiências</li> <li>▪ Inter-ajuda</li> <li>▪ Trabalho em grupo</li> <li>▪ Colaboração a todos os níveis</li> <li>▪ Mudanças para melhorar o ensino</li> </ul>
	<b>Experiências de colaboração profissional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Significativas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aulas partilhadas com colegas</li> <li>▪ A nível de projetos</li> <li>▪ A nível de materiais didáticos → portefólios electrónicos, Moodle</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Que não resultaram</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aulas lecionadas por dois professores</li> <li>▪ Construção de uma única disciplina utilizada por todos os professores</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Benefícios do trabalho em colaboração</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contribuição de várias perspetivas para um todo final</li> <li>▪ Superar dificuldades caso elas existam, mais facilmente</li> <li>▪ Troca de experiências</li> <li>▪ Dinamização de projetos</li> <li>▪ Maior eficiência</li> <li>▪ Transmissão e aproveitamento de Know-How</li> <li>▪ Redução do volume de trabalho</li> </ul>

	<p><b>Dificuldades que se deparam no trabalho colaborativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de tempo</li> <li>▪ Incompatibilidade de horários</li> <li>▪ Incompatibilidade de personalidades</li> <li>▪ Insegurança</li> <li>▪ Imposição/existência de um líder</li> <li>▪ Ausência de diálogo para ultrapassar os conflitos pessoais</li> <li>▪ Pouca motivação para trabalhar em colaboração</li> <li>▪ Hábitos sólidos de trabalho individual</li> <li>▪ Dificuldade em expormo-nos</li> <li>▪ <i>Stress</i> associado à profissão</li> </ul>
	<p><b>Condições que podem potenciar ou fomentar de colaboração entre os professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bom relacionamento inter-pessoal</li> <li>▪ Promoção por parte da escola do trabalho colaborativo</li> <li>▪ Espaços comuns</li> <li>▪ Conhecimento mútuo</li> <li>▪ Empatia entre os colaboradores</li> <li>▪ Caráter obrigatório</li> <li>▪ Motivação com trabalho em equipa</li> <li>▪ Existência de objetivos comuns</li> <li>▪ Convívio entre os professores</li> </ul>
	<p><b>O papel da formação na ajuda da construção de trabalho colaborativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Pode ajudar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alguma sensibilização no lidar com a diferença</li> <li>▪ Gestão de conflitos</li> <li>▪ Níveis de hierarquias</li> <li>▪ Objetivos bem determinados</li> <li>▪ Visão estratégica</li> <li>▪ Articulação de áreas curriculares diferentes</li> <li>▪ A existência de múltiplas perspetivas</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Não ajuda</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de motivação e predisposição</li> <li>▪ Cultura profissional</li> <li>▪ Natureza da formação</li> </ul> </li> </ul>

Na dimensão V, *Oportunidades de Aprendizagem de Desenvolvimento Profissional e de Mudança em Contexto de Trabalho* (cf. quadro 3.19), são apresentados aspetos ligados ao impacto das aprendizagens, o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, as experiências que fizeram a diferença no trabalho e os momentos particulares ou episódios de significado pessoal e profissional na carreira que provocaram mudanças significativas.

**Quadro 3. 19** – Contexto de Trabalho e Oportunidades de Desenvolvimento Profissional

Dimensão	Categorias e subcategorias
<p style="text-align: center;"><b>V</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Oportunidades de aprendizagem, de Desenvolvimento Profissional e de mudança em Contexto de Trabalho</b></p>	<p><b>Impacto das aprendizagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Prática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilização de aprendizagens do domínio técnico na sala de aula</li> <li>▪ Mudança/ inovação</li> <li>▪ Melhoraria contínua da prática</li> <li>▪ Articulação dos conhecimentos teóricos com os práticos</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Modos de pensar/perspetivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formas de encarar o papel do professor</li> <li>▪ Maior segurança na abordagem dos conteúdos</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Desenvolvimento profissional no contexto de trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Oportunidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A nível individual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nas áreas técnicas, pedagógicas e humanas</li> <li>▪ Projetos</li> <li>▪ Atribuição de cargos</li> <li>▪ Motivação dos órgãos de gestão</li> </ul> </li> <li><b>A nível colectivo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupo de Informática</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>➤ <b>Fatores que condicionam/inibem</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de oportunidades de desenvolvimento profissional</li> <li>▪ A existência de créditos</li> <li>▪ Pouca partilha com a comunidade exterior à escola</li> <li>▪ Políticas/reformas educativas</li> <li>▪ Falta de oportunidades ou experiências de investigação</li> <li>▪ Falta de visão estratégica relativamente às políticas de desenvolvimento profissional</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Experiências que fizeram a diferença no trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profissionalização em Serviço</li> <li>▪ Ações de formação</li> <li>▪ Relacionamento com os colegas nas várias áreas do saber</li> <li>▪ A burocracia</li> </ul>
	<p><b>Momentos particulares/episódios de significado pessoal e profissional na carreira que provocaram mudanças significativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Positivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O processo de avaliação na profissionalização em serviço</li> <li>▪ O reconhecimento posterior por parte dos alunos</li> <li>▪ Relacionamento com os colegas de grupo</li> <li>▪ O primeiro ano de lecionação</li> <li>▪ Sucesso dos alunos</li> <li>▪ Referência de antigos professores</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Negativas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problemas pessoais e familiares</li> <li>▪ A avaliação de uma ação formação contínua</li> <li>▪ Perspetiva de abandono prematuro da profissão</li> <li>▪ Burocracia no processo de avaliação</li> <li>▪ Desistência dos alunos</li> <li>▪ Comportamento dos alunos</li> </ul> </li> </ul>

Finalmente, na dimensão VI, *Perspetivas futuras* (cf. quadro 3.20), são incluídas as perspetivas dos professores sobre o futuro do ensino e das carreiras profissionais.

**Quadro 3. 20** – Perspetivas futuras

Dimensão	Categorias e subcategorias
<b>VI</b>  <b>Perspetivas futuras</b>	<p><b>Perspetivas para o futuro no ensino</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Positiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mudança de paradigmas de ensino</li> <li>▪ Apelo à criatividade dos alunos</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Negativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cepticismo relativamente à visão da escola e de ensino</li> <li>▪ Excessiva burocracia no ensino</li> <li>▪ Escolha do percurso curricular por parte dos alunos</li> <li>▪ Desinteresse e desmotivação dos jovens</li> <li>▪ Falta de respeito dos alunos</li> <li>▪ Ausência de valores morais e éticos por parte dos alunos</li> <li>▪ Desresponsabilização dos alunos</li> <li>▪ Obrigatoriedade do ensino até ao 12º ano</li> <li>▪ Incoerência das reformas e políticas educativas</li> <li>▪ Desresponsabilização de educação dos alunos por parte da família</li> </ul> </li> </ul> <hr/> <p><b>Perspetiva em termos de carreira docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Positiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perspetiva positiva pelo carácter intrínseco ao ensino</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Negativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Longos</li> <li>▪ Complicados</li> <li>▪ Muito maus</li> <li>▪ Desgaste profissional</li> <li>▪ Sentimento de frustração</li> <li>▪ Desprestígio profissional</li> <li>▪ Mais dificuldade em lidar com a nova geração</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Sem perspetiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausência de expectativas</li> <li>▪ Necessidade de mudança</li> </ul> </li> </ul>

### 3.7 Questões de Ética de Investigação

A investigação ocupa um lugar cada vez mais importante na nossa sociedade; por isso, a literatura que tem vindo a ser produzida neste âmbito (Kvale, 1996; Miles & Huberman, 1994; Moreira, 1994; Flores, 2003b; Lima, 2006; Coutinho, 2008, entre outros) chama a atenção para a necessidade de uma ponderação sobre um conjunto de aspetos de natureza ética, não só na conceção e no desenvolvimento de um projeto de investigação, mas também no que diz respeito ao *design*, à sua implementação e à divulgação dos resultados (Flores, 2003b).

Nesta ótica de pensamento, Lima (2006:139) afirma que

“As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados”.

Assim, segundo o mesmo autor, colocam-se alguns reptos aos investigadores no que se refere aos problemas e dilemas éticos no decurso do seu trabalho. Acrescenta ainda, citando Fluehr-Lobban (1998), que “o desenvolvimento de uma consciência da importância central da ética é uma componente essencial do profissionalismo” (Lima, 2006:155). Deste modo, as questões de natureza ética surgem como facetas indissociáveis da prática de investigação.

Tendo em atenção a investigação que nos propusemos desenvolver não pudemos ficar alheios a estas preocupações. Assim, demos particular atenção aos seguintes aspetos: acesso ao local de pesquisa; obtenção do consentimento informado e voluntário; preservação da confidencialidade da informação obtida e a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação (Lima, 2006).

Por último, atendemos ao papel do(a) investigador(a) na condução do processo de investigação (Flores, 2003b). Neste sentido, tivemos em atenção estes princípios, desde o início da investigação, na tomada de decisão de forma a respeitar, tanto quanto possível, os direitos dos participantes (*cf.* Flores, 2003b).

### ***Acesso ao local de pesquisa e a reciprocidade***

O projeto de investigação-ação que desenvolvemos realizou-se numa escola secundária, como já referimos anteriormente, local de trabalho da investigadora, condição *sine qua non* para o desenvolvimento do projeto investigação-ação de natureza emancipatória ou crítica, na 2.<sup>a</sup> fase do estudo, permitindo, assim, “o mergulho na práxis do grupo social em estudo” (Franco, 2005:486)”. Após a apresentação da natureza, do âmbito, dos objetivos e dos procedimentos gerais do estudo, ao Conselho Diretivo da escola, estabeleceu-se um protocolo de investigação. Durante o processo de apresentação, foi referido ao responsável máximo pela escola, o Diretor, que a condição para a

participação do projeto seria de carácter voluntário, assegurando-nos, deste modo, que os participantes “não eram coagidos a envolverem-se no projeto ou não serem impedidos de o fazerem” (Miller & Bell, 2002, citado em Lima, 2006:141). Este aspecto torna-se muito pertinente, uma vez que persistem, mesmo assim, formas subtis de compulsão e de constrangimento (por exemplo, fatores relacionados com a avaliação) que retiram a possibilidade aos professores de recusarem participar. Além disso, foi garantido que as sessões seriam realizadas em função da disponibilidade de cada professor/a, a fim de não colidir com as suas atividades profissionais.

Ainda durante o processo de negociação, também foi valorizada a abordagem dos benefícios esperados para os participantes e o contexto de realização, “estabelecendo com eles uma reciprocidade simétrica”, ou seja, “investigar com o Outro e para o Outro” (Edwards & Mauthner, 2002, citado em Lima, 2006:132).

### ***Consentimento informado e voluntário***

Um princípio fundamental “para a aceitabilidade ética de um estudo é o consentimento informado...” (Lima, 2006:142) dos participantes sobre a natureza e finalidade da investigação, assim como dos seus riscos e benefícios. Ainda de acordo com este autor, o princípio de consentimento pode ser decomposto em quatro elementos, nomeadamente:

- “
- 1) Todos os aspetos pertinentes relativos àquilo que vai ocorrer e do que poderá acontecer devem ser revelados ao sujeito;
  - 2) O sujeito tem de ter a capacidade de compreender esta informação;
  - 3) O sujeito deve ser competente para fazer um juízo racional e maturo;
  - 4) O acordo em participar deve ser voluntário, livre de qualquer coerção ou influência inadequada.”

(Lima, 2006:142)

Na operacionalização dos primeiros dois itens, no âmbito do processo de informação, assegurámos que, em relação ao item 1, todos os participantes, ou seja, todos os professores do grupo de Informática, foram profundamente elucidados sobre a amplitude do projeto (objetivos, propósitos, riscos e benefícios) e no que se refere ao item 2, todos os professores sentiram-se perfeitamente

familiarizados com os propósitos da investigação, mostrando plena capacidade na compreensão da informação tratada, como era expectável.

Sobre a operacionalização dos itens 3 e 4, esta também foi assegurada, uma vez que, em relação ao item 3, o professor “sendo um trabalhador intelectual, adulto, ...capaz de reflexão antes, na e após a ação, ...” (Estrela, 2001:126), será, competente para fazer um juízo racional e maduro; quanto ao item 4, porque todos os intervenientes demonstraram muita vontade e interesse em participar neste projeto, em virtude de serem parte interessada numa melhor compreensão sobre as suas situações de trabalho, tal conferiu à partida um consentimento sem qualquer hesitação, ou seja, um ato voluntário, no sentido próprio da palavra.

Partindo destes princípios, que foram operacionalizados, elaborámos um protocolo que entregámos a cada participante antes do início do projeto de investigação-ação (consultar Anexo 9), no sentido não só de obter o seu consentimento, mas também explicar todos os direitos e deveres dos intervenientes. Contudo, antes da elaboração do protocolo foi efetuada uma reunião com todos os participantes, para contextualização do projeto. Acresce ainda que a evolução do processo de investigação-ação foi pautada por uma contínua negociação. A par do protocolo apresentado aos professores intervenientes, foi, também, apresentado um protocolo ao Diretor da escola (consultar anexo 10).

### ***Confidencialidade da informação***

São obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos participantes, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas (Lima, 2006). Este autor acrescenta ainda, citando Sieber (2002), que existe uma distinção dos conceitos privacidade<sup>80</sup>, confidencialidade e anonimato<sup>81</sup>.

A confidencialidade, que implica um acordo estabelecido entre o investigador e o participante quanto ao acesso de terceiros aos dados, foi um dos aspetos que tivemos sempre muito presente e, neste sentido, só a investigadora tinha acesso às entrevistas (gravações, transcrições e outros dados

---

<sup>80</sup> “Refere-se ao interesse das pessoas em controlar o acesso que os outros lhes têm, ou à informação que lhes diz respeito” (Lima, 2006:145).

<sup>81</sup> “Descreve a existência de dados que não incluem qualquer característica identificadora do indivíduo a que se referem, ou que os forneceu (Lima, 2006:145).



confidenciais), tendo utilizado códigos (para a identificação dos participantes), evitando a descrição pormenorizada em alguns campos para garantir o anonimato na divulgação.

### ***Redação e publicação do texto e a publicação dos resultados da investigação***

Em relação ao registo das “vozes” dos participantes, procurámos dizer as coisas exatamente como foram ditas, utilizando abundantemente o discurso dos autores, a par da voz e interpretação da investigadora.

Quanto aos resultados, sentimos que os devemos partilhar com o responsável pela escola onde os dados foram recolhidos. Por este motivo, será apresentada uma síntese dos resultados, mas salvaguardando a identificação dos participantes.

### ***O Papel do(a) investigador(a)***

Como temos vindo a relatar, as questões éticas constituíram uma parte integrante nos nossos procedimentos metodológicos. Referindo-nos, agora, ao papel desempenhado, no projeto de investigação, pela investigadora, foi a de uma investigadora professora, ao mesmo nível dos outros participantes, professores investigadores sobre as suas práticas, criando, assim, à partida, um clima de confiança entre investigador e os restantes participantes. Os temas e outros aspetos metodológicos e cronológicos intrínsecos ao processo de investigação-ação foram discutidos e decididos pelo grupo de participantes, como um todo, pois os professores eram os que melhor conheciam o contexto e as suas necessidades/dificuldades, apesar de nunca perdermos de vista os objetivos que nos orientavam. O projeto partiu desta forma de uma negociação dentro do grupo de participantes, das suas necessidades e motivações.

Além do papel da investigadora, como professora investigadora, desempenhava a função de coordenação das sessões de trabalho, tornando-se responsável pela informação distribuída, produzida e recolhida, bem como pela síntese da sua análise, em cada sessão, mas sob orientação do grupo. Este, através da reflexão, da discussão, do lançamento e troca de ideias, decidia, qual os conteúdos, os objetivos e as estratégias das fases seguintes. Salientamos este aspecto como central no desenrolar do processo, pois trata-se de uma característica essencial ao processo de investigação-ação.

### **3.8 Limitações do Estudo**

As limitações da nossa investigação centram-se em torno de dois momentos essenciais. A primeira aquando da distribuição dos questionários, que ocorreu no ano letivo 2007/2008, período de turbulência, controvérsia e contestação dos professores, devido às recentes políticas educativas introduzidas no sistema educativo português, sobretudo no que diz ao processo de avaliação dos professores. Estes, quando solicitados para o preenchimento dos questionários, revelaram, numa primeira abordagem, alguma desconfiança, contudo, após uma breve contextualização, mudavam de atitude, cooperando dentro das suas possibilidades. De ressaltar que esta investigação iniciou-se durante um período em que se viveram dificuldades ligadas à fase em que as escolas e os seus professores passaram por situações conflituosas, greves, manifestações, críticas, etc.

Uma outra limitação do estudo situa-se no momento da implementação do projeto de investigação-ação, devido ao facto de os professores participantes lecionarem ao ensino recorrente (noturno) e outros não, o que em termos de conciliação de horários dificultou o processo. Por outro lado, há ainda a acrescentar o facto de que todos os professores lecionarem turmas do ensino profissional, consideradas problemáticas, exigindo mais tempo e atenção para a resolução dos problemas com que se deparam. Acresce ainda que todos os intervenientes são detentores de cargos (diretores de turma, diretores de curso, coordenadores de curso, delegado de grupo e elementos da Direção). Além do mais, todos os professores tinham de prestar apoio/formação, no âmbito das novas tecnologias/Informática, aos seus colegas de escola, realçando a familiarização com a plataforma *Moodle*. Em virtude de tudo isto, o tempo disponível era bastante escasso.

Continuando no âmbito do projeto de investigação-ação, deparamo-nos ainda com uma outra limitação, de natureza temporal, circunstância relacionada com a análise do seu impacto nas práticas dos professores de Informática. Embora parcialmente avaliado, seria necessário mais tempo, para averiguar os efeitos deste projeto com mais consistência, o que não foi possível, devido a questões que se prendem com prazos de entrega da tese de doutoramento.

Por último, relativamente ao procedimento da análise de conteúdo que utilizámos para as entrevistas, estamos cientes de que se trata de um processo complexo e, como salienta Grawitz (1990, citado em Ruquoy, 1995:95)

“A entrevista é geralmente concebida quer sob um aspecto puramente técnico, como meio de obter informações, quer sob um aspecto banal ou jornalístico, como habilidade para fazer falar uma personalidade. Ora a entrevista, mesmo a mais superficial, é infinitamente complexa. Existe, indubitavelmente, uma técnica de entrevista, *mas, mais do que uma técnica, é uma arte.*”

No entanto, tentámos ultrapassar esta situação através de processos de validação, como explicámos pormenorizadamente na secção da análise sobre dados qualitativos.



## CAPÍTULO IV

### DA FORMAÇÃO CONTÍNUA À APRENDIZAGEM NO LOCAL DE TRABALHO: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através do questionário, procurando em simultâneo fazer uma leitura dos mesmos. Para efetuarmos uma apresentação, de forma simples e clara, dada a complexidade da informação e a preocupação de tornarmos esta análise a mais compreensiva possível, apresentamos os resultados por temáticas. Como referimos no capítulo anterior, o questionário, para além dos dados pessoais, pretendeu analisar a formação contínua frequentada pelos professores que lecionavam disciplinas de Informática/TIC, nos últimos 2 anos (2005 a 2007). Mais especificamente, pretendíamos conhecer as modalidades, temáticas, instituições promotoras da formação e as razões/motivações para a sua frequência. São igualmente apresentados os resultados referentes a aspetos do contexto de trabalho desses professores, nomeadamente Percepções sobre Liderança(s) e cultura(s) da escola; Contexto de Trabalho e Orientações Profissionais dos Professores e Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional no Contexto de Trabalho.

#### 4.1 Formação Contínua Frequentada

##### 4.1.1 Temática, Duração, Modalidades e Entidades Organizadoras

Relativamente à **temática** em que incidiram as ações de formação contínua mais frequentadas foi de: 72.2% (503) no âmbito de conteúdos científicos no domínio das TIC/Informática; 6.7% (47) no domínio das Ciências da Educação/Organização e Administração Escolar (por exemplo, construção dos projetos educativos, avaliação, construção de materiais didáticos, novos currículos); 6.9% (48) em ações de formação em áreas transversais (por exemplo, educação para a saúde, *bullying* na escola, fatores de liderança das TIC na escola, gestão de recursos hídricos); 7.0% (49) sobre outras áreas (por

exemplo, formação de formadores, bibliotecas); 4.0% (28) em formação complementar Superior (por exemplo, licenciaturas em cursos de Informática via ensino, profissionalizações em serviço, pós-graduações) e 3.2% (22) não responderam (*cf.* quadro 4.1).

**Quadro 4. 1** – Temática das ações da formação contínua frequentada

<b>Temáticas</b>	<b>(f)</b>	<b>(%)</b>
TIC/Informática	503	72.2
Ciências da Educação/Organização e Administração Escolar	47	6.7
Áreas transversais	48	6.9
Outras áreas	49	7.0
Formação Complementar Superior	28	4.0
Não responderam	22	3.2

Destes resultados, verificamos que predomina a área diretamente relacionada com os conteúdos científicos das TIC/Informática, o que era expectável dado se tratar de um domínio de conhecimento em continua transformação, levando à necessidade de os professores se socorrerem de formação nestas áreas, de modo a se atualizarem e/ou adquirirem novos conhecimentos imprescindíveis à lecionação das suas práticas, remetendo, assim, para paradigmas de natureza mais instrumentalista, como, por exemplo, o da *deficiência* (Eraut, 1987).

Para as temáticas pertencentes aos outros domínios de conhecimento, nomeadamente: Ciências da Educação/Organização e Administração Escolar; Áreas transversais e Outras áreas verifica-se que a procura de ações de formação apresenta valores percentuais idênticos, respetivamente 6.7%, 6.9% e 7.0%. Para temáticas pertencentes a Formação Complementar Superior, o valor percentual já é menor (4.0%), estando relacionado, em grande parte, com a obtenção de um segunda licenciatura em Informática via Ensino, com o objetivo de reunir melhores condições para progressão na carreira.

Em relação à **Duração das Ações de Formação Contínua**, perguntou-se aos respondentes a frequência de ações de formação de curta duração (com menos de três dias) e de ações de longa duração (mais de três dias).

Relativamente às primeiras, 47.3% disseram não ter frequentado qualquer ação de formação e 30.6% (somatório dos restantes valores) mencionaram que as frequentaram. Nesta última situação, a

gama de percentagens é muito variável, com uma distribuição de 18.1% para uma ação de formação, 6.9% para duas ações de formação, 1.9% para três ações de formação e, apresentando valores residuais, para um número superior a três ações de formação (cf. quadro 4.2).

**Quadro 4. 2** – Número de Ações de Formação de curta duração

<b>Frequência em Ações de Curta Duração</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>Percentagem (%)</b>
0	246	47.3
1	94	18.1
2	36	6.9
3	10	1.9
4	8	1.5
5	2	0.4
6	6	1.2
7	1	0.2
8	2	0.4
Não responderam	115	22.1

No que diz respeito às segundas, ações de formação com duração de mais de três dias, 14.8% dos respondentes referem não ter frequentado qualquer ação de formação e 85.2% (somatórios dos restantes valores) afirmam ter frequentado. No caso afirmativo também se verifica uma grande amplitude de percentagens, nomeadamente: 31.3% com a frequência de uma ação de formação, 21.3% duas ações de formação, 7.9% três ações de formação e, com percentagens pouco significativas, a frequência de cinco e seis ações de formação (cf. quadro 4.3).

**Quadro 4. 3** – Número de Ações de Formação de longa duração

<b>Frequência em Ações de Longa Duração</b>	<b>Frequência (f)</b>	<b>Percentagem (%)</b>
0	77	14.8
1	163	31.3
2	111	21.3
3	41	7.9
4	10	1.9
5	3	0.6
Não responderam	115	22.2

De realçar ainda que, tanto para ações de formação de curta duração, como para as de longa duração, a percentagem em relação à frequência de ações de formação superiores a duas, diminui significativamente.

Quanto às **modalidades** das ações de formação contínua, verifica-se que os respondentes frequentaram sobretudo oficinas (44.0%), cursos (35.5%) e seminários (12.0%), em detrimento das disciplinas singulares (2.7%) e projetos (1.8%) (*cf.* quadro 4.4).

**Quadro 4. 4** – Modalidades de Formação Contínua

Frequência em Ações de Longa Duração	Frequentaram		Não Frequentaram		Não Responderam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Oficina	228	44.0	161	31.0	131	25.0
Curso	185	35.5	201	38.7	134	25.8
Seminário	62	12.0	325	62.5	133	25.5
Módulo	55	10.6	330	63.5	135	25.9
Estágio	36	7.0	350	67.3	134	25.7
Outras modalidades	20	3.9	363	69.8	137	26.3
Projetos	16	3.1	368	70.8	136	26.1
Disciplinas Singulares no Ensino Superior	14	2.7	370	71.2	136	26.1
Círculo de Estudos	9	1.8	376	72.3	135	25.9

Em relação às **entidades organizadoras das ações de formação contínua**, salientam-se os Centros de Formação de Associação de Escolas (48.5%) e Universidades ou Instituições do Ensino Superior (29.8%). Em *outras entidades* (11.2%), identificaram: a DGIDC (Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular), a DREN (Direção Regional de Educação do Norte), as Editoras, as Câmaras e os Centros de Formação Privados. Nas entidades menos referidas, encontram-se as Associações Profissionais (4.5%) e os Sindicatos (1.4%) (*cf.* quadro 4.5).



**Quadro 4. 5** – Entidades Organizadoras da Formação Contínua

Frequência em Ações de Longa Duração	Frequentaram		Não Frequentaram		Não Responderam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Centros de Formação de Associação de Escolas	252	48.5	150	28.8	118	22.7
Universidade ou Instituição do Ensino Superior	155	29.8	246	47.3	119	22.9
Escola e/ou agrupamento	80	15.4	320	61.5	120	23.1
Outras entidades	58	11.2	344	66.2	118	22.6
Associações Profissionais (e.g. APPF)	23	4.5	379	72.9	118	22.6
Sindicato	7	1.4	394	75.8	119	22.8

#### 4.1.2 Motivações para a Formação Contínua

Nesta dimensão distinguimos seis tipos de motivações que levaram os professores a frequentarem as ações de formação contínua: i) Motivações instrumentais (relacionadas com a progressão na carreira e oportunidades profissionais) ii) Motivações práticas (resolução de questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino); iii) Motivações emancipatórias (associadas ao próprio desenvolvimento); iv) Motivações políticas (relacionadas com a implementação de políticas nacionais); v) Motivações pedagógicas (associadas à expansão de perspetivas ligadas a uma maior eficácia no ensino) e vi) Motivações colaborativas (relacionadas com o desenvolvimento de práticas colaborativas).

Em relação às motivações mais valorizadas pelos respondentes para a frequência da formação contínua, destacam-se a promoção do desenvolvimento profissional, o desenvolvimento de novas ideias/propósitos para o trabalho/ensino, a vontade de aumentar/desenvolver as perspetivas/ideias pedagógicas, o saber vale sempre mais a pena, conhecer perspetivas para tornar o seu ensino mais eficaz e o desenvolvimento de destrezas profissionais (*cf.* quadro 4.6) numa lógica mais prática e emancipatória.

**Quadro 4. 6** – Motivações mais valorizadas para a frequência das ações de formação

<b>Itens</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
4. Promover o meu desenvolvimento pessoal	4.47	0.952
5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	4.39	0.950
8. Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspetivas/ideias pedagógicas	4.09	1.058
11. Saber vale sempre mais a pena	3.99	1.183
10. Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz	3.97	1.086
12. Desenvolver as minhas destrezas profissionais	3.90	1.179
3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	3.75	1.306
7. Devido às novas exigências associados ao trabalho	3.64	1.332
2. Prazer associado ao estudo	3.63	1.233
9. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	3.59	2,353
1. Progredir na carreira	3.49	1.485

**Legenda:** 1= Não muito importante; 3 = Algo Importante; 5 = Muito importante.

É de salientar que, no âmbito das motivações instrumentais, o item 1, “Progredir na carreira” aparece no fim da tabela (*cf.* quadro 4.6). Verificamos, pois, que a progressão na carreira terá um peso considerável nas motivações para a frequência de ações de formação. Esta situação poder-nos-á remeter, por um lado, para a existência de uma formação orientada sobretudo para a obtenção de créditos, com finalidade de progressão na carreira (Barroso & Canário, 1999; Ruela, 1999; Caetano, 2007; Alves-Pinto, 2001; Estrela, 2001, 2001a, 2003; Roldão *et al*, 2000; Forte, 2005) ou, pelo contrário, para uma formação contínua que segue uma estratégia de desenvolvimento profissional (Flores *et al*, 2007). Esta situação ambivalente poderá relacionar-se com os diferentes contextos em que os respondentes trabalham.

Relativamente às motivações menos valorizadas pelos respondentes para a frequência da formação contínua, são a implementação das políticas/medidas, quer da Administração Central quer da Administração Local, o desempenho de funções específicas na escola, o desenvolvimento de projetos de investigação em contexto colaborativo e o aumento sobretudo de autoestima (*cf.* quadro 4.7), portanto, motivações políticas e colaborativas.

**Quadro 4. 7** – Motivações menos valorizadas para a frequência das ações de formação

<b>Itens</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
15. Implementar as políticas/medidas da Administração Central	2.08	1.222
16. Implementar as políticas/medidas da Gestão local	2.10	1.225
13. Desempenhar as funções específicas na escola	2.61	1.384
18. Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas	2.91	1.360
6. Aumentar a minha autoestima	2.99	1.505
17. Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas	3.35	1.257
14. Partilhar ideias e experiências com colegas	3.47	1.196
19. Construir recursos didáticos com colegas	3.48	1.305

**Legenda:** 1 = Não muito importante; 3 = Algo Importante; 5 = Muito importante.

Podemos, pois, inferir que a frequência de formação contínua no âmbito da implementação de medidas políticas não se mostra muito motivadora para os professores e também que as práticas colaborativas ainda estão muito distantes de constituírem uma realidade das práticas dos professores, facto revelador da existência de uma lógica individual do trabalho dos professores e nas suas motivações para a frequência de ações de formação.

Em termos gerais, podemos dizer que a motivação dos respondentes para a frequência de formação contínua é essencialmente de natureza emancipatória e prática em detrimento das implementações de políticas/medidas de administração/gestão, quer central, quer local, assim como das motivações colaborativas.

## **4.2 O Contexto de Trabalho**

Nesta secção fazemos uma análise de como os professores veem os vários aspetos do seu contexto de trabalho, nomeadamente a natureza do seu trabalho, as suas orientações profissionais, analisando o modo como os professores se definem, como se relacionam com o seu trabalho, como se veem enquanto professores e como pensam ser vistos pelos outros, processo que Marcelo (2009)

designa por «procura de identidade profissional» ou como designa Kelchtermans (2009) quadro interpretativo pessoal.

Serão também apresentados os resultados sobre a percepção que os professores têm das lideranças e das culturas das suas escolas, bem como as perspetivas da formação contínua no seu desenvolvimento profissional. E, por último, apresentamos as oportunidades de desenvolvimento profissional, quer individuais, quer coletivas.

#### **4.2.1 Natureza do Trabalho Docente**

Esta categoria engloba seis dimensões: i) uso de destrezas e conhecimentos; ii) Latitude de decisão; iii) *Feedback*; iv) Trabalho como um todo; v) Significado/sentido e vi) Ética.

Relativamente aos itens mais valorizados, os respondentes referem o sentido que atribuem ao seu trabalho (com efeitos/repercussões significativas na vida e no desenvolvimento de outras pessoas), a ética (preocupação com o bem do outro), a conceção do trabalho como um todo e o uso de destrezas e conhecimentos (*cf.* quadro 4.8).

**Quadro 4. 8** – Natureza do Trabalho Docente (dimensões mais valorizadas)

<b>Itens</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
9. Os resultados do meu trabalho têm efeitos/repercussões significativos na vida e no desenvolvimento de outras pessoas.	4.53	0.818
12. O meu trabalho deve ter como preocupação o bem do outro.	4.14	0.939
4. Posso terminar uma tarefa que eu próprio(a) comecei.	4.08	0.927
8. O meu trabalho forma um todo com sentido.	4.02	0.913
1. O meu trabalho exige destrezas complexas.	3.84	1.010
3. Ao fazer o meu trabalho tenho informação/dados sobre a minha eficácia ou qualidade.	3.38	0.953
10. Tenho uma latitude considerável em termos de tomada de decisão.	3.28	0.869

**Legenda:** 1 = Não se aplica ao meu trabalho; 3 = Em certa medida é aplicável/válido para o meu trabalho; 5 = É completamente aplicável/válido para o meu trabalho.

No que diz respeito aos itens menos valorizados, os respondentes não se reveem na ausência de sentido do seu trabalho e de responsabilidade ética no exercício da sua atividade, e distanciando-se de concepções rotineiras e simples sobre o seu trabalho. Também referem que obtêm informação sobre o modo como realizam o seu trabalho, levando-os a um modo de ser e estar próprios e que têm oportunidade para tomar iniciativas ou decisões (*cf.* quadro 4.9).

**Quadro 4. 9** – Natureza do Trabalho Docente (dimensões menos valorizadas)

<b>Itens</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
2. Não tenho oportunidade para tomar iniciativas ou decisões.	2.54	1.449
13. O meu trabalho não obriga a um modo de ser e estar particular.	2.19	1.179
6. Fazer o meu trabalho não me dá dados/pistas sobre como me estou a sair.	2.08	1.169
11. O meu trabalho não implica uma responsabilidade ética particular.	1.90	1.215
7. O meu trabalho é, em geral, simples e repetitivo.	1.75	0.926
5. De uma forma geral, o meu trabalho não tem um sentido ou importância particular/peculiar.	1.74	1.085

**Legenda:** 1 = Não se aplica ao meu trabalho; 3 = Em certa medida é aplicável/válido para o meu trabalho; 5 = É completamente aplicável/válido para o meu trabalho.

Assim, os resultados do nosso estudo conduzem-nos a três dos princípios do profissionalismo alargado, defendidos por (Hargreaves, 1998), dos quais destacamos:

- Expectativas e oportunidades dos propósitos sociais e morais e do valor daquilo que se ensina, assim como dos aspetos fundamentais do currículo e da avaliação em que tais propósitos se integram;
- Acréscimo de responsabilidades e oportunidades de exercício de juízos discricionários em áreas que afetam os alunos: o ensino, o currículo e o cuidado para como os outros;
- Criação e reconhecimento da elevada complexidade das tarefas, com níveis de *status* e de recompensas adequadas à mesma.

Como refere Flores (2003c), estes princípios apelam para novas formas de encarar o papel do professor que, além de incluírem as competências, remetem para o modo como os próprios professores veem o seu trabalho e se veem a si próprios enquanto profissionais.

Estes dados também se encontram em consonância com a perspectiva sobre a natureza do trabalho dos professores defendida por Day (2004) e Kelchtermans (2009), que retratam o ensino como missão, como vocação, apelando aos valores éticos e morais do professor. Dito de outra forma, para estes autores, os valores dos professores, as suas identidades e os seus propósitos morais, constituem aspetos centrais do ser professor.

Por sua vez, Flores, Hilton & Niklasson (2010) referem que são precisamente estes valores e comportamentos éticos que caracterizam os professores e que contribuirão para professores de qualidade o que, na opinião destas investigadoras, constituirá “um constructo complexo, multifacetado e pessoal que reflete determinadas visões da aprendizagem e do papel do professor e do aluno” (Flores, Hilton & Niklasson, 2010:20). Será, pois, esta qualidade que apontará para um conjunto de atitudes pessoais, nomeadamente: ser respeitoso, democrático, justo, atento, compreensivo, positivo, acessível, com espírito aberto, com sentido de humor, autónomo, responsável, etc. (Evans, 2002; Harris, 1998; Day, 2001; Flores & Veiga Simão, 2009).

Em jeito de conclusão, podemos dizer que na ideia da natureza do trabalho dos professores, prevalece o reconhecimento dos valores éticos numa perspectiva de profissionalismo (visão alargada): propósitos sociais e morais; *care* e complexidade de tarefas (Goodson & Hargreaves, 1996; Hargreaves, 2008).

#### **4.2.2 Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) da Escola**

Esta secção apresenta a percepção que os respondentes têm sobre a liderança das suas escolas, resultados muito importantes dado que, atualmente, se reconhece o papel importante que tem na criação de culturas colaborativas.

Nesta temática são distinguidas quatro dimensões que uma liderança participativa deve pressupor, nomeadamente: i) Eficácia; ii) Tomada de decisão participada; iii) Ajuda e encorajamento e iv) Orientação ética.

As percepções dos respondentes sobre as várias vertentes da liderança, de um modo geral, mostram-se positivas, nomeadamente: a liderança eficaz das escolas/agrupamentos, o encorajamento dos Presidentes dos Conselhos Executivos, a comunicação aberta dos Presidentes dos Conselhos Executivos, a existência na escola/agrupamento de uma liderança orientada para os valores e a existência na escola de uma liderança centrada nas pessoas (cf. quadro 4.10). Contudo, apresentam valores consideráveis de indefinição (oscilando, aproximadamente entre 20% e 40%), com a exceção do item 3, “Uma liderança eficaz é importante para promover o desenvolvimento profissional dos professores”, apresentando um valor muito baixo de indefinição (4.2%).

**Quadro 4. 10** – Percepções sobre lideranças

Itens	DT	D	C/D	C	CT	NR
1. Sou encorajado(a) a desempenhar funções de liderança (a nível de cargos, de coordenação, de projetos, etc. ...) na minha escola/agrupamento.	8.3	12.7	32.3	30.6	12.7	3.4
2. Na minha escola/agrupamento existe uma liderança eficaz.	2.7	3.5	24.2	42.1	24.6	2.9
3. Uma liderança eficaz é importante para promover o desenvolvimento profissional dos professores.	0.6	0.2	4.2	36.3	57.3	1.4
4. O/A Presidente do conselho executivo é encorajadora.	1.5	3.3	20.2	38.8	33.7	2.5
5. O/A Presidente do conselho executivo comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola/agrupamento.	2.3	3.7	20.4	36.5	34.4	2.7
6. O/A Presidente do conselho executivo tenta sempre ajudar em questões relativas à minha atividade pedagógica.	2.5	5.0	19.8	38.5	31.2	3.0
7. Na minha escola/agrupamento os pais/enc. Educações têm oportunidades para participar no processo de tomada de decisão.	0.6	4.4	26.5	47.9	16.0	4.6
8. Sinto que os meus pontos de vista são tidos em consideração em diversas instâncias da escola.	1.5	5.4	40.8	39.0	10.0	3.3
9. Na minha escola/agrupamento existe uma liderança orientada por valores e para os valores.	1.3	3.3	26.3	41.5	22.7	4.9
10. Na minha escola/agrupamento existe uma liderança centrada nas pessoas.	1.2	6.2	31.3	40.2	15.8	5.3
11. Os alunos são chamados a participar na vida da escola.	0.6	3.7	20.2	52.1	21.2	2.2

**Legenda:** DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

Mais detalhadamente, podemos referir que em relação à dimensão Eficácia, os professores afirmam que, nas suas escolas/agrupamentos, são encorajados a desempenhar funções de liderança (a nível de cargos, de coordenação, de projetos, etc.) (43.3%), persistindo, contudo, um valor muito significativo de professores que não se posicionam (32.3%); referem existir também uma liderança eficaz (66.7%), mas também com um valor significativo de indefinição (24.2%) e, por último, uma percentagem esmagadora considera que uma liderança eficaz é importante para a promoção do

desenvolvimento profissional dos professores (93.6%), levando-nos, deste modo, a concluir que para os professores questionados o fator liderança no processo de desenvolvimento profissional se reveste de importância capital, corroborando, assim, Day (2001), Lima (2002) e Fullan e Hargreaves (2001).

Quanto à dimensão Tomada de decisão participada, os respondentes constatam que, nas suas escolas, os pais/encarregados de educação têm oportunidades para participar no processo de tomada de decisão (63.9%), mas com 26.5% dos professores a não tomarem uma posição. Referem também que os seus pontos de vista são tidos em consideração pelas diversas instâncias da escola (49.0%), embora a elevada percentagem de indefinição (40.8%), seja reveladora de que este sentimento, de modo algum, é consensual. Sentem ainda que os alunos são chamados a participar na vida da escola (73.3%), mas com 20.2% dos professores a não se posicionarem.

Relativamente à dimensão Ajuda e encorajamento, os professores são da opinião de que o Presidente do Conselho Executivo é encorajador (72.5%) e que comunica abertamente sobre todas as questões relativas às escola/agrupamento (70.9%) e ainda que tenta sempre ajudar em questões relativas às suas atividades pedagógicas (69.7%). Em todos estes itens existe um valor percentual (em torno dos 20%) de professores que não se posicionam.

Por último, na dimensão Orientação ética, os professores respondentes revelam que, nas suas escolas, a liderança é orientada por e para valores (64.2%), sendo igualmente centrada nas pessoas (56.0%).

Estes resultados são muito animadores dado que, como tem sido sustentado por vários autores, a liderança constitui um dos alicerces essenciais na promoção das culturas das escolas, no sentido de impulsionar mudanças e inovações (Marcelo, 1999). Por outro lado, como expressam Fullan e Hargreaves (2001:105), “as culturas colaborativas não emergem espontaneamente ou por si próprias”; pelo contrário, exigem uma orientação e intervenção dos diretores, uma vez que desempenham um papel essencial na conceção e no desenvolvimento da cultura da escola (Fullan & Hargreaves, 2000).



Outras investigações têm enfatizado a importância de lideranças eficazes para a criação e manutenção de comunidades de aprendizagem (como, por exemplo, Flores, 2004, 2005; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Também as publicações da OCDE (2005, 2008) chamam a atenção para o papel e importância das lideranças na criação de culturas escolares orientadas para o desenvolvimento e na promoção e apoio a mudanças na escola e nas práticas dos professores. Neste âmbito Schratz (2007)<sup>82</sup> refere um programa de desenvolvimento da liderança, segundo uma nova perspectiva sobre teoria e prática, que transforma o sistema de educação, tomando a qualidade da liderança como ponto de partida para a inovação sistêmica.

Enquadrando-nos no nosso estudo e em jeito de síntese, podemos inferir que, embora estes resultados por si só não nos possam afirmar que estejamos em presença de lideranças encorajadoras à colaboração e consequentemente em presença de escolas eficazes, indiciam, contudo, existir condições para a sua ocorrência, contribuindo, assim, para a aprendizagem dos professores e das escolas, a crer nas opiniões positivas e favoráveis demonstradas nas respostas dos professores.

### **4.2.3 Orientações Profissionais dos Professores**

Nesta dimensão pretendemos identificar o modo como os professores se posicionam em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua atividade, nomeadamente, nas orientações profissionais:

- i) Orientação Profissional Individual
- ii) Orientação Profissional Coletiva
- iii) Orientação para Ética Profissional

Relativamente à dimensão Orientação Profissional Individual, de um modo geral, os dados evidenciam uma indefinição por parte dos respondentes (*cf.* quadro 4.11), nomeadamente, no que se refere ao individualismo, em que a maioria dos professores (45%) não se posiciona, embora um valor muito próximo (44.6%) aponte para a inexistência de trabalho individual. No que diz respeito ao

---

<sup>82</sup> Programa criado por Wilfried Schley (professor da Universidade de Zurique) e o Prof. Michael Schratz (professor na Universidade de Innsbruck) que permite procurar novos significados em projetos válidos desenvolvidos em contextos profissionais e que requer sensibilidade social, empatia, auto-conhecimento/consciencialização e capacidade para comunicar eficazmente de forma a inspirar os outros.

encorajamento para tomar decisões sobre como ensinar, existe igualmente um elevada percentagem de professores (40.4%) que nem concorda nem discorda. Porém, a maioria dos professores (45.8%) responde positivamente ao encorajamento na tomada de decisões. No respeitante ao relacionamento entre colegas (item 10), apresenta uma discordância elevada (68.4%) sobre a desilusão com os colegas de trabalho, mas uma percentagem significativa (24.4%) não se define. É ainda de referir que a discussão de assuntos profissionais (representado no item 6) assinala uma percentagem maioritária de discordância (73.1%), levando-nos a ponderar que nas suas escolas têm oportunidade para discutir assuntos profissionais.

**Quadro 4. 11** – Orientação Profissional individual

<b>Itens</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>C/D</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>NR</b>
1. Na minha escola, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.	10.8	33.8	45.0	6.0	2.3	2.1
6. Na minha escola, raramente discutimos assuntos profissionais.	22.5	50.6	21.2	3.3	0.4	2.0
10. Sinto-me desiludido/a com os meus colegas.	33.8	34.6	24.4	4.4	1.0	1.8
15. Sou encorajado/a a tomar decisões sobre como ensinar.	1.9	9.0	40.4	38.7	7.1	2.9

**Legenda:** DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

No âmbito da orientação profissional coletiva, verifica-se, de um modo geral, que, embora exista alguma indefinição no que respeita às relações profissionais, nomeadamente no que diz respeito ao individualismo, os respondentes revelam que têm oportunidade para discutir assuntos profissionais, não se sentindo desiludidos com os colegas (*cf.* quadro 4.12).

**Quadro 4. 12** – Orientação Profissional Coletiva

Itens	DT	D	C/D	C	CT	NR
2.Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.	6.7	23.1	48.1	16.7	3.3	2.1
3. Na minha escola os professores planificam em conjunto.	1.5	10.2	41.3	39.0	6.7	1.3
4. Na minha escola, os professores têm tempo e condições para discutir as suas práticas curriculares.	5.6	22.5	48.1	17.1	3.5	3.2
5. Na minha escola, partilhamos ideias e materiais.	1.7	5.2	35.2	44.0	12.3	1.6
7. As reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico.	2.5	6.7	37.3	42.1	9.6	1.8
8. Na minha escola, discutimos sobre atividades extra-curriculares.	1.3	5.2	33.8	47.9	9.5	2.3
9. Na minha escola, desenvolvem-se trabalhos de projeto (de natureza interdisciplinar) entre professores e alunos.	1.2	4.4	32.9	44.0	15.4	2.1
11. Na minha escola, discutimos as nossas práticas de avaliação.	0.6	4.8	33.3	48.1	11.2	2.0
12. Posso confiar nos meus colegas.	1.2	3.7	34.0	46.3	12.7	2.1
13. Na minha escola, existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas.	1.5	10.2	41.3	39.0	6.7	1.3
14. Os meus colegas são fáceis de abordar.	0.6	1.9	30.0	48.8	17.1	1.6

**Legenda:** DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

É de salientar a valorização positiva sobre aspetos como: desenvolvimento de projetos (item 9), discussão de práticas de avaliação (item 11), discussão de atividades extra-curriculares (item 8), partilha de ideias e materiais (item 5), importância das reuniões no trabalho pedagógico (item 7) com percentagens de concordância, respetivamente 59.4%, 59.3%, 57.4%, 56.3%, 51.7%. Pese embora a concordância, é também de realçar os respectivos valores de indefinição sobre os mesmos aspetos, nomeadamente 32.9%, 33.3%, 33.8%, 35.2%, 37.3%.

A par destes últimos aspetos também a planificação em conjunto (item 2) é valorizado de modo positivo. Contudo, apresenta um valor percentual de concordância menor (45.7%), por um lado, e um valor de indefinição maior (41.3%), por outro.

Também como valorização positiva temos as relações interpessoais, nomeadamente a confiança nos colegas (item 12) e a proximidade entre colegas (14), respetivamente com valores de concordância de 59% e 65.9%, mas com valores significativos de indefinição, respetivamente 34% e 30%.

Porém, aspetos como a existência de tempo e condições para a discussão das práticas curriculares (item 2 e item 4), além de se registar uma discordância (29.8% e 28.1%), também se verifica uma elevada percentagem de indefinição, curiosamente, o mesmo valor em ambos os itens (48.1%). Assim, podemos depreender que o tempo e as condições para os professores discutirem as suas práticas curriculares apresentam-se como constrangimentos e limitações, situação que poderá ser corroborada pelos professores intervenientes no projeto de investigação-ação, resultados que serão apresentados nos capítulos seguintes (V e VI).

Por último, no que diz respeito à dimensão Orientação para Ética Profissional, são considerados os valores de ética e de cidadania, bem como a preocupação para com os outros (*cf.* quadro 4.13). Mais concretamente, os professores consideram que os valores éticos fazem parte do projeto educativo da escola (item 16) com 60.9% de concordância, discordando (66.5%) que os valores de cidadania não sejam uma preocupação sistemática da escola (item 17) e não sendo ainda da opinião de que os professores só se preocupem com os alunos (item 18), registando uma discordância de 56.6%.

**Quadro 4. 13** – Orientação para Ética Profissional

<b>Itens</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>C/D</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>NR</b>
16. O valor ético da justiça é estruturante do projeto Educativo da minha escola.	1.3	6.3	25.8	47.1	13.8	5.7
17. Na minha escola não há uma preocupação sistemática com as questões da cidadania.	26.7	39.8	21.0	7.7	1.9	2.9
18. Na minha escola cada professor preocupa-se apenas com os alunos.	11.2	45.4	36.0	4.0	0.2	3.2

**Legenda:** DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu

Em síntese, pelos resultados obtidos, relativamente às orientações profissionais dos professores, além de serem caracterizadas por uma indefinição muito significativa, existindo até alguma ambivalência na interpretação dos dados, emerge a ideia de que é necessário e urgente promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas, conducentes a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz, resultados que corroboram Forte (2009), Forte e Flores (2010), Cadório e Veiga (2010) e Cadório (2011).

### **4.3 Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional**

Neste âmbito distinguem-se as oportunidades de desenvolvimento profissional, nomeadamente individuais e coletivas, bem como as perspetivas sobre as ações de formação. As primeiras orientam-se fundamentalmente numa lógica pessoal relacionadas com as necessidades, interesses e motivações dos professores individualmente considerados, enquanto as segundas enquadram-se no contexto da escola, assentes na problematização no sentido de dar resposta a iniciativas orientadas para a mudança e para o desenvolvimento organizacional. A terceira terá como finalidade conhecer as necessidades de formação contínua e as perspetivas de desenvolvimento profissional, mais especificamente num sentido mais restrito ou mais abrangente.

Assim, as dimensões norteadoras para a análise e compreensão da aprendizagem e de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho são:

- i. Oportunidades Individuais para o Desenvolvimento Profissional
- ii. Oportunidades ao nível da escola/Agrupamento para o Desenvolvimento Profissional
- iii. Formação a Curto e Longo Prazo

Relativamente às oportunidades individuais de desenvolvimento profissional, de um modo geral, destaca-se uma visão positiva dos professores (*cf.* quadro 4.14), nomeadamente: 55.8% dos professores consideram que têm oportunidades para aprender algo de novo; 47.1% consideram igualmente ter oportunidades para aumentar a sua formação; 51.4% consideram que, na sua escola, há oportunidades para desenvolverem trabalho criativo e 39% sentem que têm oportunidade para desenvolver um determinado tipo de projeto. Contudo, é de notar que para todos estes aspetos existe uma elevada percentagem de professores que não se posicionam, respetivamente 33.8%, 35.6%, 40,2% e 44.4%, levando-nos, portanto, a inferir que quanto às oportunidades de desenvolvimento individual não existe consenso, pelo contrário, prevalecendo uma indefinição por parte dos professores.

Ainda, por outro lado, 44.2% dos professores refutam a ideia de não lhes serem dadas oportunidades para se desenvolverem profissionalmente de forma contínua, enquanto 18.3% têm a ideia contrária e 34% não se posicionam, o que, mais uma vez, somos levados a inferir que as oportunidades para os professores se desenvolverem profissionalmente de forma contínua não é um assunto de todo consensual.

**Quadro 4. 14** – Oportunidades individuais de Desenvolvimento Profissional

<b>Dimensões</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>C/D</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>NR</b>
1. Na minha escola, há oportunidades para desenvolver um trabalho criativo.	0.8	5.2	40.2	41.2	10.2	2.4
2. Na minha escola, tenho oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projeto, mesmo que outros o desconheçam.	0.4	11.9	44.4	34.0	5.0	4.3
3. Tenho oportunidades para aumentar a minha formação.	2.1	12.3	35.6	40.2	6.9	2.9
4. Tenho oportunidade para aprender algo de novo.	1.2	5.4	33.8	46.0	9.8	3.8
7. Não tenho oportunidades para me desenvolver profissionalmente de forma contínua.	12.9	31.3	34.0	15.4	2.9	3.5

**Legenda:** DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

No que diz respeito às oportunidades coletivas de desenvolvimento profissional ao nível de escola/agrupamento, sobressai uma preocupação dos docentes pela sala de aula e uma visão positiva dos professores em relação à escola, (*cf.* quadro 4.15), nomeadamente; 58.3% dos professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola, ideia corroborada pela maioria dos respondentes (66.1%), referindo que a formação contínua deve ter em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola, porém, com uma percentagem significativa a não se posicionar (29.0%). Por outro lado, é de ressaltar que uma grande percentagem de professores (82%) refere que o seu trabalho está frequentemente a mudar, levando-os a uma constante atualização, situação a que não é alheia o facto de pertencerem a uma área de conhecimento científico em constante transformação.

É também de salientar que, embora 27.3% dos professores respondentes considerem que na sua escola/agrupamento existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional (item 8), 19.8% não a reconhece e ainda uma grande percentagem não se posiciona sobre a sua existência (44.4%). Além disso, 52.9% dos respondentes sentem-se encorajados a participar em atividades de desenvolvimento profissional; porém um valor significativo a não terem a mesma percepção (34.6%).

**Quadro 4. 15** – Oportunidades coletivas de Desenvolvimento Profissional

<b>Dimensões</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>C/D</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>NR</b>
5. O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me actualizar constantemente.	0.2	1.9	12.9	33.3	48.7	3.0
6. Na minha escola, os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola.	0.4	3.5	34.6	48.3	10.0	3.2
8. Na minha escola/agrupamento existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional.	2.5	17.3	44.4	24.8	2.5	8.1
10. A formação contínua deve ter em conta uma perspectiva de desenvolvimento da escola.	0.6	1.2	29.0	54.4	11.7	3.1
13. Sinto-me encorajado/a para participar em atividades de desenvolvimento profissional.	1.9	6.5	34.6	42.5	10.4	4.1

**Legenda:** DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D: Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

Estes resultados, sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores, podem ser corroborados pelo estudo internacional (Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009), que estudaram as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho e que foi realizado em Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro. Deste trabalho destacam-se, entre outros, os valores aparentados no quadro 4.16.

**Quadro 4. 16** – Grau de satisfação (bom/muito bom) nas oportunidades de desenvolvimento profissional

<b>Países</b>	<b>Oportunidades de Desenvolvimento Profissional</b>
Portugal	64.1%
Sérvia e Montenegro	50.0%
Finlândia	45.6%

Tabela construída com dados a partir (Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009:135)

De acordo com Flores *et al* (2009), os valores elevados para as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores portugueses deveram-se essencialmente à frequência obrigatória da formação contínua após a sua institucionalização. Comparando estes resultados com os do nosso estudo, verificamos que, em relação às oportunidades individuais, mesmo existindo uma tendência para a concordância, como, por exemplo, no item 3 do quadro 4.14, com uma concordância de 47.1%, é um valor inferior ao resultado obtido no estudo internacional, com 64.1% de concordância (*cf.* quadro 4.16).

Ao nível das oportunidades coletivas, tendo como exemplo o item 10 do quadro 4.15, com uma concordância de 66.1%, já se aproxima do resultado obtido pelo estudo internacional (64.1%) (cf. quadro 4.16).

Esta aproximação, deve-se, por um lado, ao facto de os professores inquiridos no nosso estudo recorrerem muito à formação contínua, perspetivando-a como promotora de desenvolvimento profissional e institucional, temática a desenvolver no capítulo seguinte e, por outro lado, “pelo facto que se poderá relacionar, pelo menos em parte, com o sistema de Formação Contínua descentralizado e diversificado (e obrigatório) ” (Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009:135), como já foi salientado.

Por último, em relação à perspetiva dos docentes sobre a formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores, verifica-se alguma dispersão, indefinição e até ambivalência (cf. quadro 4.17). Porém, os professores tendem a valorizar uma perspetiva de formação mais a longo prazo (59.5%) em detrimento de uma formação contínua a curto prazo (31.2%), a valorizar a concordância, mas com um elevado valor de professores que não se posicionam (40.4%). Além disso, 38.3% dos respondentes perspetivam uma formação contínua em torno do desenvolvimento de destrezas de atividades centradas na sala de aula, sendo que 33.4% referem que deve centrar-se no desenvolvimento individual. É de salientar que, para todos os itens desta dimensão, há elevados valores de indecisão, oscilando entre 30% 40,3%.

**Quadro 4. 17** – Perspetivas da formação contínua no Desenvolvimento Profissional

<b>Dimensões</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>C/D</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>NR</b>
9. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas de atividades centradas na sala de aula.	2.5	13.1	43.3	32.5	5.8	2.8
11. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento individual.	1.7	16.7	44.2	29.6	3.8	4.0
12. A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo.	2.9	22.1	40.4	25.4	5.8	3.4
14. A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo.	1.0	5.0	30.0	46.2	13.3	4.5

**Legenda:** DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

Esta ambivalência e indefinição dos resultados dependerá do contexto em que os professores trabalham e das suas perspetivas pessoais sobre formação contínua e desenvolvimento profissional. Se, por um lado, os professores parecem valorizar a formação a longo prazo, por outro, valorizam-na



também a curto prazo, contradição que será entendida como uma necessidade de os professores de Informática se atualizarem nos seus conhecimentos científicos e principalmente desenvolverem destrezas técnicas fundamentais para as suas práticas. Esta situação parece ser muito característica dos professores de Informática e poderá ser corroborada no item 5, “O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me actualizar”, com 82% de concordância, como já tivemos a possibilidade de referir atrás, aquando das oportunidades coletivas de desenvolvimento profissional (ver quadro 4.15). Esta interpretação será também corroborada pelo grupo de Informática, que participou no projeto de investigação-ação, cujos resultados serão apresentados no capítulo VI.

### **Síntese**

Os resultados obtidos pelo questionário, aplicados a 520 professores de Informática, apontam para uma diversidade na formação inicial, apresentando uma perspetiva ética e complexa sobre a natureza de trabalho. A procura da formação contínua centra-se em torno da temática da área de conhecimento de Informática, predominando as ações de formação de longa duração de preferência na modalidade de oficinas, recorrendo aos Centros de Formação de Associação de Escolas.

As motivações prevaletentes para a formação contínua são de carácter emancipativo e prático em detrimento das motivações políticas e colaborativas.

As lideranças das suas escolas são orientadas por valores; reconhecem nos presidentes dos Conselhos Executivos encorajamento para o seu desenvolvimento profissional, referindo, de modo categórico, que o aspecto da liderança é de capital importância para a promoção do desenvolvimento profissional (93.6%).

Nos seus contextos de trabalho, relativamente à natureza do seu trabalho, no âmbito do trabalho individual, embora prevaleça uma concordância, existe uma indefinição muito elevada; a nível colectivo dão importância à discussão quer de projetos inovadores, quer de práticas de avaliação, bem como às reuniões de trabalho pedagógico e à partilha de ideias e materiais; valorizam positivamente as relações interpessoais (confiam nos seus colegas, reconhecendo que são fáceis de os abordar).

Quanto às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho, a nível individual, reconhecem ter oportunidades para enriquecer a sua formação, para aprender algo de novo, para desenvolver determinados tipos de projetos, reconhecendo também que a formação contínua deve focalizar-se no desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula.

A nível colectivo consideram que, na sua escola, os professores se preocupam com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola e consideram que a formação contínua deve ter em conta uma perspectiva de desenvolvimento da escola, porque só assim fará sentido, ou seja, uma formação contínua de professores contextualizada no seu trabalho.

É de ressaltar que nas várias vertentes do trabalho dos professores, nomeadamente na liderança, na natureza do trabalho e nas oportunidades de desenvolvimento profissional, embora prevaleça, de um modo geral, resultados de concordância, registam-se valores de indefinição.

Finalmente, é de referir que as iniciativas que têm suportado a formação contínua dos professores de Informática, baseiam-se essencialmente no *paradigma da deficiência* (Eraut, 1987), ou seja, no sentido de colmatar as lacunas existentes, devendo-se, quer à desatualização da formação inicial, respeitante aos conhecimentos científicos e/ou pedagógicos, quer à imperfeição de competências práticas (Ribeiro, 1989). Assim, a formação contínua poderá ter o seu papel no desenvolvimento profissional, embora num enquadramento a curto prazo, como perspectiva Day (2004:182),

“A formação contínua como parte do desenvolvimento profissional mantém a forma de desenvolvimento mais usada para proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um período relativamente limitado.”

Estes resultados, à exceção da temática das ações de formação contínua, bem como a temática da formação inicial dos professores inquiridos, estão em consonância com os resultados apresentados por Forte (2009)<sup>83</sup> e Cadório (2011)<sup>84</sup>, investigadoras que também utilizaram o mesmo questionário nas suas investigações.

---

<sup>83</sup> No âmbito de um estudo intitulado *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Um Estudo realizado numa EB2,3*.

<sup>84</sup> No âmbito de um estudo intitulado *A Investigação-Ação em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Profesores*.

Com o objetivo de aprofundar alguns dos resultados sobre as temáticas inquiridas no questionário, recorreremos às entrevistas com vista a obtermos um maior aprofundamento, contextualizando as representações dos professores sobre a formação ao longo do seu percurso profissional, bem como as oportunidades de desenvolvimento profissional. Como referem Ghiglone e Matalon (1997:13), a entrevista é particularmente indicada para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”.



## CAPÍTULO V

### ESTRATÉGIAS E CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neste capítulo apresentamos os resultados qualitativos, obtidos através da entrevista semi-directiva, junto de um grupo de professores de Informática sobre o seu percurso formativo e profissional, bem como as suas oportunidades de desenvolvimento profissional. Abordaremos ainda as perspetivas dos professores sobre o que é ser professor, sobre as condições de trabalho, sobre as experiências mais significativas de desenvolvimento profissional com repercussões na sua prática.

Começamos por analisar as motivações para a escolha do ensino, o processo de entrada na profissão e o balanço sobre a sua formação inicial. Apresentamos ainda as suas experiências ao nível da formação contínua, nomeadamente no que diz respeito às temáticas, modalidades, papel do professor no plano de formação, bem como as perspetivas dos professores sobre a contribuição da formação contínua para o desenvolvimento profissional.

#### 5.1 Percurso Formativo: A Formação Inicial

##### 5.1.1 A Escolha do Curso: motivações e influências

Dos professores entrevistados, e posteriormente participantes no projeto de investigação-ação (10), 5 têm formação inicial em Engenharia e 5 na área de conhecimento da Informática (*cf.* quadro 5.1).

**Quadro 5. 1**– Área de formação inicial dos participantes

<b>Curso</b>	<b>N.º de Professores</b>
Engenharia de Sistemas e Informática	3
Licenciatura de Informática de Gestão	4
Engenharia Electrotécnica	2
Informática e Matemáticas Aplicadas	1

Como se pode constatar, apesar de todos os professores estarem direta ou indiretamente relacionados com o domínio de conhecimento da Informática, nenhum deles apresenta uma licenciatura vocacionada para o ensino (*cf.* quadro 5).

Estes resultados estão em consonância com os dados recolhidos na 1ª fase através dos questionários, revelando que os professores de Informática têm, maioritariamente, uma formação inicial no âmbito de Informática ou de Engenharia, sendo reduzido o número dos que têm um curso especificamente vocacionado para o ensino neste domínio<sup>85</sup>.

As motivações e influências que contribuíram para os professores participantes terem escolhido a sua formação inicial foram várias, mas a mais recorrente prende-se com o facto de a área da Informática ser uma área de conhecimento nova, sendo vista como motor da mudança e/ou inovação da sociedade. Por outras palavras, os professores apercebiam-se de que, na altura do ingresso num curso superior, se principiava a era das novas tecnologias e, que em certa medida, seria uma área promissora em termos de oportunidades profissionais.

As motivações e influências que os professores participantes referiram para a escolha da sua formação inicial encontram-se referenciadas no quadro 5.2.

**Quadro 5. 2** – Motivações e Influências na escolha do curso

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Motivações e Influências</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Gosto pelo curso</li><li>▪ Gosto pelo ensino</li><li>▪ A emergência e expansão da Informática</li><li>▪ Influência de familiares</li><li>▪ Potencialidades em termos de mercado de trabalho</li><li>▪ Oportunidades financeiras</li><li>▪ Experiência na área do curso</li><li>▪ Influência de amigos</li><li>▪ Influência de antigos professores</li></ul>

Das motivações apresentadas, a emergência da expansão da Informática é, de facto, um indicador muito presente no discurso dos professores, como se observa na seguinte declaração:

---

<sup>85</sup> Para mais detalhe consultar Correia e Flores (2009).

*“Foi provavelmente conversar com pessoas na altura. A Informática naquela altura, em 85, penso eu, quando entrei na universidade, era uma área completamente nova, de grandes novidades e quando descobri que me apetecia ir para lá.” (P1)*

À emergência da Informática acrescentam outras motivações: a vontade de ser professor e o gosto pela área de conhecimento:

*“O que mais me levou a essa formação inicial, a licenciatura, foi eu gostar muito de Matemática e depois era muito boa aluna a matemática e pensei em ir para professora de matemática, só depois como a Informática estava em expansão, tentei aliar as duas coisas.” (P3)*

*“Eu quando era miúda dizia sempre que ia ser professora primária, por isso apesar de não ter seguido um curso de professores primários, acho que estava já o bichinho cá dentro e então depois no meu percurso escolar gostava muito de Gestão e de Informática também, por isso escolhi o curso de Informática de Gestão.” (P9)*

Relativamente às influências sobre a escolha dos cursos, os professores apontaram diversas situações. Um professor revelou que a sua orientação académica se deveu exclusivamente a um professor que o marcou positivamente nos anos de liceu.

*“Pelo gosto da área da electrotecnia, da electrónica, dos computadores. [...] Foi um professor no secundário. (...) Fui para lá revoltado e durante o décimo, décimo primeiro ano, ele motivou-me e eu fiquei a gostar muito dessa área. Desconhecia e fiquei a gostar bastante. [...]. Foi ele que me despertou...” (P7)*

Contudo, o fator familiar teve, em alguns casos, grande influência na escolha da área e do curso.

*“Isso foi desde sempre. Eu desde que me lembre gostei de Engenharia de Electrotécnica. Temos que nos reportar à época. [...] Não havia ainda curso de Informática. [...] Um bocado por influência, primeiro, pelo meu pai, que era radiomontador, portanto tinha um curso de electricidade, naquela época [...] o contacto com essa área é que me levou sempre a seguir áreas técnicas [...] Foi a área que eu segui. Só a frente é que começou...lembro-me que no 12º, foi quando apareceu os SPECTRIUNS, e na altura o meu avô tinha, uma empresa, ainda se mantém, uma empresa de contabilidade. Quando apareceu o primeiro computador foi na empresa do meu avô. [...]. Portanto, já nessa altura tinha dezasseis anos ou dezassete que comecei a programar.” (P10)*

*“...no ramo da construção civil e design no secundário, e depois mudei de ramo. Se calhar inicialmente estava nessa área por influências familiares. E entretanto começou o despertar da Informática no ensino secundário, na altura não aderi logo, mas quando houve o passo para a faculdade, senti que realmente gostaria de entrar pela Informática e desempenhar uma profissão nessa área...” (P2)*

*“Porque gostava de Informática desde o liceu que fiz no estrangeiro, e escolhi essa área que era opcional Mas, também foi por influência do um familiar, o meu irmão, que andava já a estudar no primeiro ano de Engenharia de Informática e aconselhou-me a ir para Informática.” (P5)*

Um outro professor indica o facto de já ter experiência de trabalho na área de conhecimento da Informática, sendo igualmente uma oportunidade para a atualização e aprofundamento de conhecimentos:

*“Quando fui para o curso, eu já trabalhava em Informática e gostava, trabalhava em computadores [...] foi uma área em que eu sempre tive algum interesse, não inicial, não quando acabei o secundário, que na altura, eu era aluno de electrotecnia, mas depois comecei a gostar da parte de Informática e resolvi apostar. Acho que era bom, na altura, na minha carreira profissional e necessitava de alguma formação superior e fui para esse curso.” (P8)*

Ainda um outro professor declara que as perspetivas de mercado de trabalho, assim como o vencimento na altura, associados à novidade da área e do curso, tiveram grande influência na escolha do curso:

*“... nessa altura[no 10º ano do liceu] a Informática estava na «crista da onda», como dizem os nossos alunos. Tinha que escolher as áreas para seguir os estudos superiores. Apercebi-me de que o futuro passava pela Informática e que haveria uma grande oferta no mercado de trabalho e provavelmente muito bem remunerado” (P6)*

Verificamos, assim, pelos testemunhos dos professores, que o facto de a Informática, à altura, constituir uma área de conhecimento nova e apelativa motivou, em grande medida, a escolha dos seus estudos superiores na Informática. A natureza inovadora e dinâmica desta área de conhecimento, aliada à apetência dos jovens pelos desafios e pela novidade, conduziu-os na sua orientação académica, decidindo, assim, a sua carreira profissional futura. Acrescem ainda as influências, quer de familiares, quer de antigos professores.

### **5.1.2 Processo da Entrada no Ensino**

Questionados sobre o processo da sua entrada no ensino, os professores apresentaram uma grande diversidade de motivos (*cf.* quadro 5.3), realçando a mudança de situação profissional, uma experiência positiva na lecionação e a experiência de ensino como estudante como principais razões para ingressar no ensino.

**Quadro 5. 3** – Processo da entrada no ensino

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Processo da entrada no ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Mudança de situação profissional</li><li>▪ Experiência de ensino ainda como estudante</li><li>▪ Gosto pelo ensino</li><li>▪ Estabilidade profissional</li><li>▪ Flexibilidade de horários</li><li>▪ Oportunidade de lecionar</li><li>▪ Experiência positiva</li></ul>



Pelos depoimentos dos professores entrevistados, a entrada no ensino, na sua grande maioria, está associada essencialmente a experiências de lecionação positivas, ainda durante a realização da formação inicial, ou imediatamente após a sua conclusão. Esta situação teve como principais causas o facto de os recursos humanos na área de Informática, à altura, serem escassos, por um lado, e a grande procura pelas escolas de recrutamento de professores de Informática, por outro lado. Foram estes dois fatores que reuniram as condições para a obtenção da sua primeira experiência no mundo do ensino. Esta circunstância encontra-se patente no discurso da professora P2:

*“A minha entrada no ensino processou-se logo, ainda não tinha terminado o curso e já estava a dar aulas. Eu terminei o curso em novembro de 96 e comecei a dar aulas em setembro de 96, portanto dois meses antes de terminar oficialmente. ...Havia muita procura de professores de Informática...Quando estava a terminar o curso, apercebi-me que havia outras coisas além da profissão, e que o facto da Engenharia de Sistemas e Informática me poder obrigar a deslocar-me para grandes centros contribuiu para que eu mudasse de rumo e optasse pelo ensino e basicamente... depois trabalhei no ensino durante três anos como professora e, entretanto, fui chamada a fazer a profissionalização .... ” (P2)*

*“É assim, entrei no ensino, porque queria mudar de situação profissional em que me encontrava na altura. Já tinha tido experiência de ensino, enquanto estava a fazer o curso superior, cheguei a dar naquilo a que hoje seria uma escola profissional, [...] dei durante dois ou três anos, algumas horas todas as semanas, portanto já tinha experiência de ensino. Quando mudei, conclui que o ensino era uma das hipóteses, gostei da experiência, fiquei.” (P1)*

Como verificámos através do professor P1, acresce ainda às experiências de lecionação o facto de os professores sentirem a necessidade de mudança, pese embora já exercerem uma outra profissão. A vontade de mudança está bem patente nos discursos P6 e P7:

*“Eu experimentei o mercado de trabalho e vi que, na altura, ser professor, não era assim tão mau. Eu sou uma pessoa muito prática em termos de valores de mercado, em termos daquilo que a gente, chegava ao fim do mês e levava para casa, como professor, não era mau. E tendo em vista o número de horas que eu trabalhava fora, mas também a minha área era muito complicada, era programar e nós trabalhávamos, durante o dia, durante a noite, durante o fim de semana. E o trabalho como professor era muito mais calmo, e nessa altura, eu optei, porque também, na parte da minha mãe, são, praticamente, todos professores. Já é uma tradição, optei por ficar no ensino. Não sei se, hoje, voltaria a ter a mesma opção ... com o que sei hoje, não sei, se voltaria a ter a mesma opção. Provavelmente, não.” (P6)*

*“Nessa altura, quando eu entrei no ensino, eu estava a trabalhar numa empresa e um amigo meu é que me disse: concorre para dar aulas. A empresa estava numa situação complicada e, ao fim ao cabo, quando, também, soube do vencimento que havia na qualidade de professor, ainda mais me atraiu. E parece que eu fiz bem em sair e vir para o ensino. Primeiro, porque gosto daquilo que faço e depois a empresa acabou por falir, já fechou. Mas gosto daquilo que faço.” (P7)*

Como constatamos, através destes dois depoimentos, as justificações para a mudança profissional residiu no facto de encararem o ensino como uma profissão sem grande desgaste profissional, bem remunerada e profissionalmente segura. Contudo, o professor P6 salienta que, caso se deparasse com a necessidade de uma decisão, não saberia se o resultado da sua decisão seria o mesmo, enquanto o professor P7 sentiu que a sua escolha pelo ensino constituiu uma boa aposta para o seu futuro profissional.

Por outro lado, a necessidade de encontrar um trabalho imediato conduziu os professores ao ensino, apresentando-se uma via profissional ao seu alcance, dado tratarem-se de pessoas dotadas de conhecimentos científicos, necessários à lecionação na área de Informática.

Esta situação está em consonância com o estudo realizado por Teixeira (2001)<sup>86</sup>, e também com outros estudos apresentados pelo mesmo autora, como, por exemplo, Huberman (1989)<sup>87</sup> e Braga da Cruz (2001)<sup>88</sup>, todos dentro da mesma temática, cujos resultados indicam que uma percentagem significativa dos professores optou pela profissão do ensino como segunda escolha e/ou como recurso. Nesta última situação, a procura da profissão do ensino deveu-se a “não terem encontrado emprego noutra sector” (Teixeira, 2001:242). Esta situação encontra-se patente no depoimento da professora P3:

*“Eu acabei o curso em dezembro, os concursos foram em fevereiro e tinha uma colega que era professora de economia e ela é que me incentivou a concorrer. Eu tinha acabado o curso há pouco tempo e o que eu queria era trabalhar.” (P3)*

Uma outra professora, P5, referenciou como vantagens do ensino, o facto de esta profissão apresentar horários menos rígidos do que em outras profissões,

*“Essencialmente, por causa da minha vida familiar (filha), estava sozinha, e os horários do ensino são mais flexíveis que numa empresa. Mas não foi por considerar que o ensino fosse uma profissão sem exigência.” (P5)*

Ainda para uma outra professora, P9, pese embora não tivesse experiência de lecionação, o facto de ter gostado que lhe ensinassem, levou-a a considerar que ser professora seria uma boa profissão:

*“Vou concorrer, vou ver o que é que vai acontecer, ser professor deve ser bom, já que eu gostei de estudar e gostei que me ensinassem. Pronto, e a partir daí, concorri e fiquei colocada nesse mesmo ano que concorri e foi uma experiência muito positiva. Fui aprendendo, nesse ano, claro o primeiro ano, os primeiros anos são sempre anos de experiências, mas tentei fazer o meu melhor e tentei sempre transmitir da melhor maneira os conhecimentos.” (P9)*

---

<sup>86</sup> Estudo que tinha como finalidade inquirir os professores portugueses face à sua profissão (como por exemplo, saber como escolheram a profissão, satisfação/insatisfação face a vários aspetos da vida escolar, etc.). O método de recolha de dados foi o questionário aplicado a uma amostra constituída por 948 professores do ensino básico e secundário de Portugal que frequentaram ações de formação contínua, sendo que todos os formandos eram sócios dos Sindicatos filiados na Federação Nacional dos Sindicatos da Educação.

<sup>87</sup> Huberman, no seu estudo, usa o método de entrevista, aplicado a 160 professores do ensino secundário de três estabelecimentos de ensino suíços com tempos de serviço compreendidos entre os 5 e os 39 anos. Para maior detalhe, consultar Teixeira (2001).

<sup>88</sup> Braga da Cruz baseia-se na técnica de entrevista direta e pessoal, apoiada, num questionário, a 1500 professores, que trabalhavam em diferentes regiões do país (continente e regiões autónomas). Para maior detalhe, consultar Teixeira (2001).

Assim, as motivações para o ingresso no ensino não derivaram de uma paixão inicial ou de uma vocação, mas sim de um conjunto de circunstâncias que levou os professores a lecionarem e que, segundo os mesmos, se tornou numa experiência positiva, levando-os a decidir permanecer no ensino. Embora o ensino não tenha sido a primeira opção e para alguns um recurso, os participantes, na sua maioria, referem que gostam daquilo que fazem.

Por isso, todos os professores, à exceção de um (que acumula a profissão de engenheiro com o ensino), após a opção pelo ensino, fizeram o processo normal para entrar na carreira, ou seja, realizaram a Profissionalização em Serviço, “ processo individual de acesso à profissão e socialização profissional” (Estrela, 2001:121).

### **5.1.3 Balanço da Formação Inicial: visão retrospectiva**

Do balanço que os professores entrevistados fizeram sobre a sua formação inicial emergiu um conjunto de aspetos positivos e negativos (*cf.* quadro 5.4), característicos de um processo de socialização dos professores enquanto alunos. O modo como aprenderam e como viram os seus professores a ensinar teve grande influência no modo de ver e exercer o ensino.

**Quadro 5. 4** – Balanço sobre a formação inicial

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Balanço sobre a formação inicial</b>	<b>Aspetos mais positivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Autonomia na aprendizagem</li><li>▪ Dimensão prática da formação</li><li>▪ Abrangência da formação</li></ul>
	<b>Aspetos mais negativos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desfasamento entre a teoria e a prática</li><li>▪ Desatualização dos conhecimentos técnicos</li><li>▪ Sobrevalorização da avaliação sumativa</li><li>▪ Aprendizagem memorística</li></ul>

Para os entrevistados, a formação inicial, principalmente a formação em Engenharia, constituiu uma mais-valia, dado tratar-se de uma formação muito abrangente, com uma multiplicidade de conhecimentos científicos, constituindo um *background* que lhes possibilitou uma assimilação de conteúdos necessários à leção. Também afirmam que, nos cursos em Engenharia, as estratégias de aprendizagem se baseavam na capacidade de *aprender a aprender*, conferindo-lhes, deste modo,

uma autonomia na sua aprendizagem. Estes aspetos positivos, a dimensão prática e a abrangência da formação, assim como a autonomia da aprendizagem, encontram-se plasmadas nas seguintes afirmações:

*"A minha formação inicial é uma formação técnica, propriamente dita, formação genérica bastante baseada na engenharia. Gostei, acho que aquilo que aprendi foi essencialmente aprender, portanto os conteúdos aprendidos não foram aplicados na grande maioria diretamente, o aprender, aprender, sim e considero que isso foi vantajoso e essa foi uma grande aprendizagem." (P1)*

*"É assim, a minha formação inicial deu-me uma bagagem muito grande para o ensino profissional de Informática, parte prática." (P2)*

*"Acho que a minha formação inicial foi muito boa, era muito, como é que eu vou dizer, muito divergente, tinha muita Matemática, muita Informática e acho que muitas das coisas que eu aprendi na universidade, agora, serviu-me para as aulas do ensino." (P4)*

*"É evidente que isso deu-me um background, para depois conseguir assimilar muitos conteúdos. A maior parte das disciplinas que lecciono, até hoje, são todas baseadas em conhecimentos que tive na faculdade. É evidente que depois há alguma atualização, mas, a base, está lá." (P7)*

Como se verifica, o aspecto positivo da formação inicial, comum a todos os depoimentos, é a grande abrangência temática que os seus cursos possuíam. Além desta abrangência de temáticas/disciplinas, um outro professor, P7, realça como principal aspecto positivo da sua formação o facto dos cursos de Engenharia proporcionarem aos alunos capacidade de autonomia nas suas aprendizagens:

*"Acho que as licenciaturas em Engenharia trazem algumas coisas positivas. Porque, acho que nos ensinam lá que nós...primeiro, quando acabamos o curso, ainda, não sabemos nada e ficamos muito autónomos. Quebram-se aquelas regras que há até ao décimo segundo ano que eu acho que se deviam quebrar mais cedo, que o professor tem que fazer tudo para eles. E nós, quando chegamos à faculdade, e passamos todos, por lá, toca a desenrascar e afinal até conseguimos. É preciso que as pessoas se mentalizem que conseguem. E isso é um dos aspetos que se ganha muito nesse curso. Primeiro, porque abrange muitas áreas. As matemáticas, as físicas, as electrónicas, as electricidades, computadores. É muito abrangente. É uma engenharia. É muito abrangente e ganha-se muito nesse aspecto, Acho que é dos aspetos que contribui, positivamente, para o ensino." (P7)*

Como experiências negativas, os entrevistados apontam o facto de os cursos terem uma componente teórica desproporcionada da prática, com uma actualidade muito restrita, como se pode constatar:

*"Aspetos negativos, é assim, uma grande parte de conteúdos programáticos abordados, atualmente, portanto, mesmo nos anos a seguir, tive que me adaptar praticamente, a tudo, tirando as bases, acho que toda aprendizagem do Curso em si não me está a ser útil, no momento, se calhar o ritmo do trabalho, a procura, a pesquisa, tudo isso, mas acho que faz parte de qualquer curso superior." (P5)*

*"Apesar de o meu curso me ter dado uma boa formação de base, acho que foi muito teórico. Foi muito positivo, o estágio, porque foi uma experiência, fora do mundo da escola. Ambientes completamente deferentes." (P6)*

*"A parte negativa em relação à minha formação inicial, não consigo transpor, nada que seja negativo para o ensino." (P7)*

*“É assim, eu acho que e se calhar em todos os cursos têm, digamos, palha, que não serve para nada e é um curso que muda todos os anos. Eu sei que se fosse para lá, novamente, para o curso, hoje, não tinha nada a ver com o curso que eu tirei. Está sempre, sempre, sempre a alterar, portanto, de que nos serviu aquilo? Serviu-me de alguma formação, como muita coisa que não serve para nada, na nossa vida...” (P8)*

Ainda no âmbito dos aspetos negativos um professor, P10, salienta a abordagem de ensino prevalecente aquando da sua formação inicial, nomeadamente a clássica e a centralidade dos exames finais:

*“Na minha formação inicial académica, acho que isso acontecia um bocado com tudo, àquela época acho que os padrões de exigência e qualidade no ensino não eram grande coisa. Porque qual era a atitude clássica de um professor? Era descarregar, ditar matéria [...] Depois éramos confrontados com um exame, tínhamos que estudar, estudávamos, algum tempo antes, e lá acabávamos por fazer aquela história. Grande parte do curso era baseada neste tipo de abordagem. Muita teoria. O que sempre me atraiu mais foi a parte mais técnica, mais de implementação de coisas [...]. Portanto, mas acho uma lacuna grave do ensino superior era uma formação excessivamente teórica em detrimento de uma formação mais prática” (P10)*

Este entrevistado chama a atenção para a existência do professor clássico que tinha como função “descarregar da matéria” para depois os alunos serem confrontados com um exame, o que remete para um processo de formação numa abordagem tradicional e dedutiva: primeiro a explanação da teoria, depois a sua aplicação à prática (Korthagen, 2009).

As outras duas abordagens de ensino também referenciadas por Korthagen (2009), nomeadamente a *prática* e a *realista*, ou seja, a teoria emergindo da prática e articulação da teoria com a prática, não foram estratégias de ensino privilegiadas nas aprendizagens dos nossos entrevistados.

Através da análise dos aspetos negativos da formação inicial, nomeadamente a existência de uma abordagem clássica do ensino, assente numa aprendizagem memorística, com enfoque na assimilação dos conteúdos, por um lado, e a privação de ritmos de aprendizagem diferentes para os alunos fez que os nossos entrevistados, enquanto professores, não se revissem neste modelo de ensino.

Em relação à formação inicial, pese embora citarem experiências negativas, os professores consideram que, de um modo geral, ela foi útil no exercício da sua profissão, destacando sobretudo a transição das aprendizagens realizadas para as suas práticas (ver quadro 5.5).

**Quadro 5. 5** – Aprendizagens realizadas na formação inicial

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Aprendizagens realizadas na formação inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Através do aprender a aprender</li><li>▪ Estratégias propiciadoras de autonomia dos alunos</li><li>▪ Aplicação dos conhecimentos técnicos nas práticas educativas</li><li>▪ Apoio dos conhecimentos teóricos fundamentais na área de conhecimento científico</li><li>▪ Quadro referência e exemplos para as práticas</li></ul>

Assim, os professores, de um modo geral, aplicam nas suas práticas tudo o que acharam de positivo na sua formação inicial, ou seja, todos os processos de aprendizagem com que se identificaram, aplicando-os na sua prática convencidos de que se tratará da melhor estratégia para o sucesso da aprendizagem.

*“Como disse, o mais importante foi o aprender a aprender e é isso que eu tento transmitir aos alunos. Mais importante que saber os conteúdos, ainda mais na nossa área que eles mudam constantemente, o que é hoje é uma verdade amanhã já está completamente ultrapassado, é o tal aprender, aprender, ou seja, ser autónomos e conseguirmos ser capazes de estar continuamente aprender. “ (P1)*

*“Devido à minha formação inicial utilizo muito. Tiro muitos exemplos de lá, para tentar, às vezes, motivar os alunos, quando os vejo um bocado, mais complicados. Em certos conteúdos, ir mais ao fundo da matéria, mas dando exemplos práticos do dia a dia, que é para eles terem uma ideia. Sei lá, quando a gente explica o que é uma frequência, eles não sabem o que é, e começa-se a falar no micro-ondas. Isso, é uma coisa mais linear e, eu tento arranjar, às vezes, exemplos que há na minha área de minha formação, que transpondo para o ensino os consiga despertar e tomar mais atenção, às vezes, à matéria para interiorizar. Porque se eu der as definições clássicas é maçado. Tento cativá-los, para que eles consigam assimilar melhor os conteúdos. “ (P7)*

*“Se calhar nos primeiros anos de ensino talvez sim. Agora numa área, com já disse, que está sempre em mudança temos que nos actualizar todos os dias, quase praticamente, mas continuo a por em prática, pelo menos, por exemplo, quando estamos a ensinar a alunos algoritmia que se aprende logo no primeiro ano do curso e para quem vai seguir Informática, é uma coisa que se percebe para sempre, não é? Por exemplo um conteúdo necessário que tem acompanhado, a algoritmia, as linguagens de programação também, apesar de algumas estarem em desuso, mas a base em si continua-se a aplicar.” (P8)*

*“há sempre conhecimentos que ficam, coisas que são importantes, que a gente, de vez em quando, recorre. Uma derivada! De vez em quando lembro-me que uma derivada tem uma determinada utilidade e pode resolver até um problema. Mas acima de tudo, o que é gente ganha, o que eu ganhei no meu percurso do ensino superior, foi a capacidade de entrar num sítio e não saber nada sobre aquela área e depois aprender e poder sair de lá a saber alguma coisa. E, portanto, essa flexibilidade na minha área é muito importante. Eu na Informática tenho que estar sistematicamente sempre aprender coisas novas. Essa estratégia utilizo-a com os meus alunos.” (P10)*

Como se constata, muitos dos conhecimentos e estratégias (principalmente o *aprender a aprender*) adquiridos durante a formação inicial são aplicados nas suas práticas. Mais uma vez, e como referenciou o professor P8, deve-se ter sempre em conta a constante evolução a que estes conhecimentos científicos estão sujeitos, o que, apesar de serem muito úteis nos primeiros anos de leção, poderão não o ser numa fase mais adiantada da sua carreira profissional, exigindo uma atualização permanente.

## 5.2 O Exercício da Profissão Docente

### 5.2.1 Ser Professor

Questionados sobre o que é ser professor, os professores entrevistados enquadraram as suas conceções em duas subcategorias, respetivamente Educador e Especialista como podemos constatar pelo quadro 5.6.

**Quadro 5. 6** – Ser Professor

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Ser Professor</b>	<b>Educador</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Transmissor de valores morais e éticos</li><li>▪ “O professor amigo”</li><li>▪ Preparar os alunos para a vida em sociedade</li><li>▪ Ensinar os alunos a saber ser e estar</li><li>▪ Ênfase no relacionamento humano</li></ul>
	<b>Especialista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Transmissão de conhecimentos</li><li>▪ Preparar os alunos profissionalmente</li></ul>

De um modo geral, os professores sentem que ser professor, além de transmissor de conhecimentos científicos, implica ser um educador que transmite valores morais e éticos aos alunos, é ser *um amigo*, que os prepare para a vida em sociedade, que os ensine a saber ser e estar. Esta perspetiva de ser professor encontra-se retratada nas seguintes afirmações:

*“Ser professor é ser transmissor de conhecimento, mas mais do que isso é também ser formador, no sentido de não só dos conteúdos letivos, é também transmitir, eventualmente, alguns valores éticos, eventualmente, inclusive, alguns valores morais que são transmitidos muitas vezes, não voluntariamente, mas são transmitidos pela tua experiência, pela tua vivência, pela tua forma como estás na aula, que acabas por transmitir, por incutir nos alunos.” (P1)*

*“Ser educadora, ser amigável com os discentes, paciente, prepará-los para a vida, prepará-los tecnicamente, também, para o desempenho de uma função, duma profissão e ser, prepará-los para a vida na sociedade.” (P2)*

*“Para mim ser professora significa, ensinar, além de ensinar, ser amiga que é o que eu tenho sido com os meus alunos, educar e... basicamente é ensinar.” (P3)*

*“Para além da passagem de conhecimentos específicos, tem também um papel educativo e pedagógico, onde devemos incutir regras, responsabilidade, ou seja a vivência, tentar que eles não tenham só, ou não sejam apenas preparados em temas de conteúdos, mas também como seres humanos, responsáveis e capazes de estar profissionalmente bem integrados em todos os níveis.” (P4)*

*“Ser professor é transmitir conhecimentos, aos jovens neste caso, que somos professores do secundário e também ensinados para além dos conteúdos programáticos, o saber ser, o saber estar, o saber falar, o saber respeitar os professores e escola e o material que eles têm que utilizar, de uma maneira geral penso que é isso, tentar educar, para além de ensinar, educar os jovens com que todos os dias nós temos de lidar com eles e transmitir determinados valores.” (P9)*

Através destes depoimentos, constatamos que os entrevistados apontam para uma visão mais holística do professor, uma visão na qual os aspetos profissionais e pessoais do ensino são vistos a partir de uma perspetiva integrada (Korthagen, 2009). Este autor defende a relação entre o profissional e o pessoal do ensino, sublinhando que não se deve prestar mais atenção às competências profissionais do que aos aspetos mais pessoais do ensino, porque, nesta perspetiva mais holística, os professores refletem de modo mais profundo sobre as suas práticas.

Por sua vez, um professor, P7, chama a atenção para a complexidade e a multiplicidade de funções que se esperam dos professores:

*“Ser professor...isso é muito complicado de responder, porque não acho que há resposta possível para isso, o que é ser professor. Mas envolve uma área muito abrangente, a meu ver, porque somos um pouco de tudo. Além de transmitir os conhecimentos, o relacionamento humano com os alunos, com os colegas, com pais, é uma área muito abrangente, o que faz com que nós tenhamos que ter uma flexibilidade muito grande. Isso faz parte do professor, porque professor não é só debitar conteúdos e dar notas. Há toda a outra parte que, também, é inerente ao cargo de ser professor. Envolve muitas componentes da nossa... Não sei se fui muito claro. Fui um pouco vago, porque acho que é isso mesmo. A profissão de professor é um pouco vaga. Não acho que há um padrão. Há muitas opiniões. Pode haver pontos em comum, mas acho que é muito complicado.” (P7)*

Para este professor, ser professor remete para, além da tradicional função de promoção das aprendizagens, uma função socializadora, dado um grande número de famílias se demitir da função educativa dos seus filhos (Estrela, 2001). Assim, na actualidade, o professor, para além de transmissor de conteúdos possui uma multiplicidade de funções num contexto de uma rede de relações. Daí o professor ser, “apenas, um entre vários atores do processo de relacionamento, também por isso, eminentemente relacional” (Teixeira, 2001:195).



Estas perspectivas vão na linha do que Cassiano Reimão (2009:4) releva quando discute o papel da educação:

“A sensibilização para a dialéctica do universal e do singular releva da ação de cada educador a quem compete despertar os educandos para a dimensão ética da maior parte das suas ações. Conhecer os próprios direitos e os próprios deveres é essencial no seio da comunidade educativa. A ideia fundamental que a educação deve transmitir a cada ser a formar é que ele é *único* e que a sua condição implica uma troca significativa com o meio”.

Contudo, três professores (P6, P8 e P10) encaram o seu papel essencialmente como um especialista, colocando o enfoque na transmissão de conhecimentos, ao mesmo tempo que destacam a dificuldade no seu exercício:

*“O que é para mim ser professor? Cada vez é mais difícil ser professor, dado o contexto actual de nossa sociedade, cada vez é mais complicado ser professor. Mas ser professor, é ser um pedagogo. É haver uma transmissão de conhecimentos, embora, hoje, nos seja pedido muito mais do que isso, mas basicamente a nossa função seria essa.”* (P6)

*“Ser professor é tentar ensinar a alguém os conhecimentos que eu tenho sobre determinada matéria, determinada disciplina.”* (P8)

*“É o privilégio de poder estar com malta nova e poder ensinar. Transmitir conhecimentos. Essencialmente isso.”* (P10)

### **5.2.1.1 Mudança em relação às Expectativas sobre o Ensino e Ser Professor**

Questionados sobre as suas expectativas em relação ao que era ser professor, a grande maioria reconhece que ficaram muito aquém, pois referem-se à pouca motivação e ao mau comportamento dos alunos, à desvalorização da profissão, à burocracia e à existência de muitos projetos e reuniões (*cf.* quadro 5.7).

**Quadro 5. 7** – Mudanças em relação às expectativas sobre ser professor

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Mudança em relação às expectativas iniciais</b>	<b>Mudança de expectativas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Menor motivação dos alunos</li><li>▪ Comportamento dos alunos</li><li>▪ Desvalorização da profissão</li><li>▪ Burocracia</li><li>▪ Existências de muitos projetos</li><li>▪ Existência de muitas reuniões</li></ul>
	<b>Ausência de mudança</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ausência de expectativas</li></ul>
	<b>Manutenção das expectativas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Referência de um antigo professor</li></ul>

Dos professores que afirmaram que as suas expectativas mudaram, (P3, P5, P6, P7 e P1), ficando aquém da sua idealização do que era ser professor, todos eles mostram-se categóricos, evidenciando, alguma frustração, o que se deve ao excesso de burocracia e ao número de reuniões, afastando-os, em certa medida, da essência do ensino:

*“Não, não, nada. Eu pensava que ser professor que era, basicamente, aquilo que eu já disse, era ensinar, ensinar e não era fazer projetos, nem aquela burocracia toda, nem montes papéis, nem montes de reuniões que não levam a nada. Eu só nesta semana, já tive quatro horas de reuniões, mais as de hoje, já são seis, a sério, tirando a direção de turma.” (P3)*

*“Não, nunca pensei que houvesse tanta burocracia. Pensava que o principal era ensinar.” (P5)*

*Não, não. Porque quando eu inicieei eram pedidas tarefas muito objetivas, não é? E, hoje, em dia, não. Hoje em dia, cada vez mais, são-nos pedidas tarefas mais burocráticas, não é? Tarefas que não têm muito a ver com aquela ideia de que as pessoas de que é um professor: é chegar, dar 45 ou 50 ou 90 minutos uma aula, debitar conteúdos e acabou. E não é. A nossa profissão não se esgota aí, não é? (P6)*

Um outro professor reconhece que a Profissionalização em Serviço permitiu-lhe ver e conhecer o papel do professor numa outra perspetiva que não era a que tinha no início da sua carreira:

*“Não. Não é bem aquilo que eu pensava. Mas o que contribuiu um pouco para eu mudar a minha maneira de ser como professor, encarar as coisas, foi a profissionalização. Fiz a profissionalização e mudei um pouco a minha maneira de encarar o ensino e isso ajudou-me. Por isso, não me revia ao início, antes de fazer essa fase. Não foi só por aquilo que me ensinaram lá, mas também pelo convívio com colegas, quando estávamos todos a fazer a profissionalização em serviço. Isso foi muito gratificante.” (P7)*

Deste conjunto de professores, um professor, P1, apesar de, num primeiro momento, referir que não é muito diferente da que tinha projectado, assume logo de seguida que ser professor mudou muito na última década, mas que a função da docência continua com a mesma finalidade.

*“Creio que a função de docência não é assim tão diferente, na globalidade, daquilo que imaginava antes. Talvez pelo facto de já ter alguma experiência de formação anterior, ou então porque normalmente não procuro imaginar situações futuras. É obvio que a forma de ser professor mudou bastante nos 10 anos em que lecciono. A motivação dos alunos tem atualmente um peso muito superior ao que tinha num passado recente e, com isso a forma de estar numa aula mudou.” (P1)*

Por sua vez, três professores, (P4, P8 e P7), explicam que não tinham expectativas, uma vez que a sua formação inicial não era vocacionada para o ensino, logo, não conseguem fazer uma comparação entre a sua idealização de professor e a realidade. Por exemplo, a professora P4 refere:

*“É assim, as minhas preocupações no início de carreira, se posso dizer deste modo, assim a minha primeira experiência como profissional não foi como docente, daí que a primeira coisa que eu ansiei, se calhar, foi a estabilidade profissional. Mas em termos de ser professor, é assim eu não sabia nada a respeito, nunca fui formada para ser docente, porque o curso é sempre um curso na área técnica e depois de estar no ensino adorei a experiência. Até numa primeira fase em que comecei pelo ensino profissional que era um bocadinho diferente. Hoje, atualmente, acho que só aqui na escola, pelo menos, tentámos fazer o mesmo, passar a mesma aprendizagem, portanto, agora também temos cursos profissionais, mas acho o que me agarrou a tanta dificuldade para entrar para o ensino, talvez tenha sido, mesmo o gosto, a experiência,*

*porque senão, se calhar face a tanta adversidade, em termos de conseguir entrar, com é lógico nos concursos, se calhar tinha escolhido uma outra área.” (P4)*

É de notar que esta professora ressalta como primeira preocupação em ser professora a sua estabilidade profissional, remetendo, assim, para a ideia pré-concebida sobre a segurança, em termos de carreira, que a profissão do ensino pode proporcionar. Também pelo facto de não ter sido formada para ser docente, não apresentava expectativas sobre o era ser professor. Contudo, refere que o facto de ter tido uma experiência positiva a nível da lecionação no ensino profissional, no passado, tornou-se-lhe muito útil para as suas práticas de ensino em cursos profissionais que atualmente ministra.

Por sua vez, a professora P9 refere a justificação para a sua ausência de expectativas:

*“Como o curso que eu tirei não foi um curso via ensino, fiz a profissionalização em serviço mais tarde, primeiro comecei a dar aulas e depois é que fiz a profissionalização em serviço e o primeiro ano quando me deparei com uma turma de jovens tinha que tentar transmitir aquilo que tinha aprendido no curso e ao mesmo tempo controlá-los, a incentivá-los a gostarem do que eu ia transmitir e mantê-los interessados e quietos não foi premeditado, foi todos os dias era uma experiência nova, porque não tinha sido preparada para esse fim, então não idealizei como é que ia ser quando fosse o meu primeiro dia de aulas. Foi quase concorri hoje e amanhã já estava a dar aulas, por assim dizer e como não idealizei todos os dias ia idealizando como é que seria e não seria e ia adaptando também às exigências da turma e dos alunos em que me ia deparando. Por isso, eu acho que em relação ao que é hoje e ao que eu idealizei digamos, que acabei por não idealizar, por isso mesmo, porque não tive o curso que vocacionado para o ensino.” (P9)*

Através deste relato, damos-nos conta que, para esta professora, o início da sua carreira profissional, principalmente no primeiro ano, foi muito difícil, dado ela reconhecer que se deparou com uma situação nova e inesperada: uma turma de jovens a quem tentava transmitir aquilo que tinha aprendido no seu curso e, ao mesmo tempo, controlá-los, incentivá-los e a gostarem daquilo que ela lhes transmitia e ainda simultaneamente mantê-los interessados. Eram demasiadas tarefas para uma professora, em início de carreira, com a agravante de não ter sido preparada para ensinar. Portanto, só lhe restava ensinar como tinha aprendido através da observação dos seus professores formadores, isto é, através da aprendizagem da observação (Lortie, 1975; Loughran, 2009).

Por seu turno, o professor P8 faz a seguinte fundamentação na ausência de expectativas:

*“Não. Eu para ser sincero, neste momento, não pensava mais ser professor, até, porque não tenho profissionalização e os concursos mudaram e, este ano, não pude concorrer, só concorri em oferta de escola. Portanto, não pensava, neste momento, ser professor. Surgiu a oportunidade, aqui na escola e aproveitei. Portanto, não tinha pensamentos, tinha pensado que a minha carreira, como professor, tinha acabado no final do ano passado. Contudo, eu não tinha expectativas diferentes, eu acho que, neste momento, em termos de ensino, eu estou a ter um ensino diferente, eu estou a dar aulas à noite, apenas a uma turma do ensino profissional. Há alguma mudança nos alunos do profissional, mostram um maior desinteresse quanto a mim e depois tenho uma experiência nova que não contava com ela, que é dois alunos do ensino especial, com necessidades educativas especiais, com dificuldades de visão, portanto é um mundo completamente novo,*

*que não contava encontrar neste momento. [...] Eu gosto dos desafios, portanto, eu gosto de coisas que me possam pôr à prova. No ano passado, p. ex. tive uma turma PIEF (tem o primeiro e segundo ciclo na mesma turma) normalmente são alunos com bastantes problemáticas. A maior parte dos alunos era de etnia cigana e era complicada aquela turma, mas era um desafio interessante, porque nós tínhamos que interagir com eles e dar-lhes alguma coisa que eles pudessem, depois devolver isso, em termos de trabalho. Era motivador, cansativo, mas foi um desafio interessante. Portanto essa experiência que não estava a contar de maneira nenhuma.” (P8)*

Mais uma vez, a argumentação para a ausência de expectativas, reside no facto de nunca ter pensado em ser professor, levando-o a nunca refletir sobre o que era ser professor. Também, dado este professor ter como profissão uma outra atividade que não o ensino, aproveitou uma oferta de escola para lecionar, desempenhando assim duas atividades profissionais. Realça que, embora não tivesse qualquer preparação para ser professor, assume que gosta de desafios e vai tentando ensinar os seus alunos da melhor maneira possível.

Verificamos, assim, que, para estes últimos três professores, (P4, P9 e P8), a ausência de expectativas deve-se ao facto de nunca terem pensando, ao longo da sua formação inicial, exercer a profissão docente, portando, justificando que não foram preparados para ser professores. Contudo, para todos eles, existe um traço comum: a lecionação transformou-se num desafio aliciante que se revelou numa experiência positiva e gratificadora.

Finalmente, dois professores, (P2 e P10), referem que a ideia do que era ser professor foi ao encontro das suas expectativas, como se depreende dos seus testemunhos:

*“É assim ao longo do meu percurso: nos últimos tempos, como sabemos a profissão tem sido reestruturada, é exigido ao professor uma burocracia crescente, que não me agrada em particular, mas de certa maneira também não é muito diferente daquilo que idealizei. Tirando a burocracia que realmente é cada vez maior, que nos exige muito tempo, mas não é diferente daquilo que idealizei, não.” (P2)*

*“Sim. Tenho mantido, aliás, quando assumo este ponto baixo, esta dificuldade [experiências com alunos indisciplinados] é exatamente porque eu tento ser sempre um professor que idealizei ser. Que de alguma forma, é um professor, que já foi meu professor. É uma imagem do professor. É uma referência de algum professor que já tive. Alguém que quer ensinar, mas também ser próximo dos alunos. E que os gosta de estimular e não admite indisciplina, portanto, e isso sempre foi assim o meu trajecto. Claro que em determinados momentos, tenho dado maior carga a determinadas características que eu tenho e noutros momentos, outras características. Se há problemas disciplinares, tenho que resolver os problemas disciplinares primeiro. Se há alunos mais interessados, aposto mais nessa vertente, mas digamos que essas quatro linhas, são as minhas linhas de atuação, enquanto professor e mantenho-as desde sempre. Desde que comecei a ensinar a alguém.” (P10)*

O professor P2 refere que, apesar de não ser muito diferente daquilo que idealizou, salienta que a burocracia assumiu um papel de relevo. Quanto ao professor P10, revê-se na íntegra na sua

idealização do que é ser professor pois teve em consideração o facto de ter tido como modelo um antigo professor, aquando da sua formação.

Em síntese, em relação à ausência de expectativas a justificação, por parte dos participantes, baseia-se no facto de não idealizaram o que era ser professor, dado nunca terem pensado em ser professores.

Relativamente aos participantes que afirmaram que as suas expectativas terem mudado para pior, a sua argumentação reside no excesso de burocracia que assumiu um papel preponderante no ensino, deixando para segundo plano o acto de ensinar.

Finalmente, os que mantiveram as suas expectativas, embora reconhecendo que, por um lado, a burocracia aumentou e, por outro, o comportamento dos alunos piorou, sentiram que, de um modo geral, já esperavam que o ensino se desenrolasse de acordo com o previsto.

### **5.2.2 Sentimentos e Atitudes face à Profissão Docente**

Os sentimentos manifestados pelos professores entrevistados são essencialmente negativos, nomeadamente: desilusão, tristeza, desmotivação, cansaço, maiores dificuldades no exercício da profissão docente, desvalorização, descredibilização da profissão e falta de tempo. Contudo, revelam dois aspetos positivos: gosto pela profissão e o relacionamento com os alunos (*cf.* quadro 5.8).

**Quadro 5. 8** – Sentimentos e modos de estar na profissão

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Sentimentos e modos de estar na profissão</b>	<b>Negativos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desilusão</li><li>▪ Tristeza</li><li>▪ Desmotivação</li><li>▪ Cansaço</li><li>▪ Maiores dificuldades no exercício da profissão docente</li><li>▪ Desvalorização e descredibilização da profissão</li></ul>
	<b>Positivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Gosto pela profissão</li><li>▪ Relacionamento com os alunos</li></ul>

Os seguintes testemunhos ilustram os sentimentos negativos manifestados pelos professores:

*“Hoje, como professora, sinto-me muito triste, muito cheia da escola, cheia de burocracias, eu gostava que a escola fosse...o ser professora, fosse só ensinar e não preocupar com o fazer projetos, fazer trabalhos além das aulas. Isso ocupa-me muito mais tempo do que o tempo que eu tenho para preparar aulas. E os alunos são os principais prejudicados.” (P3)*

*“Um bocadinho desiludida, porque a nível de disciplinas que lecciono (TIC), ficaram desvalorizadas, dado que foram retiradas dos currículos do ensino regular e em relação ao ensino profissional, porque os seus alunos não estão motivados para a aprendizagem e também o excesso de burocracia que existe neste momento.” (P5)*

*“Muito pior, do que quando me sentia há onze anos atrás, quando comecei, porque naquela altura, a nossa profissão ainda era valorizada, o que hoje em dia. Antigamente, nós tínhamos alunos interessados, e que vinham para a escola, porque gostavam. Na grande maioria, hoje em dia, isso não acontece. Os nossos alunos vêm para a escola, porque são obrigados, porque não têm mais nenhum sítio para onde ir e fazem de conta que a escola é um autêntico recreio.” (P6)*

*“Eu tenho pouco tempo de ensino. Mas acho que hoje em relação a quando comecei, acho que está pior. Acho que não se vê tanta alegria como se via antigamente. Antigamente, lá está, isso é muito subjectivo. Porque estou há pouco tempo a dar aulas. Mas eu quando entro para o ensino, já entro numa altura em que isto começa a ser muito complicado. E então, nestes últimos anos, vejo sempre cada vez a degradar-se mais. Por isso, a profissão de professor acho que ficou um bocado descredibilizada.” (P7)*

*“Ora bem já me senti melhor, portanto sou professor há pouco tempo, não sou professor, melhor dizendo, tenho dado aulas e acho que as coisas têm mudado, os alunos têm mudado e as coisas são mais complicadas, agora, para os professores. Os alunos são mais difíceis e não querem aprender e acho que é a principal diferença, não estão interessados em aprender e quando eu quero ensinar alguma coisa, eles não mostram interesse. Desmotiva quem quer ensinar.” (P8)*

*“Hoje como professor sinto-me um pouco menos prestigiado do que há algum tempo atrás. Isso decorre de toda esta balbúrdia que há no ensino. Com a mudança de estratégia, de abordagem, com problemas disciplinares a agravarem-se, com a falta de disciplina, consumindo parte do nosso tempo, a disciplinar alunos, quando na realidade devíamos estar a transmitir conhecimentos e a despertar para novas realidades e para novas tecnologias, que é essa a parte que me fascina, na parte da educação, é esse aspecto.” (P10)*

Pelos testemunhos destes professores, verifica-se que, para a existência destes sentimentos, pouco ou nada entusiasmantes no modo de estar na profissão, contribui grandemente o excesso de burocracia e a desmotivação/desinteresse dos alunos. O excesso de burocracia provoca o afastamento do professor em relação à sua principal finalidade que é ensinar, sendo os alunos os principais prejudicados, como refere o professor P5 *“...Isso [burocracia] ocupa-me muito mais tempo do que o tempo que eu tenho para preparar aulas. E os alunos são os principais prejudicados”*. Quanto ao desinteresse manifestado dos alunos, poderá provocar, nos professores, grande desgaste e desmotivação ao tentarem todas as estratégias para conseguirem a sua atenção, como se encontra em vários depoimentos. Por outro lado, também, como referencia o professor P10, surgem as constantes mudanças das políticas educativas que têm contribuído para o desprestígio da classe profissional dos professores, plasmado, em certa medida, no testemunho do professor P7 *“Acho que não se vê tanta alegria como se via antigamente”*.

Ainda no âmbito dos sentimentos negativos, uma professora P2, embora manifeste sentimentos de cansaço decorrente de ensinar alunos irrequietos, recorrendo à sua paciência, espera

conseguir o retorno das aprendizagens dos alunos. E é precisamente este retorno, recompensa intrínseca, que faz com que goste da sua profissão:

*“Sinto muitas dificuldades, foi uma profissão que eu escolhi. É uma profissão que eu gosto de exercer, é bastante cansativa que exige muita preparação, exige muito tempo, muita paciência. Os miúdos são inquietos, requerem muita atenção, mas eu acho que é uma profissão muito, ... como se diz? Gosto do retorno. Gosto de ver quando eles aprendem coisas novas, basicamente.” (P2)*

Relativamente aos sentimentos de natureza positiva, o professor P1 e a professora P9 referem que continuam a gostar de serem professores, salvaguardando, no entanto, o facto de não se identificarem com as políticas educativas atuais:

*“Ainda me sinto bem, ainda continuo a gostar de ser professor, embora não goste das políticas que têm sido seguidas e acho que estão a prejudicar o ensino. Neste momento preocupa-me mais o ensino dos miúdos, estou mais preocupado como encarregado de educação do que até como professor.” (P1)*

*“Enquanto professora hoje, sinto-me, tirando todos os atritos que têm vindo a acontecer nos últimos tempos por causa destas novas regras, que o ministério quer impor, sinto que estou a fazer um papel bom, que tento transmitir aos jovens aquilo que aprendi e todos os dias continuo aprender em termos de conteúdos programáticos e também os valores da estar na sociedade e de saber estar e saber relacionar-se uns com os outros.” (P9)*

Analisando estes dois relatos, verificamos que o professor P1 se preocupa muito mais como encarregado de educação do que como professor e, por sua vez, a professora P9 refere que vai aprendendo no dia a dia em termos de conhecimentos científicos e valores, relevando também o bom relacionamento com os alunos.

Por último, é de realçar que uma professora, P4, não apresenta qualquer mudança no seu modo de estar na profissão, embora admitindo que tenha mais experiência:

*“Eu penso igual como pensava no início, há dez anos, embora com mais experiência, estive até há três ou quatro anos como contratada, sempre tentei como professora cumprir com aquilo que eu fui habituada, se calhar a fazer ao longo de toda a minha vida, com regras, com passagem de conhecimentos de dentro daquilo que eu sabia, mesmo para os meus semelhantes. Acho que em termos de professor, nesta década não mudei muito, continuo igual, acho que não sinto nem as pressões externas, nem internas, porque continuo a ser eu, não sei se assim se bem, penso que sim. Até porque fiz estágio, mas não tive avaliação da componente pedagógica, porque eu já tinha muito tempo de serviço e a esse nível não tenho nenhum feedback em termos de avaliação como professora. Se calhar é um bocado isso que falta é uma avaliação enquanto docente.” (P4)*

Portanto, esta professora revela sentir a necessidade de uma avaliação para ter um *feedback* sobre o seu desempenho, uma vez que não tem a certeza se ensina da melhor maneira. Esta dúvida sobre a maneira de ensinar, na opinião da professora, advém do facto de na realização do seu estágio não ter concretizado a componente pedagógica. Por isso, continua a ensinar, embora com mais experiência, «como sabe e como foi habituada».

### 5.2.2.1 Aspetos mais Agradáveis e Desagradáveis no Trabalho Docente

Quadro 5. 9 – Aspetos agradáveis e desagradáveis do trabalho docente

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Aspetos do Trabalho	<b>Mais Agradáveis</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ As aprendizagens dos alunos</li><li>▪ Atitudes e comportamentos adequados dos alunos</li><li>▪ Sucesso escolar dos alunos</li><li>▪ Formação de pessoas</li><li>▪ Panóplia de funções (para além da instrução)</li></ul>
	<b>Menos Agradáveis</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desinteresse dos alunos</li><li>▪ Falta de educação</li><li>▪ Falta de motivação</li><li>▪ Insucesso dos alunos</li><li>▪ Comportamentos inadequados</li><li>▪ Burocracia</li><li>▪ Relacionamento com os alunos</li></ul>

Em relação aos aspetos agradáveis (cf. quadro 5.9), os participantes realçam o sucesso das aprendizagens dos alunos, o comportamento adequado, o sucesso escolar dos alunos e o facto de ser possível formar pessoas. Estes tipos de sentimentos emergem dos testemunhos de vários professores:

*“O mais agradável é quando nós preparamos uma aula ou um conjunto de aulas e depois notamos que essas aulas foram traduzidas em aprendizagens aos alunos e verificamos que mais tarde, os alunos disseram: eh! Professor, aprendi isto e já apliquei aquilo que aprendi numa aula [...].” (P1)*

*“O que acho mais agradável? Precisamente quando eles adquirem os comportamentos que a gente acha que devem ser os corretos, quando têm boas posturas, quando têm boa educação, quando apreendem os conteúdos, também é bom. Quando na prática conseguem usar aquilo que lhes ensinámos [...] quando os bons costumes e as boas práticas são assimiladas. A parte social é muito importante, depois a parte técnica, que também é importante.” (P2)*

*“O que me agrada mais? Agrada-me, quando nós conseguimos passar o conhecimento. E vemos que os nossos alunos conseguem realizar tarefas com a nossa ajuda.” (P3)*

*“O mais agradável é chegar ao momento de avaliação e os alunos mostrarem aproveitamento positivo e também conseguir mudar atitudes e comportamentos pouco adequados a uma sala de aula.” (P5)*

*“O que me agrada mais? Agrada-me, quando nós conseguimos passar o conhecimento, não é? E, vemos que os nossos alunos conseguem realizar tarefas com a nossa ajuda” (P6)*

*“ O mais agradável acho que é, nós professores, embora pareça que não, fazemos um bocadinho de tudo, somos pais, somos mães, somos educadores, somos professores, às vezes temos que ser também psicólogos, companheiros, enfim... Acho que esta panóplia de atividades que nós temos, é algo interessante.” (P8)*



Como podemos constatar, os aspetos mais agradáveis para os professores, no seu trabalho, remetem para o facto de sentirem que os seus alunos, além de aprenderem os conteúdos científicos, adquirirem posturas e comportamentos adequados numa sala de aula, assim como o reconhecimento de valores fundamentais à formação de um ser humano. Deste elenco de afirmações é de salientar a perspetiva do trabalho do professor, indicando que este pode desempenhar uma panóplia de funções, como, por exemplo, psicólogos, companheiros, etc. Poder-se-á admitir que a sua maneira de estar no ensino se enquadra na ótica do ensino como uma missão (Day, 2004; Loughran, 2008), incluindo a dimensão pessoal, relacional e humana, para além da cognitiva e racional.

Quanto aos aspetos desagradáveis, os professores entrevistados indicam o desinteresse dos alunos, a falta de educação, a falta de motivação, o insucesso dos alunos, os comportamentos inadequados dos alunos, a burocracia e o relacionamento com os alunos,

*“O oposto [ao mais agradável] é quando na aula que nós tentamos transmitir conceitos que são importantes e que não são minimamente interessantes para os alunos ou o aluno não lhe dá a mínima importância é sempre para mim o mais desagradável, é a velha história de falar para os peixinhos.” (P1)*

*“O que é menos agradável? Podemos começar por aí, a má educação. Quando os miúdos não estão motivados e não estão receptivos ao que lhes queremos ensinar, e não é fácil chamá-los a atenção e guiá-los no sentido de aprenderem o que a gente acha que eles devem aprender. Pronto, a má educação, sem dúvida, é o que mais me irrita e o que mais me magoa, por vezes.” (P2)*

*“O que me desagrada é cada vez mais, a desmotivação dos nossos alunos e maior...cada vez maior o desinteresse, por parte deles, para a escola” (P3)*

*“O que me desagrada é cada vez mais, a maior desmotivação dos nossos alunos. Cada vez é maior. Cada parte desagradável. São muitas. Mas, eu acho que desagradável é quando nós temos, sei lá...a expectativa, por exemplo vou falar um caso, ou outro, mas por exemplo vamos à aula e temos as coisas preparadas de determinada maneira e aquele grupo turma é muito complicado e furam-nos a aula toda. Isso é muito desagradável, porque uma pessoa chega ao fim de uma hora e meia, ou de três horas, às vezes, por vezes acontece, e ter-se a sensação de que se perdeu ali três horas. E acho que é desagradável nós termos aquele tempo perdido, que nos faz refletir sobre como controlar esse aspecto. Outros aspetos desagradáveis é, às vezes, a carga burocrática que está inerente à profissão. Muita burocracia, muita papelada, muita coisa que acho que também não motiva muito. Uma pessoa está sempre com a cabeça a pensar, tenho isto, tenho que fazer estes relatórios, tenho que fazer isto, tenho que fazer aquilo....e então uma pessoa perde um bocado de tempo com outros aspetos que não, às vezes, o ensino em si”. (P7)*

*“O que é mais desagradável é saber que no meio de uma turma, alguns elementos não estão minimamente interessados por mais que me esforce, não consigo cativar todos, a turma.” (P9)*

Como aspetos mais desagradáveis do seu trabalho, estes professores enunciam o oposto do que apresentaram como mais agradável, nomeadamente: a falta de motivação, a má educação dos alunos e o seu comportamento inadequado, etc. É de salientar a posição do professor P7, que, além destes, ressalta o papel da burocracia no âmbito do trabalho dos professores da qual não podem “fugir” desviando-os de um ensino de qualidade.

Em síntese, podemos referir que, de um modo geral, para os professores entrevistados o mais agradável é o sucesso da aprendizagem dos alunos e o que se mostra mais desagradável é a desmotivação dos alunos, por um lado, e a burocracia, por outro.

### **5.2.2.2 Aspectos mais Difíceis no Trabalho**

De salientar que ainda nos aspetos do trabalho, embora com menor frequência, os professores entrevistados referem a existência de muitos projetos, o relacionamento com alunos, a burocracia, o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e a necessidade permanente de atualização do conhecimento científico na área da Informática (cf. Quadro 5.10).

**Quadro 5. 10** – Aspectos difíceis do trabalho docente

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Aspetos do Trabalho</b>	<b>Mais Difíceis</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Existência de muitos projetos</li><li>▪ Relacionamento com os alunos</li><li>▪ Burocracia</li><li>▪ Equilíbrio entre a vida a vida pessoal e profissional</li><li>▪ Necessidade permanente de atualização do conhecimento científico na área da Informática</li></ul>

Por exemplo, o professor P1 ressalta o facto de ser difícil captar a atenção dos alunos, aquando da transmissão dos conteúdos científicos importantes, sendo que os alunos não reconhecem ou encontram qualquer tipo de utilidade:

*“O difícil é exatamente esta última situação é nestes casos em que temos alunos que não estão interessados em conseguir em interessá-los naquilo que pretendemos transmitir.” (P1)*

Logo, para este professor a desmotivação dos alunos e desinteresse pelos conhecimentos científicos relevantes, além de constituir uma situação desagradável, constitui também a parte mais difícil do seu trabalho.

Ainda neste âmbito, enquadram-se as dificuldades sentidas pelos professores P8 e P9 que admitem como aspetos difíceis a motivação dos alunos e o seu interesse pelas matérias e pelo trabalho da aula, o que se deve, muitas vezes, ao mau comportamento:

*“Às vezes o mais difícil é fazer com que os alunos tenham atenção naquilo que lhes queremos transmitir, portanto, focalizar-lhes a atenção em alguma coisa. Às vezes é difícil, pessoalmente, sei lá... ao final do dia, a seguir ao almoço, à sexta-feira quando é a última aula, é bastante difícil, conseguir isso.” (P8)*

*“O mais difícil é chamá-los a atenção, porque às vezes o que se consegue é chamá-los a atenção, para conseguir fazer com que eles trabalhem e se e interessem pelas matérias que naquele momento que se estão a dar, por vezes é um bocado difícil. Sai-se de uma aula esgotada, porque há meia dúzia deles que tentam boicotar a aula e fazer gracinhas e não estar minimamente interessados e também há alguns que não perturbam, mas que se vê neles que eles não estão interessados e é bastante desagradável e, por vezes, é bastante difícil cativar esses jovens que andam na escola só para ocupar o tempo, porque de resto não estão minimamente interessados em aprender em saber e fazer.” (P9)*

Por sua vez, para o Professor P7, embora constitua uma situação gratificante para ele, torna-se muito difícil acompanhar a evolução/atualização dos conteúdos científicos da sua área de conhecimento (Informática):

*“O mais difícil, mas que é gratificante, é a inovação, não é? O que é hoje, daqui a um mês já está ultrapassado, portanto temos que estar em constante estudo. Isso às vezes acontece em muitas profissões, não é? Sei lá... médicos, enfermeiros, há muitas áreas do saber que envolve que a pessoa esteja sempre em estudo contínuo. Há umas mais do que outras e, por exemplo, na minha área acho que é essa, na Informática, a atualização é essencial.” (P7)*

Em síntese, podemos referir que, de um modo geral, para os professores entrevistados os aspetos mais difíceis do seu trabalho são essencialmente a desmotivação dos alunos, implicando para o professor sentimentos de esforço e até cansaço no processo de ensino-aprendizagem. Também é de notar a chamada de atenção do professor P7, quanto à constante necessidade de atualização dos conhecimentos da área da Informática.

### **5.2.3 Percurso Profissional: experiências mais marcantes**

Quando questionados sobre o seu percurso profissional, os professores fazem uma retrospectiva sucinta e mencionam as escolas onde lecionaram, níveis de ensino e tempo de lecionação, etc.

*“O meu percurso profissional divide-se em duas partes, uma antes do ensino e outra pós ensino, trabalhei bastante tempo, metade do tempo sem estar no ensino.” (P1)*

*“O meu percurso. Dou aulas há treze anos. Já dei aulas em várias escolas, do concelho, daqui. Não eram escolas muito distintas, eram escolas grandes, tirando a primeira escola, os miúdos, eram realmente diferentes e era uma escola mais pequenina, as outras são todas bastante semelhantes.” (P2)*

*“O meu percurso profissional considero, assim uma linha a nível de... a satisfação é um curva descendente. Quando comecei a dar aulas, eu gostava disto, gostava de dar aulas, gostava de estar com os alunos, tinha tempo para preparar montes de exercícios, uma variedade de exercícios, coisas diferentes, agora não tenho tempo para nada.” (P3)*

*“É assim, as minhas preocupações no início de carreira, se posso dizer deste modo, assim a minha primeira experiência como profissional não foi como docente, daí que a primeira coisa que eu ansiei, se calhar, foi a estabilidade profissional.” (P4)*

*“Acabei o meu Curso e concorri a Mini-Concurso, comecei a dar aulas e quando me foi possível realizei a Profissionalização em Serviço.” (P5)*

*“É assim, eu só estou a dar aulas desde há quatro anos, portanto a primeira experiência foi nesta escola primeiro e segundo ano, tive turmas do ensino normal, turmas do profissional, turmas de 10º, 11º e 12º. Tive depois turmas de dia, mas do ensino do terceiro ciclo do ensino básico. Quer dizer, já passei, um pouco por tudo. Por todos os níveis. Podemos dar Informática, o 550, do 8º até 12º, já dei todos os anos.” (P6)*

*“Tirei o curso de Informática de Gestão e depois fiz a profissionalização em serviço, entrei logo nos quadros de escola. Já percorri muitas escolas. Primeiro ano estive em [...], segundo em [...], terceiro em [...], quarto em [...], quinto e sexto em [...], e depois a partir do sétimo em [...], que estive lá cinco anos, e agora este.” (P9)*

*“Eu comecei por ser professor de matemática e curiosamente, a segunda escola, onde estive e dava o nono ano, nessa altura, foi uma escola que me marcou muito.” (P10)*

Nestes depoimentos a principal ideia que emerge é a de que os professores realizaram a Profissionalização em Serviço, logo que reuniram as condições. Também é de realçar a afirmação da professora P3, que considera o seu percurso profissional como «curva descendente», evidenciando, deste modo, um mau estar na profissão e reclamando não lhe restar tempo para preparar adequadamente as suas aulas.

Na descrição dos seus percursos profissionais, os professores realçam algumas das experiências positivas e negativas que mais os marcaram. (cf. quadro 5.11).

**Quadro 5. 11** – Indicadores e subcategorias da categoria

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Experiências marcantes no Percorso Profissional</b>	<b>Positivas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Relacionamento com os alunos</li><li>▪ Comportamento dos alunos</li><li>▪ Sucesso pessoal e profissional dos alunos</li><li>▪ Problematização de temáticas a nível de conteúdos por parte dos alunos</li></ul>
	<b>Negativas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Avaliação da Profissionalização em Serviço</li><li>▪ Mau comportamento dos alunos</li><li>▪ Mau relacionamento entre colegas</li><li>▪ A falta de reconhecimento do trabalho</li><li>▪ Apatia dos alunos</li></ul>

Ao fazerem uma retrospectiva sobre a sua carreira profissional, os participantes referem, em termos de marcos positivos, turmas lecionadas que, de algum modo, os marcaram como evidenciam os seguintes testemunhos:

*“A nível de trato com os alunos, talvez o primeiro e terceiro ano em que dei aulas, o primeiro por ser o primeiro e ter uma turma e o terceiro ano em que repeti essa turma, portanto voltei a encontrar essa turma que tinha dado aulas, primeiro no 10.º ano e agora encontrei-os no 12º ano, muito mais maduros e tive bastante relacionamento com a turma, foi a primeira vez que eu repeti uma turma, tive uma turma mais do que um ano, acho que foi o mais positivo.” (P1)*

*“No meu segundo ano de aulas tive que dar um CEF. Fui, para lá, um bocado assustado, porque disseram-me o que era um CEF e ui! O que vai ser aquilo e depois, não sei? Consegui ter um relacionamento com os alunos muito bom durante o ano. Nunca tive problemas. Muito complicados, mas nunca tive problemas. Mas, são situações que são muito complicadas de gerir. Essa situação por exemplo. o CEF marcou-me pela positiva. Porque às vezes a gente vê os alunos com comportamentos um pouco complicados e depois surpreende-nos que afinal está ali um ser humano.” (P7)*

*“ [...] o que me marcou, talvez mais, terá sido a primeira turma que tive. Portanto, acho que isso marca sempre, para quem entra, e foi uma experiência muito engraçada. Era uma turma de vinte e cinco alunos, porque tinha um rapaz que desistiu rapidamente e foi uma turma que me deu muito trabalho, mas que eu gostei, porque consegui e tenho noção disso, ensinar a muita daquela gente, alguma coisa. Portanto foi uma experiência positiva. Depois tive outra turma o 8º ano, primeiro ano que dei o 8º ano que tinha o ano inteiro que tinha onze turmas e que, também, foi uma experiência interessante, porque tinha um projeto novo, que era os portefólios electrónicos na escola e acho que valeu a pena e gostei também.” (P8)*

Dos testemunhos destes professores depreende-se que as turmas dos seus primeiros anos de leccionação os marcaram sobremaneira.

Um grupo de professores revelou como marcas positivas no seu percurso profissional o facto de os alunos, de um modo ou de outro, se mostrarem gratos e reconhecerem o papel que os professores tiveram na sua formação, bem como o seu sucesso escolar e profissional:

*“O positivo é todo o resto, foi no início...a sério, foi o início de quando comecei a dar aulas, foi a parte mais bonita. Havia ainda respeito e não tanta papelada...” (P3)*

*“Positivas, acho que tenho muitas, ao ver alguns alunos profissionalmente bem sucedidos, encontrá-los passados alguns anos e recordar-me de tudo a respeito, inclusive alguns nomes, de eles se lembrarem, também, do professor que nem sempre acontece, também acho que é bom.” (P4)*

*Positivas é passar, pelos meus antigos alunos, e eles virem-me cumprimentar e falarmos um bocado, como é que eles eram, como é que eles estão hoje e ver que realmente, alguns dos conselhos que eu lhes dei, na altura, e que eles achavam um bocado disparatados, mais tarde vieram a confirmar que eram válidos. (P6)*

*“ Tinha uma turma de miúdos do nono ano que eram miúdos extremamente interessados. Não havia problemas de indisciplina. Porque eram miúdos bem-educados e eram muito interessados, eram miúdos que, sistematicamente, me punham à prova, enquanto professor. Desafiando-me, pedindo-me justificações para a importância de determinado tópico da matéria. E isso foi um aspecto que eu achei sempre muito interessante, o ter que discutir com eles alguns aspetos até marginais à disciplina que lá conseguia enquadrar.” (P10)*

É, portanto, de destacar o lado afetivo e emocional do ensino e a influência do professor na vida dos alunos (Estrela, 2010). Assim, muitas vezes, mais que o sucesso ou insucesso das aprendizagens dos alunos, os professores, na narração das suas experiências mais marcantes, evidenciam os aspetos relacionais. Ainda, de acordo com a mesma autora, “são as manifestações de apreço que provocam comoção, alegria e gratificação, que fortalecem a autoestima dos professores, influencia a construção permanente da sua entidade, estimulam o seu profissionalismo.” (Estrela, 2010:51).

Ao nível negativo, os professores entrevistados apontam várias circunstâncias, com vários intervenientes, destacando-se a injustiça, no processo de avaliação de professores (no âmbito da Profissionalização em Serviço), o mau comportamento dos alunos, o mau relacionamento entre colegas, a falta de reconhecimento do trabalho dos professores e a apatia dos alunos em relação à aprendizagem (cf. quadro 5.11).

Nas experiências negativas, envolvendo os alunos, os professores, destacam aquelas que ocorrem em torno da má educação dos alunos, conduzindo a um sentimento de mágoa e frustração:

*“Experiências negativas não tenho, assim, nenhuma. No ano passado tive um aluno que realmente era extremamente malcriado, era muito difícil de o encaminhar, mentiroso, e, até, essa situação em especial, foi difícil e magoou-me, mas também a gente não se pode deixar abater por essas situações.” (P2)*

*“Experiências negativas, são todas aquelas que advêm de trabalhar com alunos que são rebeldes, mal-educados, que não têm maneiras.” (P3)*

*“Por outro lado, coisas muito desagradáveis é, quando a gente pensa que está a falar com um aluno [no âmbito dos cursos CEF] que é mais ou menos bem estruturado e que tem um vida social estruturada em casa, bom ambiente e afinal não é nada daquilo, que acontece, e esses é que são muito complicados. Pronto, isso foi dos aspetos, pronto, mais negativos que eu tive foi, para além da parte da história da carreira docente e disso tudo, mas a nível de contacto com os alunos, foram essas.” (P7)*

*“Às vezes acontece que uma pessoa queira ensinar mais alguma coisa e os alunos não estão interessados, sei lá. Eu lembro-me que uma altura tive duas alunas que se zangaram e quase andavam à chapada dentro da sala de aula e eu tive que chamá-las cá fora, uma de cada vez. E depois tive lá um problema, por causa de as ter colocado no mesmo grupo e terá sido a experiência mais desagradável, mas eu gosto de tirar proveito dessas experiências. Aprender alguma coisa com isso e acho que valeu a pena.” (P8).*

Ainda na ótica do mau comportamento dos alunos, o professor P10 relata uma experiência de grande intensidade, levando-o a refletir e até questionar o rumo que a educação está a seguir:

*“Como aspecto negativo, penso que o vivi há dois anos, aqui, nesta escola, ou no ano passado. Talvez há dois anos, acho eu, com uma turma, completamente, desinteressada. Eu, aí, já era professor de TIC, dava aulas de TIC e os alunos queriam ouvir música, queriam estar a fazer qualquer atividade que não tinha nada a ver e era uma disciplina que eu entrava zangado e saía zangado. Passava o tempo todo a intervir com os alunos, inclusivamente, tive um problema grave com um aluno, porque eu não admito outra postura, que não seja uma postura ativa, de querer aprender, ter que fazer alguma coisa. Para mim um aluno que se coloca na sala e que não faz barulho, não desafia o professor, mas não faz, rigorosamente, nada, esse aluno, não está presente e eu não permito que ele esteja assim em sala de aula. Esse, digamos, foi o ponto mais baixo que eu vi chegar a educação, que era uma turma em que se tolerava esse tipo de comportamento. Os alunos de chapéu, cada um a fazer o que muito bem entendia, quer dizer, aquilo não era compatível com a minha forma de ensinar.” (P10)*

Como se vê por todos estes depoimentos, uma grande parte das experiências negativas advêm de os alunos não apresentarem posturas e atitudes adequadas a uma sala de aula, levando os professores, além de um sentimento de tristeza, a ter muito trabalho na formação dos alunos.

Por sua vez, dois docentes uma professora (P5) e um professor (P6), referem como intervenientes nas suas experiências negativas professores, quer relacionados com o mau relacionamento entre colegas, quer com a liderança da escola:

*“Tive experiências boas e menos boas, nas várias escolas por onde passei, Mas a que mais me marcou, pela negativa, porque o ambiente entre colegas não era o melhor. Por exemplo, num Conselho Pedagógico do qual fazia parte, houve uma votação para mudança de escalão de um colega, mas faltava-lhe uma unidade de crédito e era um professor já do quadro e com muito tempo de serviço. E a votação foi desfavorável ao colega. Esta foi uma das situações que me marcou muito e foi logo na primeira escola por onde passei.” (P5)*

*“Negativas, talvez o não reconhecimento [da liderança da escola], de algum trabalho que nós fizemos e que as pessoas não valorizam.” (P6)*

Por seu turno, a professora P9 narra como experiências negativas marcantes as relacionadas com a função do cargo de Direção de Turma, evidenciando um sentimento de frustração, por fazer tudo que estava ao seu alcance e verificar que não deu fruto, mais concretamente verificar que os seus alunos acabaram por desistir de estudar:

*“Experiências menos positivas foram daqueles jovens que não se conseguiram cativar e que acabaram por desistir por mau comportamento ou por reprovação de faltas. Como diretora de Turma apesar de ter feito todos os esforços para incentivar, cativar os alunos, chamar o encarregado de educação, chamando à razão e ele dizer que sim que não voltava a faltar e o seu percurso escolar pelo menos naquele ano, terminou ali, porque reprovou por faltas, não quis saber.” (P9)*

Finalmente, o professor P2 refere como experiência negativa aquela que ocorreu no âmbito da Profissionalização em Serviço, marcando-o fortemente como aluno, uma vez que se sentiu injustiçado no seu processo de avaliação:

*“A pior experiência talvez tenha sido daquela altura em que fiz a profissionalização em serviço, somente o segundo ano e não teve necessariamente a ver com o aluno, teve a ver exatamente com o oposto, ou seja eu como formando de uma ESE em que acho completamente errado a forma como fui tratado, em que fui avaliado sem nunca falar com o meu avaliador, sem nunca expor a minha opinião, isso foi o que me marcou mais, digamos assim o que mais recordo.” (P1)*

É ainda de chamar à atenção a posição da professora P4, realçando que não teve qualquer experiência negativa. Contudo, ressalva que, para a constituição de uma opinião válida, deveria ter um *feedback* por parte de colegas, por exemplo. Mais uma vez, esta professora, ao longo da sua entrevista, tem presente no seu discurso o processo de avaliação:

*“Felizmente acho que não tenho muitas lembranças negativas, o que é bom, porque fico com a ideia que tenho tido sucesso, não sei se não posso dizer ou não, lá está, o sucesso muitas vezes tem de ser avaliado, só estou a dar a minha avaliação, falta-me a avaliação de colegas, por exemplo, mas lembranças negativas não tenho.” (P4)*

Todas estas descrições, à exceção desta última, remetem para Kelchtermans (2009), referindo que certas experiências podem levar os professores a refletir sobre o seu sentido e significado *a posteriori*. Como refere este autor, a ocorrência de certos incidentes críticos durante o percurso profissional poderá levar os professores a questionar quer o seu trabalho, quer o ensino, numa perspetiva de crescimento profissional.

#### **5.2.4 Fatores que Condicionam a Atividade Profissional**

Os professores são muito susceptíveis às políticas educativas, assim como às reformas, dado que condicionam quer o seu desenvolvimento profissional, quer a sua carreira profissional (condições de trabalho, qualidade do processo de ensino e aprendizagem, etc.).

Na exposição de fatores que constroem a sua atividade, os participantes revelaram um conjunto de aspetos que se prendem com: as substituições, o excesso de projetos, o excesso de burocracia, o excesso de atividades extra-curriculares, a desresponsabilização dos alunos, as mudanças contínuas e a avaliação dos professores (*cf.* quadro 5.12).

**Quadro 5. 12** – Fatores que influenciaram negativamente o estar na profissão

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Fatores que influenciaram negativamente o estar na profissão</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Substituições</li><li>▪ Excesso de Projetos</li><li>▪ Excesso de burocracia</li><li>▪ Excesso de atividades extra-curriculares</li><li>▪ Desresponsabilização dos alunos</li><li>▪ Mudanças contínuas</li><li>▪ Avaliação dos professores</li></ul>

Para os professores entrevistados parece existir uma nostalgia sobre os modelos de ensino do passado e isto deve-se, em grande parte, à “experiência insatisfatória do presente, que evoca um desejo de recordar e de regressar a um passado mais tranquilizador e idílico” (Hargreaves & Fink, 2007:290). Muita desta nostalgia surge da circunstância da implementação de medidas políticas em que os professores não se reveem. Daí que não se operem verdadeiras mudanças nos professores,



mas sim uma acomodação e/ou uma “sobrevivência”, dentro do possível, nas suas atividades profissionais diárias. Este sentimento encontra-se bem evidente no depoimento do professor P7:

*“Nestes últimos temos estado sujeitos a tantas reformas, a tantas medidas políticas...a tantas mudanças que já não sabemos a quantas andamos...Mas, mudar o quê e para quê? Estamos a tentar compreender certas mudanças para mudar algo e eis que surge uma outra reforma...ou um diploma qualquer... E nós o que fazemos? «ok, mudamos, mas na realidade não mudamos» vamos dando as nossas aulas e preenchendo papelada que é o que eles mais apreciam.” (P7)*

Apesar de todos os professores entrevistados e intervenientes no projeto de investigação-ação não terem muito tempo de exercício na profissão, uma média de onze anos, todos eles sentem que, de alguma forma, o ensino mudou radicalmente. Os paradigmas de ensino e aprendizagem predominantes e válidos enquanto alunos já não respondem aos problemas com que se deparam enquanto professores.

Este sentimento encontra-se bem patente no discurso da professora P4, não se identificando com os novos modelos, decorrentes das novas políticas educativas, mostrando-se, assim, pouco receptiva à mudança e, atribuindo a situação complicada em que o ensino se encontra às políticas educativas erradas levadas a cabo.

Para esta professora, o acréscimo de reuniões e a burocracia repercutiram-se no equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional,

*“Todas as mudanças desde quando começaram a pôr horas não letivas e obrigar-nos a estar na escola, além do tempo a fazer projetos além do tempo em que nós temos para dar aulas, a partir daí, já mudou a minha perspetiva. A minha forma de viver o ensino mudou. Mudou mesmo Para uma tendência negativa ou muito negativa, a parte burocrática. É assim, fazer projetos, eu agora estou na biblioteca, mas o que me é que interessa a mim a biblioteca para os alunos, não me interessa nada. Eles deviam-me dar horas, eu acho que como estava, antigamente, estava muito bem. Por exemplo os cargos devem ser os cargos que não dão trabalho. Eu tenho duas horas, ou três para a minha direção de turma. É assim, é toda essa burocracia, são cargos que dão muito trabalho, ... Se calhar, a minha sorte é que eu logo à tarde já tenho a minha aula preparada, porque dei no ano passado, senão não tinha tempo para preparar a aula. Eu chego a casa, a sério, são coisas que me revoltam, eu chego a casa às quatro, cinco da tarde, vou buscar os meus filhos, ou hei-de preparar e estar a tratar de mim, e preparar as coisas para os filhos dos outros, no outro dia, ou hei-de dar atenção aos meus. Eu acho que eles estão primeiro. Eu tenho que lhes dar atenção, eles são muito pequeninhos. Se tiver que prejudicar, alguém, prejudico os outros. Ainda digo mais, estou tão revoltada com as coisas que tenho, com tantas reuniões que tenho que, ao chegar às cinco e meia, não tenho com quem deixar os meus filhos e tenho que os trazer para aqui, para a reunião até às seis, sete ou oito da noite. Eu, todas as terças feiras a partir das cinco e meia, tenho reunião aqui na escola, tenho que andar com eles, os pequeninhos, atrás de mim, até às quinhentas, aqui, na escola.” (P3)*

É também neste sentimento de insatisfação sobre o estado do ensino que se enquadra a afirmação da professora P5:

*“Com a nova política, o essencial que era dar aulas, passou a ser menos importante. O importante passou a ser as atividades extra-curriculares.” (P5)*

Tendo ainda como linha condutora as políticas educativas, um outro professor (P10) foca o problema da destabilização com que a classe docente se deparou e se depara, principalmente, em resultado da implementação do sistema de avaliação dos professores, que, no seu entender, tem levado à deterioração do ensino em que a primazia do ensino começou a ser pautada pela competição entre professores, negligenciando-se, deste modo, o aspecto da colaboração. Sendo a colaboração difícil de implementar nas escolas, uma vez que são caracterizadas por culturas profissionais em que prevalece o individualismo, através destas políticas, tornar-se-á ainda mais difícil fomentar uma cultura de colaboração, como testemunha o seu depoimento:

*“Eu acho que o ano passado foi um ano dramático. Foi um ano dramático do ponto de vista da incapacidade da tutela em conseguir mobilizar. O professor tem que ser uma pessoa mobilizada, porque gente com pouca mobilização já temos muitos na classe, não é preciso haver mais iniciativas que desmobilizem aqueles que trabalham. Quando digo assim “ó pá tu agora tens que cumprir a lei de x horas”, o trabalho intelectual não se compadece com isso. Eu não aprendo, quando decretam que eu tenho que aprender. Eu aprendo, quando consigo reunir muitas vontades, os recursos para aprender, a vontade para aprender, a paz de espírito que me permite aprender. Isso não é por decreto, não é às quintas-feiras da uma e meia às duas que se aprende. Ou não corrijo um teste, se eu corrigir os testes hoje, estou mal disposto, a minha equipa, [X], perdeu, estou podre, ou a minha filha trouxe más notas da escola ou uma coisa qualquer. Eu se vou corrigir os testes, nessa altura, tenho resultados diferentes do dia em eu estou satisfeito da vida, que fui passear e a seguir vou corrigir os testes. Quantas vezes nós estamos a corrigir os testes, “já não consigo corrigir mais nenhum hoje”. As coisas não estão a correr como nós estávamos à espera que corressem. Portanto, quando tu olhas para o ensino e dizes assim “há uns testes Tayloristas...”, ok “faz falta, toda a gente faz sumários e evidências ...”. Não está a fazer nada de jeito. Nadinha de jeito, quer dizer, não estás a chatear os que produzem pouco, porque esses até vivem bem nesse esquema, estás a chatear os que produzem mais. Quando se inventa modelos de avaliação, que em vez de apontar para o trabalho colaborativo, apontam para um trabalho individual. O que é que estás a fazer? Asneiras a dizer assim “ok, tu fixas os teus objetivos, eu fixo os meus objetivos e depois concorremos um com o outro”. Não é o nosso Departamento, não é a nossa equipa que está a concorrer com outras equipas. É eu a concorrer contigo. Cada um fixa os seus objetivos. Então o que é que vamos fazer? Caixinha, eu faço as minhas coisas e tu fazes as tuas. Eu levo excelente, tu já não levas excelente, ou levas tu, muito bom e eu tenho que ir para o bom. Percebes? Quando se usa lógicas destas, o resultado não pode ser bom. A gente olha para um banco por exemplo, os bancos têm avaliação de desempenho, não têm? Só que os primeiros objetivos, são objetivos de grupo “têm que fazer não sei quantos créditos” o grupo todo, todos têm que colaborar para isso. Isso é comum das organizações em que os põe a colaborar. Nas escolas não tens isso.” (P10)*

Também transparece, através da opinião de um outro professor (P7), a ideia de que o sistema educativo se encontra num reboiço de mudanças, provocando nos professores um sentimento de incerteza sobre os impactos das reformas educativas, deixando-os, assim, bastante apreensivos quanto ao futuro do ensino, pondo em causa a qualidade da formação dos alunos, futuros cidadãos que conduzirão o destino da sociedade.

*“Essas mudanças. Mexe-se no ensino como se, tivesse a fazer um bolo. A gente vai mexer naquilo e não há problema nenhum. Há mexidas a mais. Há muita confusão, sempre. É uma profissão que apesar de estar dividida em anos letivos, não se pode ver isto como um ano letivo. É a minha maneira de ser. Eu acho que tem que ser, quase como se faz com os ciclos. E, acho que devia haver uma estabilidade durante um determinado período de tempo. Há muita mudança que não é boa para nós, não é boa para os alunos, não é boa para os pais, não é boa para ninguém. Acho que isso não é nada bom para a educação. Não traz nada de bom para a educação.” (P7)*

Por seu turno, três professores, duas professoras (P2 e P9) e um professor (P6), referem pontos específicos das políticas educativas que tiveram reflexo nas suas práticas.

Mais concretamente a professora (P2) refere duas mudanças que tiveram reflexos antagónicos no trabalho dos professores: as permutas, que considera como positiva, dado permitir aos professores uma melhor flexibilidade no horário e disponibilidade de tempo e as substituições, que provoca efeitos negativos, em virtude de ser uma estratégia pouco eficaz:

*“É assim, cá na escola, nos últimos anos tem-se implementado o sistema de substituição, permutas, que, antes, na minha experiência não se realizavam. Acho que as permutas são algo bastante interessante, que nos permitem às vezes ter alguma flexibilidade para fazer uma formação, quando tínhamos uma aula e trocava com um colega e depois precisamente ia dar essa aula noutra horário mais adequado. Isso foi uma mudança boa. As substituições são outro assunto e não tenho grandes experiências de substituições, felizmente se calhar, a substituição é algo diferente. Porque quando se vai para uma substituição em principio temos alunos que não conhecemos que estavam à espera de ter determinado assunto discutido e pode ser uma surpresa, também é um desafio, por acaso é uma coisa a pensar para a formação “como preparar os professores para as substituições.” (P2)*

Em relação ao professor P6, cita as mudanças no âmbito dos cursos profissionais, referindo as medidas políticas que, em vez de criar cursos para formar jovens para o mercado de trabalho, criou mecanismos para encaminhar os piores alunos para esses cursos. Também chama a atenção para o facto de a posição do professor passar de um ator inquestionável para uma figura que os alunos não respeitam:

*“Acho que nos últimos anos, houve uma desresponsabilização dos alunos. Acho que o ónus passou todo para cima do professor e isso não funciona, ou seja, passou-se de uma situação, de há vinte anos atrás, em que o professor era o «todo-poderoso», para, neste momento, o poder ser dos alunos Inverteram-se, as coisas. Isso não funciona. Portanto, eu acho que essas políticas e o tipo de cursos que, entretanto, foram lançados, acho que são positivos. Os cursos profissionais, acho que preparam as pessoas para o mercado de trabalho, mas nós cá, em Portugal, como sempre, subvertemos o sistema. Nos cursos profissionais, nos outros países, são para alunos ditos normais, alunos com uma carreira escolar normal. Aqui em Portugal nós não fazemos isso. Nós encaminhamos para os cursos profissionais os piores alunos que nós temos. E assim isto não funciona. Eu acho que, se calhar, o problema está mesmo aí. Podemos ter políticas que até possam ser medianamente acertadas, mas depois na prática as coisas não funcionam, porque nós subvertemos o sistema.” (P6)*

No respeitante à professora P9, esta, ainda no âmbito da criação dos cursos profissionais, menciona que o facto de os professores estarem em presença de planos curriculares diferentes dos cursos regulares ter tido muitos reflexos no seu modo de ensinar e igualmente no modo de avaliar, levando a grandes mudanças nas suas práticas:

*“É assim quando deixei o ensino regular para o profissional, aí houve uma mudança radical na forma de dar as aulas, de avaliar, do dia a dia, de tudo. Do regular para o profissional mudou radicalmente, isso, em parte, foi uma política imposta. Porque o Ministério impôs quase os cursos profissionais. Há escolas que aderiram bem, outras foi mesmo quase como imposição, se não queriam perder o barco e aí mudou radicalmente, os cursos profissionais, a forma de avaliar, a forma*

*como nós tentamos ensinar os alunos, é essencialmente diferente do ensino regular e agora ultimamente esta avaliação de professores que exigem até mais burocracia e que de certa maneira também veio influenciar a prática docente de tanta papelada que a gente tem de preencher e fazer. Tiram tempo para as nossas práticas.” (P9)*

O professor (P1) afirma que se preocupa mais como encarregado de educação do que propriamente como professor, mas enquanto professor reconhece que é necessário procurar novos métodos de ensino, uma vez que aqueles com que foram formados enquanto alunos não se adequam, nem resolvem os problemas com que a educação se depara. Com alunos cada vez mais desmotivados, tornar-se-á necessário encontrar novas práticas de ensino, recorrendo a novos modelos:

*“A forma de ver a profissão mudou bastante, para mal, diga-se de passagem, no último ano, graças às novas políticas associadas à educação. Neste momento, a educação preocupa-me como encarregado de educação, mais até de como professor, pronto. Como professor, também, mas como encarregado de educação, muitíssimo mais, e isso mudou bastante a minha forma de ver o estado da educação, a forma de como é que estamos a viver a educação e, sinceramente, não é uma situação em que se possa apontar uma solução fácil. Sinceramente, também, não tenho nenhuma na manga, para resolver, logo, estes problemas. ... As práticas propriamente ditam seguidas por mim. Portanto, não é esta política que as vão mudar, propriamente dito, mudam-nas os jovens, ou os alunos que eu tenho pela frente. E a verdade é que de ano para ano nota-se que há uma grande diferença entre os alunos que tivemos há dez anos atrás e os alunos que temos hoje, na mesma faixa etária, e a forma de trabalhar com eles é muito diferente e, portanto, muda praticamente as práticas pedagógicas. Hoje em dia nota-se que os jovens são bastante mais infantis, têm uma postura considerada inapropriada, na maior parte das situações e exigem um formador mais do que um professor, ou um educador mais do que um professor, quase. Portanto as nossas práticas estão muito diferentes, nesses aspetos.” (P1)*

Ainda um outro professor (P8) evidencia o aspecto burocrático do ensino, sublinhando que o trabalho dos professores começa a ser essencialmente marcado pela existência de regras administrativas.

*“Eu acho que nos têm burocratizado o trabalho, ou seja, vocês têm que fazer mais papel, porque têm que fazer os objetivos, têm que fazer os relatórios, têm que fazer isto, têm que fazer aquilo e têm que, infelizmente, ensinar menos. Porque se vocês ensinarem bem, mas não tiverem os papéis, de nada vos vale. Se vocês não ensinarem coisa nenhuma, mas tiverem os papéis direitinhos, ok. São bons professores. Acho que isso, não é caminho certo. É um ensino burocrático. É isso que eu como professor, que estou um bocadinho por fora, me desinteresse um bocadinho mais pela carreira de professor.” (P8)*

Finalmente, a professora P4 menciona o facto de ter exercido uma outra profissão (no âmbito da banca), que considera ser muito mais agressiva, tendo-a sempre como referência a exigência sobre o trabalho de um profissional. Esta circunstância faz com que atenuem os efeitos negativos das políticas educativas, quer a nível do seu contexto de trabalho, quer a nível da sua carreira profissional.

*“Eu no início da carreira se calhar, já ouvi, alguns colegas a dizerem que estavam descontentes, passados dez anos, acho que são muitos e muitos mais. Como eu nunca andei ao mesmo ritmo dos outros e, o meu objetivo era conseguir pelo menos, uma colocação, havia coisas que eu não entendia, nem estava a sentir, digamos, como também estive numa outra profissão que é muito mais agressiva e onde, temos se calhar, mais problemas, que é o sector financeiro, eu às vezes acho que o que falta a alguns colegas é passar um bocadinho por outras experiências.” (P4)*

Estas evidências, transmitidas pelos professores, como o excesso de burocracia, maior volume de trabalho, entre outros aspetos, decorrentes em grande parte de medidas políticas e mudanças que influenciaram negativamente a maneira de estar na profissão, corroboram resultados de um estudo internacional, levado a cabo em Portugal e Inglaterra (Flores *et al*, 2007).

### **5.2.5 Sentimentos Atuais e Perspetivas Futuras em Relação à Profissão Docente**

Nesta secção apresentamos as perspetivas dos professores sobre o futuro do ensino e da sua carreira.

#### **5.2.5.1 Perspetivas Futuras sobre o Ensino**

Em relação às perspetivas sobre o futuro do ensino, a maioria dos professores apresenta um conjunto de aspetos, predominando os de natureza negativa (*cf.* quadro 5.13), nomeadamente o cepticismo relativamente à visão da escola e do ensino, a excessiva burocracia no ensino, a escolha do percurso curricular por parte dos alunos, o desinteresse e desmotivação dos jovens, etc.

**Quadro 5. 13** – Perspetivas futuras sobre o ensino

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Perspetivas para o futuro no ensino</b>	<b>Positiva</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Mudança de paradigma de ensino</li><li>▪ Apelo à criatividade dos alunos</li></ul>
	<b>Negativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Cepticismo relativamente à visão da escola e de ensino</li><li>▪ Excessiva burocracia no ensino</li><li>▪ Escolha do percurso curricular por parte dos alunos</li><li>▪ Desinteresse e desmotivação dos jovens</li><li>▪ Falta de respeito dos alunos</li><li>▪ Ausência de valores morais e éticos por parte dos alunos</li><li>▪ Desresponsabilização dos alunos</li><li>▪ Obrigatoriedade do ensino até ao 12º ano.</li><li>▪ Incoerência de reformas e políticas educativas</li><li>▪ Desresponsabilização de educação dos alunos por parte da família</li></ul>

Duas professoras (P2 e P5) mostram-se apreensivas pelo facto de, futuramente, o 12º ano de escolaridade se tornar de carácter obrigatório, considerando esta situação como uma amplificação dos problemas em sala de aula:

*“Eu não sei se o ensino vai mudar muito, estava aqui a tentar recordar nos tempos em que eu era estudante e o que acontece agora nas minhas salas de aula não são experiências muito diferentes, sinceramente. Não acho, no meu caso. A minha carreira se calhar não é assim tão grande como isso. Na realidade não eram assim muito diferentes. Tive professores como uma postura bastante à vontade, tive outros mais rígidos, se calhar também tive a sorte de pertencer a turmas as chamadas bem comportadas. Hoje em dia é certo que os cursos profissionais apresentam alunos difíceis, quer dizer, falo dos profissionais, porque, agora só temos turmas do profissional e questionam muito, demasiado. Se calhar a diferença está aí. Na altura, nós aceitávamos o conhecimento que nos era transmitido e agora são mais rebeldes, extremamente rebeldes. Às vezes questionam a necessidade de saber determinados assuntos. Porquê é que estamos aprender isto, para que é que isto é que serve? Eles querem ver resultados muito rápidos, muito práticos e tê-los logo imediatamente e pensam que não tem utilidade nenhuma e às vezes demora bastante tempo até nós reconhecermos que há conhecimentos que fazem parte que nos enriquecem como pessoas, não é? Agora, se isto vai mudar muito, dizem que sim, que o alargamento do ensino até ao 12.º ano que vai piorar, que os miúdos muitas vezes abandonavam o percurso escolar e que iam trabalhar e vão ser obrigados a continuar na escola, vão criar mais situações de indisciplina e de falta de motivação, problemas ligados a isso, nas salas de aula. Isso não sei, porque na realidade nós também leccionamos ao ensino secundário com alunos do profissional, portanto não deverão ser muito diferentes destes. É verdade que temos turmas muito difíceis e especialmente quando juntam alunos só de um género, só rapazes, ou só raparigas, por vezes têm um efeito de grupo ao longo do ano, nota-se bastante. Esperemos que não pior muito.” (P2)*

*“Espero que haja melhoria a nível do ensino. Penso que se vai tornar mais difícil por haver obrigatoriedade do ensino até ao 12º ano. Vai existir alunos na escola com pouca motivação. São forçados a estarem na escola. A nível curricular, fiquei decepcionada com as mudanças a nível da obrigatoriedade das TIC no ensino normal/regular, porque saíram do currículo.” (P5)*

Assim, para a professora P2, os alunos, além de chegarem à escola muito rebeldes, questionam o saber do professor, contrariamente à época da sua formação, em que aceitavam sem contestação o que lhes era transmitido. Portanto, para esta professora, a principal diferença do ensino é o pôr em causa o conhecimento do professor. No que diz respeito à professora P5, que também foca alguns problemas da obrigatoriedade do ensino até ao 12º ano, como por exemplo alunos cada vez mais desmotivados, também manifesta a sua insatisfação pelo facto de ter sido removida dos planos curriculares dos cursos normais a disciplina de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), o que, na sua opinião, representa um desprestígio em relação ao trabalho dos professores de Informática.

Outros dois professores, a professora P3 e o professor P8, perspetivam a mudança do ensino em torno do papel da burocracia que, como refere a professora P3, poderá «asfixiar» o trabalho do professor, não lhe deixando tempo para exercer o que mais gosta, ensinar, ou como diz o professor P8, chegar-se ao ponto de o professor se transformar «num professor de papel».

Por sua vez, o professor P8 afirma que, caso não ocorra nenhuma mudança, o professor não passará de um burocrata,

*“Olha as minhas perspetivas para o futuro de ensino ... é assim, eu gostava muito que isto mudasse, muito. Exatamente, gostava muito que isto mudasse, que me deixassem ser só professora, que não me obrigassem a fazer outras coisas além*

*disso, era o que eu mais gostava. Agora, as minhas perspetivas, isto era o que eu gostava, mas tenho a certeza que não é isso que vai acontecer.” (P3)*

*“... Espero que mudem a política, não é? Porque, senão isto vai ser professores de papel.” (P8)*

Ainda outros dois professores, a professora P4 e o professor P7, perspetivam a mudança do ensino, no âmbito do estatuto da carreira docente (enfatizando as restrições salariais a que os professores estarão sujeitos futuramente) e as repercussões das constantes mudanças de políticas educativas na formação dos alunos.

*“Se calhar o que mais me preocupa é se calhar a forma como estão os jovens, no fundo, como eles se apresentam, não em termos de aprendizagem, mas no estar e ser. Se calhar, isso, no momento, é o que me preocupa mais. É assim, para mim o maior desafio é ter que estar, constantemente, actualizar-me e em contrapartida, se as coisas em termos de avaliação, ficarem como estão, achar que as oportunidades para mim não são iguais aos dos meus colegas mais velhos. Isso [avaliação], desilude-me um bocado. Não é em relação à avaliação, é ao direito que cada um... é assim, concretamente estamos a falar, eu acho que o problema de todos, eu pelo menos falo, é assim uma questão monetária, não é uma questão de ... as pessoas não dizem os nomes, eu digo, para mim é o dinheiro. Estou no início de carreira e há colegas que estão praticamente no fim, têm exatamente as mesmas regras e os mesmos problemas que nós temos, só que eu nunca atingirei o nível socioeconómico deles e isso desilude-me bastante, porque a minha motivação por aí não é alcançada. É assim, o maior problema é esse mesmo, é o valor.” (P4)*

*“Já não consigo prever nada. Não consigo, porque não há coerência. Isto nestes últimos quatro, cinco anos tem sido tantas cambalhotas [reformas políticas educativas]. Eu já não prevejo nada. Eu acho... dizem que já bateu no fundo. Está bem, mas os fundos também têm lodo, ainda, dá para enterrar mais a coisa. Eu não vejo isto muito bem. É que é assim, nós temos quase a nossa vida feita. Mas, temos que ver quem vai ficar. São estas gerações que se estão a formar agora, e há quem diga: um país é o reflexo da educação que tem. É assim que eu vejo isto e então no estado em que isto está. Imagino Portugal daqui a vinte, ou trinta anos, não sei? Vamos ter, se calhar, muita gente com o décimo segundo ano. Vamos. Mas não sabem nada. E não é isso que se pretende.” (P7)*

Logo, para a professora P4, as medidas políticas sobre o processo de avaliação dos professores tem implicitamente motivos de restrição na progressão da carreira, isto é, limitar os valores de remuneração na carreira dos professores, o que, na sua opinião, se tornará numa medida injusta, em virtude de os professores em início de carreira nunca poderem atingir o nível socioeconómico dos seus colegas que se encontram em fases mais avançadas da carreira profissional, e, por conseguinte, constituir-se-á num fator muito desmotivante no trabalho dos professores, o que “poderá inibir a capacidade para o desenvolvimento e colaboração” (Patrick Whitaker, 1999, citado em Formosinho & Machado, 2009:163). Por outro lado, o professor P7 refere que o «reboiço» de medidas políticas a que a educação tem estado sujeita, para além de não ser nada propícias à estabilidade e motivação do corpo docente, poderá pôr em causa a qualidade da aprendizagem dos alunos, conduzindo, muito provavelmente, a uma formação de jovens que não os prepara convenientemente para as suas vidas futuras, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Também dois outros professores, o professor P6 e a professora P9, realçam a falta de valores éticos e morais dos alunos, refletindo-se os seus efeitos na sala de aulas e nas relações familiares:

*“Eu acho que se as coisas não mudarem, dificilmente, nós vamos conseguir ter um a escola de sucesso. O comportamento dos nossos alunos cada vez é pior, os nossos alunos cada vez são mais protegidos. Faltam e quem tem de dar as aulas, são os professores, as aulas de compensação. O aluno falta, porque quer, porque lhe apetece, porque está um dia bonito, porque quer fumar, porque vai namorar e no fim de contas... quem sai prejudicado, no meio desta história toda, é o professor, porque vai ter de repor aulas, não é? E a falta de respeito que há com os alunos, a falta de valores que eles têm. Eu penso que é geral, não é? Nós sentimos muito, porque nós estamos com eles a maior parte do nosso tempo. Não têm respeito pelos pais, pelos avós, pela família, pelas outras pessoas. Não têm respeito por ninguém. Os valores éticos, provavelmente, foram-se todos embora. Infelizmente, na nossa sociedade, os valores morais parecem não existir. E se alguém não tomar alguma atitude, perto do drástico, não estou a ver que isto melhore. E com os todos os reflexos que vai ter na nossa sociedade, não é? Eu não estou a ver, os miúdos que nós temos, agora, no 10º, 11º e 12º anos, daqui a dez anos a conseguir levar este país para a frente. Espero estar enganado.” (P6)*

*“É assim, em relação ao ensino, o que se vez cada vez mais é o desinteresse de muitos jovens, não é de todos, muitos jovens por aprender, por querer saber e portanto se calhar, também, agora vê-se mais porque eles agora são obrigados andar até mais tarde, e se calhar há alguns anos atrás, os alunos que chegavam ao secundário eram mais seletivos porque já tinham nos sétimos e oitavos e nos nonos anos já tinham desistido, digamos. Eu penso que apesar de haver alguns alunos, com desinteresse, eu penso que o ensino vai conseguir motivar esses alunos desinteressados e claro, não vamos conseguir cativar todos, mas vamos conseguir motivar alguns e penso que é uma perspetiva razoável, não é boa mas, razoável.” (P9)*

Logo, os dois testemunhos do professor P6 e da professora P9 apontam para o novo contexto do ensino que implicará muito trabalho do professor para combater a falta de regras, de desmotivação e de desinteresse dos alunos que chegam à escola. Contudo, o testemunho da professora P9 apresenta-se mais positivo, mostrando-se confiante na melhoria do ensino, sentindo que os professores, no futuro, conseguirão motivar os alunos para a sua aprendizagem.

Finalmente, dois professores (P1 e P10) apontam possíveis soluções para a melhoria do ensino, sobretudo a nível de paradigmas de ensino. Por exemplo, o professor P1 apresenta como possível solução para mudar o rumo do ensino uma maior participação dos pais/encarregados de educação na educação dos seus filhos, sujeitando-os, assim, a uma corresponsabilização na sua formação, assim como encontrar novas abordagens de ensinar. Esta última solução remete para a mudança das práticas dos professores, adotando estratégias mais inovadoras no processo de aprendizagem dos seus alunos, adotando também posturas mais interventivas e pró-ativas na construção do seu conhecimento:

*“Ora bem, uma coisa é aquilo que eu espero, outra coisa é aquilo que se poderá prever acontecer. Eu espero que haja alguma forma de reviravolta que haja, que se consiga trazer os pais à escola, portanto, ou seja, incluir cada vez mais, os pais, os encarregados de educação, na educação dos seus educandos. Portanto, no meu ponto de vista, está aí o segredo, melhoramos a educação em Portugal, portanto, a minha esperança é que isso venha a acontecer. Será que isso realmente vai acontecer, num curto, médio prazo? Sinceramente, ainda tenho algumas dúvidas, parece-me muito complicado, de alguma forma quer seja político, ou social, conseguir trazer os pais para a escola, ou seja, conseguir responsabilizar os*



*pais na educação dos filhos. Isso parece-me muito complicado, nesta fase do campeonato. Há, cada vez, um afastamento maior, das famílias e, isso depois no percurso da educação, torna-se muito mais complicado. Os alunos vêm para a escola, passam cá mais tempo do que em casa e está-se à espera que a escola consiga fornecer o mesmo que os pais consigam fornecer. É difícil uma escola oferecer amor, fornecer carinho e os outros valores... e alguns valores, que devem ser transmitidos pela família. Isso implica tempo, implica problemas a nível dos empregos dos pais que não podem sair para ir à escola, porque senão são despedidos, em muitos casos. Portanto implica, aqui, um conjunto de problemas, mas que terão de ser, de alguma forma, resolvidos. Isso poderia dar, também, a maior responsabilização dos alunos, portanto, ao termos os pais mais perto, uma maior responsabilização, penso que poderia ser o sucesso para termos a melhoria da educação. Será que isto vai funcionar. Sinceramente, penso que, a curto prazo, a melhor coisa que podemos fazer é tentar arranjar técnicas, ou descobrir novas técnicas, de alguma forma, minimizar os estragos, ou seja, vamos continuar a ter alunos, cada vez mais carentes, cada vez mais infantis, e de alguma forma, vamos ter que conseguir pegar nessa matéria-prima e tentar a continuar a produzir, pelo menos, algo parecido com o que fazíamos nestes últimos anos. Mesmo, também, uma coisa que deve ser pensada é a perspectiva de ensino. Li há tempos, que nós ensinamos os miúdos a agir, a fazer contas, a executar um conjunto de tarefas e de alguma forma, castramo-lhes a invenção, portanto a criatividade. Talvez o ensino tenha que ser feito de um forma diferente, em que a criatividade seja mais valorizada e menos o decorar fórmulas, o aplicar alguns teoremas, ou algumas regras. Outros paradigmas de educação.” (P1)*

Quanto ao professor P10, vai ainda mais longe em termos de mudança, idealizando paradigmas completamente opostos aos vigentes atualmente, remetendo para uma reconcetualização do currículo em que os alunos se constituem em agentes primordiais na construção e condução dos seus currículos:

*“O ensino vai ser cada vez mais duas coisas separadas. As escolas vão ser espaço, onde os pais deixam os filhos à guarda. E as escolas têm que encontrar respostas diferentes daquelas que tem. Não tem que ser com mais áreas curriculares, com mais coisas do género, não. Tem que ser uma escola que acolha os miúdos, que tenha espaço para eles brincarem, para fazerem aprendizagens à vontade deles, mas que também tenha normas, que tenha ordem, organização. As escolas têm que ser isso, cada vez mais. Os alunos vão ter que passar a escolher aquilo que querem aprender. Isto parece uma coisa esquisitíssima, mas o conceito de turma, eu acho que não faz qualquer sentido. Dizeres assim, “este aluno pertence a uma turma”, não faz qualquer sentido. As coisas têm que ser muito mais da escolha deles, opção deles e responsabilidade total. Ou seja, há um currículo, o currículo tem que ter determinadas valências, mas eles é que fazem o seu currículo, eles é que têm que o poder construir. Por que é que isto tem que ser assim? Porque é assim a vida. Hoje em dia chegamos a casa e temos 120 canais, temos a televisão, temos Internet, temos playstation, temos uma sociedade mais rica do que era no nosso tempo e os miúdos fazem o que querem. E os pais chegam a casa e fazem o que querem e os avós fazem o que querem. Então como é que idealizamos uma escola? E os miúdos vão passar cada vez tempo nas escolas. Portanto, as escolas têm que ser espaços muito mais de liberdade, muito mais da escolha, mas atenção que a liberdade não tem nada a ver com indisciplina. A liberdade tem um custo muito grande, eu para ser livre e fazer o que quiser, não é? Não posso invadir o teu espaço, porque senão não há liberdade, eu estou a oprimir os outros, portanto, temos um regime que não é um regime de liberdade, de democracia, de respeito pelo próximo. Não é isso que eu estou a dizer. O que eu estou a dizer é que as escolas têm de ser espaços em que os alunos escolhem muito mais aquilo que aprendem. Por que os alunos não podem escolher um professor? Isso era terrível, obrigava que houvesse uma mudança de paradigma. Imagina que matemática se dava na escola à mesma hora, para todas as turmas. O aluno escolhia o professor que se encontrava numa determinada sala. “Vou àquele”. Isso até parece mau, porque os bons professores tinham os alunos todos e os maus professores não tinham nenhuns”, mas não há um conceito de bom e mau professor, quer se dizer, há em determinado momento em determinadas avaliações, mas o professor bom para ti não é o mesmo professor bom para mim. Tu aprendes de uma maneira e eu aprendo doutra. E para ti um bom professor é aquele que te ensina como tu queres aprender. Para mim um professor bom é aquele que ensina como eu quero aprender. Portanto o facto de poderes escolher, já viste o que isso significava? Significava que podes responsabilizar o aluno. O aluno entrou na tua sala e não está a atento e dizes assim “meu amigo, mas tu é que vieste aqui, não fui eu que te pus cá dentro, tu é que vieste aqui”. Portanto, essa questão da motivação, do interesse, de alguma forma, estava resolvida, ou estava parcialmente resolvida. E há quem não tenha um papel que devia ter enquanto professor, terá que dar ao pedal. Porque se eu fosse dar a minha aula e não tivesse nenhum aluno, eu tinha que pensar “tenho que dar isto de outra maneira, tenho que arranjar uma forma diferente de apresentar isto”, e isso apelava para a criatividade.” (P10)*

Podemos, pois, referir que este último professor (P10), numa base de respeito entre aluno e professor, confere ao aluno a liberdade de decisão e responsabilidade no seu percurso de formação, tornando a escola num espaço onde os alunos se sintam bem. Esta perspetiva, sobre os papéis do professor e aluno, aproxima-se da teoria curricular crítica, em que “o currículo é um espaço de conflitos onde se entrecruzam lógicas bem diferentes” (Pacheco, 2001:63). Contudo, a visão deste professor sobre o conceito de currículo suporia formas bem diferentes do modo como os professores trabalham atualmente, provocando, assim, mudanças na sua visão sobre o ensino.

As expectativas da evolução do ensino para os professores participantes (na entrevista e no projeto de investigação-ação) afigura-se muito complexo e de difícil resolução quanto aos problemas com que o ensino se depara. Esta projeção negativa sobre o ensino advém da falta de valores morais, éticos e cívicos com que os alunos se apresentam na escola, por um lado, e pelas reformas/medidas políticas educativas inadequadas ao ensino-aprendizagem, por outro, e ainda pelo descontentamento em relação à progressão da carreira do docente, embora este último argumento não fosse dos mais referidos.

Contudo, apesar de todos estes aspetos negativos, que levam os professores a ficarem apreensivos sobre o futuro do ensino, sentem que a melhoria do ensino passará pela mudança do seu modo de trabalho, tendo embora a consciência que implicará muito trabalho para cativar e motivar os alunos na sua aprendizagem.

### **5.2.5.2 Perspetivas Futuras em relação à Carreira Profissional**

Questionados sobre como imaginavam o resto dos seus dias no ensino, os professores, de um modo geral, mostram-se sobretudo apreensivos, como revelam os indicadores apresentados no quadro 5.14.

**Quadro 5. 14** – Perspetivas sobre a sua carreira profissional

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Perspetivas futuras em relação à carreira</b>	<b>Positiva</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Caráter intrínseco ao ensino</li></ul>
	<b>Negativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Longos e complicados</li><li>▪ Desgaste profissional</li><li>▪ Sentimento de frustração</li><li>▪ Desprestígio profissional</li><li>▪ Mais dificuldades em lidar com a nova geração</li></ul>
	<b>Sem perspetiva</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ausência de expectativas</li></ul>

O sentimento que predomina na maioria dos professores é o receio de não conseguirem saber lidar com as novas gerações de alunos, uma vez que as suas forças anímicas, muitas vezes necessárias para a resolução de problemas com que se deparam, vão diminuindo, como se pode constatar pelos depoimentos dos professores:

*“A reforma está cada vez, mais longe, aparentemente, parece que quanto a gente mais envelhece, mais a reforma se afasta. Portanto prevejo longos anos e imagino que possa ser uma altura complicada, porque é assim, a nossa idade não permite lidar com as adversidades sempre da mesma maneira, portanto, hoje, ainda me sinto muito bem no ensino. Consigo lidar com as dificuldades. Daqui a dez, vinte anos, não faço a mínima ideia, portanto dependendo de como é que o ensino evolui. O psicólogo, ou o psiquiatra, é capaz de começar a ter cada vez mais clientes. Espero não ser eu, pelo menos. Mas vejo uma situação complicada. Vejo uma verdadeira profissão de desgaste rápido, ou quase. A manter-se as coisas tal qual como estão, é uma profissão muito complicada, portanto é preciso arranjar formas de conseguirmos motivar alunos e formas de nós conseguirmos lidar com a frustração de não conseguirmos motivar alunos.” (P1)*

*“Muito maus. Já estou muito, muito cansada, cansada, muito cansada, muito. É assim, sinto-me tão cansada, tão cansada que no ano passado no final do ano, tive que andar a tomar ansiolíticos que eu já não aguentava tanto, a pressão. É assim, por fora, parecia que estava muito bem, mas por dentro.... Este ano, já fui ao médico, que andei uma semana e meia com uma dor de cabeça que eu não aguentava a dor de cabeça. Fui ao médico na clínica, fazer exames, e ainda não tive tempo de ir buscar os exames. E ando tão esquecida, tão esquecida que ontem ...olha, um caso foi a entrevista que nunca mais me lembrei de ti. Outra coisa foi o Diretor que me disse: “põe na convocatória, qualquer coisa e eu disse, está bem, ponho”. E tinha aquilo na mente para pôr, não sei....o que é para pôr, estou a falar a sério.” (P3)*

*“Mais dificuldades em lidar com a nova geração, porque são mais indisciplinados e muito pouco motivados. Não pensam no futuro, são muito imaturos, mais do que nos anos anteriores. De ano para ano mostram cada vez mais imaturidade.” (P5)*

Por sua vez, a professora P4 continua a projectar a sua carreira em função do estatuto da sua carreira profissional, realçando a vertente da remuneração salarial.

*“É assim só fico triste porventura se avançarem com essa forma de avaliação, acho que as oportunidades devem ser dadas a todos, de igual, e isso não está acontecer, embora, também, considero que deviam resolver isso de uma outra forma. Nem todos podemos receber, se calhar, tanto, que o país não pode, mas era uma questão de dizer, pronto, todos têm direito, todos atingem este nível, a partir daí, não será possível pagar.” (P4)*

Por seu turno, um professor (P6), perante a grande complexidade em que se encontra o ensino e a sua imprevisibilidade futura, projecta o abandono da profissão, mal reúna condições para tal:

*“Se calhar não imagino. Eu já fui bem claro, várias vezes, sobre isto e, quando tiver todas as condições que estejam reunidas, lá fora, para me ir embora, vou-me embora, por isto que acabei de dizer. Porque acho que na nossa carreira está completamente de rastos Não é uma profissão respeitada. São-nos pedidas muitas coisas, além daquilo do que seria a nossa atividade normal. Eu acho que nós não temos que ser paizinhos de ninguém, nem babás de ninguém, que é um bocado isso que nos estão a pedir, neste momento. Há uma falta de respeito pela profissão.” (P6)*

Logo, para este professor, a profissão docente, além de ser cada vez mais exigente, também é muito desvalorizada, sentindo que existe falta de respeito em relação à profissão.

Ainda um outro professor (P7) chama a atenção para o problema da escola inclusiva ser uma política errada, dado que premeia os alunos com necessidades em detrimento dos alunos que se esforçam, a quem deveria ser reconhecido o mérito como estratégia de motivação dos bons alunos. Portanto, para este professor, o esforço não é valorizado e muito menos premiado.

*“Agora, quase que dá vontade de chorar... Nada fáceis, as políticas que fazem e as reformas que se fazem no ensino e depois temos outro problema, ...Isto é uma coisa tão grande, é um saco tão cheio de problemas. Eu não estou a ver, não vislumbro como é que se resolve isto. Por exemplo, os jovens chegam às escolas, eu não sei o que se passa na vida privada deles, alguns sabia através dos contactos que tinha com os encarregados de educação. É muito difícil estar a transmitir conhecimentos a pessoas que, por exemplo têm falta de respeito. E, isso, está-se a falhar logo, pelas bases, não é? A construção de um ser humano começa logo por aí. Não é ele chegar à escola e saber os rios e reis todos de Portugal. Antes disso, já ele veio de casa. E é lá que se aprende essas coisas, não é? A educação vem daí. Nós trabalhamos no Ministério da Educação, mas nós ensinamos, vamos lá, ... transmitimos conhecimentos, porque o Ministério da Educação está em casa, porque são eles que educam. Nós podemos limar arestas mas é só limar. Nós, não podemos passar 90 minutos de uma aula a tentar educá-los e depois ter dez minutos, para dar a matéria. Acho que devia ser ao contrário, porque falta essa base toda. Ou seja, eles parecem que estão numa prisão, eles encaram isto como uma prisão. São todos maus, os professores são maus, ... é tudo assim. Parece que tudo é revolta. Parece que somos os alvos a abater. As atitudes, que nós vemos nas salas de aula acho que não são dignas. Eu não estou bem de acordo com a escola inclusiva. Não estou muito de acordo com isso. Dá muitos problemas. Eu não sei como é que se resolve. Mas eu não consigo imaginar. Porque é assim, agora a escola recebe tudo. Então a escola é universal para toda a gente. Isso tudo bem, é universal. Mas, não se pode pôr tudo. Sei lá, ...eu vejo alunos com uma vida, com necessidade especiais, metem-nos todos na mesma escola. Não há problema, que ninguém lhes falta ao respeito, nem nada disso, mas que condições é que nós temos para uma criança daquelas, ou duas, ou três, não é? Por exemplo, quando a gente tem escolas que não tem ninguém dedicado a essa área, mas os alunos têm que lá estar na escola, têm que estar lá matriculados, mas não há docentes especializados em ensino especial. Eles não estão é no ensino. Mas a escola é inclusiva, é igual para toda a gente, mas afinal é mais igual para uns do que para outros, não é? É que eu acho que deve-se ao paradigma de andar sempre a tratar dos problemáticos e estamos a esquecer de quem é bom e de quem trabalha. Esses é que se tem de dar o valor. Porque ao dar o valor a esses, pode ser que os outros também se comecem a reconhecer que afinal aquilo não é o caminho deles. Eu não compreendo como é que por exemplo, um conselho de turma, numa reunião, nós temos que perder três quartos de hora a falar dos casos problemáticos da turma. Eu gostava é que se gastasse, nem que fosse dez minutos a valorizar aqueles que são bons. Mas acho que se deve perder tempo a valorizar quem trabalha e quem se esforça. E, às vezes, não é preciso ser um aluno que tem só cinco ou só tem vintes. Chegamos a valorizar alunos que não tinham essas notas, mas pelo seu esforço. E acho que dando mérito a quem se esforça é um exemplo para a sociedade.” (P7)*

Um outro professor (P8) não perspetiva o futuro da sua carreira profissional, dado este ter contrato até ao fim do ano,

*“Exatamente. Estou limitado, portanto espero concluir este ano e levar o barco a bom termo e depois...vamos ver.” (P8)*

Como acabamos de verificar, a maioria dos professores mostra-se apreensiva com o futuro do ensino; contudo, uma professora, P9, anuncia uma postura de mudança, que provoque resposta aos novos desafios com que o ensino se depara. Para esta professora, a resposta às novas exigências da profissão docente passará, inevitavelmente, pela inovação:

*“É assim, o ensino está constante mudança, não é? E eu tento sempre acompanhar essa mudança da melhor forma e penso que o resto dos anos no ensino que sempre que houver uma mudança, vou tentar, pelo menos, acompanhar essa mudança e vou estar sempre aberta a novas propostas, de novas inovações e basicamente é isso que eu imagino. Tentarei desempenhar da melhor forma o meu papel como professora, acompanhando sempre as mudanças que irão surgir ao longo da minha carreira profissional.” (P9)*

Podemos concluir que, uma vez que o ensino está constantemente sujeito a mudanças, os professores deverão adotar uma postura de aprendizagem ao longo da vida.

Finalmente, dois professores, a professora P2 e o professor P10, encaram o ensino com grande optimismo, encontrando até vantagens em ser professor, dado este ter o privilégio de trabalhar sempre com jovens, embora os professores vão envelhecendo:

*“Eu não penso muito no futuro. E não sou assim uma pessoa de planificar muito. Gosto de novidades e gosto de desafios novos. Portanto, daqui a uns anos temos uma escola nova, pelo menos o espaço será mais agradável, as condições de trabalho são melhores. Por vezes idealiza-se uma aula e depois passamos uma boa parte a pôr pelo menos o equipamento a trabalhar. Quanto aos alunos, espero que a minha paciência não vá diminuindo muito e que continue com essa paciência com a vontade e interesse em motivá-los.” (P2)*

*“Como é que imagino? Perfeitamente, divertido. Perfeitamente satisfeito da vida. Porque um aspecto bom do ensino é bom e mau, mas, é bom para mim, é o facto de tu envelheceres, mas os alunos serem todos da mesma idade. E isso é bom. Desde que tu saibas estar no tempo. O teu envelhecimento é mais lento. O lógico é igual para todos, mas como tu convives com malta mais nova, se tu te souberes aproximar, souberes dar com eles, vais ter uma mente mais fresca, mais jovem. Repara, no ensino os professores envelhecem, mas os alunos são sempre da mesma idade. Os nossos alunos são sempre da mesma idade. Dezasseis, dezassete, dezoito. Se nós mantivermos um espírito mais ou menos jovem, estamos bem. É preciso operar a mudança, essa mudança tem que ser feita por todos, pelo menos por uma maioria que tenha vontade em operar alguma mudança. Senão vai ser uma chatice. Se a escola se transformar num espaço de Taylor, vai ser uma tristeza. Eu durante algum tempo vou conseguir lutar, mas há de haver um dia que eu vou baixar a guarda. Mas eu conto que viva eu feliz aqui, senão tenho que mudar de vida.” (P10)*

## **5.2.6 O Trabalho Docente: conceções e experiências de colaboração docente**

### **5.2.6.1 Conceções sobre Trabalho Colaborativo**

Quando confrontados com a questão do que significa a colaboração, os professores entrevistados recorrem a expressões como: partilha de conhecimentos, inter-ajuda, trabalho em grupo, colaboração a todos os níveis e mudar para melhorar o ensino (ver quadro 5.15).

**Quadro 5. 15** – Conceções sobre trabalho colaborativo

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Conceções sobre trabalho colaborativo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Partilha de conhecimentos</li><li>▪ Partilha de experiências</li><li>▪ Inter-ajuda</li><li>▪ Trabalho em grupo</li><li>▪ Colaboração a todos os níveis</li><li>▪ Mudança para melhorar o ensino</li></ul>

De um modo geral, poder-se-á dizer que todos os professores conseguem identificar palavras-chave no trabalho colaborativo, que, de um modo ou outro, remetem para uma reciprocidade no trabalho, a entre-ajuda, a partilha e o trabalho em comum e em equipa.

Para certos professores, o trabalho colaborativo associa-se diretamente ao contexto de sala de aula, aquando da lecionação de uma determinada disciplina por dois professores, como se verifica nos depoimentos da professora P3 e do professor P6:

*“Trabalhar colaborativamente é como por exemplo eu estou a fazer com o professor P1 lecionamos uma disciplina em conjunto, o professor P1 tem muitos mais conhecimentos de que eu. Muito mais experiência, porque já deu a disciplina no ano passado, e, porque tem conhecimentos a nível prático que eu não tenho, portanto é uma interajuda. Vou aprendendo com ele. E o que se passa comigo e com o professor P1, é o que se passa comigo e com a professora P9. Ela está comigo a dar a mesma disciplina, ela não está muito por dentro dessa disciplina e sou eu que estou, como é que eu vou dizer, sou eu que estou mais a navegar, a guiar.” (P3)*

*“É dar e receber, ou seja, é eu ter um colega que me assista nas aulas, naquelas partes em que eu possa estar mais frágil e fazer exatamente o contrário. Ou seja, temos que, os dois, formar um único professor, digamos assim.” (P6)*

Logo, para estes dois professores, as suas ideias sobre colaboração residem essencialmente numa inter-ajuda focalizada a nível de lecionação de conteúdos, transparecendo a ideia de que um dos professores é detentor de um conhecimento mais sólido e com uma experiência mais rica, desempenhando, deste modo, em certos momentos, a função de tutor. Este sentido de colaboração está bem explícito no testemunho da professora P3.

Por sua vez, para a professora P4, o trabalho colaborativo tem o significado de trabalho em grupo, remetendo para a ideia de partilha dentro do grupo a todos os níveis, ultrapassando-se, assim, a mera distribuição de tarefas,

*“É um trabalho de grupo, não é um trabalho individual, onde temos de ajudar. É trabalho de grupo e como trabalho de grupo, as tarefas devem ser partilhadas.” (P4)*

Contudo, e como chama a atenção Roldão (2007a:27), “o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados”. Segundo a autora, o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007a: 27).

As características partilha e inter-ajuda encontram-se também na visão apresentada pela professora P2, evidenciando a partilha, quer de conhecimentos, quer de experiências que proporcionam uma inter-ajuda mútua entre os professores.

*“Significa partilha de experiências de conhecimentos, de materiais. Basicamente, partilha é a primeira palavra que surge, a troca de experiências, entreaduda entre vários professores, basicamente isso.” (P2)*

Por outro lado, a professora P9 e o professor P10 apresentam uma definição mais abrangente de colaboração, extravasando a sala de aula. Por exemplo, a professora P9 amplia-a a toda a escola e o Professor P10 encara-a numa perspetiva ainda mais ampla, constituindo uma estratégia para “melhorar o ensino”, ou seja, como condição para um ensino de qualidade:

*“É haver ajuda mútua em relação ao que se está a fazer, nomeadamente com os colegas e alunos e não nos isolarmos no nosso conhecimento e tentarmos fazer sozinhos aquilo que pensamos que conseguimos sem a interajuda de colegas e até mesmo com outras pessoas da escola, funcionários.” (P9)*

*“Trabalhar colaborativamente é modificar, definitivamente, para melhor o ensino. O grande problema do ensino é o trabalho individual, toda a gente reflete do ponto de vista individual.” (P10)*

Também é de salientar a perspetiva do professor P1, frisando que o trabalho colaborativo não deve ser visto como a soma matemática do trabalho dos vários intervenientes, mas antes um processo de complementaridade, de tal forma que o trabalho seja considerado como um todo, constituindo, assim, um “aporte” para os intervenientes e uma mais-valia para o trabalho final. Mais uma vez, está presente neste relato, o indicador de inter-ajuda,

*“Trabalhar colaborativamente é um trabalho em que a soma das duas partes, preferencialmente, dá mais do que a soma do individual, da soma dos individuais, dos trabalhos individuais, ou seja duas pessoas complementam-se, conseguem produzir mais trabalho do que se estivessem sozinhas. Isso acho que é o trabalho colaborativo, ou seja, há, um aporte de parte a parte e de quem está a trabalhar nesse grupo. Dá alguma mais-valia para o todo final.” (P1)*

Sentimento análogo ao professor P1 é manifestado pelo professor P7, evidenciando também como característica da colaboração a inter-ajuda, com a finalidade da obtenção de uma complementaridade com quem se trabalha. Nesta ótica, a inter-ajuda implica que, de certo modo, a colaboração facultará, em certos momentos, a colmatação de conhecimentos de um dos intervenientes e o crescimento profissional:

*“Isso é trabalhar em equipa. É colaborar uns com os outros. É uma coisa que eu estou a adorar nesta escola. Eu tenho andado sempre sozinho nas escolas. Sou sempre o único em Informática, portanto, a primeira vez que trabalho com colegas de Informática e tem muitas vantagens. Para mim, só tem vantagens, não há desvantagens. Eu sei o que é andar sozinho nas escolas. Não ter ninguém, nada. Tive que me desenrascar, sozinho, sempre. Isso é que é muito complicado.” (P7)*

Sendo o trabalho dos professores de Informática muito visível para as comunidades educativas, trabalhar de modo colaborativo só apresentará vantagens, em virtude desta área ser muito abrangente em termos de temáticas. Além disso, a escola, através dos seus órgãos de gestão, espera que estes professores sejam os principais agentes na fomentação da inovação na utilização das TIC. Logo, mais do que em qualquer outro grupo, o trabalho em equipa será uma mais-valia, para responder mais facilmente às constantes transformações tecnológicas com que as escolas se deparam.

### **5.2.6.2 Experiências de Colaboração Profissional**

Questionados sobre as suas experiências de colaboração, os participantes relataram duas subcategorias essenciais, as significativas e as que não resultaram, (cf. quadro 5.16), evidenciando mais estas últimas.

**Quadro 5. 16** – Experiências de colaboração profissional

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Experiências de colaboração profissional</b>	<b>Significativas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Aulas lecionadas por dois professores</li><li>▪ Participação em projetos</li><li>▪ Desenvolvimento da prática</li><li>▪ Partilha de materiais didáticos</li></ul>
	<b>Que não resultaram</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Aulas lecionadas por dois professores</li><li>▪ Participação em projetos</li><li>▪ Construção de uma única disciplina desenvolvida por todos os professores</li></ul>

Em relação às experiências mais significativas, estas decorrem essencialmente a nível de aulas lecionadas por dois professores, no desenvolvimento da prática, e a nível da partilha de materiais didáticos. Neste último indicador é dada ênfase aos portefólios electrónicos, concretamente com o recurso ao *Moodle*.

De seguida, apresentamos relatos de experiências sobre colaboração, resultantes da partilha de aulas, nomeadamente na leção de uma disciplina por dois professores:

*“Experiências significativas e que dão resultados têm sido as aulas partilhadas, com o outro colega, quer este ano, quer no ano passado, penso que a do ano passado resultou e a este ano também está resultar, embora até ao final do ano, terei mais tempo para avaliar isto, em que há uma participação dos dois docentes na leção de toda a turma. Penso que isso é uma forma positiva de funcionar. A nível de projetos de escola, acho que é interessante o projeto de divulgação das TIC, que, neste momento, está a decorrer, tenho aprendido com a colega de Português, com quem participo, e, penso que ela também comigo, e tem havido um aporte interessante, porque somos de áreas completamente diferentes.” (P1)*



*“A mesma disciplina, na mesma sala. Estamos os dois [professores] em conjunto, na mesma sala, trabalhamos colaborativamente, porque nós damos as mesmas coisas, os exercícios, os conteúdos, tudo é comum e é feito entre os dois e funciona sempre bem.” (P4)*

*“Temos uma disciplina em que estou a colaborar com duas colegas e nós complementamo-nos, penso eu de um modo razoável, porque a parte prática fica mais assegurada a meu cargo e a parte teórica fica mais assegurada pelas colegas que estão comigo.” (P6)*

Através destes testemunhos, excetuando o professor P1 que referiu trabalho colaborativo no âmbito de projetos didáticos, verificamos que o trabalho colaborativo, para a maioria dos professores, remete para aulas partilhadas com os colegas, decorrentes da lecionação em conjunto, na sequência de uma política da escola<sup>89</sup>, decidindo que todas as disciplinas de Informática dos cursos de Informática seriam lecionadas por dois professores em conjunto. Logo, esta situação poderá não configurar uma situação de colaboração genuína, em virtude de apresentar um carácter obrigatório, embora, à exceção de um, todos os professores estarem a gostar da experiência, identificando muitas vantagens, como, por exemplo, partilha, inter-ajuda entre colegas, etc., indicadores válidos já anunciados na concetualização sobre colaboração.

Ainda no âmbito da colaboração a nível da lecionação de aulas por dois professores é de destacar o depoimento do professor P10, chamando a atenção para o receio de os professores se exporem perante os seus colegas, o que muitas das vezes se transforma num obstáculo ao trabalho colaborativo:

*“Uma experiência boa, por exemplo no ano passado fizemos, eu e outro colega, um exercício de trabalho colaborativo, dividimos uma disciplina aliás, nós no nosso grupo de Informática, replicámos essa ideia este ano. Toda a gente está a trabalhar em equipa. E nós conseguimos viver, os dois. Conseguimos dividir as tarefas, assumir os medos um do outro, quer dizer, a experiência foi muito boa. Nós avançamos. Era possível delegar, ele contava comigo, eu contava com ele. Isso é um aspecto muito importante. No ano passado, em termos de trabalho de grupo, as coisas resultaram.” (P10)*

Ultrapassando os «medos» da exposição das suas possíveis fraquezas a nível científico e/ou pedagógico, e obtendo-se uma confiança entre os pares, o trabalho colaborativo passará a constituir uma mais-valia, como por exemplo na divisão de tarefas.

---

<sup>89</sup> Por lei, sempre que o número de alunos de uma turma for maior que dezoito a uma disciplina técnica, esta deverá ser dividida em dois turnos. Contudo, a maioria das escolas atribui os dois turnos ao mesmo professor, mas em horários diferentes. Nesta escola, por sugestão do grupo de Informática, esses turnos são lecionados por professores diferentes, trabalhando em colaboração. Esta medida está a ser implementado pelo terceiro ano letivo consecutivo.

Outro tipo de experiências apresentadas como muito positivas têm a ver com a partilha de materiais didáticos, sendo destacada a importância da plataforma *Moodle* que permite a criação de disciplinas, entre outros procedimentos, que serão partilhadas por vários professores, quer no presente, quer no futuro, como referencia a professora P2:

*“A nossa plataforma de elearning [Moodle], para mim é uma plataforma de trabalho bastante boa. É uma âncora para mim [...]. Nós trocamos muito de material, através da plataforma. Criamos disciplinas comuns e que passam de um ano para o outro, também acho muito importante, porque há trabalho de pesquisa que não tem que ser repetido todos os anos. E quando o professor já tem um determinado investimento numa área, o colega que vem a seguir pode aproveitá-lo e usufruir desses materiais e pode acrescentar e valorizar, portanto a parte de partilha de disciplinas eu acho bastante importante na parte colaborativa.” (P2)*

Por sua vez, uma professora (P5) ressalta como experiência positiva a participação em projetos:

*“Uma que resultou foi a nível de projetos existentes na escola, nomeadamente o projeto de Concursos de Portefólios” e do “BSP”<sup>90</sup>. Porque, houve mais trabalho em conjunto, mais participação e mais troca de experiências. Houve complementaridade de destrezas e conhecimentos. O que eu sabia dizia à minha colega e o que ela sabia dizia-me a mim.” (P5)*

*“E, há dois anos, estive numa escola com os portefólios electrónicos, só, praticamente eu tinha as turmas com portefólios electrónicos e quando eu saí da escola ficaram sem ninguém e eu predispus-me a ir lá e cheguei mesmo a ir lá e ensinar aos colegas que pegaram em novos alunos das turmas, a ensinar-lhes a trabalhar com aquilo e fui solicitado, uma vez, para ir lá. Depois, acharam que foi o suficiente e foi a minha colaboração, na altura, é aquela mais significativa ...” (P8)*

Também a troca de materiais, numa perspetiva de cooperação do que propriamente de colaboração, constituiu uma experiência como referenciou a professora P9.

*“Experiência profissional de colaboração, foi ao longo destes anos que leccionei, sempre que colegas precisavam de ajuda, já que a Informática, cada vez mais, tem que se utilizar, e a escola assim exige, cada vez mais, dos professores. Hoje em dia, acho que é obrigatório, os testes passados a computador, as notas serem lançadas no computador. Sempre que vinha um colega ter comigo pedir-me para ensinar, eu sempre me disponibilizei, sempre estive disponível na ajuda a esses colegas, ao longo do meu percurso profissional, sempre tiveram dificuldades na utilização dos meios informáticos e também no grupo da minha área. Sempre em todas as escolas que eu estive, sempre nos relacionamos muito bem, sempre houve trocas de materiais.” (P9)*

Na perspetiva desta professora, sempre que era solicitada por um colega para ajuda na elaboração de materiais didáticos, no âmbito da Informática, percepcionava essa situação como um acto de colaboração.

---

<sup>90</sup> BSP (*Business Systems Planning*) é uma metodologia para desenvolver sistemas de informação para empresas/organizações. No caso da escola tinha como finalidade analisar e compreender como circulava a informação, desde o Conselho Diretivo até aos professores.

É de salientar que, todos os professores, à exceção do professor P1 e da professora P5, referiram experiências de colaboração a nível de projetos fora dos tempos letivos. Para todos os professores, o nível de colaboração decorre ainda do desenvolvimento da prática no contexto de sala de aulas.

No que diz respeito às experiências que não resultaram, só a professora P5 apresenta a experiência da lecionação das aulas que são lecionadas por dois professores, como negativa, contrariamente aos restantes professores que a consideraram uma experiência positiva ou muito positiva:

*“Uma experiência negativa em colaboração, uma que não resultou foi a nível de aulas que são dadas por dois professores. Porque a pessoa, com quem faço par, não está a resultar, porque não está a ser colaborador, acabo por estar sozinha com os alunos. Porque, as minhas expectativas não foram atingidas. Apesar do meu colega saber mais, não tenho oportunidade de aprender com ele. Devia haver mais trabalho em conjunto. Os dois.” (P5)*

Verificamos, assim, que, no entender desta professora, o facto de o seu par pedagógico não colaborar com ela, em termos de partilha de aprendizagens, não permite um ambiente de colaboração na sua sala de aula, uma vez que fica «sozinha» com os seus alunos. Esta descrição poderá remeter-nos para um processo de ensino-aprendizagem com ausência de trabalho colaborativo entre professores.

Ainda em relação às experiências negativas, alguns professores, nomeadamente as professoras P3 e P4, mencionaram que não tiveram nenhuma experiência que não tivesse resultado. A professora P4 afirmou simplesmente que não se recordava de nenhuma, enquanto a professora P3 justificou este tipo de experiências com o seu carácter sociável, o que, na sua perspetiva, será a condição necessária:

*“Que não tivesse resultado, não tive nenhuma, porque, considero-me que sou uma pessoa sociável e não me chateio muito com as pessoas e, falta-me a palavra, olha, sou acessível a qualquer pessoa que trabalha comigo. Nunca tive qualquer tipo de problemas com ninguém.” (P3)*

*“Não me recordo de nenhuma experiência negativa.” (P4)*

Por sua vez, um professor (P10) chama a atenção para a construção de uma única disciplina desenvolvida por todos os professores, através da plataforma electrónica *Moodle* (potenciador de práticas colaborativas), que, apesar de ter como finalidade a partilha de materiais, a troca de conhecimentos e experiências entre os professores, é encarada mais como um repositório de informação do que um instrumento/estratégia de aprendizagem. Contudo, refere que se trata de uma

estratégia que vai “convidando” todos os colegas de grupo a interiorizarem uma cultura de colaboração, como se pode constatar no seu testemunho:

*“Como sabes, nós durante muito tempo, temos feito a disciplina TIC. É a mesma disciplina para todos, de alguma forma é trabalho colaborativo. Não é o trabalho colaborativo como devia ser, mas já é um trabalho mais ou menos colaborativo. Eu peço-te para fazeres umas fichas, eu faço outras fichas, outro colega faz outras fichas e pomos aquilo tudo, lá no Moodle. O ideal era depois que fizéssemos, alguma reflexão. O trabalho colaborativo pressupunha também alguma reflexão. Mas, já há aqui algum trabalho colaborativo. Já nos expomos. Já apresentamos coisas uns dos outros. Já usamos um PowerPoint que tu fizeste e tu usas um que eu fiz. Já há algum trabalho colaborativo. Mas há alguma dificuldade. Não resultou muito bem essa disciplina TIC.” (P10)*

Portanto, para este professor, a construção de uma disciplina, numa perspetiva colaborativa, poderá constituir-se num meio importante para fomentar a reflexão sobre o trabalho produzido pelo grupo de Informática.

As experiências significativas destacadas pelos professores de Informática foram especificadas e situadas no tempo e no espaço, nomeadamente, durante os tempos letivos e na sala de aula, na sequência de uma visão estratégica dos órgãos de Gestão, sendo, sobretudo, para o âmbito dos cursos de Informática.

Contudo, os professores referiram que esta decisão foi fruto de várias sugestões, por parte de alguns professores de Informática, defendendo, perante os órgãos de gestão, que esta estratégia conduziria seguramente a uma melhor aprendizagem dos alunos. Esta convicção dos professores de Informática sustentava-se na experiência acumulada nas suas práticas pedagógicas:

*“Eu já dou aulas aqui nesta escola já há algum tempo e a experiencia que tenho das disciplinas de Informática é que os alunos, principalmente os desmotivados e que são muitos neste tipo de cursos [profissionais], utilizam os computadores para entretenimento e quando as turmas são muito grande os professores não conseguem controlar a aprendizagem dos alunos. É que além de controlarmos pessoas temos de controlar máquinas. Ora como em turmas com mais de dezoito alunos, a lei prevê que a turma seja desdobrada, como delegado e Coordenador TIC, expus ao Executivo que fosse leccionado por dois professores diferentes. E isto porquê? Porque além de melhorar o a aprendizagem dos alunos, também era fomentado a colaboração entre os docentes de Informática. Esta estratégia de ensino já ocorre há três anos letivos e tem resultado bastante. As máquinas avariavam menos, controlamos melhor a indisciplina e o sucesso dos alunos também é melhor.” (P10)*

Igualmente a adoção do *Moodle* como estratégia de aprendizagem colaborativa partiu também de sugestões de alguns professores do grupo de Informática, levando a grandes mudanças na cultura da escola, tendo conduzido, inicialmente, a uma resistência bastante forte, por parte de alguns professores de outras áreas de conhecimento:

*“Com a obrigatoriedade de cada grupo disciplinar criar uma disciplina onde se depositasse os apontamentos, as fichas, as notas dos testes, as planificações e outras coisas, fez com uma grande parte dos professores cá da escola se revoltasse no início contra o Executivo com estas medidas, dizendo que eram modas dos informáticos... barafustaram...”*

*barafustavam...mas aos poucos lá foram entrando neste sistema. Mas no início foi terrível...estavam sempre a sabotar esta ideia dos professores de informática. Hoje, só um ou outro é que diz que dantes é que era melhor....” (P10)*

Embora este professor reconheça que esta experiência no início tenha sido uma experiência negativa transformou-se numa experiência de sucesso. Podemos assim inferir que esta experiência se revelou como o início de um processo de inovação das práticas dos professores de Informática, estendendo-se, posteriormente, a outros grupos disciplinares e departamentos curriculares.

Por estes motivos, o grupo de Informática, através destas experiências inovadoras que fizeram a diferença no seu contexto de trabalho, acaba por ter um papel preponderante na inovação da sua escola, nomeadamente a nível das práticas dos seus professores.

Relativamente à frequência da colaboração no trabalho dos professores entrevistados, esta pode apresentar um carácter sistemático ou ocasional. No primeiro caso, os professores, de um modo geral, referiram que ela advém da lecionação de disciplinas por pares pedagógicos. Por exemplo, para o professor P1 e para a professora P2, o trabalho colaborativo é pleno, dado ocorrer quer a nível da lecionação, quer a nível de projetos:

*“Este ano é quase cinquenta por cento, porque metade das minhas atividades letivas acabam por ser trabalho colaborativo e se calhar mais de metade do meu trabalho de projeto letivo acaba por ser também trabalho colaborativo. Apresenta-se como rotina no trabalho.” (P1)*

*“É metódico. É assim, tenho neste momento essa disciplina a pares. É leccionada na segunda e quinta-feira, portanto durante o fim de semana e entre a segunda e a quinta nós temos de fazer uma reunião para articular e depois entre a sexta e o fim de semana o mesmo trabalho, portanto que lugar? Umas horas, uma semana.... É verdade estou a esquecer-me do resto dos projetos, estou só a centrar-me na disciplina, tenho outros projetos na escola. Tenho projetos na escola e também estão a exigir bastante.” (P2)*

Por sua vez, a professora P3 também refere que o seu trabalho colaborativo é constante, mas só o refere a nível de lecionação:

*“É constante. É na lecionação das disciplinas. Todas em conjunto. Todas as disciplinais que dou. Este ano é pleno de colaboração em tudo, quer seja no letivo, quer seja no não letivo. Não estou a fazer nada sozinha. Ah, estou na direção de turma, estou sozinha.” (P3)*

Também a professora P9 referencia a constante colaboração a nível da lecionação, mas sustenta também que é uma experiência nova, uma vez que nas outras escolas onde leccionou não era prática implementada:

*“É assim, nesta escola, por exemplo, como as disciplinas são dadas em parceria com outro colega, a colaboração está praticamente constante... Faz parte do dia a dia do trabalho, por exemplo, nesta escola, em relação a outras, não era tão ativa a parte colaborativa. Porque, quando colaborava com outros colegas, era mais esporadicamente, porque cada um dava as suas aulas e quando havia interesse ou da minha parte ou das outras partes, eu procurava e outros colegas me procurava e havia aí trabalho colaborativo em função do seu interesse. Aqui, nesta escola, como as práticas são dadas em comum, por dois colegas, a colaboração está constantemente a ser utilizada no dia a dia, sim.” (P9)*

A professora P4, embora não especificando a frequência do seu trabalho colaborativo, refere que está sempre presente no seu trabalho:

*“É assim, sem ser assim em termos de trabalho efetivo, acho que sou, considero, posso estar errada, e tento sempre ajudar a todos os níveis, portanto em termos de colaboração, mesmo que não esteja envolvida, eu acho que me aproximo e ajudo, portanto é algo que está presente.” (P4)*

Ainda por sua vez, o professor P6 refere que só através da colaboração plena de todos os seus colegas consegue levar a bom termo as funções inerentes ao cargo que desempenha (Delegado). Logo, o grau de colaboração apresenta um caráter contínuo e sistemático:

*“A colaboração no meu dia a dia? Eu, neste momento, preciso da colaboração de toda a gente, não é? Como sou o delegado de grupo, socorro-me dos meus colegas todos para conseguir, conseguir levar a bom porto o cargo que tenho. Portanto, acho que está presente, todos os dias.” (P6)*

Dos professores entrevistados, só três professores, a professora P5 e os professores P8 e P10, consideram que a frequência do seu trabalho colaborativo é pontual. Concretamente, a professora P5 refere que trabalha pouco colaborativamente:

*“Pouco trabalho colaborativo, em projetos de escola e nas disciplinas lecionadas por dois professores.” (P5)*

Por sua vez, o professor P8 expressa a sua dificuldade em colaborar, dado não ser professor a tempo inteiro, embora se considere depositário de um espírito colaborativo e sempre que possível coopera:

*“Ora bem, eu como não sou professor, às vezes, tenho alguma dificuldade em colaborar, porque estou fora, não é? Mas, penso que, quando cá estou, naquilo que foi preciso, eu colaboro e, também os colegas têm ajudado, por isso, é uma realidade. Sempre que possível, colaborar, colaboro.” (P8)*

E, por seu turno, o professor P10, embora defendendo, ao longo de toda a entrevista, a necessidade de existir uma visão estratégica para a consecução de práticas colaborativas, refere que lhe é muito difícil, em certas situações, abandonar o seu modo de trabalho individual.

*“É uma preocupação, mas eu muitas vezes eu sinto que é pontual. Eu sou uma pessoa que estou atenta a esse aspecto, mas em determinadas alturas, eu tendo a trabalhar sozinho. Tendo a trabalhar sozinho, quer dizer, tenho também alguma dificuldade, tenho que lutar para ser colaborativo, Quer dizer em determinadas matérias, numa preparação de uma aula,*

*etc., isso até consigo trabalhar bem com outras pessoas... com uma pessoa qualquer, mas nas outras atividades, eu agora sou...estou na direção, muitas vezes nós não trabalhamos em equipa, não é? Cada um fica responsável por uma área e resolve sozinha. Percebes? O trabalho colaborativo pressupunha uma cultura diferente. “ (P10)*

Esta última situação implica que nem sempre as conceções correspondem às práticas, compreendendo-se, assim, por que é que as políticas colaborativas se tornam, muitas vezes, difíceis de implementar.

Para a grande maioria dos professores de Informática, o trabalho colaborativo faz parte das suas práticas e de modo sistemático no seu quotidiano profissional, quer letivo, quer não letivo. Maioritariamente enfatizam a colaboração a nível da lecionação por pares pedagógicos.

Mais uma vez, se reforça a ideia de que o modo de trabalho colaborativo sistemático dos professores de Informática poderá em muito estar relacionado com a área de conhecimento, dado esta estratégia constituir um modo de dar respostas aos contínuos desafios tecnológicos. Esta situação poderá explicar o facto de nenhum dos professores intervenientes achar desnecessário trabalhar em colaboração com os colegas.

### **5.2.6.3 As mais-valias do Trabalho em Colaboração**

Questionados sobre as mais-valias do trabalho colaborativo, os professores entrevistados enumeraram um rol de indicadores (*cf.* quadro 5.17).

**Quadro 5. 17** – As mais-valias do trabalho colaborativo

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>As mais-valias do trabalho colaborativo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Contribuição de várias perspetivas para um todo final</li><li>▪ Superação mais fácil de dificuldades</li><li>▪ Partilha e troca de experiências</li><li>▪ Partilha de conhecimentos</li><li>▪ Partilha de materiais</li><li>▪ Dinamização de projetos</li><li>▪ Maior eficiência</li><li>▪ Experiência pessoal</li><li>▪ Transmissão e aproveitamento de <i>Know-How</i></li><li>▪ Redução do volume de trabalho</li></ul>

No relato dos professores sobre as mais-valias da colaboração, verifica-se que a mais mencionada é a partilha, quer de conhecimentos, quer de materiais, quer ainda de experiências, como se constata pelos testemunhos das professoras P2 e P4:

*“Partilha de conhecimentos e de materiais.” (P2)*

*“É partilhar, é superar dificuldades caso elas existam, mais facilmente, é poder fazer troca de conhecimentos de tudo, não só de dificuldades profissionais, mas também pessoais... É no fundo, é ter um apoio.” (P4)*

Como revela a professora P4, o âmbito desta partilha refletir-se-á não só a nível profissional, mas igualmente a nível pessoal, que é um aspeto muito importante, em virtude de o desempenho profissional estar, em grande medida, correlacionado com a vida pessoal do professor, daí que “apreciar a pessoa como um todo, nos nossos colegas, implica, por definição, os domínios de vida profissional e não profissional” (Nias *et al*, 1989:120). Ainda sobre a mais-valia da partilha, esta reflete-se na troca de experiências, como referiu o professor P8.

*“Para já, partilha-se experiências. Acho que para mim, isso, é muito gratificante. E quando aquelas teorias, quase do antigamente somos todos a puxar para o mesmo lado, isto é melhor... e como há pessoas que sobressaem mais do que outras., o que é que isso pode envolver, quando nós trabalhamos em equipa? Nós queremos ser como os outros. Isso faz com que nós queiramos...queiramos ser melhores. Eu acho que o trabalho em equipa reforça e desenvolve esse espírito.” (P8)*

Também a professora P3 e o professor P10 põem a ênfase da mais-valia do trabalho em colaboração na troca de experiências, assim como na partilha de conhecimentos e no aproveitamento do *Know-how*:

*É a troca de experiências. É tu aprenderes com outra pessoa, porque tu podes saber muito de um determinado tema, mas a outra pessoa pode saber alguma coisa que tu, ainda, não sabes.” (P3)*

*“Troca de experiências. Transmissão e aproveitamento de Know-How. Vou ter menos trabalho” (P10)*

Por sua vez, três professores, nomeadamente os professores P1 e P2 e a professora P9, consideram que a colaboração faculta um aporte ao seu trabalho, ou uma estratégia de atingir de um modo eficaz objetivos decorrentes do seu trabalho.

*“É o aporte daquilo que cada um nós sabe para o todo. É a possibilidade de trabalharem pessoas de áreas diferentes e que, então, têm visões completamente diferentes e, portanto, preenchem um todo final que acaba por ser muito mais interessante.” (P1)*

*“É nós conseguirmos colmatar as dificuldades do meu colega e o meu colega colmata as minhas dificuldades. Pronto, e em termos de no final, os alunos não saem prejudicados, pelo menos, é isso que eu penso.” (P6)*

*“Atingir objetivos, mais rapidamente.” (P9)*



Finalmente, o professor P6 aborda a vertente da colaboração a nível do professor e aluno, aliás situação muito pouco referenciada e abordada pelos seus colegas. O papel do professor, numa perspetiva de colaboração no processo de ensino e aprendizagem, enfatiza a vertente da autonomia da aprendizagem dos alunos, motivando-os para a descoberta e para a construção do seu próprio conhecimento.

*“Mas, outra coisa que eu aprendi na ação de dinamização dos projetos TIC foi as Webquest, também, ou seja, aprendi na ação de formação, como coordenador TIC, mas, também, posso aplicar, isso, numa aula, não é? Na Webquest que se faz, ou imagina-se fazer, é aquela de ir mandar comprar um computador, mas fazer tudo através duma Webquest. Os alunos vão à pesquisa, descobrem. Quase que estou lá, na aula, como um ajudante e, não estou lá como professor. E de outras experiências, do ponto de vista, tirando as das formações contínuas, a nível profissional? Isso, agora, não consigo precisar de alguma.” (P6)*

Portanto, analisando o depoimento de todos os professores entrevistados, todos eles reconhecem que a existência de colaboração no contexto de trabalho só poderá aumentar a qualidade e a eficácia do trabalho docente, podendo também constituir um aporte muito importante para a sua vida pessoal e profissional que em muito se reflete no processo de ensino aprendizagem. Logo, a mais-valia decorrente da existência de culturas colaborativas permite aos professores serem mais susceptíveis de confiarem, valorizarem e validarem a partilha do saber especializado, a procura do aconselhamento e a concessão de ajuda, dentro e fora da escola (Fullan & Hargreaves, 2001).

#### **5.2.6.4 Dificuldades no Trabalho Colaborativo**

Embora os professores entrevistados reconheçam a colaboração como uma mais-valia para o seu trabalho, encontram, contudo, dificuldades de natureza diversa, (*cf.* quadro 5.18), nomeadamente: falta de tempo, incompatibilidade de horários e personalidades, insegurança, dificuldade na exposição aos outros e *stress* associado à profissão.

**Quadro 5. 18** – Dificuldades no trabalho colaborativo

Indicadores
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Falta de tempo</li><li>▪ Incompatibilidade de horários</li><li>▪ Incompatibilidade de personalidades</li><li>▪ Insegurança</li><li>▪ Imposição/existência de um líder</li><li>▪ Ausência de diálogo para ultrapassar os conflitos</li><li>▪ Pouca motivação para trabalhar em colaboração</li><li>▪ Hábitos sólidos de trabalho individual</li><li>▪ Dificuldade na exposição aos outros</li><li>▪ <i>Stress</i> associado à profissão</li></ul>

Um dos indicadores que os professores entrevistados mais enfatizaram foi a incompatibilidade de personalidades, como se torna evidente pelas vozes do professor P1 e da professora P2:

*“O trabalho colaborativo tem sempre um problema que é juntar duas ou mais pessoas a fazer o mesmo trabalho, a organizar, portanto, há um acréscimo, dá trabalho. Enquanto, se eu fizer um trabalho sozinho, dar uma aula, tenho que preparar um projeto um trabalho, num trabalho colaborativo, para além desse trabalho, é necessário, também, organizar-me com outra pessoa, ou com as outras pessoas, portanto, há mais esse tipo de trabalho. Por outro lado, o trabalho de preparação passa a ser, também, dividido. Portanto, o trabalho colaborativo funciona se a organização, a gestão do grupo ocupar menos tempo do que a real produção do trabalho de projeto, do trabalho final, daquilo, que se pretende que o grupo faça. Isso é importante acontecer. E para isso acontecer, então, as pessoas têm, primeiro que ter os feitos em que sejam compatíveis, portanto, não haja querelas pessoais entre os intervenientes, portanto que sejam capazes de ouvir outra opinião, contestá-la, mas aceitar que todos têm direito a expressar a sua opinião e aceitar as várias opiniões dos restantes. Essa é a parte que pode ser bastante complicada, ou seja, no fundo as relações humanas. Penso que seja a grande complicação do trabalho colaborativo.” (P1)*

*“Neste momento a minha colaboradora é uma colega muito agradável, gosto de trabalhar com ela, a verdade é que duplicou ou triplicou o tempo de preparação, porque o ano passado estava sozinha, tinha os meus materiais, e sabia o que lá estava e pronto e planifiquei a disciplina de uma determinada maneira, sabia o que em cada aula ia ser leccionado. Agora este trabalho tem que ser duplicado, porque a colega tem de saber também. Tem de esta a par. É um trabalho de pares, se calhar como é a segunda vez que estou a lecionar a disciplina para mim torna-se mais fácil, se fosse a primeira vez para as duas, se calhar exigia, ainda, mais tempo de preparação, porque não tínhamos a bagagem de trás, não é? Neste momento, funcionamos. Penso que a colega não leva a mal, se tivesse numa disciplina nova, também teria esse papel, que há um professor que é mais líder e o outro vai aprendendo, a planificação e a maneira como se tem estado a lecionar a matéria de determinados módulos da disciplina na escola.” (P2)*

Tendo em conta estes dois depoimentos, os professores têm a perceção de que o trabalho colaborativo no início consome muito tempo. Estes professores apresentam como exemplo a colaboração a nível de leccionação de uma disciplina por dois professores, referindo que se despende muito tempo na sua coordenação e articulação; contudo, resultará em termos de eficácia do trabalho. É de salientar também a observação que o professor P1 faz sobre a compatibilidade entre as várias

personalidades, pois, o trabalho colaborativo deverá ser pautado pela aceitação das opiniões de todos os elementos, aliás, traço importante no âmbito do trabalho colaborativo.

Ainda no aspecto da incompatibilidade de personalidades também se encontram os testemunhos da professora P4 e do professor P6, referindo a sua importância para o sucesso do trabalho colaborativo:

*“Eu não me lembro, assim, nenhuma situação, mas eu penso que o mais difícil é se calhar conseguir trabalhar em grupo com algumas pessoas. Se calhar essa é a parte mais complicada, mas não me consigo lembrar, assim, de nada. Há pessoas que são mais simples e outras não tão fáceis. Nem toda a gente consegue trabalhar bem em equipa e isso, pode trazer problemas. Acho que passa mais pelo aspecto da personalidade.” (P4)*

*“Este tipo de trabalho é todo muito simples, se as pessoas se entenderem bem, não é? Se as pessoas conseguirem entender-se muito bem, é. Acho que é admirável. Se, eu, alguma vez, tiver o azar de trabalhar com uma pessoa que eu não tenha empatia, ou que eu não consiga trabalhar, onde eu não me consiga entender com ela, vai ser um desastre, não é?” (P6)*

Além da incompatibilidade de personalidades, outros aspetos como falta de tempo e incompatibilidade de horários são encarados também como fatores que prejudicam a colaboração docente, como se constata nos depoimentos da professora P5 e do professor P8:

*“Falta de disponibilidade ao mesmo tempo de todos os elementos. Além disso, cada um tem a sua maneira de trabalhar e temos que nos adaptar uns aos outros, ser flexíveis.” (P5)*

*“Encontrar, às vezes, compatibilidade de horários ou então, também, compatibilidade de pessoas. Nem todos somos compatíveis uns com os outros, e às vezes, pode haver alguma dificuldade, mas isso... penso que essa parte trabalha-se. A disponibilidade é mais difícil.” (P8)*

Também o indicador insegurança é referido, na voz da professora P3, como fator que poderá dificultar o empenhamento na colaboração:

*“Se calhar um bocadinho de insegurança. A insegurança, o medo de mostrar ao outro que não se sabe? É, exatamente, se calhar um bocadinho de insegurança...” (P3)*

De acordo com vários investigadores (Fullan & Hargreaves, 2001; Rudduck, 1991; entre outros), a insegurança poderá condicionar e até afastar os professores do trabalho colaborativo, uma vez que os professores ficam sujeitos a uma maior exposição, quer em relação aos seus colegas, quer à própria escola, temendo, deste modo, pôr em causa o seu profissionalismo. Assim, o indicador “dificuldade em expormo-nos” encontra-se bem patente na consciência dos professores, como se constata pela voz do professor P10:

*“...temos muita dificuldade em expormo-nos. E se a pessoa que estiver na sala connosco for uma pessoa que nós não temos muito boa relação, ou que não conhecemos muito bem ainda, mais confusa se torna a situação e se calhar isso devia ser uma prática normal, não é? É ter que dar conta de que é um trabalho que eu não estou habituado a dar, não é? “Agora vou ter de dar conta ao professor [X] do que é que correu bem, o que é que correu mal, o que é que eu pretendo fazer, tenho que lhe dar conta... é muito melhor ser eu a decidir” (P10)*

Este receio de os professores se exporem remete-nos para o isolamento e de acordo com Fullan e Hargreaves (2001:72) confere-lhes

*“uma certa proteção que lhes permite exercer os seus juízos discricionários no interesse dos alunos que conhecem melhor do que ninguém. Mas tal isolamento também os impede de obterem um *feedback* claro e significativo sobre a validade e eficácia daquilo que fazem.”*

Esta circunstância é referida pela professora P9 ao focalizar como principal dificuldade no trabalho colaborativo a existência do indicador “hábitos sólidos de trabalho individual”. Na opinião desta professora, alguns colegas envolvidos em trabalhos colaborativos identificam-se com a cultura do individualismo, de alguma forma, o que acaba por bloquear o processo de colaboração, caracterizando-se este pela ausência de um *feedback* durante os vários momentos da colaboração,

*“As dificuldades depende do grupo, não é? Porque, há colegas que não se mostram muito interessados em trabalhos colaborativos, são muito individualistas e por vezes é-nos exigido trabalho com esses colegas e acaba por ser complicado esse trabalho colaborativo, já que da outra parte não há o mesmo *feedback* em relação à parte que está interessada em fazer o trabalho colaborativo.” (P9)*

Finalmente, o professor P7, apesar de encarar o processo colaborativo como muito positivo e profícuo, chama a atenção para o problema da emergência de uma imposição/existência de um líder. Sendo a colaboração um trabalho em equipa, geralmente composta por personalidades muito diferentes, logo conducentes à emergência de muitos problemas, decorrentes da dinâmica de grupo (por exemplo, existência de atritos entre os intervenientes), ela poderá conduzir à manifestação/imposição de um líder, o que de certo modo atraiçoará o espírito do trabalho colaborativo.

*“Para mim é sempre positivo. Eu tenho andado sempre sozinho e não vejo.... Parece que cada ano que passava sozinho estava a perder, para aí, dois anos. Estava a ficar só. O trabalho em colaboração, por vezes, cria certos atritos e acho que...e, aí, é que começam os problemas e a gente tem que saber com é que os há de ultrapassar, porque se há uns que não fazem tanto, ou porque há outros problemas, ou isto e aquilo... Isso cria atritos no trabalho de colaboração, e pode, por vezes, deitar um projeto abaixo. Não quer dizer que haja um líder nos projetos, apesar de...pode haver a nível, ... entre aspas um líder. Mas nos trabalhos Colaborativos, a parte negativa é essa. É quando se começa a perder elementos, ou um começa a ir abaixo e mais outro e começa-se a desmembrar tudo. E, isso é mau, é muito mau e depois, entre uns e outros, criamos atritos e é o conflito.” (P7)*

Refere ainda este professor que outro risco é a incompatibilidade de personalidades e interesses levar à desagregação do grupo, conduzindo, deste modo, ao insucesso do trabalho colaborativo.

Logo, a gestão dos aspetos como incompatibilidade de personalidades e de horários, conjuntamente com a existência de um líder e a sua respectiva liderança, assim como os interesses dos vários intervenientes, constituirão os principais «ingredientes» a ter em conta quando se pretende trabalhar de modo colaborativo.

### **5.2.6.5 Condições e Estratégias Potenciadoras de Colaboração na Escola**

Como condições que podem potenciar a colaboração entre os docentes, os professores entrevistados relatam um vasto conjunto de aspetos, quer a nível individual, quer os que se situam a nível de escola (cf. quadro 5.19).

**Quadro 5. 19** – Condições potenciadores do trabalho colaborativo

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Condições que podem potenciar a colaboração entre os professores</b>	<b>A nível Individual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Bom relacionamento inter-pessoal</li><li>▪ Conhecimento mútuo</li><li>▪ Empatia</li><li>▪ Convívio entre os professores</li><li>▪ Motivação para o trabalho em equipa</li></ul>
	<b>A nível de escola</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Promoção pela escola do trabalho colaborativo</li><li>▪ Caráter obrigatório</li><li>▪ Existência de espaços comuns</li><li>▪ Existência de objetivos comuns</li></ul>

Uma situação invocada para fomentar o trabalho colaborativo dos professores é a existência de um espaço comum para os professores conviverem de um modo mais informal.

*“São importantes os espaços comuns, no nosso Grupo de Informática, acho bastante importante a existência da “nossa sala de Informática”. Além disso, o conhecimento mútuo e a empatia entre os colaboradores.” (P2)*

*“Nós, no nosso grupo, acho que não temos grandes problemas e eu até acho que funcionamos relativamente bem. E acho, se calhar, temos esta salinha onde nos podemos reunir e podemos conversar, trocar ideias e umas vezes concordar com os colegas outras vezes não, mas desde que a gente consiga ter um espaço, onde possa falar livremente, acho que já é bom. São condições propícias ao contexto colaborativo. Toda a gente tem ideias opostas, senão isto era uma pasmaceira. Mas se nós conseguirmos ter um espaço, onde a gente possa falar livremente, claro que a colaboração entre os professores vai ser melhor.” (P6)*

Para estes dois participantes a existência de espaços, extra sala de aulas, para os professores conversarem e trocarem ideias constitui um aspecto central para a colaboração docente, nomeadamente a sala do grupo de Informática como ponto de encontro para os professores de Informática. Embora não possuindo condições mínimas para funcionar como local de convívio, dado ser um local de trabalho informático, de reduzidas dimensões e onde se encontra uma profusão de equipamentos informáticos, é todavia um local onde os professores de Informática têm a possibilidade de se reunir sempre que se deparavam com problemas profissionais. Acresce que todos os outros professores da escola sabem onde encontrar os professores de Informática sempre que enfrentam dificuldades profissionais a nível tecnológico/informático e consideram o grupo de Informática privilegiado, em virtude de terem a possibilidade de usufruir de um espaço próprio.

Este aspecto salientado pela professora P2 e pelo professor P6 acerca dos espaços nas escolas que potenciem a colaboração corroboram os resultados da investigação de Forte e Flores (2010) que sugerem,

*“a necessidade de reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz. Para isso, aponta-se a necessidade de a organização criar e manter condições, espaços e tempos no horário dos docentes, valorizando e reconhecendo-os, não para tratar de questões burocráticas e/ou de caráter técnico, mas como um espaço de aprendizagem e de colaboração na escola.” (Forte & Flores, 2010:96)*

Também Veiga Simão, Caetano e Freire (2007) referem que este tipo de espaços, à semelhança da sala dos professores, pode fomentar a conversa entre professores, proporcionando, assim, a colaboração entre os professores de um modo mais informal.

Por sua vez, o tipo de relacionamento que se estabelece entre os professores, assim como o reconhecimento e o mérito do trabalho colaborativo, por parte da liderança da escola, também se

apresentam como condições potenciadoras de colaboração, como se constata pelos depoimentos do professor P1 e da professora P4:

*“Antes de mais, o bom relacionamento pessoal. A profissão de professor possui uma carga de stress bastante alta, podendo fazer aparecer focos de conflito entre pessoas, o que não ocorreria numa situação normal. Daí que considere muito importante o relacionamento pessoal. Não é por acaso que as empresas investem cada vez mais em atividades extra-empresa, muitas vezes com desportos “radicais”. Depois é necessário que a organização – escola – promova a colaboração, premiando individualmente este trabalho colaborativo, pois creio que, muitas vezes, o receio de trabalharmos e outros ficarem com os créditos nos inibe de o fazer mais vezes.” (P1)*

*“Eliminar à partida potenciais conflitos, consequentes de uma incompatibilidade de feitios de personalidades, senão o trabalho colaborativo não trará frutos. As pessoas devem ter afinidades umas com as outras.” (P4)*

Portanto, para estes professores o sucesso da colaboração residirá na eliminação, à partida, de todos os potenciais focos de atrito entre os vários intervenientes. Concretamente, o professor P1 adverte para o facto de estar inerente à profissão docente um peso elevado de *stress*, provocando focos de conflitos que se repercutirão nas relações de trabalho. Acresce que a escola deverá ter em atenção a motivação e o incentivo em relação ao trabalho colaborativo, de modo a premiar individualmente esse tipo de trabalho.

Por seu turno, a professora P3 encara a oportunidade de lecionar em conjunto algumas disciplinas, como sendo o aspecto mais potenciador de colaboração, uma vez que, na sua opinião, é um tipo de colaboração que ultrapassa em muito as suas experiências de colaboração, dado que, em sua opinião, o facto de a colaboração ocorrer na “mesma sala e ao mesmo tempo” se tem revelado uma “experiência muito enriquecedora”:

*“... é a troca de experiências, o aprender, também, com outra pessoa. Acho que, é assim, eu nunca tinha trabalhado tão colaborativamente como este ano, quer dizer, eu já trabalhei, como tu, como toda a gente, trabalhar colaborativamente, a fazer determinadas coisas, mas na mesma sala, ao mesmo tempo, acho que é uma experiência que é muito enriquecedora.” (P3)*

O professor P7 evidencia que a melhor forma de fomentar o trabalho colaborativo passa pelo facto de os professores participarem na vida das suas escolas, desde que lhes sejam dadas oportunidades para isso: “sentirmos a escola como nossa, como a nossa grande sala de aulas.”

*“Devem dar todas as condições para participar na vida da escola. Assim nós sentimos a escola como nossa, todos os problemas são para serem resolvidos por todos. E como se resolvem? Só colaborando...” (P7)*

Por sua vez, o professor P8 apresenta como principal condição para a colaboração a existência de tempo, que, se não existir, faz com que os professores não desenvolvam o gosto pelo trabalho em equipa.

*“Vontade da parte dos docentes. Um dos fatores que faz com que os docentes não tenham vontade é a falta de tempo, pois, nos dias de hoje tempo é “coisa” que a sociedade não tem. O gosto de trabalhar em equipa.” (P8)*

Um outro professor (P9) apresenta como estratégia fomentadora do trabalho colaborativo a aposta na existência de objetivos comuns partilhados, ou seja, “remando” todos na mesma direção, fazendo os vários intervenientes cooperar mais facilmente.

*“Se tivermos os mesmos objetivos comuns, trabalharemos, concerteza, muito mais, facilmente, cooperativamente.” (P9)*

O professor P10 evidencia um conjunto de situações que poderão desinibir os professores sobre o receio de trabalhar de modo colaborativo, nomeadamente, confrontando-os e recorrendo também à formação como estratégias adequadas para a supressão dos seus medos e das suas inseguranças. Encontra-se igualmente no discurso deste professor a importância que o convívio entre os professores poderá assumir, quebrando as relações formais que não se apresentam em nada benéficas ao trabalho colaborativo. Também salienta que o trabalho colaborativo entre todos os professores de uma escola passará por uma visão estratégica da escola.

*“É pondo-os a trabalhar em equipa, em áreas em que não há vantagem nenhuma, portanto estão todos, igualmente, expostos. Pequenos jogos, confrontar os professores, dar alguma formação de trabalho em equipa, e pôr as pessoas a trabalharem em áreas, onde nenhum tenha vantagem. Se nenhum tem vantagem, é natural que os erros apareçam de parte a parte, de forma natural, e as pessoas habitam-se muito mais a conviver com isso... Não há propriamente aquele que é mais fraco, e o mais forte, que é a relação que sempre tememos, no momento em que estamos a colaborar, ou seja, é muito melhor do que nós e que de alguma forma nos afaste, nos ostracize. É quase pegar nos professores e fazer semanas de campo com eles. É terem atividades que permitam criar coesão. Depois há pequenas coisas que podem ser feitas, ... é o convívio entre os professores. Se os professores não conviverem, não se conhecem. Têm que conviver mais. Uma equipa colabora se conviver mais. Não dá para teres trabalho colaborativo com relações muito formais. Mas, mais uma vez, levando para trás, é as próprias direções das escolas que do ponto de vista estratégico tem que promover isso. Fazer parte da cultura da escola.” (P10)*

Constatamos, assim, que este professor remete para estratégias fomentadoras de uma cultura colaborativa, enfatizando a repercussão das relações informais no trabalho para o estabelecimento de uma cultura desta natureza, relações que contribuem, em muito, para que os professores se conheçam melhor, nomeadamente a nível da afirmação dos valores fundamentais em que acreditam, na discussão sobre os propósitos da educação, na discussão sobre evidências das suas práticas, etc. No fundo, trata-se de criar condições que levem a criar uma cultura de escola, em que todos os seus intervenientes confiem uns nos outros, ajudando-se uns aos outros na resolução dos seus problemas profissionais e pessoais (Fullan & Hargreaves, 2001).



Finalmente, a professora P5, numa posição mais radical, encara a colaboração como um processo obrigatório e imposto pela escola, dado que, na sua opinião, esta é a única estratégia que poderá suprimir o trabalho de modo individual,

*“Obrigatoriamente. Senão, alguns, nunca trabalham em grupo. Só trabalhavam sozinhos.” (P5)*

Tendo em conta os vários depoimentos, os professores entrevistados referem condições e estratégias potenciadoras de colaboração a nível individual e as que situam a nível de escola. Nas primeiras, evidenciam essencialmente a importância de um bom relacionamento interpessoal, assim como um conhecimento mútuo. Nas segundas, a nível de escola, dão muita importância: aos espaços comuns que proporcionam ambientes informais e propícios à aproximação entre os professores, à existência de objetivos comuns e ao reconhecimento do trabalho colaborativo.

A conjuntura de todas estas condições e estratégias poderá conduzir a uma cultura colaborativa ou pelo menos à promoção do trabalho colaborativo.

#### **5.2.6.6 O Papel da Formação na Construção de uma Cultura Colaborativa**

Questionados sobre o papel que a formação poderá desempenhar nos hábitos colaborativos, os professores divergiram nas respostas, como se consegue verificar pelos indicadores apresentados no quadro 5.20.

**Quadro 5. 20** – Papel da formação na construção de uma cultura colaborativa

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Papel da formação na construção de uma cultura colaborativa</b>	<b>Elementos potenciadores</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Alguma sensibilização no modo de lidar com a diferença</li><li>▪ Gestão de conflitos</li><li>▪ Existência de objetivos bem determinados</li><li>▪ Existência de uma visão estratégica</li><li>▪ Articulação de áreas curriculares diferentes</li><li>▪ Existência de múltiplas perspetivas</li></ul>
	<b>Elementos inibidores</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Falta de motivação e predisposição</li><li>▪ Cultura profissional individualista</li><li>▪ Natureza da formação</li></ul>

Um conjunto de professores refere que a formação poderá ajudá-los no desenvolvimento do seu trabalho colaborativo.

Neste grupo, o professor P1 tem a opinião de que a formação poderá ajudar, por exemplo, a superar incompatibilidades entre personalidades muito fortes, geradoras de potenciais conflitos. Ainda na opinião deste professor, a par da formação, deverá existir uma visão estratégica por parte dos órgãos de direção da escola, de modo a que os seus vários intervenientes ajam de acordo com determinados pressupostos. Embora este professor encare a formação como estratégia de gestão de conflitos, revela que os grupos que trabalham colaborativamente devem incluir pessoas com perspetivas diferentes, uma vez que é, deste modo, que será potenciada a essência do trabalho colaborativo, partindo de ideias diferentes, recorrendo a uma política de partilha, troca de conhecimentos e experiências, uma vez que se caminha para a mesma finalidade:

*“Ora bem, podia ajudar. Primeiro, porque existem os problemas, ou podem existir problemas de índole pessoal, haver alguma sensibilização, alguma forma de lidar com as nossas diferenças. Portanto, como é que eu lido com uma pessoa que é muito diferente de mim, não é? Principalmente, quando são duas pessoas com personalidades fortes, em que pode haver esses choques de personalidades. Como é que eu posso lidar com esses conflitos, porque há formas de resolver isso, ou pelo menos atenuar esses problemas. Portanto, isso era importante existir. Segundo, a nível de hierarquias, é importante, também, que a hierarquia deixe claro o que é que pretendem produzir. No fim de contas, impondo de cima para baixo alguma ordem, às vezes pode ser necessária, ou pode resolver um bocadinho. Depois a escolha dos grupos, também, é importante, porque é preciso incluir pessoas que se complementem, não sejam iguais, portanto, que traga sempre alguma coisa nova ao grupo, portanto que haja, aí, alguma diferença, quer dizer que sejam compatíveis e que sejam diferentes para que o grupo possa funcionar. Acho, que é assim que deve funcionar, portanto, áreas curriculares, de preferência diferentes, em função, obviamente, de cada projeto. Mas, isso, acho importante que haja formas diferentes de ver os problemas.” (P1)*

Esta heterogeneidade dos elementos constituintes das equipas de trabalho colaborativo também é enfatizada pela professora P2:

*“Sim, pode sempre. Na minha opinião, pode. Volto ao mesmo. Acho que é importante a partilha de experiências com colegas de áreas distintas, se calhar porque temos a sorte com colegas de área, estamos diariamente com eles e acabamos por fazer essa troca informalmente.” (P2)*

Também o professor P8 e a professora P9 encontram benefícios na existência da formação, nomeadamente a existência de objetivos comuns e a obtenção de conhecimento de um modo mais rápido, como se constata:

*“Claro, que sim. Acho que se nós tivermos a mesma formação, estarmos no mesmo módulo de formação, eventualmente, será algo que vai potenciar a nossa colaboração, portanto temos um objetivo comum, é aprender alguma coisa, com aquilo que nos estão a ensinar, naquela ação de formação.” (P8)*

*“Eu penso que sim, porque se a pessoa tiver uma formação contínua, está mais à vontade depois, naquilo que está a aprender, se calhar se estiver mais á vontade, também, consegue colaborar mais, e ter depois, se calhar, mais tempo disponível, porque se calhar, tentarmos aprender determinada coisa sozinhos, levamos muito tempo e se calhar se essa formação for dada por alguém que já sabe, a aquisição de conhecimento é muito mais rápido e a disponibilidade será maior, porque não demorou, tanto tempo a adquirir conhecimentos.” (P9)*

Neste último depoimento somos remetidos para o facto de os professores não saberem aproveitar as potencialidades do trabalho colaborativo, devido ao facto de não terem conhecimentos neste domínio. Assim, se forem preparados, ou seja, se aprenderem a trabalhar de modo colaborativo, através da formação, no futuro, só têm a ganhar, como, por exemplo, ter mais tempo disponível para outras atividades, nomeadamente para prepararem as suas aulas e prestar melhor apoio aos seus alunos.

É de salientar a posição da professora P4 que, reconhecendo que a formação contínua poderá ajudar, contudo, a sua experiência de frequência de ações de formação faz com que não a encoraje muito. Este sentimento deve-se ao facto de reconhecer que os professores/formandos não têm oportunidades de colaborar. Têm uma participação passiva, trabalhando de modo individual e sendo avaliados também de modo individual, o que leva ao fracasso da formação contínua como estratégia de incentivo, motivação e apelo à colaboração sistemática. Na abordagem de ensino do formador, a ausência de desafios, envolvendo o grupo de formandos na reflexão, como um todo, é também um outro aspecto referenciado por esta professora:

*“Pode, mas....pelo menos da pouca experiência que tenho passado nos últimos, acho que não é desta forma, porque nós enquanto formandos somos muito passivos e não nos é pedido nada em grupo que a gente tenha que resolver uma situação e estamos ali todos com o mesmo objetivo, portanto somos seres passivos, nessa altura, não dá para fazer uma avaliação como é que cada um colabora. Estamos ali apenas a receber informação e não nos é dado um desafio em que .... Acho que não deve só passar pela avaliação, está toda a gente muito preocupada com a avaliação, mas antes de mais, deviam-nos dar espaço para que o grupo resolvesse uma situação, seja lá qual for, de uma forma a conseguir colaborar, mas não isolado, que é o que acontece a maior parte das vezes, eu diria sempre, ou seja, cada um quer adquirir o seu conhecimento profissional. E ponto final. Eu acho que não há partilha, não há colaboração. As formações contínuas que temos tido até ao momento não fomentam a colaboração. Olha, mesmo esta agora, que estamos, há trabalhos em que praticamente é tudo individual. Nós até podemos partilhar entre nós, que até somos alguns daqui, mas nem sempre temos tempo para o fazer, porque senão acho que todo o grupo colabora, mas no fundo, não está acontecer. Por exemplo, a nossa avaliação vai ser individual. Foi o professor [formador] que estabeleceu...será um trabalho individual e não um trabalho de grupo. Eu acho que até se aprende mais quando se está a trabalhar em grupo, porque individual, ou sabe e faz aquilo, e também, já não explora mais. Não tem o outro para poder partilhar ou poder, assim dizer: “olha, eu não fiz aquilo dessa forma, fiz daquela”. Acho que é mais produtivo, assim acho que correria bem.” (P4)*

Este testemunho remete, assim, para a lógica individual e instrumental da formação contínua, fruto da academização da formação que ocorre por via institucional e organizacional (Formosinho, 2002, citado em Ferreira, 2009), não proporcionando o trabalho em equipa, nem contribuindo para uma reflexão sobre as práticas dos professores e com os professores.

Nesta linha de pensamento também se encontra o professor P10 que, embora reconhecendo sempre a utilidade da formação contínua, refere que não é pelo facto de a frequentar que o professor mudará as suas atitudes e crenças sobre o trabalho colaborativo, mas passará inevitavelmente por

uma mudança da cultura da escola. A liderança da escola deverá levar todos os seus intervenientes a sentir que são necessários para melhorar a qualidade da escola (boas aprendizagens, melhores resultados, boas condições de trabalho, boas práticas, possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores, etc.) e, para isso só a colaboração entre todos o permitirá:

*“Sim tem que haver formação contínua nisso. Porque isso não se vai desenvolver por decreto. Tu não comesças a trabalhar de forma colaborativa por decreto. Não se começa a trabalhar de forma colaborativa porque assististes a uma ação de formação sobre trabalho colaborativo, ou equipas ou quer que seja. Isso é um processo que tem de ser a cultura da organização. Repara, por exemplo nas obras isso acontece curiosamente. Os trabalhadores da construção civil são bastantes colaborativos, não os especializados, mas aqueles os mais indiferenciados. Chega um trabalhador novo. Ele tem que beber umas cervejas com os mais velhos, e depois faz, repete o que os mais velhos fazem, acaba por se trabalhar, acolá, um bocado em equipa. Nas escolas isso não acontece. A gente recebe os estagiários, quando havia estagiários, agora já nem há estagiários Recebe os estagiários, “ok isso é convosco, trabalhem”. Façam o que entenderem. A partir daí nunca mais sabemos como é que as coisas são organizadas. Há um bocado esta cultura. A cultura tem que mudar. Tu sentes-te confortável quando dás uma aula e tens um outro colega lá dentro? Não, não nos sentimos muito confortáveis com isso Eu por acaso, agora, já me habituei mais a esse aspecto, mas em princípio não nos sentimos. E se a pessoa que estiver na sala connosco for uma pessoa com quem não temos muito boa relação, ou que não conhecemos muito bem ainda, mais confuso se torna a situação e se calhar isso devia ser uma prática normal. Isso devia ser uma prática normal, nós aceitarmos que a nossa aula fosse assistida por um colega qualquer sem problemas nenhuns, sem sequer haver necessidade de nos estar a avaliar, não é? Mas também podia estar a avaliar. Quantas vezes, mas quantas vezes já fiz muitas vezes essa coisa, de filmar uma aula. Em ações de formação que tenha feito, filmar uma aula. E depois olhar para aquilo que foi filmado e ver que houve momentos em que eu podia ter feito de forma diferente. Se tiver lá um colega na sala pode-me ajudar nessa matéria. Agora é preciso que eu tenha a tal capacidade de me expor, não é uma capacidade natural. Ninguém a tem.” (P10)*

Este professor também refere que não se sente “confortável” no trabalho de pares pedagógicos, nomeadamente no aspecto da avaliação, ajuizando que não são “práticas normais”, não se habituando ainda a esse procedimento, podendo indiciar que a colaboração, a existir, poderá assumir um aspecto pontual e circunstancial.

Por seu turno, duas professoras (P3 e P5) e um professor (P6) têm muitas dúvidas sobre o sucesso das ações de formação, uma vez que o trabalho colaborativo, na sua ótica, se apresenta como uma predisposição do professor, constituindo-se, assim, um aspecto idiossincrático. Daí que a formação poderá não contribuir para o sucesso real e pleno de motivação dos professores para o trabalho colaborativo:

*“Acho que não. É assim, acho que as pessoas, que...há pessoas que certamente, não têm, ou que não gostam de trabalhar em conjunto. Já está neles o não gostar de trabalharem em conjunto. Depois há outras pessoas que, provavelmente, não acatam as ideias dos outros, ...se calhar, acham que a ideia deles prevalece e eles é que estão certos e se calhar, aí, um tipo de formação, que ajude... psicológica. Porque uma pessoa que não goste de trabalhar em conjunto é, porque... é psicológico, é uma pessoa está, é, fechada. Acho que precisava de ser, assim um bocadinho, mais aberta.” (P3)*

*“As pessoas se quiserem e sabem, podem trabalhar de modo colaborativo. Não é necessária formação.” (P5)*

*“Não sei. Não sei, até que ponto é que isso resulta. Acho que o trabalho colaborativo vai depender muito da formação pessoal de cada um de nós. Das características de cada um de nós e vai depender, também, do outro ou dos outros. Porque, aí, acho que isso não se aprende em formação. A formação pode-nos dar esquemas, ou estratégias para trabalhar*

*melhor, para colaborar melhor, mas se não houver uma predisposição das pessoas para trabalharem, não acredito que isso funcione.” (P6)*

É de salientar a afirmação taxativa da professora P5 sobre o papel da formação que, em sua opinião, acha desnecessária, uma vez que dependerá exclusivamente da vontade do professor para trabalhar colaborativamente.

Por sua vez, o professor P7 encara o papel da formação numa perspectiva de convívio que leve os professores a conhecerem-se e a criarem um espírito de grupo, portanto, numa perspectiva oposta ao grupo anterior de professores:

*“Daquelas formações que se dão nas empresas para criar o espírito de grupo? Pegam neles e levam-nos para uma montanha e estão lá três, ou quatro dias para criarem aquele espírito de grupo....há ações e ações para criar, as dinâmicas de grupo, não é? As pessoas estão nos gabinetes, é como nós, aqui. Nós podemos estar aqui, quatro ou cinco sentados durante todo o dia e parece que, ao fim e ao cabo, não nos conhecemos, eles fazem essas ações mesmo, para criar esse espírito de colaboração. Agora no ensino. Sim, eu acho que sim, eu penso que era essencial. Isso ia muito a encontro daquilo, também, a que eles chamam interdisciplinaridade, que é muito difícil de se implementar. Lá está, interdisciplinar, aí, é que é muito complicado. Eu penso que às vezes deveria haver qualquer coisa que nos guiasse, para, eu de Filosofia, de Matemática, de Física... construir alguma coisa. Isso é muito complicado. Por exemplo como é que no nono ano se arranja um tema que tenta abranger as 14 disciplinas que eu saiba, 14 ou 15, mas sei lá, que abranja seis, mas é preciso um tema que as apanhe todas. Isso é muito complicado. Com duas acho que isso se consegue, é fácil. Isso é fácil, mas envolver mais, sei lá, eu tentei fazer uma que era as saídas profissionais, para eles fazerem um trabalho de pesquisa, relatório por aí fora. Tentei envolver os colegas, dando a experiência de vida deles. Eles são professores, não são? Mas já foram alunos. Tiveram um percurso profissional. O que é que lhes levou a escolher aquilo, ou as esposas, ou os maridos, lá em casa, têm uma profissão. O que é que eles acham. Eu disse pronto. Procurem. Para tentar apanhar o maior número possível de colegas da turma. Mas, isso por vezes, não é fácil, não é fácil.” (P7)*

Por outras palavras, na visão deste professor para conseguir o à-vontade dos professores, e levar os professores a conhecerem-se melhor, a formação poderá ter um papel essencial, com repercussões positivas no seu contexto de trabalho. Por exemplo, a existência de um espírito de colaboração poderá ajudar a dinamização de projetos, envolvendo todos os seus intervenientes na concretização de objetivos comuns, muitas vezes não conseguido devido ao distanciamento entre os professores.

### **5.3 Da Formação Contínua ao Desenvolvimento Profissional: experiências e momentos mais significativos**

O conceito de desenvolvimento profissional, embora seja mais inclusivo do que o de aprendizagem profissional, não se demarca dele. É por isso que, quando se fala de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, fala-se forçosamente das aprendizagens que os professores aí

fazem. De acordo com Vonk (citado por Flores 2000:24), o desenvolvimento profissional é o “resultado de um processo contínuo de aprendizagem num dado contexto, no sentido de adquirir um todo coerente de conhecimentos, perspectivas, atitudes e um repertório de ações de que o professor necessita para desempenhar a profissão”.

Para Ball e Goodson (1985a), os professores ao longo do seu percurso profissional acumulam e reinterpretam a experiência que vão adquirindo e, por isso, dependendo dos contextos envolventes, os professores (re)definem e modificam as suas atitudes e valores sobre o ensino, os alunos e a educação em geral, refazendo e redimensionando as suas perspectivas profissionais. Deste modo, “o comportamento profissional dos professores, e o seu desenvolvimento, só pode ser convenientemente compreendido quando situado no contexto mais lato de uma carreira e de uma história de vida pessoal” (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994, citado por Gonçalves, 2009:25).

Experiências e momentos particulares de significado pessoal e profissional na carreira dos professores podem conduzir a mudanças significativas no modo de encarar o ensino. Grande parte da investigação demonstra que os acontecimentos e experiências na vida pessoal dos professores se encontram profundamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais (Ball & Goodson, 1985, 1985a; Goodson & Hargreaves, 1996; Kelchtermans, 2009). Logo, as experiências que ocorrem durante a carreira profissional dos professores determinam fortemente o seu desenvolvimento profissional e, na opinião de Kelchtermans (1995:7), certos eventos, fases ou pessoas operam como *pontos de viragem*, em virtude de criarem um problema ou questionarem os comportamentos de rotina, considerados normais, fazendo com que o professor se sinta “forçado a reagir, reavaliando certas ideias ou opiniões, mudando elementos do comportamento profissional...”. A estes pontos de viragens, ocorridos durante o desenvolvimento profissional, Sikes *et al* (1985, citados em Kelchtermans, 1995:8) designa-os de *incidentes críticos, fases críticas e pessoas críticas* e que o professor só compreenderá e só lhes atribuirá um significado após a sua ocorrência. Ainda na ótica de Kelchtermans (2009:72) estes aspetos contribuem para que os professores desenvolvam um *quadro interpretativo pessoal*<sup>91</sup> ao longo da sua carreira.

---

<sup>91</sup> O autor, através de uma pesquisa narrativo-biográfica sobre a aprendizagem profissional dos professores e o modo como esta ocorre, concluiu que os professores desenvolvem um conjunto de cognições, de representações mentais que funcionam como uma lente através da qual olham para a sua profissão (incluindo as suas experiências), dando-lhes sentido e agindo nela.

Estes incidentes críticos, ocorrendo em determinados momentos na carreira profissional dos professores, tornam-se em marcos e são decisivos no seu desenvolvimento profissional, conduzindo-os, de alguma forma, a repensar, problematizar e até questionar o modo como veem o ensino com repercussões nas suas práticas, como salienta Gonçalves (2009:24),

“A maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferença de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os seus alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral.”

Para os professores entrevistados, as experiências com relevo e que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, quer positiva, quer negativamente, levando-os a refletir e questionar o modo de encarar o ensino, despertando mudanças significativas nas suas práticas, apresentam causas diversas (*cf.* quadro 5.21), nomeadamente: o processo de avaliação na profissionalização em serviço, o relacionamento com os colegas, o sucesso dos alunos e a referência de antigos professores, no que respeito às experiências positivas e, em relação às negativas, evidenciam problemas pessoais/familiares, a avaliação de uma ação de formação contínua, a perspectiva de abandono prematuro da profissão, a desistência dos alunos e o comportamento dos alunos.

**Quadro 5. 21**– Momentos particulares/episódios de significado em termos de desenvolvimento profissional

<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Positivas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ O processo de avaliação na profissionalização em serviço</li><li>▪ Relacionamento com os colegas</li><li>▪ O primeiro ano de lecionação</li><li>▪ O sucesso dos alunos</li><li>▪ Referência de antigos professores</li></ul>
<b>Negativas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Problemas pessoais e familiares</li><li>▪ Avaliação de uma ação de formação contínua</li><li>▪ Perspetiva de abandono prematuro da profissão</li><li>▪ Burocracia no processo de avaliação</li><li>▪ Desistência dos alunos</li><li>▪ Comportamento dos alunos</li></ul>

A nível das experiências positivas, os professores referenciam os seus alunos como principais intervenientes/protagonistas que, em várias circunstâncias, reconheceram o empenho, o esforço e a dedicação dos professores, levando-os a motivarem-se no seu desenvolvimento profissional.

Provavelmente, para muitos professores, será a recompensa do seu trabalho, muitas vezes incompreendido pelos decisores políticos, encarregados de educação e/ou pela sociedade em geral. Os testemunhos do professor P1 e das professoras P2 e P9 são reflexos deste sentimento de gratidão demonstrado pelos seus alunos:

*“As positivas foi encontrar por exemplo, alunos que, ainda, nos cumprimentam na rua, com um sorriso e notarmos que fizemos alguma coisa. Portanto marcámos de alguma forma aquela pessoa [aluno] nas nossas práticas. Acho que isso é o mais positivo que eu pude ter.” (P1)*

*“Eu este ano tive que optar por algumas disciplinas que não consegui dar continuidade e fui abordada por alunas que me questionaram por que é que não tinha continuado com a turma. Para mim é bastante agradável ouvir isso, porque penso que é um reconhecimento da parte delas que me queriam novamente como professora. Não sei se isso é uma mudança na minha postura, mas é coisas que são agradáveis e vivenciadas. (P2)*

*“Quando no meu segundo ano que estava numa terra distante em que foi um ano muito complicado para mim, a nível pessoal, estar fora de tudo e de todos, muito complicado, quando no autocarro, encontrei uma aluna e ela veio ter comigo e falou. Estava muito contente, estava em Coimbra a tirar o curso que queria, e que estava a correr tudo bem. Pronto, foi uma mais-valia para mim. Profissionalmente fez-me acreditar que, por vezes, determinadas sacrifícios vale a pena, porque, há jovens que depois nos dão essas alegrias e nos transmitem esse bem-estar. Saber, afinal que o nosso trabalho não foi em vão estar longe de família e da terra não foi em vão, porque estes jovens continuam o seu percurso, e um dia mais tarde, vão ser também profissionais como nós e isso deveu-se à nossa ajuda.” (P9)*

Também o professor (P8) indica como experiência positiva a sua primeira turma de leccionação que, apesar de ser uma turma difícil, conseguiu produzir um bom trabalho. Enquanto professor, sentiu que cumpriu uma das suas principais missões, ultrapassar todos os obstáculos possíveis para o sucesso da aprendizagem dos seus alunos. Também, não foi alheio o facto de esses alunos terem a idade de um dos seus filhos o que, de certo modo, o marcou a nível pessoal.

*“Positivamente saliento a entrada para o ensino com uma turma do 10º ano do curso profissional de Animador Social. Foi uma turma bastante difícil mas penso ter desenvolvido um bom trabalho. Marcou-me muito pois eram 24 alunas da idade do meu filho mais velho e foi a minha primeira turma.” (P8)*

Ainda um outro professor (P10) relata um episódio, evidenciando o lado afectivo do ensino, com uma grande intensidade emocional que o marcou fortemente, tanto a nível pessoal como profissional,

*“Eu lembro-me, por exemplo há uns anos atrás, quando eu dava aulas numa escola profissional, eu tinha um aluno que não tinha um braço, tinha tido um acidente com o trator do pai, não tinha um braço. Ele era filho de um lenhador que batia na mãe, ele às vezes tinha que dormir com os animais, porque o pai estava com os copos e quem estivesse em casa levava porrada, quer dizer era um miúdo que tinha uma história de vida horrível. Não podia ser um bom menino na sala de aulas. E eu aproximei-me desse miúdo, ao ponto de ir com ele à segurança social para tratar de arranjar uma prótese e ele quando terminou o curso, eu lembro-me perfeitamente ... foi um momento importante na minha vida. E na vida dele seguramente. O miúdo há de se lembrar para toda a vida de mim. Quando ele foi receber o diploma ele foi com... as duas mãos... e até trouxe o diploma na outra mão e veio-me dar um abraço, porque realmente aquilo, aquela transformação foi só possível, porque eu me aproximei dele. Isso para mim foi uma confirmação que eu devo sempre intervir, chegar aos jovens. Tento aproximar-me deles para perceber.” (P10)*



Ainda a nível positivo, este mesmo professor (P10) relata experiências muito marcantes, envolvendo professores, ao longo da sua formação académica, de tal modo que, ainda hoje, no exercício da sua profissão, se tornam referências:

*“... há pessoas que foram autênticas referências. Eu lembro-me, por exemplo de ter uma professora de biologia, que era uma professora fantástica, uma professora de biologia, mas ela trazia para a aula toda a multimédia do tempo. Ela trazia livros, ela trazia animais, dissecávamos animais, saíamos para o jardim em frente e íamos ver as plantas, portanto é assim uma mulher que dá uma aula assim, é uma mulher que condiciona completamente a minha forma de ensinar dali para a frente, porque sempre que quero pensar numa forma de chegar aos alunos, lembro-me dessa professora, a senhora X. Há outras professoras, lembro-me da minha professora de análise matemática, do primeiro ano de Coimbra, era um génio, nunca vi uma mulher assim. Ela estava a dar a matéria, estava a dar coisas muito complexas. Integrais e de repente nós púnhamos uma dúvida e ela fazia no quadro ao lado e se fosse preciso voltava até à ponta dos sumários. Ela ia até à ponta dos sumários, explicava aquilo tudo, quer dizer não havia como não perceber o que ela estava a dizer, percebes? Só não percebia, se não a confrontasses com a dúvida. Portanto, há um conjunto de professores que nos marcam a nossa na nossa carreira...” (P10)*

Por seu turno, uma professora (P3) aponta como experiência positiva marcante na sua carreira profissional o relacionamento com os seus colegas, principalmente a nível do seu grupo de recrutamento, que constitui um apoio ao seu desenvolvimento profissional, sentindo a sua escola como uma escola que reúne as condições ideais para se desenvolver profissionalmente, levando-a, assim, a não equacionar mudar de escola, porque poderia constituir-se num risco quanto à qualidade das condições de trabalho:

*“Pela positiva, ultimamente, nada me tem marcado pela positiva. É assim, há coisas que me marcam pela positiva, eu tenho um grupo com quem gosto de trabalhar. Há escolas que têm grupos que a nível de relações pessoais entre pessoas, eu gosto muito das pessoas, cá, de algumas, estou a dizer da escola em si e de algumas, agora do nosso grupo, gosto muito do nosso grupo, não tenho atritos com ninguém, e acho que um grupo assim é muito colaborativo e foi isso, que eu não concorri desta escola, porque não sabia com quem ia deparar noutra escola. Tenho aqui pessoas que me ajudam muito, muito. E depois, além disso, é assim, por todas as escolas por onde eu passei, sempre me deram oportunidades de crescer, crescer. Porque poderia ir para uma escola, onde chegasse lá e ficasse atrofiada.” (P3)*

Verificamos, assim, que o relacionamento entre professores é uma das condições essenciais para que os professores se sintam bem nas suas escolas, levando-os a permanecer lá e a apostarem no seu desenvolvimento profissional.

Em relação às experiências negativas, os professores apontam um conjunto de episódios, envolvendo vários intervenientes, por exemplo: formadores de professores, familiares, alunos, colegas e elementos de gestão, com repercussões quer a nível pessoal, quer a nível profissional, ao ponto de provocar mudanças nestas duas dimensões.

O professor P1 relata um episódio que o marcou negativamente, enquanto aluno da profissionalização em serviço, uma vez que foi avaliado sem nunca ter tido oportunidade de falar com um dos seus formadores, quer durante a frequência de uma disciplina, quer aquando da sua avaliação:

*“O que me marcou negativamente foi ser avaliado, quando fiz a profissionalização em serviço, apenas por um relatório que eu fiz, sem nunca tido podido contestar a minha classificação, ou seja, eu nunca falei com quem me avaliou, desde o princípio do ano letivo até ao final. Ele avaliou-me, a nota está dada e ponto final. Portanto, acho isso extremamente negativo. Nunca fiz isso com um aluno, bem pelo contrário, tento sempre, digo-lhes, mesmo, que eles podem contestar qualquer classificação que eu lhes dê, desde que seja uma classificação que tenha alguma componente subjectiva.” (P1)*

Uma outra professora, P3, atribui um significado negativo ao momento vivido, de forma muito intensa, durante o processo da última reforma educativa<sup>92</sup>, com implicações a nível familiar, de tal modo que se apercebeu de que a sua filha, aproximadamente de três anos, parecia sentir que não lhe era dada a atenção devida, como se verifica:

*“O que mais me marcou foi quando a minha filha era pequenita, pequenita não, tinha para aí cinco anos, para aí uns dois anos atrás, há dois ou três... quando eu comecei, ela a virar-se para mim e a perguntar se eu não gostava mais dela, porque não tinha tempo para ela. Isso foi o que mais me marcou, pela negativa.” (P3).*

Ainda uma outra professora (P5) apresenta como experiência negativa uma situação vivida no âmbito da formação contínua, envolvendo colegas do seu grupo de recrutamento, uns como formandos e um outro como formador. Esta professora sentiu-se discriminada no momento da avaliação, de tal modo que decidiu que, futuramente, nunca aceitaria uma situação de formação com um colega de trabalho com a função de formador.

*“Na formação, por exemplo, uma experiência a nível da formação contínua. Fiz um trabalho com dois membros e no fim a minha avaliação não foi justa em relação ao trabalho realizado. A partir desse momento, decidi não frequentar formação contínua, quando o formador for um colega de grupo da escola.” (P5)*

Por sua vez, o professor P6 relata como experiência negativa factos relacionados com os Órgãos Executivos/Diretivos, referindo que lhe eram impostas tarefas e não lhe era reconhecido o trabalho que prestava à escola, fora do âmbito da lecionação. Como tal, o seu trabalho pautava-se por uma falta de motivação para participar na vida da escola, limitando-se a desempenhar a sua função básica: “dar as aulas”. Este acontecimento teve reflexos muito negativos, de tal modo que o professor equacionou a possibilidade de abandonar a profissão:

---

<sup>92</sup> No âmbito das reformas referentes ao período da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues.

*“...Passei por quatro escolas até hoje e em todas as escolas tive um relacionamento excelente com os órgãos diretivos e, nesta escola também o tive, nos primeiros anos, até ao momento em que recusei fazer certo tipo de coisas que me foram pedidas, ou melhor, impostas. A partir dessa altura, as coisas não começaram a correr muito bem e é evidente que a minha motivação era zero. Eu limitava-me a vir à escola, dava as minhas «aulinhas» e se pudesse ir embora ia embora, e não fazia mais nada. Eu não funciono muito assim. Desde que uma pessoa tenha motivações e goste daquilo que está a fazer e esteja motivado para o fazer, faço com todo o prazer. Caso contrário, não. E, se calhar, há três, quatros anos atrás, o ponto negativo na minha carreira que me fez, e que ainda hoje, penso um bocado nisso, quase que me ia fazendo... desistir do ensino...foi ver o trabalho que a gente fazia e não era reconhecido. Estou a falar, concretamente, na direção antiga desta escola. (P6)*

Finalmente, um outro professor (P10), fazendo uma autoanálise sobre a sua postura de ser professor, releva situações bastante negativas, relacionadas com o comportamento de alguns dos seus alunos, referindo que, por mais arriscadas que sejam as consequências da intervenção de um professor, este tem a obrigação de o fazer, quanto mais não seja porque um dos deveres do professor é fazer cumprir regras, posturas e atitudes, por parte dos alunos, adequadas a ambientes de aprendizagem numa sala de aula.

*“Já tive situações em sala de aula... Sou um professor muito normativo que gosta que eles façam aquilo que eu quero que eles façam. Quando se desviam muito, sou chato. Posso até, de vez em quando, ter assim comportamentos que não devia ter, devia ser mais controlado, mas eu sou muito normativo, eles têm que fazer aquilo que eu quero. Eu lembro-me, também, que, da outra vez, uns miúdos que me começaram oferecer «porrada» dentro da sala de aulas e eu resolvi o problema. No final da aula, mandei sair toda a turma e fiquei com eles, os três na sala de aulas e disse “agora é o vosso momento de provarem que são capazes de me dar ” e arriscava-me a ter levado, mas por acaso não levamos, aquilo ficou ali um bocado... e depois a partir daí a turma serenou. Houve outro, no ano passado, ou há dois anos, houve um aluno que eu tive que levar pelos colarinhos para fora da sala de aula e ele deu-me uma cabeçada, quase que me partia os óculos, etc. Porque cá está, eu sou do tipo de professor que não admito outra atitude na sala de aulas que não seja a atitude de aprender. Uma atitude ativa. Agora eu também sou capaz de chegar aos alunos, de ir lá, falar com eles, exigir. Há muito quem não faça isso” (P10)*

Analisando as experiências relatadas pelo professor P10, quer esta última (negativa), quer a positiva, verifica-se que ele viveu situações problemáticas, com sentimentos extremados, mas, em ambas as situações, conseguiu resolver os problemas com que se deparou. Na sua opinião, seja qual for a gravidade das situações, o professor deverá intervir, havendo alguns que podem ter um epílogo de sucesso, contribuindo para a motivação do seu trabalho.

Por último, mais uma vez, uma professora (P4), tendo sempre como referência a sua anterior profissão e acompanhando-a ao longo da sua entrevista em quase todas as temáticas, refere que não teve qualquer experiência, no âmbito da docência, que a marcasse negativamente. Esta situação, na versão da professora, deve-se ao facto de ter trabalhado no sector financeiro (na banca), cuja natureza é uma das mais duras. Logo, as adversidades que advêm do exercício da sua atual profissão terão, obrigatoriamente, de ser comparadas e analisadas à luz da sua primeira profissão:

*“Estou mais satisfeita, agora. Portanto, se posso dizer entre a minha antiga profissão e a actual, apesar de todas adversidades, acho que me sinto muito melhor agora. Se vamos ver, marcou-me pela negativa a minha primeira atividade profissional. Os colegas não conhecem as adversidades de profissões mais duras. Por exemplo, não sei se os colegas, alguma vez...se calhar, têm outra experiência, mas eu entrava no banco às oito da manhã, tinha a minha primeira experiência, foi ouvir todas as manhãs o Presidente [X], a dar-nos uma série de regras, posições e notícias. Às oito e meia, estava sentada a atender o público, a fazer caixa, uma série de coisas incompreensíveis, trabalhava até às três e meia, quatro, como caixa, depois fazia uma série de trabalhos, ainda, reunia com o chefe até às sete, oito, ou mais horas e saía quando, como eles diziam, se “Deus” permitisse, saía. É assim, enquanto houvesse trabalho tinha que estar.” (P3)*

Podemos concluir pelos depoimentos dos professores que, em relação às experiências positivas, estas constituem um alento para os professores continuarem a trabalhar, apesar de sentirem que a sua profissão apresenta uma natureza difícil e complexa. As experiências positivas mais destacadas são aquelas que envolvem os seus alunos, sendo as mais gratificantes, ou seja, continuar a pensar que vale a pena formar jovens, embora a sua maioria mostre desinteresse, desmotivação e comportamentos pouco adequados. Haverá sempre alunos, nem que seja um, que, futuramente, a curto ou médio ou longo prazo, reconhecem o trabalho dos professores.

Quanto às negativas, terão o efeito oposto no desempenho das suas atividades, levando, futuramente, os professores a mudarem de atitudes e comportamentos. É neste âmbito que os professores, em consequência de experiências menos bem conseguidas ou em alguns casos muito marcantes pela negativa, que os professores questionam as políticas e reformas educativas, a nível da tutela, assim como o reconhecimento do seu trabalho pelas lideranças da escola.

Em suma, quer as experiências positivas, quer as negativas, tiverem um significado pessoal e profissional nas carreiras destes professores, provocando mudanças no pensamento sobre o ensino, em geral e, sobre o ser professor, em particular, nomeadamente que o exercício de sua profissão se apresenta como muito difícil e complexo, mas que, apesar dessas dificuldades, de alguma forma, o seu trabalho é compensado ao aperceberem-se que participam na formação dos jovens, alguns dos quais, no futuro, reconhecerão a importância do seu trabalho.

Quanto aos momentos da carreira em que ocorreram as experiências mais significativas e/ou os incidentes críticos com repercussão no seu desenvolvimento profissional, ou seja, se ocorreram antes, durante ou no final da sua carreira profissional, os professores entrevistados referem dois momentos distintos, nomeadamente o início da sua carreira e o momento actual, manifestando sentimentos opostos. O início da carreira é lembrado como uma fase aprazível do ensino e a fase actual como momento que consideram o ensino como uma profissão problemática.

O professor P1 alude ao momento que ocorreu no início da sua carreira, a nível da profissionalização em serviço, referindo que constituiu um momento positivo em virtude de se tratar de uma fase em que teve a oportunidade de perspetivar o ensino de uma outra forma,

*“Talvez, um bocadinho da psicologia quando fiz a profissionalização em serviço houve uma disciplina dada por um excelente professor, que eu infelizmente, neste momento não me recordo o nome, que era Psicologia e Sociologia, que me ajudou a ver os jovens e a educação de uma forma bastante diferente daquilo que eu estava à espera. Portanto valeu a pena, nesse primeiro ano de formação, uma forma diferente de encarar a aprendizagem e os valores que devem existir para haver aprendizagem. Portanto aqueles valores tradicionais que continuam a ser relativamente importantes, talvez sejam o mais relevante.” (P1)*

Por sua vez, o professor P8 aponta como justificação do seu início da carreira como um bom momento o facto de contar com o apoio dos colegas para se desenvolver profissionalmente,

*“O momento da minha carreira que guardo recordações positivas diz respeito ao início da minha carreira. Apesar de eu chegar à escola com muitos conhecimentos tecnológicos, faltava-me os conhecimentos pedagógicos,...a experiência de dar aulas, mas aí encontrei, nessa altura, colegas que me ajudaram muito e crescer como profissional do ensino....foi momentos bons...sem a competição que existe atualmente...” (P8)*

Dois professores, a professora P2 e o professor P10, explicam o actual momento do ensino como o mais delicado, decorrente da indisciplina dos alunos, nomeadamente, o professor 10, que à altura lecionava Matemática, transparecendo um sentimento de nostalgia do tempo em que ensinava a alunos interessados e motivados que, por sua vez, motivam o professor para ensinar:

*“...as experiências negativas que te contei há pouco foram todas nestes últimos anos, um, dois três...mas, no início era bom dar aulas. Tive uma turma muito boa. Eram alunos muito interessados Eu nunca mais tive alunos como aqueles, nunca mais. Alunos que, quando escrevia uma função, eles diziam “professor então explique-me lá o que é o raio duma função”, eram alunos de, treze ou catorze anos, mas muito interessados por aprenderem e a disciplina era matemática, era uma disciplina que é mais difícil de motivar os alunos e nunca mais tive alunos desses....foram momentos bons...até dava vontade de ensinar...” (P10)*

E a professora P2 refere que à medida que vai adquirindo mais experiência do ensino, tem-se tornando mais exigente com os alunos, principalmente a nível de posturas, questionando-se até se vale a pena insistir em alunos que não estão minimamente interessados em aprender, apostando, nos que estão minimamente interessados. Poder-se-á supor que a professora a partir de um determinado momento da sua carreira profissional decidiu dedicar e orientar o seu esforço para os alunos motivados:

*“...ultimamente tem sido momentos difíceis...acho que à medida que os anos vão passando, tenho-me tornado mais exigente com os alunos, que estão minimamente interessados no ensino, por vezes, e se calhar não devia dizer isto, por vezes há alunos que parecem que estão na escola, mas não queriam estar, não querem estar, não querem aprender, querem é chatear o professor e os colegas, e aí tenho mudado a postura e tenho que mudar com determinados alunos em termos de exigência disciplinar, que é algo que se exige sempre. Mas que não é preciso estar sempre a massacrar não é*

*necessário estar sempre a exigir isso da parte dos alunos, mas nalguns casos é. Portanto basicamente, o que tem acontecido é ao nível de exigência, em termos de comportamentos, mais até do que até de conhecimentos. Penso que me estou a tornar mais exigente nesse aspecto, mais a nível de posturas.* (P2)

Ainda na ótica de pensamento do professor P10 e da professora P2 também se encontra a professora P9, acrescentando também como causa para a mudança no acto de ensinar o facto de se deparar com novos perfis de alunos, no âmbito dos cursos profissionais. Esta situação conduziu-a à mudança no tipo de ensino, nomeadamente em novas metodologias de avaliação das aprendizagens dos alunos.

*“A turma em si que nos calha todos os anos, os miúdos são diferentes e por vezes esse tipo de miúdos faz com que nós mudemos a forma de ver as coisas e de as transmitir. E ao longo destes anos, mudei muita coisa, também pelo tipo de alunos que se vão tendo ao longo dos anos letivos e também agora com os cursos profissionais, que tem que, como é que hei-de dizer, uma maneira de serem avaliados e como são miúdos, não quer dizer que são todos, mas são miúdos, alguns, com algumas dificuldades, tive que mudar a forma de exigir e a forma de como expunha determinadas matérias para adaptar ao curso profissional ou à política do curso profissional, digamos...ultimamente tem sido anos de mudança...tem sido anos difíceis.”* (P9)

A par da desmotivação e desinteresse por parte dos alunos no processo de aprendizagem, o excesso de burocracia produziu também efeitos negativos sobre o modo de o professor encarar o ensino em determinados momentos das suas carreiras, conduzindo-os até a situações de desinvestimento profissional, nomeadamente na melhoria do ato de ensinar, como se constata pelas afirmações da professora P3 e dos professores P6 e P8:

*“A burocracia, todo o projeto burocrático, mexe com as minhas práticas. É assim, [...] eu para ser uma professora a cem por cento com os alunos, vou ter tempo para preparar as aulas, mas como não tenho tempo os alunos ficam a perder...atualmente estamos a passar por um mau momento”* (P3)

*“O momento que parece que me estou a desenvolver menos profissionalmente é nestes últimos anos. A parte burocrática do ensino e o ter que passar os alunos por passar, faz com não valha de muito investir na prática.”* (P6)

*“Ora bem, o período que mais me marcou e fez mudar é precisamente estes últimos anos [referentes à última reforma do ensino]. Foi realmente a papelada. Pensar “é pá, tanta papelada, tantas reuniões” e pergunto-me, eu, para quê? Não servem para nada a maior parte delas, essas reuniões, com burocracias, com avaliações, com «têm que fazer este papel «têm que fazer aquele», isso foi realmente, algo, que me desmotivou, bastante.”* (P8)

Fica implícito através da afirmação da professora P3 a falta de qualidade do processo de ensino e aprendizagem que advém do excesso de burocracia, «roubando-lhe» tempo para preparar as suas aulas.

A par da burocracia, os professores encontram como causa para a sua insatisfação, no momento atual das suas carreiras, a avaliação dos professores vigente, uma vez que, na sua perspetiva, trouxe instabilidade à profissão docente, como referem as professoras P4 e P5:

*“O momento da minha carreira que mais me marcou e está a marcar é esta última fase..., com toda esta burocracia e com os efeitos que avaliação dos professores está a ter...um período que não me faz sentir nada bem... não há serenidade entre os professores, ...dantes havia mais cooperação, ajudávamos uns aos outros...não havia a competição que surge com o problema da avaliação ninguém constituía ameaça para ninguém...” (P4)*

*“Claro que os momentos que me marcou é precisamente estes últimos com o problema da avaliação..., claro já não falando da imensidão de papéis com que temos de lidar...a burocracia é terrível...no início era muito melhor, tínhamos tempo para crescer profissionalmente.” (P5)*

Verificamos, pois, que o processo de avaliação com que os professores se deparam constitui um grande motivo para os professores entrevistados considerarem que atravessam um momento negativo no seu desenvolvimento profissional.

Estas declarações levam-nos a concluir que os professores entrevistados, cujos percursos profissionais se encontram na sua grande maioria na denominada fase da divergência<sup>93</sup> (momento caracterizado pelo desinteresse no seu desenvolvimento profissional, em virtude do excesso de burocracia), dão sinais de algum cansaço e saturação, encaminhando-os para situações de rotina, resultados consonantes com os estudos de Huberman (1989) e Gonçalves (2009).

Em jeito de síntese, podemos inferir que estes últimos anos são considerados pelos professores como anos difíceis nos quais o processo de avaliação vigente e a burocracia tiveram repercussão de forma negativa no seu desenvolvimento profissional, contrariamente ao início da sua carreira, momento em que cresceram profissionalmente.

### **5.3.1 Vertentes da Aprendizagem: conteúdos, contextos, momentos/situações, intervenientes e modalidades**

Os professores entrevistados realizaram aprendizagens ao longo da sua vida profissional, tal como se pode constatar no quadro 5.22.

---

<sup>93</sup> Percurso profissional entre os 8 aos 14 anos de serviço, caracterizado por uma divergência (seguidos imediatamente à fase de estabilização - 5 a 7 anos), quer pela positiva (empenhamento e entusiasmo) ou pela negativa (descrença e rotina).

**Quadro 5. 22** – Vertentes da aprendizagem no exercício da profissão

<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Conteúdo de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Novos conhecimentos científicos</li><li>▪ Desenvolvimento da prática</li></ul>
<b>Contextos de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Na sala de aula</li><li>▪ No contexto da formação contínua</li><li>▪ Na confrontação de problemas da prática</li></ul>
<b>Intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Com os alunos</li><li>▪ Com os colegas</li><li>▪ Com os técnicos de manutenção do parque informático</li><li>▪ Com a televisão</li><li>▪ Com a vida pessoal</li></ul>
<b>Modalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Através da tentativa-erro</li><li>▪ Autoaprendizagem</li><li>▪ Leitura de publicações</li><li>▪ Pesquisa</li><li>▪ Construção de portefólios</li><li>▪ Experiência pessoal</li><li>▪ Partilha de experiências de colegas</li><li>▪ Reflexão sobre a prática</li></ul>

No que diz respeito aos conteúdos da aprendizagem, os professores referem-se sobretudo à aquisição de novos conhecimentos técnicos, como referenciam as professoras P3 e P4:

*“O que eu aprendo é essencialmente conhecimentos da minha área de especialização. Nós temos que estar continuamente aprender conceitos técnicos e sabê-los aplicar. Eu penso que os professores de Informática até se esquecem que têm e devem aprender outros assuntos.... ” (P2)*

*“Quando aparecem novas aplicações [informáticas] para serem dadas, lá temos nós que aprender, para dar as nossas aulas. Ninguém como nós tem que aprender tantos conhecimentos novos... não é para admirar, a informática está permanentemente a mudar...estamos aprender um determinado programa para uma determinada aplicação hoje...amanhã, aparece outra empresa a oferecer um outro programa para a mesma aplicação...lá vamos nós a correr a aprender o outro programa. E passa-se o mesmo para o mesmo programa da mesma empresa. Estamos a ficar à vontade nesse programa e lá vem a empresa com nova versão e o que temos de fazemos? Actualizarmo-nos, claro, para explicar aos alunos e até professores como se utiliza Nem exploramos o programa que temos em mão para ver as potencialidades, porque nisto apareceu uma nova versão e lá vamos ver como funciona a outra. Isto é aprender, a aprender, aprender, ... todo o ano letivo.” (P5)*

Constatamos, assim, que os conteúdos da aprendizagem, para os professores de Informática, passam forçosamente pelos conhecimentos técnicos. Também como evidencia a professora P5, o professor de Informática, além de aprender para ensinar aos seus alunos, também, em determinados momentos, têm que ensinar os seus colegas, assumindo, assim, na sua escola, um papel de formador.



Em relação aos contextos de aprendizagem, os professores entrevistados dizem que decorreu fundamentalmente na frequência de ações de formação contínua, mas também em contexto de trabalho como, por exemplo, na confrontação de problemas na sala de aulas e/ou na escola, como exprimem a professora P4 e os professores P1 e P8:

*“Conforme vou dando aulas vou aprendendo e em todas as aulas, se calhar há uma pequena aprendizagem nova, alguma coisa que vai ser incluída na próxima aula que vou dar.” (P1)*

*“Até em situações problemáticas com que a gente se depara, aprende. Poderá futuramente em situações semelhantes pensarmos e agirmos de modo diferente. Aprendemos sempre, até com as situações que não resolvemos da melhor maneira, quer com alunos, quer com colegas ” (P4)*

*“Em relação a determinadas matérias foi através da frequência de ações de formação que se tornaram muito importantes para eu conseguir lecionar as matérias, caso contrário iria ter muita insegurança.” (P8)*

Assim, a par do contexto de formação mais comum, a frequência das ações de formação contínua, a aprendizagem decorre também através de processos informais e espontâneos relacionados com o ato de ensinar (Estrela & Estrela, 2006). Deste modo, a sala de aulas, *habitat* natural de trabalho, constitui-se num local onde os professores (re)constróem o seu conhecimento e a sua aprendizagem e também onde a aprendizagem informal assume uma vertente relevante, quer para o desenvolvimento pessoal, quer para o profissional, o que remete para a escola como local singular de aprendizagem (Flores, 2003a).

Quanto aos intervenientes da aprendizagem, os entrevistados referem-se a vários, nomeadamente alunos, colegas, técnicos de manutenção do parque informático, televisão e mesmo a vida:

*“A aprendizagem constrói-se como um bocado de tudo. A vida é uma escola, costuma-se dizer, ou se diz, alguma coisa assim parecida. E portanto, nós aprendemos com a vida, portanto, aprendemos fazendo muito. A nível da aprendizagem técnica, aprendemos todos os dias, aprendemos com muita gente, aprendemos com alunos, aprendemos com colegas, aprendemos com técnicos, aprendemos vendo televisão.” (P1)*

*“Pontualmente via colegas que às vezes têm algum tempo e nos dão ajudas e nos dão alguma pequena formação em determinadas matérias. (P2)*

*“Olha, tenho aprendido, desde que comecei a dar aulas, até hoje. Tenho aprendido, com muita ajuda, muita ajuda de colegas. No ano passado dei, Sistemas Digitais e Arquitetura de Computadores, pela primeira vez. Eram coisas que eu nunca tinha ouvido falar na minha vida. O [P1] ajudou-me muito, o [P10] ajudou-me também muito.” (P3)*

*“Ora bem, eu saí de um curso com alguma prática, pouca, e com muita teoria e cheguei ao mercado de trabalho e vi que realmente... senti um vazio, que... parecia que não tinha aprendido grande coisa, mas depois à medida que fui precisando de alguns conhecimentos, eu vi que os tinha, ou então facilmente conseguia buscá-los. É evidente que neste no meu percurso tive meia dúzia de pessoas que foram os meus pilares. Nesta escola, posso falar de em termos de prática. Eu estava mais virado para a programação e em termos de prática, de reparação de avarias, de bombagem, de cablagem, de redes, ... eu precisava de um auxílio. E foi aquela pessoa que me puxou um bocado e que me disse, “vais conseguir fazer,*

*aprende-se, isto não é complicado". Foi uma das pessoas com que eu aprendi mais. E ele sabe disso e hei-de ser eternamente reconhecido por isso." (P6)*

*"...com os colegas, em algumas vezes, tive de perguntar coisas que não sabia, e foi fundamental." (P8)*

Assim, no processo de aprendizagem dos professores, alguns colegas são importantes em termos de desenvolvimento profissional.

No que diz respeito às modalidades/métodos, as que mais se destacam são a autoaprendizagem, a leitura de publicações, a pesquisa, a construção de portefólios, a experiência pessoal, experiências de colegas, reflexão sobre a prática, a tentativa-erro e a consulta na *internet*.

*"As fontes de informações costumam ser livros e Internet, mas basicamente é consultando mais a Internet do que os livros, porque os livros são um bocado caros e às vezes não têm todos os conhecimentos de que necessitamos e, por outro lado, há tantos livros para o mesmo conhecimento que se calhar acaba por se tornar mais fácil pesquisar na Internet, ir montando o nosso próprio portefólio, por assim dizer. Às vezes, quando a matéria é específica, e a nossa falha é apenas num assunto, como por exemplo programação, acho importante ter um livro e segui-lo e estudá-lo." (P2)*

*"...Também através da autoaprendizagem por exemplo, pegando num livro e aprender sozinha. Ah! Já me esquecia e a Internet." (P5)*

*"Olha, é assim, experiência pessoal, manuais e, tirando aquela formação que falei que procurei, acho que basicamente, foi isso." (P4)*

*"A aprendizagem faz-se com a experiência. É o mais importante, quando nós vamos trabalhando, vamos aprendendo e aprendi bastante com a experiência do dia a dia, com o praticar, com os livros, também, acho que é importante, é um meio de apoio muito importante..." (P8)*

*"Hoje experimento fazer uma aula de uma maneira, funcionou maravilha. Da próxima vez vou repeti-la, ou pelo menos baseado nessa. Não funcionou, volto atrás, vamos tentar de uma forma diferente." (P2)*

*"Com um híbrido de tudo. Nós no, início, aprendemos com os professores, no início mesmo. A minha professora da primária foi uma referência para mim. Três ou quatro professores do ensino secundário, como referências, um ou dois professores do ensino superior são referências. São gente que nós sentimos que está ali uma gente com uma dimensão. Com uma capacidade de ensinar muito grande, esses são as nossas referências. Mas não aprendemos só com elas. Temos que aprender, lendo livros, pesquisando na Internet, isso é a nossa fonte actual. Partindo pedra em casa, nós, nas nossas áreas técnicas como é que estudamos? "Ok, vou dar tratamento de imagem, não posso ir fazer um curso rapidamente para tratamento de imagem, tenho que ir arranjar uma ferramenta que faça tratamento de imagem e tenho que a explorar", não é? Então, por exemplo, posso telefonar a um amigo, "ó pá ajuda-me lá, dá-me aqui duas ou três dicas de como é que devo trabalhar com esta aplicação". Eu sou capaz de fazer isso. Combinar um encontro com os colegas. Portanto esse tipo de aprender é possível. É diversificada, não há uma forma de aprender. Há muitas formas de aprender. E nós hoje em dia temos que treinar pela capacidade de aprender. Quando eu oiço aquelas histórias de ensinar a aprender aprender, parece uma treta, parece uma conversa de café. Mas na realidade, se nós pensarmos bem, no tempo de hoje, aprender é a gente saber como é que estuda um tema. Está aí tudo disponível. Sobre o tópico mais estrito que queiras aprender vais a Internet e aparecem-te trinta manuais de como fazer uma coisa qualquer. A informação não é escassa, é abundante, é excessiva até. Eu lembro-me de quando era aluno da primária, a professora dizia assim "então agora vamos estudar fotossíntese". Já a casa do meu avô, que tinha lá uma enciclopédia, lia, escrevia um papelinho e batia numa máquina de escrever para levar para a escola. Isto, hoje em dia, não tem sentido. A minha filha diz assim "como é que tu és professor de Informática e não tinhas computador quando eras pequeno?" [...]. Atualmente já não há o guru. O guru são muitas coisas. Lembro-me por exemplo de mandar faxes para a Microsoft com uma dúvida sobre uma aplicação, quando trabalhava em empresas informáticas, fazia software, eu de vez em quando mandava um fax para a Microsoft. No outro dia, ou dois dias depois a Microsoft mandava a resposta por fax para o meu problema. Hoje em dia estou a programar, tenho um problema, vou a um*

*motor de busca e está lá a solução cinquenta vezes, mil vezes. A solução para o meu problema aparece lá plasmada. Portanto, o aprender nunca está encerrado. O que se tem de saber é a partir do nada, arranjar uma metodologia que permita aprender rápido.” (P10)*

Podemos reconhecer que o processo mais referido de aprendizagem é a pesquisa, nomeadamente através da *Internet*. Esta torna-se, assim, num veículo imprescindível na procura da informação e na construção de conhecimento para os professores de Informática.

Sintetizando, podemos referir que as várias vertentes da aprendizagem dos professores (temáticas/conteúdos, intervenientes e modalidades/métodos), de um modo geral, se materializam na aquisição de conhecimentos científicos, em contextos de frequência de ações de formação contínua e têm como intervenientes principais alunos e colegas, privilegiando a pesquisa através da *Internet*.

Assim, todas estas vertentes e sua dinâmica na aprendizagem dos professores, ocorrendo ao longo do seu percurso formativo, terão necessariamente influências nas práticas dos professores e, por conseguinte, na qualidade do ensino, e que pode acontecer de modo formal e/ou informal.

Na opinião dos professores entrevistados, as aprendizagens, quer formais, quer informais refletem-se essencialmente a nível das suas práticas, apresentando, assim, um carácter imediato, mas podendo também repercutir-se ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por outras palavras, além de constituir um aporte nos seus conhecimentos científicos e técnicos, a curto prazo, facultar-lhes-á um crescimento enquanto pessoas e profissionais, levando-os a um nível de reflexão profundo e consciente sobre a sua atividade profissional, conduzindo-os a processos de mudança.

No quadro 5.23 apresentamos os elementos identificados pelos participantes, bem como as repercussões da aprendizagem no seu desenvolvimento profissional,

**Quadro 5. 23** – Repercussões das aprendizagens na prática e modos de pensar dos professores

<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Na Prática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Utilização de aprendizagens do domínio técnico na sala de aula</li><li>▪ Mudança/ inovação</li><li>▪ Melhoria contínua da prática</li><li>▪ Articulação dos conhecimentos teóricos com os práticos</li></ul>
<b>Modos de pensar/perspetivas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Formas de encarar o papel do professor</li><li>▪ Maior segurança na abordagem dos conteúdos</li></ul>

Os professores entrevistados referem o quão importante são as suas aprendizagens a nível da sala de aula, permitindo-lhes, assim, uma utilização de aprendizagens do domínio técnico, uma mudança/inação das suas práticas, uma melhoria contínua da prática e uma articulação dos conhecimentos teóricos com os práticos.

Estes sentimentos encontram-se bem vinculados nos excertos de alguns professores:

*“É essencial, porque, por exemplo, nós no ensino profissional não temos livros, não temos os ditos manuais que vêm das editoras, aconselham-nos a montar o nosso próprio caderno, com as matérias para cada módulo. Portanto, o impacto das aprendizagens [através da Internet] é muito elevado, porque é crucial, quando temos que preparar um determinado assunto. Começa aí a pesquisa e quando na sala de aulas, os alunos nos colocam algumas questões que não tínhamos previsto, a pesquisa tem que continuar, antes de darmos uma resposta [...] Também, até porque eles têm conhecimentos e experiências e, porque os miúdos, agora, são muito práticos, não é? Montam, desmontam, mexem e às vezes nem sabem bem o que estão a mexer, mas às vezes sabem qual é o resultado final.” (P2)*

*“Toda essa aprendizagem deu-me muito mais segurança, quando transmiti esses conteúdos aos alunos. É assim, eu estava a transmitir uma coisa de que tinha a certeza que estava certa e muito segura do que estava a fazer.” (P3)*

*“Toda e qualquer aprendizagem técnica. Utilizo-a depois na minha aula, quanto mais não seja, como uma forma até de motivar o aluno para novos conceitos, para alguns tipos de eventos que acabei recentemente de tomar conhecimento, por exemplo as aprendizagens pedagógicas....” (P4)*

*“O impacto é tentar melhorar continuamente a minha prática. Estou continuamente a aprender. Por exemplo., quando faço alguma coisa que não correu muito bem, num ano, para o próximo tento melhorar. Aprendo com os erros.” (P5)*

*“E quanto a experiências de outros colegas, eu também aprendi com eles determinadas matérias que eles já tinham dado de maneira diferente, eu tentei adaptar essas maneiras à minha maneira de ensinar, mas alterando um pouco à maneira como eles expunham as coisas, para depois aplicar nas minhas práticas” (P9)*

Embora a análise destes depoimentos aponte para uma perspetiva de desenvolvimento profissional a curto prazo, decorrente quase exclusivamente da repercussão da formação contínua nas suas práticas em sala de aula, os professores reconhecem o impacto positivo que a natureza desta aprendizagem tem no seu crescimento profissional.

Esta posição parece não corroborar, por completo, outros estudos (Ferreira, 1994; Ruela, 1999; Barroso & Canário, 1999; Estrela & Estrela, 2006) que apontam para o fraco impacto da formação contínua na prática dos professores e na inováção das escolas. Uma vez mais, reforçamos a ideia de que, muito provavelmente, esta circunstância, no caso dos professores de Informática, se deve à natureza do conhecimento neste domínio. Embora prevaleça uma lógica mais instrumental e burocrática da formação contínua em Portugal (Barroso & Canário, 1999), a natureza inovadora desta área de conhecimento, conferindo-lhe uma peculiaridade muito especial, refletir-se-á, obrigatoriamente,

na natureza da formação contínua, quer para o desenvolvimento dos professores de Informática, quer para a escola:

*“... acho que nós [professores de Informática] temos um ritmo de aprendizagem que mais nenhuma outra área de conhecimento tem. É um ritmo muito intenso. Além de possuímos competências em informática para ensinar os nossos alunos, temos também quer ter conhecimentos técnicos para responder às questões burocráticas/administrativas da nossa escola. Os colegas e a Direção veem-nos, muitas vezes, mais como técnicos, que resolvem tudo o que é relacionado com a informática, do que como professores. Mas isto tem uma visibilidade muito grande na comunidade educativa. A escola ganha com isso e nós crescemos profissionalmente mais. Nós lançamos, este ano, cá na escola, um projeto que permite dar apoio aos alunos, no seu processo de aprendizagem, através da Internet. Penso que somos pioneiros. Mas deu muita polémica, não só como os colegas cá da escola, mas também com os colegas de outras escolas... Projetos inovadores mexem sempre com os professores. Muda o seu ritmo de trabalho... Outra coisa, quando entrámos para cá na escola, nas sessões de abertura, era dito que no próximo ano, os sumários seriam electrónicos. Passava um ano e não arrancava o projeto, mais um e tudo na mesma, até chegou um ano letivo e lá estava o projeto em ação... foi uma confusão com os professores... não foi muito bem acolhido, mexeu com as suas rotinas. Claro que não foi um programa feito pelos professores de Informática cá da casa, mas nós [professores de Informática] tivemos um papel muito importante. Demos apoio/formação aos colegas. A pouco e pouco foi entrando nas novas rotinas. Hoje já não nos lembramos dos livros de ponto que púnhamos debaixo do braço e lá íamos para a sala. Foi a primeira escola desta zona, penso que até foi a primeira da zona Norte, senão a primeira, a fazer os sumários, a lançar as notas dos alunos electronicamente. Isto é muito importante para a imagem inovadora da escola. A escola tem que acompanhar as mudanças da sociedade... Os professores de Informática têm que dar resposta a todos os novos desafios, sempre a atualizarem-se. E neste campo a formação contínua dá-nos uma grande ajuda. O Centro de formação tem isso em conta e dá-nos muitas oportunidades para aprendermos, para depois passarmos a formação aos colegas.... Trabalhamos muito, aprendemos muito, mas tem muito impacto na escola...” (P10)*

Com o advento e desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação na sociedade, e conseqüentemente na escola, os professores, nomeadamente os de Informática, encontram novas situações de aprendizagem e mais oportunidades para se desenvolverem profissionalmente.

Mas, para a existência de uma escola inovadora, embora os professores de Informática se apresentem como um grupo privilegiado para constituir um motor central da inovação/mudança, é fundamental a colaboração entre os colegas da escola, de tal modo que os objetivos inovadores sejam reconhecidos pelos próprios professores, como um todo, mobilizando-os para a sua concretização. Como refere Fullan (2002), a mudança tem de ser assimilada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos, numa relação de força entre o desenvolvimento profissional e pessoal e o desenvolvimento organizacional e educativo.

Quanto à mudança nos modos de pensar/perspetivas, alguns professores referem que a aprendizagem fomenta a reflexão e a problematização do ato de ensinar:

*“Essas [aprendizagens] vão mudando a minha forma de estar como professor. Portanto, aquilo que vou aprendendo e descobrindo com experiências erradas e com as experiências certas vou mudando a forma de agir nas próximas sessões. Portanto, há sempre uma constante mudança. Leve, obviamente, suave, mas vai havendo sempre essa uma mudança.” (P1)*

*“Eu tinha conhecimentos teóricos, depois consegui ter conhecimentos práticos. Na prática, ia executando as coisas e, agora..., se calhar, eu nunca pensei muito bem o ensino, se assim se quiser chamar, porque aquilo que nós fazíamos, era... tínhamos que corresponder a situações, não é? E, portanto, aquilo que nós fazíamos era pegar nos conhecimentos e responder. Se calhar, nunca me preocupei muito em pensar, se aquele tipo de ensino que eu fazia, se era aquilo que se pretendia, mas acho que sim, pelo menos a prática dos outros meus colegas... [era essa] nunca dei pela primeira vez uma disciplina e tentei, sempre, socorrer daquilo que os outros já tinham feito.” (P6)*

*“Tem o impacto que nós lhes dermos. Mas deve permitir a construção de mais conhecimento, de modo a refletir-se no sucesso da aprendizagem dos alunos. Eles [alunos] acabam sempre por “herdar” o que nós lhes transmitimos: valores, atitudes, conhecimentos, comportamentos...” (P7)*

*“Vai moldando a minha forma de pensar. Portanto, nós, conforme a massa que nós temos, a massa dos alunos, conforme aquilo que vamos aprendendo, que esta estratégia é melhor do que aquela, vamos...vamo-nos, também, moldando e adaptando. Acho que é isso.” (P8)*

*“Eu sou uma pessoa que tento a refletir sobre aquilo que faço. Eu faço, eu obrigo-me a isto. Não digo que todas as noites ao deitar penso naquilo que fiz no dia, mas gosto de vez em quando pensar no que me está acontecer pela frente. E eu lembro-me que, primeiro, houve uma fase na minha vida em que eu pensei assim “bem isto aqui não é caminho, isto aqui não é caminho, porque os alunos não são aquilo que eu quero que sejam. Estou ali a cansar-me a explicar a matéria e eles não querem saber naquilo que eu estou a dizer”, aconteceu-me isto, não é?” (P10)*

Na opinião destes últimos professores, nomeadamente, P1, P6, P7, P8 e P10, está subjacente uma preocupação e uma problematização do ato de ensinar. Por exemplo, expressões como *“Essas vão mudando a minha forma de estar como professor ...” (P1)*; *“...Se calhar, nunca me preocupei muito em pensar se aquele tipo de ensino que eu fazia, se era aquilo que se pretendia...” (P6)*; *“...acabam sempre por “herdar” o que nós lhes transmitimos: valores, atitudes, conhecimentos, comportamentos...” (P7)*; *“Vai moldando a minha forma de pensar...” (P8)* e *“Eu sou uma pessoa que tento refletir sobre aquilo que faço” (P10)*, remetem para um impacto de uma aprendizagem num sentido mais amplo, onde se reconhece que a natureza do seu trabalho pressupõe propósitos sociais e morais, ou por outras palavras, com repercussões na vida futura dos seus alunos (Day, 2004). Assim estas aprendizagens conduzem ao desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente no âmbito do que Sachs (2009) designa de modelo da *revitalização* em que é dada primazia à inclusão dos alunos na atividade de aprendizagem dos professores e o modelo da *re-imaginação* que pressupõe a compreensão da natureza da prática e a promoção da sua melhoria e transformação.

Contudo, é de salientar que a mudança referida por grande parte dos professores, ao longo da entrevista, é essencialmente, ao nível das práticas, acontecendo de um modo pessoal, nomeadamente,

a nível de intervenções pedagógicas em sala de aula. De acordo com Caetano (2004)<sup>94</sup>, estas mudanças que são suportadas por referenciais operativos e assentes numa contextualização correspondem mais a um sublinhar de convicções do que propriamente ao desenvolvimento de saberes. Daí que estas mudanças não apresentam um sentido de ruptura no seu trabalho, mas apenas um sentido de continuidade. Logo, as mudanças não serão produto de reflexões profundas, quer individualmente, quer em grupo ou de investigação sobre as suas práticas (envolvendo dimensões valorativas, conceptuais e cognitivas, conducentes a uma ruptura) para a obtenção de um papel mais autónomo, mais crítico e mais interventivo, mas, constituem um modo de sobrevivência em sala de aula (sem pôr em perigo a individualidade).

A este propósito, Lieberman (1996) chama a atenção para a necessidade de existir uma visão mais ampla sobre aprendizagem profissional e identifica três contextos principais: i) a instrução direta (em conferências, cursos, *workshops*, etc.); a aprendizagem realizada na escola (através de amigos críticos, de treino/formação de pares, da investigação) e aprendizagem realizada fora da escola (através de parcerias escola/universidade, redes de aprendizagem, etc.). Deste modo, tendo por base estes contextos profissionais de aprendizagem, os professores enquadrar-se-ão numa aprendizagem mais abrangente, e que, segundo Day (2001), apela ao reconhecimento por parte dos professores da importância da aprendizagem permanente, promovendo nos alunos atitudes de aprendizagem ao longo da vida. Por outras palavras,

“Uma das tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente”

(Day, 2001:16)

Ainda no âmbito da abrangência da aprendizagem, também Day (2001), embora reconhecendo a sala de aula como um contexto de aprendizagem importante (através, por exemplo,

---

<sup>94</sup> A autora apresenta um estudo sobre um processo de formação, com um pequeno grupo de professores no âmbito das Atividades de Integração, da Profissionalização em Serviço, que tem como finalidade analisar e compreender os processos de mudança. A autora apresenta uma análise dialógica entre a continuidade e a ruptura provocada pela mudança. Refere, por um lado, as mudanças em profundidade (quer sobre a ação, quer sobre o conhecimento e pensamento), pressupondo uma reflexividade do indivíduo sobre si próprio e sobre a sua ação, mas também dos indivíduos em interação e, por via destes, das instituições e, por outro lado, as mudanças em que se assegura um quadro de alguma continuidade (concentrando-se a nível da ação), sem pôr em perigo a individualidade. Para uma melhor contextualização e compreensão do estudo, ver (Caetano, 2004).

das respostas e reações dos alunos), chama a atenção para o facto de a aprendizagem realizada na escola (através de amigos críticos, de treino/formação de pares, da investigação), assim como a aprendizagem realizada fora da escola (através de parcerias escola/universidade, redes de aprendizagem, etc.) não se encontrar enraizadas na cultura de aprendizagem dos professores.

Em síntese, os resultados sobre a aprendizagem dos professores entrevistados indicam, de um modo geral, que terá impacto principalmente a nível das suas práticas, sendo, por conseguinte, perspectivada a curto prazo (de carácter mais imediato), distanciando-se, assim, de uma perspectiva mais abrangente, isto é, uma reflexão e questionamento do ensino, nomeadamente sobre os pressupostos, finalidades, intenções, do ensino, etc., postura que contribuirá, para um desenvolvimento profissional contínuo.

### **5.3.2 Oportunidades e Fatores que Influenciaram o Desenvolvimento Profissional**

As oportunidades de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, que os professores entrevistados mencionaram, integram-se em duas subcategorias, nomeadamente: Oportunidades a nível individual e Oportunidades a nível colectivo (*cf.* quadro 5.24).

**Quadro 5. 24** – Oportunidades de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho

<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Oportunidades a nível individual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Nas áreas técnicas, pedagógicas e humanas</li><li>▪ Projetos</li><li>▪ Atribuição de cargos</li></ul>
<b>Oportunidades a nível colectivo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ No âmbito do grupo de Informática</li></ul>

Em relação às Oportunidades a nível individual, de um modo geral, os professores participantes relatam existir no seu local de trabalho condições para o desenvolvimento profissional:

*“Penso que sim. Para já, eu acho não estar enganado, considero que tenho tido várias oportunidades de desenvolvimento profissional, quer nas áreas técnicas, quer nas áreas, diria até humanas, pedagógicas e humanas, mais uma vez, com experiência pessoal e com experiências partilhadas com outros colegas. Tenho estado incluído em projetos que considero interessantes, tenho estado a desenvolver algumas atividades que eu considero interessantes, algumas, porque sou eu que me proponho a fazê-las, e portanto por minha vontade apenas. Outras, por estar incluído por indicações da Direção em projetos que até hoje me têm agradado. Portanto, eu considero, neste momento ter condições para evoluir.” (P1)*



*“Olha, é assim, acho que tenho tido muitas oportunidades, porque é assim para o nosso desenvolvimento profissional, temos as aulas. Nós só progredimos de x em x tempo, mas temos de ter cargos, eu acho que já passei por todos os cargos, só não tive de departamento e de diretivo. Já fui Diretora de Turma, também, já fui Coordenadora dos CEF, Diretora de Curso, já fui Delegada, não cá nesta escola, mas noutras, já pertenci ao ENES, já fiz de tudo. Sempre tive oportunidades, muitas vezes não é que os queira, mas são impostos.” (P3)*

*“Eu acho que, hoje em dia, as pessoas que estão nas escolas, desde que queiram, têm muito mais oportunidades de fazerem coisas diferentes, e de ter projetos, e de ter outras experiências do que tinham há dez anos atrás. Pronto, eu felizmente, tenho tido oportunidade de ir buscar outros conhecimentos, que não tinha, à custa disso. Se calhar, agora, mais com esta nova Direção, se calhar, as coisas estão mais facilitadas, mas mesmo, com as outras escolas, por onde eu passei, tive oportunidade de ir a congressos, de ir às exposições e, isso, valoriza sempre.” (P6)*

Como se verifica, através dos depoimentos das professoras P1 e P3 e do professor P6, os professores entrevistados sentem que, no seu contexto de trabalho, têm oportunidades para se desenvolverem profissionalmente, uma vez que, por sua iniciativa ou por convite, participam na vida da escola, através, por exemplo, de projetos, de cargos e de reuniões científicas. É de referir que a professora P3 encara, unicamente, como oportunidades de desenvolvimento profissional no seu contexto de trabalho, o exercício de cargos de natureza pedagógica, assumindo, deste modo, uma perspetiva restrita sobre desenvolvimento profissional. Por sua vez, o professor P6 salienta que, atualmente, com a nova Direção da Escola, qualquer professor tem as condições reunidas para se desenvolver profissionalmente e só não o fará caso não queira.

Contudo, a professora P5 e o professor P10 não se reveem nesse sentimento, mostrando mesmo uma posição discordante. A professora P5 é categórica, afirmando não lhe ser dada qualquer oportunidade de desenvolvimento profissional. O professor P10 considera que a escola é um lugar não propício ao desenvolvimento profissional, uma vez que os professores apenas se limitam a aplicar os conhecimentos científicos adquiridos na sua formação inicial. Estes sentimentos tornam-se bem evidentes nos seus testemunhos:

*“Nesta escola nunca me deram a possibilidade de me desenvolver a nível de tudo (grupo, departamento...). Até a nível de cargos. Só este ano é que me foi confiado um cargo, diretor de turma.” (P5)*

*“Eu acho que são poucas, porque as escolas não estão pensadas para que as pessoas aprendam muito mais, ou seja é possível ser professor e manter os conhecimentos que trouxeste da licenciatura ou pouco mais. É possível, parar e dizer assim “vamos cumprindo o trabalho”. No nosso grupo é mais difícil de disfarçar isso. Mas em determinados grupos é relativamente fácil. Quer dizer eu fiz a minha licenciatura, aprendi aquilo e depois aplico aquele conhecimento sistematicamente. Assim é possível. As escolas, não são escolas que aprendam, por conceito.” (P10)*

Por sua vez, o professor P7 e a professora P9, novos na escola, revelam que, apesar de ser prematuro fazer juízos de valor sobre o desenvolvimento profissional, sentem que a escola oferece

condições para todos os professores se desenvolverem profissionalmente, como se depreende das suas vozes:

*“Estou aqui há pouco tempo, um mês, dois, mas acho que esta escola oferece oportunidades para os professores aprenderem e desenvolverem-se a nível profissional. Pelo pouco tempo e o que vi já noto isso. Já sinto isso. A escola é muito dinâmica... E isso agrada-me muito, o dinamismo. Acho que vou ter condições para me desenvolver...” (P7)*  
*“É assim, a escola em si é novidade, estou aqui há relativamente pouco tempo, mas eu penso que esta escola, apesar da pouca experiência que tenho dela, é uma escola que está aberta às necessidades e que tenta fazer face a essas necessidades e que disponibiliza, a meu ver, neste momento, materiais e recursos para se poder progredir ou melhorar profissionalmente.” (P9)*

Como se pode constatar, estes testemunhos são reveladores de que a escola causa uma boa impressão aos profissionais que entram nesta comunidade educativa, nomeadamente ao professor P7, através do dinamismo da escola e à professora P9, pela oferta de materiais e recursos físicos. Esta situação pode ser associada à natureza e influência das lideranças e culturas escolares.

Como referem Arends (1995) e Flores (2000), as culturas escolares têm muita influência na integração dos professores em início de carreira ou que entram no estabelecimento pela primeira vez. Uma cultura aberta poderá facilitar uma integração mais rápida e verdadeira e, na presença de uma liderança participativa que promova a eficácia, o encorajamento e a participação na tomada de decisão dos seus professores, terá necessariamente repercussões nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento profissional (Flores *et al*, 2009).

Em relação às Oportunidades a nível colectivo, o desenvolvimento profissional é essencialmente destacado ao nível do grupo de Informática, mas, quer de modo positivo, quer de modo negativo, como se pode constatar:

*“Em termos de grupo, tem havido, é óbvio que estamos a descer de nível, é natural que haja mais partilha e mais oportunidades de desenvolvimento profissional. Em termos de departamento, não tenho assim grande opinião...” (P2)*

*“Penso que o grupo poderá ser uma grande ajuda para todos os professores se tiverem objetivos comuns, como já falei. Esta pode ser muito útil na nossa aprendizagem e desenvolvimento.” (P8)*

Pelas declarações da professora P2 e do professor P8, depreende-se que o local, por excelência, para o desenvolvimento profissional dos professores entrevistados é dentro do próprio grupo de recrutamento de Informática, remetendo para uma cultura de escola balcanizada, muito própria nas escolas do ensino secundário, onde os interesses de grupo disciplinar poderão determinar o interesse e grau de colaboração (Day, 2001).

### **5.3.3 Fatores que Influenciam o Desenvolvimento Profissional**

Embora os professores entrevistados sentiam que, de um modo geral, a sua escola lhes proporciona oportunidades para se desenvolverem profissionalmente, mencionam, contudo, um conjunto de indicadores (*cf.* quadro 5.25) que poderão condicionar ou inibir o seu desenvolvimento profissional.

**Quadro 5. 25** – Fatores que condicionam o desenvolvimento profissional

<b>Indicadores</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Falta de oportunidades relevantes de desenvolvimento profissional</li><li>▪ Existência de créditos na formação contínua</li><li>▪ Falta de tempo</li><li>▪ A liderança dos órgãos de gestão</li><li>▪ Pouca partilha com a comunidade exterior à escola</li><li>▪ Políticas/reformas educativas</li><li>▪ Falta de oportunidades ou experiências de investigação</li><li>▪ Falta de visão estratégica relativamente às políticas de desenvolvimento profissional</li></ul>

Estes fatores relacionam-se com a falta de oportunidades relevantes a nível profissional, nomeadamente o facto de as ações de formação serem creditadas, a falta de tempo, o papel da liderança dos órgãos de gestão, a pouca partilha com a comunidade exterior à escola, as políticas/reformas educativas, a falta de oportunidades ou experiências de investigação e a falta de visão estratégica relativamente às políticas de desenvolvimento profissional.

A professora P2 realça a falta de partilha de conhecimentos estruturais, organizacionais e pessoais que, segundo Flores *et al* (2009), serão fortes constrangimentos ao desenvolvimento profissional dos professores:

*“Neste momento não, se calhar também é uma falha da minha parte e do grupo, não há assim muitas partilhas com o exterior, poderia haver mais e poderíamos ganhar bastante com as partilhas, por exemplo com o ISTG [instituto] e com as escolas da zona também.” (P2)*

Reconhece-se, pelo testemunho desta professora, que desempenhou nos anos anteriores o cargo de diretora de turma, a não existência de intercâmbio com a comunidade educativa, salientando, por exemplo, o instituto existente na zona escolar e que podia ser uma mais-valia, em termos de partilha, para a sua escola.

Neste âmbito, quer as experiências, quer os conhecimentos no âmbito de parcerias colaborativas<sup>95</sup>, ou redes de escolas<sup>96</sup> não fazem parte da cultura da escola e poderiam criar “oportunidades para definir uma ampla variedade de estratégias de intervenção e para se operarem mudanças no sentido do trabalho colaborativo” (Day, 2001).

Assim, e, de acordo com a perspectiva de Day, a ausência de redes de escolas ou de outros agentes educativos faz com que a escola proporcione menos estratégias e oportunidades de desenvolvimento profissional, assumindo, assim, um caráter mais restritivo, remetendo, deste modo, para a existência de uma colaboração de natureza mais limitada.

Por sua vez, a professora P4 aponta a falta de tempo como fator condicionante para o seu desenvolvimento profissional, dado não dispor, assim como os demais colegas de grupo e de departamento, de tempo para refletir sobre o contexto de trabalho, defendendo até a existência de um horário, para levar os professores a partilharem as suas experiências, constituindo, deste modo, uma estratégia para os professores abandonarem o modo de trabalho individual,

*“Olha, eu acho que tenho pouco tempo para aprender, digamos, com os colegas ou departamentos ou grupos. É assim, eu acho que os intervalos, aqui, praticamente, nem existem. Anda sempre toda a gente a correr de um lado para o outro, não se encontra ninguém, muito, sinceramente, acho que não existe tempo para pensarmos, para nos desenvolvermos. É assim, os tempos até que às vezes estão definidos, se houvesse um momento, para falarmos, talvez trocar experiências, para aprendermos com o sucesso e erro dos outros e não estar cada um fazer a sua atividade ou termos que, por exemplo, “hoje vamos abordar aquilo”, mas simplesmente, por estar, nem que seja, para tomar um café. Pode ser que a coisa a seguir surja, sem ter um caráter obrigatório e formal, porque, senão já se vem com a obrigação, de ter que cumprir aquela tarefa, seja transmitir, seja ouvir. Outro estado de espírito, percebes? Era o tentar encontrar, sempre, naquele dia, que está lá alguém, que eu vou precisar de trocar uma ideia, ou vou aparecer lá por que está A, B ou C, de resto, não é possível.”*  
(P4)

O testemunho desta professora remete para a metáfora da «escola atarefada» (Correia, 2000) que não permite tempo para a existência de um ensino alicerçado em valores morais e éticos (Day, 2001, 2004; Hargreaves, 2008; Kelchtermans, 2009; Estrela, 2001; entre outros). Por isto mesmo, a escola precisa de tempo para refletir, ou seja, os seus professores precisam de tempo para trocar experiências, para refletirem sobre as suas práticas, para ouvir os seus alunos, para contarem as suas

---

<sup>95</sup> As parcerias “constituem-se geralmente porque cada um dos parceiros tem alguma coisa para oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que complementa o que é oferecido pelos outros parceiros” (Day, 2001:235).

<sup>96</sup> Redes de escolas consiste num “determinado número de escolas a trabalharem de modo conjunto, durante extensos períodos de tempos, com investigadores das universidades e de outras organizações que se interessam pela promoção de esforços de aperfeiçoamento” (Day, 2001:268). Este mesmo autor reitera que as redes são diferentes das parcerias, pois, apesar de incluírem os mesmos princípios de colaboração e contarem com muitas das mesmas componentes e formas de trabalho, as redes, quase sempre, têm como objetivo uma mudança sistemática.

histórias de vida, para aprenderem, para assimilarem, em suma, para se desenvolverem numa perspetiva baseada em relações de confiança mútua, facultando a disponibilidade para a partilha (Habermas, 1987).

Do relato de um outro professor (P6) emerge o papel da liderança dos órgãos de gestão, nomeadamente, do Diretor, na promoção do desenvolvimento profissional dos seus professores:

*“...desde que nós estejamos motivados para isso, e eu falo no meu caso pessoal que, durante muitos anos, não estive minimamente motivado para fazer nada, isso é público, não escondi de ninguém e, sempre, disse que a partir do momento que as coisas mudassem, podiam contar comigo, até lá... A Direção tem muita influência nas oportunidades de desenvolvimento profissional, motivam para isso...” (P6)*

Como se constata, através deste relato, as atitudes e comportamentos dos líderes podem promover ou inibir a predisposição e capacidade sobre os professores para o seu desenvolvimento profissional (Day, 2001). Por outras palavras, o papel da liderança torna-se crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional, encorajando e motivando os professores a empenharem-se, de uma forma sistemática, numa aprendizagem, quer individual/coletiva, quer formal/informal e quer ainda isoladamente e/ou colaboração. Mais concretamente, é necessário que os professores se identifiquem com a sua cultura, porque “quando uma escola tem um ou dois maus professores, normalmente, isso é um problema desses docentes; quando tem muitos, trata-se de um problema de liderança” (Fullan & Hargreaves, 2001:148).

A posição do professor P6, realçando a liderança da escola na motivação dos professores, influenciando as oportunidades de desenvolvimento profissional, corrobora ainda a perspetiva segundo a qual uma liderança sustentável de uma escola fortalecerá uma aprendizagem ampla e profunda aos seus professores (Hargreaves & Fink, 2007).

Um outro fator que poderá inibir o desenvolvimento profissional encontra-se espelhado no testemunho do professor P10, que se prende com o facto de a formação contínua estar associada à progressão da carreira, fazendo com que a grande maioria dos professores encare a formação como uma obrigatoriedade e não como um modo de se desenvolverem profissionalmente, dado que não adquirirão qualquer conhecimento que contribua para a sua aprendizagem. Mais concretamente, os professores procuram a formação com a finalidade de obtenção de créditos, como se pode constatar:

*“...Portanto, quando tu me perguntas que oportunidades é que é que a escola te dá? Poucas. Essas oportunidades resultam de quê? Resultam de uma ou outra formação que a escola propõe e pelo facto da escola ter relações com Centros de Formação e coisas deste género que permitem, fora do meu horário de trabalho. Num horário suplementar ter alguma*

formação. Mas não é estratégia dessa organização haver formação? Não, não é. É vontade de cada um. Quer dizer a única forma de olhar para o problema de forma ridícula é o seguinte: "ok, então se eles não vão...só vão se querem, então, para progredir na carreira, têm que ter créditos, então os créditos já tornam obrigatório" É obrigatório assistir a uma ação de formação...e sou de Informática e digo assim: "então vou fazer este ano a ação de formação vai ser em Word uma ação de formação e outra ação de formação vai ser...Excel. Excel não, Paint era divertido". Ou seja, escolho, vou ser creditado, não é? Em duas ações de formação, vou ter os créditos para progredir na carreira, mas estou a investir zero em conhecimento. Porque estou a ter formação naquilo que eu sei fazer, que a minha filha sabe fazer. A minha filha que anda na primária, sabe trabalhar com esses instrumentos tão bem, como eu vou sair no final da formação. Estás a perceber? Portanto que oportunidades é que a organização dá? Poucas. Muito poucas. Porque não há este pensamento estratégico, não há esta aposta em termos melhores professores." (P10)

Depreende-se, deste relato que a obtenção de créditos constitui um entrave a um desenvolvimento profícuo e que a adoção de uma estratégia individual, por parte dos professores, no seu processo da formação contínua, conduzirá a um desenvolvimento profissional desarticulado da sua instituição/escola. A obrigatoriedade da formação contínua e a descontextualização da mesma são fatores fortes na inibição do desenvolvimento profissional dos professores, o que é confirmado por Ruela (1999) e Roldão *et al* (2000), em estudos de avaliação da formação contínua em Portugal. Estes autores referem que a causa de não existirem verdadeiras oportunidades para renovar a escola e a cultura dos professores se deve, em grande medida, à existência de créditos<sup>97</sup> e à descontextualização da formação contínua.

Em suma, apesar de os professores considerarem existir oportunidades para se desenvolverem profissionalmente, sobretudo a nível individual, indiciam fatores inibidores, de vária ordem, que poderão restringir ou limitar o seu processo de desenvolvimento, o que poderá remeter para uma falta de visão estratégica relativamente às políticas de desenvolvimento profissional. Esta circunstância é evidenciada pelos professores entrevistados, aquando da realização de uma atividade no âmbito do projeto de investigação-ação<sup>98</sup>.

*"Todos" é muita gente e assim, há muitos pontos de vista. Uma maioria dos professores apoia a Direção e tem uma visão semelhante das prioridades. Se incluirmos alunos e pais, há obviamente mais divergências.*" (P1)

*"Não há uma visão partilhada/comum na escola"* (P6)

*"Nem todos partilham da mesma visão."* (P9)

---

<sup>97</sup> Estes autores realçam também como causas o funcionamento das associações de escolas de formação contínua, nomeadamente as funções de direção e gestão dos centros na pessoa do seu diretor.

<sup>98</sup> Estes resultados foram obtidos através de atividade realizada denominada "Auditoria: para um retrato da escola como uma comunidade aprendente. Onde fica esta escola?", apresentada e descrita com mais detalhes no capítulo VI.

### 5.3.4 Contributo da Formação Contínua para o Desenvolvimento Profissional

Nesta secção apresentamos as perspetivas e experiências dos participantes em relação a várias vertentes da formação contínua, uma das dimensões do desenvolvimento profissional.

Os professores entrevistados, questionados sobre modalidades, natureza e motivações para a formação contínua relevaram um conjunto de indicadores (ver quadro 5.26) que poderão ajudar a analisar e a compreender a importância que os professores lhe atribuem em termos do seu desenvolvimento profissional.

**Quadro 5. 26** – Formação contínua frequentada

<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Modalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Formação académica</li><li>▪ Encontros científicos</li><li>▪ Ações de formação contínua</li><li>▪ Autoformação</li></ul>
<b>Entidades organizadoras</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Centro de Formação Contínua da Associação de Escolas</li></ul>
<b>Área/Tema</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Área de conhecimento científica e técnica</li><li>▪ Área da educação/pedagogia</li></ul>
<b>Motivações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Atualização de conhecimentos</li><li>▪ Inovação</li><li>▪ Exercício de cargos</li><li>▪ Obtenção de créditos</li><li>▪ Obrigatoriedade de formação na área de conhecimento</li><li>▪ Curiosidade</li></ul>

Quanto à área da formação contínua, os professores revelam que esta se concentra em torno da sua área de conhecimento científica e técnica, resultados que estão em consonância com os obtidos através do inquérito por questionário (apresentados no capítulo IV).

*“É assim, a minha formação contínua foi basicamente sempre no ramo da Informática” (P2)*

*“Fiz tudo na minha área, por exemplo Redes, Joomla e ultimamente Windows Servers.” (P5)*

*“...fiz formações ligadas às TIC e sempre que posso ligado às Redes...” (P6)*

*“Fiz uma no Linux, no caixa mágica e fiz uma... dinamização e coordenação dos projetos TIC. Foi as que eu fiz.” (P7)*

*“Sempre que tive hipótese de fazer formação, fiz dentro da área, fiz programação, base de dados, redes e basicamente foi isso” (P9)*

Um único professor (P10) mencionou a frequência de formação contínua, quer na vertente pedagógica, quer na técnica,

*“Fiz nas duas vertentes Na parte pedagógica, fiz algumas coisas, relacionadas com a avaliação, a estrutura modelar, com liderança, portanto, fiz alguma formação mais virada para área mais pedagógica, e depois também fiz muita formação na área técnica, especializada em coisas que não sabia.” (P10)*

Quanto às modalidades da ação de formação contínua, verifica-se que os professores entrevistados referiram que recorreram, quase sempre, à formação de longa duração e de preferência a modalidade de oficina (50 horas), uma vez que lhes permite aplicar os conhecimentos que estão a aprender.

*“...as nossas ações de formação são sempre 50 horas, vinte e cinco presenciais e 25 não presenciais, são as oficinas ...” (P1)*

*“...quase sempre são oficinas....de longe a longe fazemos um curso, mas é raro....precisamos de praticar muito e só as oficinas que são 50 horas é que é possível...” (P2)*

*“Todo o tipo de formação, cursos, oficinas seminários, oficinas....mas as oficinas foram em maior número...tem mesmo de ser. Senão não tínhamos tempo necessário para praticar em laboratório informático certas temáticas exige mais que dois ou três dias para cimentar as ideias e ficarmos seguros na prática.” (P6)*

*“...quando fui CTIC...frequentei duas oficinas. Só com oficinas é que se conseguia contornar os problemas que apareciam no Plano TIC....por exemplo a plataforma electrónica Moodle foi através de uma oficina que aprendi...os cursos são mais teóricos, mas quando preciso de dar uma matéria que não estou preparado claro que o que está à mão são os cursos. Num dia ou dois conseguimos adquirir os conhecimentos mínimos para depois nos safarmos...” (P7)*

*“...Preferencialmente, sempre, numa perspetiva de oficina, não é? Que é para poderes aplicar aquilo que estás a aprender. Muitas vezes vêm-nos formadores que nos falam do ponto de vista teórico e depois a gente pensa assim “mas que é o instrumento para aplicar?” Não há instrumento para aplicar, portanto sendo uma oficina, o formador, também, está em dificuldades, porque tem de arranjar de os formandos fazerem alguma coisa com aquilo que estão a aprender...” (P10)*

Em relação às entidades organizadoras das ações de formação, os professores entrevistados referem, unanimemente, a formação que decorreu na sua escola:

*“...na nossa escola, ...temos muita oferta de acordo com as nossas necessidades.” (P1)*

*“...temos muita sorte ...há escolas que não oferecem temáticas variadas como cá na escola....mas já tive de me deslocar bastante longe...” (P4)*

*“...cá na escola não nos podemos queixar.” (P5)*

*“...quando estava em [X] tinha que me deslocar ao centro de escolas de formação contínua...” (P9)*



De realçar que a escola onde o projeto de investigação-ação se realizou, incluindo as entrevistas como primeiro momento, é a sede de um dos Centros de Formação Contínua de Associações de Escolas da Região do norte de Portugal. Daí os professores terem mais possibilidade de acesso a essas mesmas formações, particularmente, na articulação dos horários de escola com os da formação.

Relativamente às motivações para a frequência da formação contínua, os professores entrevistados referem essencialmente a necessidade de atualização dos seus conhecimentos técnicos, decorrentes da natureza da área de conhecimento da Informática que se encontra em permanente evolução. Logo, a formação contínua torna-se de grande utilidade para a qualidade das suas práticas, visto os cursos que lecionam serem profissionais, cujo teor técnico é relevante:

*“Estamos constantemente na nossa área aprender novos assuntos temáticos, assim nos obriga a nossa área de conhecimento....” (P1)*

*“... porque a Informática é algo que está sempre a mudar, é uma ciência que está em constante mutação, a evolução tecnológica é assombante, mesmo, portanto fui precisamente à área da Informática que me interessava a formação que me exigiam.” (P2)*

*“Além de me atualizar também, aprendo conhecimentos novos.” (P5)*

*“...porque o que nós é pedido, cada vez mais, mesmo cá na escola, são coisas muito técnicas. Nós temos os cursos profissionais, que são cursos práticos, em que as pessoas têm que saber fazer, têm que saber mexer.” (P6)*

*“Talvez o maior inconveniente, ou talvez a maior virtude, nem sei bem... da nossa área seja a constante e contínua atualização dos conhecimentos científicos. É tremendo, ao contrário de qualquer outra área científica, não conseguimos sobreviver se não estivermos continuamente a aprender” (P7)*

*“Perante a constante atualização de certos conteúdos, que por vezes até são efémeros, temos obrigatoriamente que estar aprender. O que se aprendeu sobre certos conteúdos de Informática há dez anos, atualmente já pertencem aos primórdios da informática. Estamos aprender sempre novos conteúdos.” (P10)*

Como se depreende através destes últimos depoimentos, as motivações dos professores de Informática para a frequência de ações de formação contínua enquadram-se sobretudo em motivações instrumentais, práticas e emancipatórias, corroborando assim os resultados obtidos por questionário, uma vez que vão ao encontro das motivações que foram mais valorizadas, nomeadamente: o desenvolvimento de novas ideias/propósitos para o trabalho/ensino, a vontade de aumentar/desenvolver as perspetivas/ideias pedagógicas, o saber vale sempre mais a pena, conhecer perspetivas para tornar o seu ensino mais eficaz e o desenvolvimento de destrezas profissionais.

É de salientar que só a professora P4 referiu como motivação para a frequência da formação contínua a necessidade de obter créditos e, mesmo por obrigação, optou pela temática da Informática:

*“Alguma da formação contínua fi-la, porque precisava dos créditos...outra, mais para o final, foi mesmo por necessidade, que foi o caso do Joomla, como foi o caso de Redes. Além de aliar à necessidade dos créditos, foi também colmatar..., para tentar obter conhecimentos.” (P4)*

Assim, perante a constante necessidade da atualização de conhecimentos científicos, a temática predominante, senão exclusiva, da formação contínua dos professores de Informática é a área da Informática, como podemos constatar:

*“É assim, a minha formação contínua foi basicamente sempre no ramo da Informática, por exemplo: projetos TIC, Criação de Sites, Páginas Web, animação com Flash, Diretor, Servidores Windows” (P2)*

*“Fiz tudo na minha área, p. ex. Redes, Joomla e ultimamente Windows Servers.” (P5)*

*“...fiz formações ligadas às TIC e sempre que posso ligado às Redes...” (P6)*

*“Fiz uma no Linux, no caixa mágica e fiz uma... dinamização e coordenação dos projetos TIC. Foi as que eu fiz.” (P7)*

*“Sempre que tive hipótese de fazer formação, fiz dentro da área, fiz programação, base de dados, redes e basicamente foi isso.” (P9)*

Também estes resultados, no âmbito da temática das ações de formação, vão ao encontro dos obtidos por questionário.

Um professor, P10, foi o único que mencionou que frequentou formação, quer na vertente pedagógica, quer na técnica.

*“Fiz nas duas vertentes Na parte pedagógica, fiz algumas coisas, relacionadas com a avaliação, a estrutura modelar, com liderança, portanto, fiz alguma formação mais virada para área mais pedagógica, e depois também fiz muita formação na área técnica, especializada em coisas que não sabia.” (P10)*

A formação contínua, na temática das Novas Tecnologias/Informática, obtém uma importância preponderante no desenvolvimento profissional dos professores de Informática, sendo encarada até pelos professores entrevistados como um processo intrínseco ao seu desenvolvimento. Contudo, atualmente, também a procura destas temáticas por professores de outras áreas de recrutamento torna-se imprescindível para a mudança e inovação das práticas, principalmente na sala de aula, e, por conseguinte, na obtenção de conhecimentos e destrezas no âmbito das Novas tecnologias/Informática.

Esta tendência é confrontada com o estudo de Boavida<sup>99</sup> (2009) que aponta para a vontade demonstrada pelos professores para uma maior oferta de formação na área das Novas Tecnologias Educativas, proporcionando uma melhoria da sua literacia tecnológica, permitindo uma transferência simples desses conhecimentos para a prática na sala de aula.

Retornando à formação contínua dos professores de Informática, podemos dizer que as iniciativas que têm suportado a formação contínua dos professores de Informática se baseia numa perspetiva de curto prazo e no paradigma da deficiência (Eraut, 1987), ou seja, no sentido da colmatação das lacunas existentes, nomeadamente a desatualização da formação inicial, respeitante aos conhecimentos científicos e/ou pedagógicos, quer à necessidade de aprofundamento de competências práticas.

Esta tendência para um desenvolvimento profissional a curto prazo, muito concentrado em torno da formação contínua, corrobora os resultados de um estudo (Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009), no âmbito das perspetivas de desenvolvimento profissional de professores, indicando que dos países envolvidos no estudo, Portugal era o país onde as atividades de curta duração eram mais frequentes.

Verificamos, pois, que esta tendência dos professores entrevistados para associarem o seu desenvolvimento profissional à frequência de ações de formação contínua está em consonância com Day (2004:182), ao referir que a formação contínua como “parte do desenvolvimento profissional mantém a forma de desenvolvimento mais usada para proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um período relativamente limitado”.

Embora a formação contínua seja uma área necessária e potencialmente rica para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, os efeitos refletem-se essencialmente nas aprendizagens da sala de aula, como vêm referindo os nossos professores entrevistados, envolvendo a

---

<sup>99</sup> Trata-se de um estudo intitulado “Formação Contínua de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação no Distrito de Setúbal: um estudo de avaliação”, implementado em cinco Centros de Formação de Associação de Escolas do Distrito de Setúbal. A análise englobou o nível de satisfação dos docentes participantes no estudo relativamente ao tipo de Formação Contínua que realizaram nos últimos anos, permitindo: conhecer as competências e conhecimentos de base tecnológica dos professores; as suas necessidades de formação futuras e analisar como são assimiladas, pelos professores, as novas formas de Formação Contínua, quer de caráter misto (presencial e à distância - *blended-learning*), quer *online*. Para mais detalhe, consultar o site <http://eft.educom.pt/index.php/eft/search/results>.

reflexão-na-ação, uma forma de aprendizagem inconsciente, rotineira, intensa e orientada para a solução de problemas (Day, 2001), conduzindo, por conseguinte, a um desenvolvimento profissional do professor mais limitado e circunscrito no tempo.

### **5.3.5 O Papel do Professor no Plano de Formação**

Sobre o papel do professor no plano de formação contínua na escola, os professores entrevistados consideram que devem participar na elaboração do plano de formação e/ou ser proposto pela direção da escola, mas em função das necessidades existentes.

Na sua grande maioria, os professores são da opinião de que devem ter um papel ativo na elaboração do plano da sua formação contínua, rejeitando um papel passivo, de meros assimiladores de conteúdos delineados por agentes externos. Esta percepção encontra-se nos testemunhos de todos os professores.

Por exemplo, o professor P1 refere que deve existir um equilíbrio entre uma formação base, comum a todas as escolas, logo propostas/emanadas pelo Ministério da Educação, e as propostas dos professores, ou seja, as necessidades dos próprios professores:

*“Neste momento, os programas são propostos pelo Ministério, não tenho a certeza, se existem muitos ou pouco professores a elaborar esses planos, suponhamos que existam professores a elaborar esses planos, mas penso que deve haver alguma flexibilidade, portanto penso que deve haver, que haja uma certa homogeneização entre as várias escolas, mas deverá, também por outro lado haver alguma flexibilização. Ou seja, os professores devem apresentar as suas necessidades, as suas propostas.” (P1)*

Este pensamento está em consonância com o do professor P7, uma vez que também defende que a formação deverá ser uma combinação de interesses, os do Ministério da Educação e dos professores:

*“Deve participar na escolha dos temas. Desde que se vá ao encontro daquilo que, ao fim e ao cabo, é emanado pelo Ministério da Educação, porque não? Eu acho que nem nós podemos obrigá-los a aceitar na íntegra as nossas necessidades, mas também não nos impor um conjunto de ações de formação, sem ter em conta a nossa opinião na matéria. Acho que não se deve andar nos extremos. Nem serem muito ativos, nem muito passivos. Tem que haver um acordo, um balanço entre essas duas estratégias. Mas deve participar na conceção da sua formação.” (P7)*

Por sua vez, a professora P2 refere que na sua escola, onde decorreu o projeto de investigação-ação, os professores têm uma postura ativa na sua formação, em virtude de terem participado na seleção das temáticas, sendo posteriormente, na maioria dos casos, aceites a nível do respectivo Centro de Formação Contínua a que pertence a sua escola,

*“É assim, os professores que recebem a formação devem estar motivados, portanto, devem escolher motivações que lhes interessam, portanto têm que ser elementos ativos na escolha da formação e que necessidades que essa formação tem que colmatar, portanto têm que escolher o tema. De certa maneira é o que tem acontecido. Há um leque de temas que são propostos, propostos não, que os grupos disciplinares podem propor e até ser aceites, depois a nível do Centro de Formação e nível superior. Aqui na escola, acho que as nossas propostas têm sido mais ou menos satisfeitas, portanto nós temos tido um papel, acho que ativo na escolha das formações.” (P2)*

Temos, pois, uma formação que vai ao encontro das necessidades dos professores, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional e não um “menu de temáticas de formação” imposto pela Tutela.

Também o professor P6 refere que a escola oferece formação contínua de acordo com as necessidades dos seus professores, embora reconheça que alguns colegas ficam por «formaçõezinhas», não se repercutindo na melhoria das suas práticas, enquanto outros saem da sua escola à procura de formação que mais se adegue às suas necessidades, percorrendo, por vezes, até grandes distâncias,

*“Eu julgo que, até, aqui, [em X], isto não funciona muito mal, porque a maior parte das pessoas que nós temos a dar formação são professores. E sentem um bocado na pele e conseguem ouvir os colegas. Porque, nós temos aqui algumas pessoas na escola que fazem a formação e que sabem por experiência própria, aquilo, que se passa com os colegas. Agora, é evidente, que os professores deveriam procurar aquelas áreas em que sentem mais dificuldade e eu penso que de certa forma também se faz isso. Porque há pessoas aqui a fazer formações em Braga, no Porto, em Guimarães nos Arcos. Pronto são pessoas que se deslocam para ir buscar alguma coisa de concreto. Não ficam só pelas «formaçõezinhas» que fazemos cá na área. Isso é complicado [escolher o tipo de formação], porque, isso, exige que as pessoas conheçam muito bem o que se passa lá fora. Muitas vezes isso não se passa, até, pelo que, nós não temos oportunidade de viver o mundo exterior. Nós, muitas vezes, somos professores, e fechamo-nos um bocado dentro da nossa «casotinha», mas se calhar poderíamos fazer mais nessa área.” (P6)*

Por sua vez, a professora P4 perceciona uma formação contínua de natureza dinâmica em que o professor não é um mero assimilador de conhecimentos transmitidos pelo formador, mas assume um papel interventivo, podendo até participar nos objetivos pretendidos pela formação, assim como delinear o modo de trabalho pedagógico na formação,

*“Para mim a formação é sempre bilateral. É assim, por um lado, é dado, por outro lado é assimilado, mas também, às vezes há uma partilha, pelos menos no nosso nível, acho que por vezes acontece mesmo isso, há sempre alguma coisa que nós até somos passar a outros e vice-versa, a troca de experiências. Acho que, por vezes, o professor deveria apresentar sugestões, até, nomeadamente, da forma como a formação pode estar a decorrer, que pode não ir ao encontro do público-alvo por exemplo Porque às vezes nós vamos a uma formação e estamos a espera de algo e que não está a acontecer, mas*

*isso é sempre o papel do professor ou do formador, aliás, deve ser ele, que deve colocar ao grupo, se está a ir ao encontro dos objetivos, ou não, para dar oportunidade, que possa ser a qualquer momento, adaptado.” (P4)*

De acordo com a ótica desta professora, o modo de trabalho nas ações de formação contínua deveria ser *o modo de trabalho incitativo de orientação pessoal*, um dos três modos de trabalho pedagógico defendidos por Lesne (1984), valorizando as dimensões interpessoais e individuais e assentando em relações pedagógicas horizontais, sendo a pessoa sujeito da sua própria formação e socialização.

Por seu turno, o professor P8 remete para uma formação que, embora vá ao encontro das necessidades do professor, deverá ser perspectivada de forma planeada e contextualizada pela escola,

*“Acho que os professores, para já, deviam ter um leque maior para poderem escolher e depois disso, haver possibilidade de eles irem criar o seu próprio plano de formação. Por exemplo: eu vou dar aulas, ou poderei dar aulas, disto, ou daquilo e, fazia falta esta ou aquela formação. Poder escolher, sei lá... colocar melhor a voz, preciso de uma formação que me ensine isso, ou preciso de trabalhar com alunos com deficiências, preciso de alguma coisa que me ensinasse como fazê-lo. Com cegos, com qualquer outra coisa. Portanto, escolher a formação de acordo, com aquilo que nós vamos necessitar no futuro, imediatamente, eventualmente, se for possível deve ser um agente ativo. Não penso outra coisa. A formação não é para nos impingirem, é para nós recebermos. Nós se não estamos predispostos, acho que as coisas não funcionam. Vão falhar, logo no início.” (P8)*

Também as professoras P3, P5 e P9 sustentam um papel ativo do professor na sua formação:

*“Acho que devem ser os professores a dar as sugestões dos temas que precisam. Acho que devemos ser nós ir ao encontro deles, não, eles é que devem vir ao nosso encontro, conforme as nossas necessidades. Nós precisamos disto, disto e disto e eles orientarem de acordo com as necessidades que os professores têm. ...” (P3)*

*“Para mim, acho que os professores devem ter uma palavra na escolha das temáticas das ações formação.” (P5)*

*“Organizada deve ser de acordo com as necessidades que temos em relação aos programas, aos conteúdos programáticos da lecionação das áreas, das disciplinas que temos dentro da área e haver ações de formação nesse sentido. Os próprios professores devem escolher as áreas que pretendiam ou pretendem ter formação, se por exemplo, se eu, este ano, vou dar configuração de redes, ou para o ano vou dar, se calhar fazer formação um ano antes seria mais viável. Se eu para o ano vou dar essa matéria, acho que no anterior devia haver uma formação contínua que ajudasse o professor a preparar esses materiais para o ano seguinte, ou no próprio ano.” (P9)*

Assim, todos estes professores se aproximam quer do modelo *centrado no processo* (Ferry, 1987), quer do modelo *centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores* (Pacheco & Flores, 1999), quer ainda do *paradigma do crescimento* (Eraut, 1987). Todos eles, de um modo geral, sustentam que a formação, além de permitir conhecimento, deve promover aprendizagens significativas, permitindo a formalização das práticas e potenciando as dimensões formativas experienciadas, no sentido de fazer face a situações complexas, responder às mudanças, considerando os formandos agentes da sua própria formação.

Contudo, um professor (P10), além de reconhecer o papel individual do professor no percurso da sua formação contínua como fator do seu desenvolvimento profissional, foca o papel da escola, ou seja, a formação dos professores deverá passar por uma estratégia institucional, remetendo para modelos que articulam a formação do professor com o da sua instituição, mais especificamente uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas. Para isso, teremos que adotar modelos mais abrangentes que incorporem pressupostos dos modelos individual e colaborativo e até administrativo (Pacheco & Flores, 1999).

*“Claro que um professor deve ter um papel de escolher aquilo que lhe interessa a cada instante. E que houvesse um menu grande em que nós pudéssemos escolher e até que pudéssemos propor algumas sugestões de alguma formação. Agora como é que isto se operacionaliza não é muito fácil. Tinhas que ter um leque muito diversificado. E depois fazias formação com dois ou três professores? Portanto, tem que haver aqui algum equilíbrio. Mas, claro que os professores, os grupos disciplinares, que os departamentos devem apresentar sugestões...as próprias direcções. Eu acho que o insucesso, grande parte do insucesso, da formação contínua nas escolas tem a ver com quem é o promotor. Quem é que propõe a ação de formação? É mais ou menos comum e, normalmente, aceite que quem propõe são os grupos disciplinares. Essas formações até aparecem, mas depois isso tem vantagens do ponto de vista do nosso trabalho individual, mas o trabalho colectivo de escola? Acho que a Direção ou os executivos deviam ter sempre no início do ano um conjunto de formação estratégica que de alguma forma era imposta aos professores. Queremos que os professores usem determinado software, ok. Então vamos dar formação. Vamos ter uma formação obrigatória para toda a gente. Queremos que os professores que [em contexto de trabalho], preferencialmente, sempre, numa perspectiva de oficina. [...]. Mas o aspecto que eu te queria voltar a frisar é que um dos problemas da formação contínua, para mim, é o facto de a escolha ser do professor e não ser da escola. Devia ser muito mais formação estratégica, o que deveríamos ter. E para isso, havia espaço também para formação especializada, percebes? Só que em vez de ser a pedido só do professor, que é o que acontece na realidade, devia ser a própria escola, através dos seu elementos de gestão a propor alguma formação. Então se a Direção tiver a capacidade de definir algum plano estratégico, pode dizer assim” vamos pegar nestes colegas de secretariado, por exemplo que, não têm muitas disciplinas, vamos pegar em alguns colegas da Informática que podemos usar. Vamos pegar e vamos-lhes dar formação nesta área e vamos formar acolá nova gente. O mesmo se aplica em aspetos mais pedagógicos. Por exemplo, esta Direção, a Direção actual é uma Direção que se preocupa com os aspetos disciplinares; para nós isso são essenciais, uma escola sem disciplina não é uma escola, ok? Então tem de se harmonizar comportamentos, estratégias e isso tem que ser; e isso é com a formação. Os colegas têm que ser chamados a ter formação que os ajude a superar problemas, porque no ensino, a maioria dos professores, está aflito. Eu posso dizer que eu, no ano passado, sem querer, fui avaliador dois colegas, que achava perfeitamente insuspeitos, vi que eles precisavam de ajuda. Eles precisavam de ajuda na sala de aulas, porque aquelas questões que eu tenho enquanto professor, eles tinham, até amplificadas, com um grau maior. Portanto os professores precisam de ajuda nessa área. Então tem que ser as próprias gestões que tem que fazer alguma coisa por isso.” (P10)*

De um modo geral, analisando todas as afirmações de todos os professores, embora nem todos se situem completamente num determinado modelo, nenhum dos professores atribui ao professor um papel passivo na sua formação, afastando-se, deste modo, do modelo administrativo (Pacheco & Flores, 1999) e do modelo centrado nas aquisições (Ferry, 1987). Contudo, algumas vezes remetem para o paradigma da deficiência, uma vez que os professores se baseiam no pressuposto de que a procura da formação tem como causa a existência de deficiências na formação do professor na sua área de conhecimento técnico. Embora o paradigma da deficiência esteja associado a um mecanismo de preenchimento de lacunas ou uma resposta a necessidades, supostamente, existentes

nos professores na perspetiva da Administração Central, na ótica destes professores a implementação deste paradigma está em muito relacionada com a natureza da área de conhecimento da Informática que se poderá refletir numa imperfeição de competências práticas.

### **5.3.6 Formação Futura para o Desenvolvimento Profissional**

Sobre a formação contínua futura, os professores entrevistados perspetivaram-na em várias vertentes, nomeadamente: interesse, motivação e disponibilidade, áreas, condições e modos de funcionamento e, para cada uma destas vertentes, apresentaram um conjunto de aspetos a ter em conta (*cf.* quadro 5.27) para que a formação contínua vá ao encontro das suas expectativas.

**Quadro 5. 27** – Formação futura

<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Interesse, motivação e disponibilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Vontade em inovar</li><li>▪ Preenchimento de lacunas</li><li>▪ Facultativa</li></ul>
<b>Áreas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Em torno da Informática</li><li>▪ Componente pedagógica</li><li>▪ Temas transversais</li></ul>
<b>Condições e modos de funcionamento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Contexto de trabalho</li><li>▪ Horário Pós-laboral</li><li>▪ Visão estratégica</li></ul>

Em relação ao interesse, motivação e disponibilidade da formação contínua, os professores afirmaram que deverá constituir um veículo para inovar as suas práticas e/ou para preencher as suas lacunas, devendo apresentar um carácter facultativo.

Por exemplo, a professora P4 afirma fazer formação quando tem interesse em adquirir conhecimentos para os aplicar na prática e, nesse caso, encontra motivação, caso contrário, na sua opinião não se justifica,

*“É assim, não é que tenha muito interesse em fazer isso [formação contínua], faço, porque tenho que fazer, é mesmo por ter que fazer, senão não fazia. A não ser que fosse uma que eu precisasse. Eu vou dar uma disciplina, não sei o que é, então vou frequentar uma ação de formação. Ou seja o meu interesse é só quando tenho uma necessidade para as minhas práticas. Aí tenho mais motivação. Tenho que aprender para depois ensinar. Não faço por obrigação.” (P4)*



Por seu turno, a professora P2 põe o enfoque da formação contínua na dimensão da inovação, permitindo-lhe inovar as suas práticas,

*“Através da frequência de ações de formação contínua, lá, adquirimos conhecimentos inovadores na área da Informática e que poderemos depois levar para as nossas aulas e inová-las. Nessas formações temos oportunidade de saber as últimas novidades da Informática...” (P2)*

Por sua vez, a professora P5 suprime a classificação qualitativa que se atribui à avaliação da frequência das ações de formação, dado que a principal motivação para a frequência é o interesse e não a classificação. Realça ainda que a oferta deverá existir anualmente,

*“Cada um podia escolher exatamente a formação que queria. Não devia existir nos certificados, a classificação qualitativa (Bom, Muito Bom, Excelente), uma vez que o que interessa é a motivação, para ir aprender algo de novo. Se vais lá, é de tua livre vontade. É porque queres aprender. Devia existir oferta de formação contínua pelo menos uma vez por ano. Devia ser sempre oferecida pelo Centros de Formação das Escolas e gratuitamente.” (P5)*

Por seu turno, o professor P7 afirma não ter uma posição clara sobre a obrigatoriedade dos créditos, questionando a utilidade e finalidade dos mesmos para a qualificação de um professor, afirmando que não é por um professor ter mais ou menos créditos que fará com que seja um bom professor. Refere ainda que não é preciso existir uma motivação acrescida para frequentar ações de formação contínua; o facto de os professores precisarem de novos conhecimentos ou de os actualizar por si só já é a principal motivação/vontade. Assim, o professor deverá estar motivado para participar em ações formação contínua e não através da imposição da Tutela. Logo este professor perspetiva uma formação contínua sem carácter obrigatório e desligada de créditos.

*“...quanto aos créditos eu ainda, não consigo dar uma resposta clara, mas não sei até que ponto é que isso será útil e seja um critério para definir se é bom, ou mau docente, por ter mais créditos, ou menos créditos. Eu quis fazer uma ação de formação e não havia vagas para a fazer. Portanto, eu perdi créditos, por exemplo, lá está., se fossemos analisar, assim, eu perdi créditos, aí. E quem lá foi, tem mais benefícios do que eu. Não havia mais vagas. Não posso ser penalizado, por uma coisa que não há—“...Acho que não é preciso motivação. Isto é preciso e pronto. É assim, não preciso que ninguém me diga para eu ganhar vontade de ir a uma formação. Nós, é que temos de ter a consciência, se precisamos, ou não. Não podemos é andar a ficar para trás” (P7)*

Na sequência de raciocínio do professor P7, também o professor P8 vê na imposição dos créditos o desvirtuamento dos pressupostos e finalidades da formação contínua,

*“...o problema dos créditos... acho que é mais uma coisa a dizer: ou fazes a formação, ou ficas para trás. Acho que isso é mais impingir a formação. A verdadeira motivação, essa sim, seria eu ter necessidade de aprender e haver uma democratização em que eu posso escolher, realmente, alguma coisa, porque há e não tenho de fazer cinquenta créditos e só posso escolher aquelas, porque, senão, não me dão cinquenta créditos.” (P8)*

Como verificamos, através deste último depoimento, o professor não gosta de fazer formação por fazer, ou seja, para obter créditos, mas sim para constituir um processo que poderá melhorar as suas práticas. A motivação advém do facto de os professores precisarem de novos conhecimentos ou de os atualizar, constituindo assim a verdadeira motivação/vontade.

Quanto às temáticas/áreas em que a formação contínua deverá incidir futuramente, os professores entrevistados referem que deverá continuar a concentrar-se em torno da Informática. Contudo, alguns professores chamam a atenção para o facto de ser necessário ter uma oferta de formação adequada às suas necessidades de trabalho e não numa perspetiva de «menu», ou seja, uma oferta para todos os professores perspetivada pela tutela, no sentido de colmatar as necessidades de formação de todos os professores de todas as escolas.

*“Então sobre a formação eu estava a falar, que na área da Informática, devia ser sobre as áreas que são lecionadas nos cursos, portanto naquelas áreas que os professores precisam para a sua leção. Obviamente dependentes de escola, de agrupamento para agrupamento, porque as necessidades poderão variar. Penso que é isso.” (P1)*

*“A minha área, a parte técnica é sempre do meu interesse, eu normalmente não escolho muito, até porque às vezes, os destinatários são previamente seleccionados. Normalmente não escolho formações que saiam da minha área. Se calhar seria interessantes, de vez em quando, de ter formação em áreas também que tivessem a ver com o ensino propriamente, com as práticas, na sala de aula, como motivar os alunos, como reagir em situações de indisciplina. Acho que é importante termos a parte teórica bem sabida, mas a parte das posturas e da disciplina e da motivação, também é importantíssima. Se calhar é uma lacuna da minha formação neste momento, em termos de atualização, e nos ramos afins. (P2)*

Em relação a outras temáticas de formação, embora os professores reconheçam que deverá ser proporcionada aos professores, consideram-na em segundo plano:

*“...a temática da formação..., pessoalmente acho que deve ser na minha área. Também áreas transversais, mas em segundo plano para se ter conhecimento, mas não como prioridade...” (P4)*

*“...a temática? Lá está, eu comece e referi no ponto anterior [no âmbito da motivação para a formação contínua], a informática está a evoluir tão depressa que no futuro à semelhança do que se passa agora, será uma necessidade premente, o que terá que estar sempre em primeiro lugar. As outras também fazem parte, que eu já referi, também, aquelas transversais. Acho que a Informática é uma coisa que, quem viu há um atrás, e vê, agora, e já está tudo mudado. Tudo. Tudo.” (P7)*

Contudo, duas professoras, P2 e P3, apostando também na temática da formação no âmbito da Informática, sublinham que deve ser proporcionada aos professores formação contínua em temáticas específicas, nomeadamente na componente pedagógica, ajudando-os a lidar com jovens desinteressados, desmotivados e indisciplinados:

*“Normalmente não escolho formações que saiam da minha área. Se calhar seria interessantes, de vez em quando, de ter formação em áreas também que tivessem a ver com o ensino propriamente, com as práticas, na sala de aula, como motivar os alunos, como reagir em situações de indisciplina. Acho que é importante termos a parte teórica bem sabida,*

*mas a parte das posturas e da disciplina e da motivação, também é importantíssima. Se calhar é uma lacuna da minha formação neste momento, em termos de atualização, e nos ramos afins.” (P2)*

*“É assim, as áreas, acho que devia ser, para nós, na área de Informática. Também, não é só na Informática. Devia ser também em saber lidar com alunos difíceis. Outras áreas também podiam ser, mas dava prioridade à área de Informática, mas também devido ao tipo de cursos que nós temos, agora, nós devíamos ter ações de formação que nos ensinasse, nos dessem dicas, como lidar com alunos que nós temos. Rebeldes.” (P3)*

Finalmente, em relação às condições e modo de funcionamento da formação, nomeadamente sobre a dimensão e composição dos grupos que constituem as sessões de formação contínua, as perspetivas dos professores são muito dispare, em virtude de apresentarem posições completamente antagónicas. Por exemplo, dois professores (P1 e P6) defendem a existência de grupos pequenos e homogéneos:

*“É aquilo, que eu acho que também te tinha dito, que achava mais interessante que essas formações fossem feitas em períodos mais curtos que as atuais 25 horas. Direi mínimas. Portanto, houvesse mini-formações sobre pequenos tópicos. Isso permitia que houvesse grupos mais pequenos de professores a frequentar. Cada um escolhia as áreas em que realmente necessitava de acréscimos de formação. Uns numas áreas, outros noutras, acho que isso acabaria por funcionar melhor, portanto, maior aproveitamento, com grupos mais pequeninos e em que as pessoas escolhiam, exatamente, aquilo que precisam aprender, porque, agora, posso ir para uma formação de 25 horas em que tiro como sumo, se calhar cinco, seis, sete horas de formação efectiva, porque o resto, até, não me interessava, ou então o resto já dominava ou não traz nenhuma mais-valia para mim. Portanto, acho que, aí, haveria vantagem, nessas formações. Mas também, podia ser interessante avaliar formas de transmissão do conhecimento, portanto, uma alternativa à parte pedagógica, podia ser também interessante. Portanto, a forma de transmissões dos conteúdos aos alunos, as coisas mudam, usar sempre os mesmos diapositivos e o projetor, ou o quadro, outra coisa qualquer, pode não ser sempre a melhor técnica. Portanto as novas tecnologias, as novas possibilidades de transmissão podiam ser abordadas, novas formas de relacionamento. Por exemplo, hoje em dia há formação dos quadros interativos, portanto, vamos todos usar quadros interativos. Será que o quadro interativo é mesmo uma mais-valia a todo o custo? Se o quadro interativo for usado apenas como uma tela branca, acaba por não servir para nada. Se forem feitas atividades que explorem as potencialidades, eventualmente, pode ter algumas mais-valias. Mas quem diz quadros interativos, diz... como uma colega dizia, diz PodsCasts. Ou outras coisas quaisquer. Podem, ou não ser exploradas e podem ser, ou não vantajosas. E acho que era interessante investir um bocadinho mais nesta área.” (P1)*

*“Eu acho que a formação contínua sempre pecou e sempre vai pecar, porque nós não temos grupos homogéneos de pessoas, ou seja, nós temos pessoas com vários níveis de conhecimentos e isso é muito, muito problemático para um formador. Eu já sei, por experiência própria, porque já tive muitas vezes nesse papel e é muito complicado. Nós temos um grupo em que temos pessoas que sabem muito, temos outro tipo de pessoas que sabem alguma coisa e outros que não sabem nada. Portanto, as sessões de formação pecam muito por isso. Se calhar, porque para rentabilizar recursos, os centros optam por fazer, logo, um número grande de pessoas, um conjunto de 15, 20 pessoas, não é? E chega, não é? Isso muitas vezes não tem o resultado pretendido. Eu sei que em termos económicos é ótimo, não é? Mas em termos práticos, não resulta. Não resulta, porque, até, estão ali para ir buscar alguma coisa e se calhar o formador não consegue, porque tem outras pessoas a atrasá-las, não é? E as pessoas que sabem pouco, estão, ...parece numa avalanche de conhecimentos muito rápido e não conseguem dar... dar continuidade àquilo, não é? Portanto, é sempre muito complicado. Eu acho que passa um bocado por aí, porque de resto em termos de formação, de áreas de formação, acho que, neste momento, estamos bem servidos.” (P6)*

Por sua vez, o professor P10 aposta mais na heterogeneidade das turmas, em virtude de conduzir à reflexão de temáticas transversais de um maior número de professores,

*“...Os cursos deviam ser heterogéneos. Eu acho que devia haver a possibilidade de eu escolher outras áreas fora do meu grupo de recrutamento, alguma formação, se os professores quiserem fazer essa escolha. Voltamos outra vez atrás, àquilo*

*que eu defendo. O professor tem que ser um elemento rico, tem que cobrir um conjunto de vertentes. Nós pensamos os grandes nomes do universo. Da humanidade eram só de uma área? Eram especialistas numa área? Não eram. Eram gente com conhecimento vasto. E um professor dentro das limitações óbvias de ser um professor e não ser um investigador, um génio, tem também que ser uma pessoa versátil e cobrir várias áreas. Portanto, devia ser importante permitir, outra vez, as pessoas escolherem a formação noutros domínios. Eu lembro-me que enquanto fui formador, eu tive, de dar uma formação em Flash e os formandos do grupo de história ou outros...até encontrei nesses colegas capacidades natas para fazerem materiais, usando o flash e etc. Quando passei a dar só ao grupo de Informática, não ganhei muito mais por isso. É verdade que também é mais homogêneo, etc., se forem pessoas que vêm do mesmo grupo de recrutamento. Mas também podemos viver com gente diferente. Não somos só nós. Nós vivemos com gente diferente, com os nossos alunos. Portanto, na formação, porque não há de haver também gente diferente? Esse é o primeiro aspecto.” (P10)*

Analisando os depoimentos supracitados (P1, P6 e P10), constatamos o quão difícil é conciliar as expectativas de todos os formandos/professores, uma vez que revelam perspetivas de formação completamente opostas. Por um lado, os professores P1 e P6 defendem turmas pequenas e homogêneas, porque assim o sucesso das aprendizagens é maior, nomeadamente o professor P1 defende «mini-formações» para determinados tópicos, que, na sua opinião, envolveria mais os formandos/professores na aprendizagem; enquanto o professor P6 assenta a sua defesa de turmas homogêneas, perspetivando um ritmo de aprendizagem base dos formandos/professores, facilitando, deste modo, o processo de ensino ao formador. Por outro lado, o professor P10 defende a existência de grupos mais heterogêneos, pois, constitui uma mais-valia para a formação dos professores criando-se, deste modo, uma oportunidade para se trocar experiências provenientes de áreas e temáticas distintas, mas que, por vezes, se entrelaçam.

Neste antagonismo de perspetivas, sobre o modo de funcionamento, apercebemo-nos como é difícil em conciliar os vários interesses, levando-nos a compreender por que é que muitas vezes as expectativas dos formandos ficam aquém.

Quanto ao horário em que deverá ocorrer a formação contínua, todos os professores são da opinião de que deverá ocorrer em contexto de trabalho, uma vez que os professores da escola estão repartidos por horários diurnos e noturnos, implicando, pois, uma incompatibilidade de horários:

*“Acho que a formação contínua, primeiro, não deveria sair das nossas horas e fora da escola, mas sim serem inseridas nas horas, já que temos as horas de tempo de escola, passariam a ser ali inseridas, porque muitas vezes, estou a falar, por exemplo, eu e o meu marido, somos professores e nunca podemos estar os dois ao mesmo tempo. Ele está no Servidor do Windows e, eu não estou. Depois são todas pós laboral. Pós laboral, eu tenho filhos pequenos, de forma como eu tenho filhos pequenos, normalmente, nós na área da Informática, somos todos, relativamente, novos, são raros os que não têm filhos pequenos. Os filhos pequenos, durante o dia, estão na escola, à noite querem estar com os pais e não há possibilidades para eles estarem com os pais. A formação contínua deveria ser durante os tempos de escola, os não letivos, ou em ambiente de trabalho.” (P3)*

*“...Eu, esta formação, que estou a fazer, agora, e que tive de abandonar, é às segundas-feiras à noite e eu tenho outros compromissos. Tinha aulas à noite. E lá está, como são grupos grandes, encontrar um horário em que todos consigam*

*estar, é complicado. Se for um grupo mais pequenino, mais homogéneo, se calhar, nós conseguíamos flexibilizar. Se calhar, podíamos fazer, até, duas ou três vezes por semana, não arrastar tanto tempo. E se calhar, conseguíamos tirar resultados.” (P6)*

*“... Horário é muito complicado por causa dos docentes, por exemplo, este ano é um caso à parte, mas por exemplo, em escolas que dão aulas à noite, as formações que eu fiz foi sempre à noite. Íamos para a formação das sete às dez da noite, porque não? São sete semanas, ou seis semanas. É para nosso benefício. Como é que se consegue conjugar, sei lá, vinte pessoas para aquele horário? Com os horários que nós temos. Acho que é muito complicado ter formação em contexto de trabalho de que tanto se fala.” (P7)*

Só uma professora refere que o horário de funcionamento da formação deverá ser pós-laboral (entendendo como pós-laboral um horário noturno), uma vez que seria da sua conveniência,

*“Para mim deveria ser noturno, claro que tenho esta posição, porque dou sempre aulas de dia, Mas sei que para muitos colegas é impossível, porque têm aulas à noite. As formações que têm decorrido cá na escola, houve muitos professores que não puderam frequentar precisamente devido ao horário.” (P2)*

Por sua vez, a professora P4 refere que a questão dos horários não deverá ser assunto que condicione as condições de funcionamento, porque, na sua opinião, desde que haja motivação este problema será facilmente ultrapassado,

*“Mas desde o momento que o professor sente a necessidade de formação não deve estar dependente dos créditos e não estar agarrado, digamos assim, aos interesses, e às disponibilidades, porque se se precisa, nós temos que nos adaptar e fazer todos os possíveis para estar presente. A motivação está acima de tudo, até mesmo, ultrapassar dificuldades de horários..., portanto acho que não faz sentido, ponderar muito qual é o interesse da motivação, dos horários, dos grupos. Se precisa, pronto e adapta-se.” (P4)*

Finalmente, e ainda nas condições e modos de funcionamento da formação contínua, o professor P10 mostra uma posição contraditória. Aborda a dimensão estratégica, revelando que deverá ser uma escolha individual, mas também ser uma orientação da escola, chegando a referir até que se a escola necessitar de professores qualificados numa determinada área de conhecimento poderá obrigá-los à formação, dado ser uma mais-valia para a escola:

*“... A verdade é que eu acho que a formação falha, porque tem sido escolha do professor, só. E deve ser escolha do professor. O professor deve ter alguma capacidade de escolher. Se eu estou predisposto em aprender numa área, eu tenho que ir para essa área. Aliás, nos últimos anos, uma questão que eu acho que foi castradora e que é muito negativa para a formação que é assim: nas disciplinas, aquilo a que se chama a formação específica, eu de Informática não posso assistir a uma formação de gestão e eu acho que isso está errado. Ou eu de Informática não posso assistir a uma formação de linguística, eu acho que isso está errado. Está errado, porque se eu estou predisposto a aprender nessa área, não me faz mal nenhum. Portanto, o professor continuar a poder escolher, mas poder escolher fora da sua área de recrutamento. E depois a mudança de paradigma. É quando a formação for estratégica. Porque, quando a opção é do professor, não é estratégica. É estratégica, quando muito, para o professor, mas não é estratégia para a organização. Nem para o Ministério da Educação, nem para o país. E ela passa a ser estratégica quando? Não é quando os senhores de Lisboa, no seu gabinete, desenham a ação de formação. É quando a escola refletir: eu preciso muito de formação nesta área, eu tenho que desenhar um curso nesta área. Essa é que é a mudança que, eu acho, muito importante. E aí é que a formação tem que ser obrigatória. Os colegas têm que entenderem que se há um colectivo, Pedagógico ou um órgão qualquer que diz assim “ok a nossa escola vai precisar de criar um curso multimédia”, os colegas têm de perceber, se estamos a precisar*

*de um curso multimédia, não vamos recrutar mais formadores, vamos usar aqueles que cá temos. Então vamos obrigar a determinadas pessoas a ter essa formação e elas terão que ter. Para terem possibilidades de horários e etc. Há um aspecto que acho que é importante que é: os professores mais do que um técnico, têm determinadas características. São gente que aprende mais rápido do que os outros; são gente que tem conhecimento e que consegue transmitir com calma; consegue olhar para o mesmo problema e explicá-lo de várias maneiras. Um bom professor não é uma pessoa que é muito boa a base de dados, esse não é um professor. Não é necessário que seja, pode ser muito bom a base de dados e juntar, também, os outros aspetos. Mas as características de ensinar são mais ou menos as mesmas. Nós numa indústria por exemplo determinado funcionário desempenha uma função, pode mudar muita coisa, a função é sempre a mesma. No ensino a função ensinar é sempre a mesma. A gente é que diz isto “A minha disciplina é diferente da tua”. Não é nada. Ensinar é, genericamente, a mesma coisa. Agora é óbvio que tu não podes ensinar coisas que não sabes, não é? Mas se tu treinares os aspetos que são relevantes na parte de ensinar, comunicar, ou explicar convenientemente, o organizar, o ajudar a pensar, se esses aspetos tiverem bem trabalhados, o professor é capaz de dar o que quer que seja, dentro de alguns limites. Estuda mais um bocado e é capaz de dar. Nessa perspetiva a formação estratégica é muito importante e é por aí que tem falhado um bocado. Isso tem a ver com a falta de formação de quem dirige as escolas, que não têm um pensamento estratégico, quando devia ter.” (P10)*

Logo, se, por um lado, o professor perspetiva a formação a nível individual, por outro atribui-lhe um cunho obrigatório. É de realçar que este último professor, P10, é um elemento da gestão da escola, o que poderá, em certa medida, perspetivar a formação contínua na ótica da liderança e, por conseguinte, dever-se-á ter em atenção a natureza da liderança existente na escola para pensar uma estratégia de formação da escola e dos seus professores.

Em síntese, analisando todas as perspetivas de funcionamento da formação contínua, nas suas várias vertentes, verifica-se existir um conjunto muito vasto de interesses pessoais e profissionais dos vários professores. Como referem Estrela e Estrela (2006), o facto de existirem várias necessidades de formação tais como: as sentidas pelo professor, pelo aluno, pela escola, pelo sistema, pela profissão e pela sociedade, “uma formação que dê resposta a necessidades tão diferentes não é tarefa fácil (Estrela & Estrela, 2006:76). Ainda, na opinião destes autores, as necessidades da instituição/escola podem ou não ser coincidentes com as dos professores, assim como o tipo de necessidades entre estes poder entrar em conflito, em virtude de apresentarem perspetivas diferentes enquanto pessoas e enquanto profissionais sobre formação.

Contudo, apesar dos vários interesses em questão, dever-se-á assegurar uma formação contínua que contribua para o desenvolvimento profissional do professor, superando a visão mais restrita e tradicional na lógica do modelo único (Lieberman, 1996; Loucks-Horsley, Hewson, Love & Stiles, 1998; Marcelo 2009) que se baseia essencialmente em iniciativas pontuais, isoladas e de curta duração (Day, 1993; Estrela & Estrela, 2006). A necessidade de se ultrapassar o paradigma da deficiência (Eraut, 1987), que tem suportado muitas iniciativas de formação contínua, para abranger outras estratégias de formação e de desenvolvimento profissional, bem como aumentar o impacto do

desenvolvimento profissional dos professores ao nível das suas crenças, das suas práticas e da aprendizagem dos alunos, conduz à emergência e desenvolvimento de perspetivas mais ecológicas e construtivistas (Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009). É nesta linha de pensamento e neste enquadramento que desenvolvemos um projeto de formação/investigação numa escola secundária com um grupo de professores de Informática que apresentamos no capítulo seguinte.





## **CAPÍTULO VI**

### **PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DE UM PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Neste capítulo descrevemos um projeto de investigação-ação desenvolvido por um grupo de professores de Informática, incluindo a autora deste trabalho, e que decorreu na escola dos participantes. Apresentamos os pressupostos do projeto de investigação-ação, bem como as suas finalidades, as expectativas e motivações dos professores neste projeto. Descrevemos ainda os vários momentos do desenvolvimento do projeto, assim como os procedimentos utilizados no processo de investigação-ação, incluindo a análise das reflexões realizadas pelos participantes e a avaliação do projeto.

#### **6.1 Génese do Projeto de Investigação-Ação**

Como já referimos no capítulo III, a estratégia mais adequada para uma melhor compreensão e estímulo do desenvolvimento profissional no local de trabalho é investigação-ação, nomeadamente a colaborativa. Como referem Carr e Kemmis (1986, citado em Franco, 2005), Kemmis e McTaggart (1992), Latorre (2003), Elliot (1993), Kemmis (1984, citado em Franco, 2005) entre outros, o palco ideal para o estudo da compreensão das práticas é por excelência o próprio local de trabalho.

Como também já referimos, pautando-se a investigação-ação por princípios, características e finalidades que, dificilmente, outro método de investigação proporcionará, esta metodologia facultará aos seus participantes a capacidade de interagir sobre uma realidade social específica, tendo

em vista a sua transformação. Acresce ainda o facto de a implementação deste projeto de investigação-ação se inserir no âmbito de um projeto internacional mais vasto, designado *International Teacher Leadership* (ITL), cuja finalidade principal consiste em reconhecer, fomentar e apoiar a liderança dos professores.

Este projeto, que coordenado pelo Professor David Frost, da Universidade de Cambridge, Reino Unido, e, na parte portuguesa, pela Professora Maria Assunção Flores, pretende dar prioridade ao desenvolvimento da prática, mas também potenciar uma compreensão crítica sobre o modo como a liderança dos professores poderá contribuir para a mudança.

O projeto assegura um conjunto de orientações e instrumentos para desenvolver os seus objetivos centrais, nomeadamente no que se refere à análise da cultura de escola, bem como a monitorização e avaliação do projeto através de uma variedade de técnicas naturalistas e integradas no trabalho prático de apoio à liderança dos professores.

## **6.2 A Constituição do Grupo de Trabalho**

O projeto foi apresentado ao grupo de Informática no sentido de auscultar eventuais interesses e motivações. Após a apresentação dos pressupostos, dos propósitos, do enquadramento e da natureza do projeto, 10 professores manifestaram interesse em participar. A maioria dos elementos encontra-se a lecionar há mais de seis anos na escola em que se desenrola o projeto, constituindo deste modo um grupo conhecedor da sua dinâmica.

## **6.3 Expectativas e Motivações**

Relativamente às expectativas que o grupo de professores de Informática manifestou em relação ao projeto de investigação-ação, elas eram moderadas. O facto de os professores aderirem de forma voluntária ao projeto, por um lado, constituiu inicialmente um fator de motivação, dado os professores partirem para uma experiência nova, por outro lado, a circunstância de todos os seus

elementos já se conhecerem, uma vez que trabalhavam no mesmo contexto, levava a que a motivação fosse, nalguns casos, moderada.

No momento da apresentação do projeto, os professores referiram que se corria o risco de não se atingir os objetivos, em virtude de os intervenientes serem os mesmos das reuniões de trabalho do grupo de Informática. Assuntos como, por exemplo, motivação, indisciplina e aprendizagem dos alunos, entre outros, já eram objeto de reflexão. Logo, existia a apreensão inicial de que se duplicassem as reuniões, podendo conduzir a alguma desmotivação. Por outro lado, alguns participantes sentiam que o desenrolar da investigação poderia ser prejudicada, afastando-se dos pressupostos da investigação, por motivos profissionais que se prendiam com o facto de os participantes serem portadores de ideias preconcebidas, empatias, interesses e eventualmente conflitos.

Assim, quer as expectativas, quer a motivação inicial foram algo moderadas. Contudo, o facto de os participantes se depararem no seu trabalho, principalmente na sala de aula, com problemas de grande complexidade, levou a que depositassem no projeto de investigação-ação a esperança de que este os ajudaria a resolver. Um outro fator que se revelou decisivo para os professores participarem no projeto foi o pressuposto da não existência de aspetos burocráticos e a focalização na compreensão mais profunda e detalhada sobre o processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores:

*“Talvez num ambiente mais informal, onde pomos de lado toda a burocracia, talvez se tenha uma outra perspetiva para a resolução dos problemas.” (P1)*

*“Mas de certa maneira, nós já abordamos como melhorar as práticas, nas nossas reuniões de grupo, [Informática] mas talvez liberto das planificações, dos problemas de indisciplina, dos resultados dos testes, talvez ocorra algo de motivador.” (P2)*

*“Acho que se formos lá nessa hora para desabafar sobre os nossos problemas profissionais e, por vezes, pessoais, em que todos nós pomos cá para fora, sem ressentimentos, sem insegurança, penso que nos poderemos ajudar uns aos outros a ultrapassar os problemas...Acho que vai valer a pena.” (P4)*

Também é de salientar que, além dos fatores mencionados para a participação no projeto, alguns participantes referiram ainda o interesse e a curiosidade despertada aquando da sua apresentação, nomeadamente o facto de este fazer parte de um outro projeto internacional e estar relacionado com a liderança dos professores, bem como a articulação com a universidade, o que levou

a que o projeto fosse visto como um meio de se atualizarem a nível de novos modelos de ensino e aprendizagem.

#### **6.4 As Sessões do Projeto Investigação-Ação**

O projeto de investigação-ação faz parte da segunda fase do trabalho de investigação, ocorrendo no momento posterior à realização das entrevistas semi-estruturadas e teve como finalidade primordial promover a mudança no contexto de trabalho, melhorando as práticas dos professores de Informática e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Para a prossecução destes pressupostos, os professores intervenientes identificaram temas e estratégias metodológicas necessárias, pautando-se por uma negociação aberta e responsável, alicerçadas continuamente numa reflexão constante, assim como numa perspetiva de desenvolvimento profissional em colaboração. Este processo desenrolou-se ao longo de 10 sessões de trabalho (*cf.* quadro 6.1) que decorreram com uma frequência mensal, efetuadas às terças ou quintas-feiras, ao final do dia ou na hora de almoço, o que se ficou a dever ao facto de os professores lecionarem, uns de dia, outros à noite, o que condicionava a possibilidade de se encontrarem em outros tempos livres da conveniência de todos os elementos. Apesar de, por um lado, esta restrição conduzir a uma limitação de horários disponíveis, por outro lado, fez com que o grupo fosse muito criterioso na agenda de todas as outras reuniões, de modo a compatibilizar todo o seu trabalho não letivo.

Algumas das sessões, apresentadas no quadro 6.1, serão mencionadas e descritas com detalhe ao longo do presente capítulo, de acordo com a pertinência das atividades desenvolvidas.

**Quadro 6. 1** – Sessões do projeto de investigação-ação

<b>Sessão</b>	<b>Objetivos</b>
N.º 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação do projeto de investigação-ação e contextualização do <i>International Teacher Leadership</i> (ITL).</li> <li>➤ Apresentação da metodologia investigação-ação.</li> <li>➤ Realização da atividade 1 “Como se veem enquanto professores”.</li> </ul>
N.º 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação das conclusões da atividade 1 “Como se veem enquanto professores” (explicitação de ideias, crenças, opiniões...).</li> <li>➤ Realização da atividade 2 “Como veem os professores o seu contexto de trabalho” (liderança, métodos de trabalho, métodos de ensino-aprendizagem, ...)”.</li> <li>➤ Escolha do tema para o projeto de investigação-ação.</li> </ul>
N.º 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação das conclusões da atividade 2 “Como veem os professores o seu contexto de trabalho”.</li> <li>➤ Realização da atividade 3 “Cultura Profissional da Escola”.</li> <li>➤ Elaboração do plano de intervenção, de acordo com o tema seleccionado pelo grupo (Motivação dos alunos).</li> </ul>
N.º 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação das conclusões da atividade 3 “Cultura Profissional da Escola”.</li> <li>➤ Leitura e reflexão de um conjunto de textos sobre a temática da motivação para identificar temas-chave sobre a problemática em estudo.</li> <li>➤ Construção de um conjunto de questões de resposta aberta para recolher junto dos alunos dos 10º, 11º e 12º Anos de Cursos Profissionais.</li> </ul>
N.º 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Análise e reflexão sobre os resultados do questionário aplicado aos alunos.</li> <li>➤ Reformulação/reorientação do projeto.</li> <li>➤ Identificação da ação a desenvolver.</li> </ul>
N.º 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Continuação da reflexão sobre os questionários aplicados aos alunos.</li> </ul>
N.º 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reflexão sobre os conceitos de teoria e prática (temáticas emergentes da análise do questionário aplicados aos alunos).</li> </ul>
N.º 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reflexão sobre estratégias de ensino: o papel da teoria e da prática.</li> </ul>
N.º 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tomada de decisões sobre estratégias futuras a adotar na prática.</li> </ul>
N.º 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Avaliação do projeto (balanço).</li> </ul>

#### **6.4.1 Os Tempos de Investigação e as Relações de Trabalho**

Apesar da rentabilização dos tempos disponíveis para a realização do projeto de investigação-ação, eles mostraram-se insuficientes, devido, por um lado, à incompatibilidade de horário dos participantes, com já foi referido e, por outro lado, pelo facto de alguns dos intervenientes desempenharem cargos (diretor de turma, diretor de curso, delegado, assessor do Conselho Executivo, etc.). Esta última circunstância exigia dos intervenientes muito tempo para a resolução dos seus problemas, relacionados com as suas funções, restando-lhes, assim, pouca disponibilidade para

investigarem, por si só, certos aspetos tratados nas sessões, embora mostrassem interesse em aprofundá-los. Contudo, a principal razão da insuficiência de tempo para a realização de mais sessões relacionava-se essencialmente com o facto de os temas abordados evidenciarem uma grande complexidade, exigindo por este motivo muito mais tempo para uma análise mais profunda.

Na maioria das sessões, o debate, a troca de opiniões e a controvérsia que as mesmas suscitavam fizeram com que as sessões se alongassem ao limite das duas horas disponíveis para as reuniões. Apesar de, em algumas situações, pensarmos que estávamos a divergir dos assuntos em estudo e análise, constatámos que, na realidade, tudo estava relacionado, revelando-se produtivo e necessário para uma reflexão mais ampla. Assim, estas situações constituíram um clima “aceso”, mas que muito contribuíram para uma reflexão em conjunto, emergindo um espírito verdadeiramente colaborativo, contrariamente às relações mais formais existentes nas reuniões de trabalho do grupo de Informática. Libertos de processos burocráticos e pelo facto de não existir uma transcrição para ata do ocorrido nas reuniões, fez com que os professores abordassem, como nunca antes, temas sobre o seu contexto de trabalho, em que, muitas vezes, a componente pessoal também esteve presente. Factos desconhecidos, por parte de alguns professores intervenientes, como episódios e experiências negativas, ocorridos geralmente com alunos, foram partilhados. Esta situação levou-nos a refletir que, apesar de os vários elementos fazerem parte do mesmo grupo de trabalho, não partilhavam as histórias de vida, principalmente as menos positivas, provavelmente, devido a sentimentos de insegurança e/ou de receio de perda de prestígio na comunidade escolar.

De acordo com vários autores (Hargreaves, 1998; Little, 1982, 1990; Lima, 2002), a cultura profissional dos professores é caracterizada pelo individualismo, prevalecendo o receio, por parte dos professores, em exporem as suas ideias e partilharem os seus espaços de trabalho com os seus pares, impedindo, assim, a troca de experiências e saberes que muito poderiam contribuir para um desenvolvimento profissional dos professores articulado com o desenvolvimento das escolas. Aliado ao modo de trabalho individual dos professores, a constante azáfama de tarefas com que os professores se deparam e as constantes mudanças em termos de medidas políticas não deixam tempo para a reflexão, tão necessária à problematização do seu trabalho e que constitui um dos verdadeiros princípios do ensino enquanto profissão (Correia, 2000; Estrela, 2001; Nóvoa, 2007).

### **6.4.2 As Temáticas Abordadas**

Ao longo das dez sessões, que constituíram o projeto de investigação-ação, foram abordadas várias temáticas e operacionalizadas as várias fases inerentes à metodologia de investigação-ação.

As sessões atrás enunciadas (*cf.* quadro 6.1) do projeto de investigação-ação desenrolaram-se em torno de momentos-chave, nomeadamente: 1) compreensão da metodologia da investigação-ação, quanto à sua natureza, princípios, finalidades e momentos/fases; 2) realização de um conjunto de atividades, designadamente: as perspetivas sobre o papel dos professores, o enquadramento da escola como comunidade aprendente e a cultura profissional da escola; 3) escolha do tema da investigação-ação; 4) seleção de um quadro teórico de referência mínimo para estudar o tema seleccionado; 5) conceção e implementação de um plano para o tema seleccionado. Todos estes momentos, pese embora as suas especificidades e os seus procedimentos, encontram-se interdependentes e contribuíram para o resultado final da investigação.

### **6.4.3 As Atividades Realizadas**

As atividades realizadas nas primeiras sessões decorreram da adaptação para língua portuguesa do material que fazia parte do projeto ITL. (*cf.* anexos 11, 12 e 13).

Estas atividades tinham por base um conjunto de pressupostos, concretamente auscultar os participantes sobre as suas perspetivas sobre «como se viam enquanto professores», construir «um retrato sobre a sua comunidade aprendente», de acordo com um conjunto de parâmetros e, por último, «tipificar a cultura da escola». Todas estas atividades tinham um conjunto de objetivos específicos a atingir (*cf.* quadro 6.2).

Podemos dizer que, de certo modo, a realização destas atividades, constituiu a fase do projeto que permitiu ao grupo de trabalho criar condições de comunicação e relações interpessoais para se conhecerem enquanto profissionais, assim como o seu contexto de trabalho, situação apropriada ao processo de investigação subsequente, na medida em que permitiu uma melhor contextualização e compreensão do tema a seleccionar e a desenvolver no âmbito do projeto de investigação-ação.

**Quadro 6. 2** – Atividades e respectivos objetivos

<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>
<i>Como se veem os professores enquanto profissionais</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Explicitar ideias, crenças e opiniões sobre “ser professor”;</li><li>▪ Representar e perspetivar o papel e o trabalho dos professores e a sua cultura profissional.</li></ul>
<i>Um retrato da escola como uma comunidade aprendente. Onde fica esta escola?</i>	Identificar: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tipo de liderança por parte do Diretor;</li><li>▪ Relacionamento entre professores;</li><li>▪ Natureza de trabalho dos professores;</li><li>▪ Liderança dos professores.</li></ul>
<i>Retratar a cultura profissional</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Identificar o tipo de cultura existente na escola (Individual, colegialidade artificial, colaboração e balcanização).</li></ul>

***Atividade 1 – “Como se veem os professores enquanto profissionais”***

Esta atividade tinha como objetivo principal estimular os professores participantes no projeto a explicitarem as suas ideias, crenças, opiniões e representações sobre o papel e o trabalho dos professores, assim como também identificar os traços gerais da sua cultura profissional, com base no instrumento traduzido da língua inglesa do Projeto ITL (*cf.* quadro 6.3).



**Quadro 6.3** – “Como se veem os professores enquanto profissionais”

<b>Item</b>	<b>Proposições</b>
1	Uma escola eficaz precisa de professores qualificados.
2	Todos os professores são coletivamente responsáveis pelos resultados educativos dos alunos na escola.
3	Os professores têm que prestar contas coletivamente à sociedade, às comunidades, aos pais e aos alunos da sua escola.
4	Os professores devem contribuir para o desenvolvimento das políticas educativas, exprimindo os seus pontos de vista, dentro e fora da escola.
5	Desenvolver investigação e reflexão fundamentadas em evidência proveniente da avaliação interna da escola é uma importante dimensão do papel do professor.
6	Para ser um bom professor é necessário ser capaz de colaborar com os colegas para construir novo conhecimento profissional.
7	Apoiar a aprendizagem profissional dos colegas é uma parte importante do papel do professor.
8	Os professores deveriam ter um papel central nas decisões sobre o que é ensinado na escola.
9	Os professores deveriam ter um papel central na criação e transferência de conhecimento profissional.
10	A planificação de aulas deveria ser sempre uma tarefa colaborativa em vez de uma atividade individual.
11	Não faz parte das tarefas do professor atender aos problemas pessoais dos seus alunos ou das famílias.
12	Os bons professores consideram-se responsáveis pelo desenvolvimento social e pessoal das crianças na sua escola.
13	Os professores devem ter uma abordagem de porta aberta, convidando os colegas para observarem as suas aulas para aconselhamento e avaliação.
14	Os melhores professores são aqueles que cumprem o mais fielmente possível as políticas estabelecidas pelo diretor.
15	Os professores deveriam receber uma formação adequada antes de iniciarem funções de liderança.
16	Um bom professor é simplesmente alguém que conhece bem as matérias e sabe comunicá-las aos jovens.
17	A sociedade tem de ser transformada por professores que conduzam os jovens para estilos de vida civilizados e democráticos.
18	Os professores devem focar a sua atenção nas suas próprias competências na sala de aula.
19	Para que uma escola se torne eficaz os professores necessitam de ser formados.
20	Os professores devem concentrar-se sobretudo nos resultados dos seus alunos.
21	Um professor tem o dever de actualizar, continuamente, as suas destrezas e conhecimentos.
22	Todos os professores têm a responsabilidade de influenciar os seus colegas e desenvolver a sua prática no contexto da escola.

Partindo de um conjunto de asserções sobre o papel do professor, os participantes refletiram individualmente, seleccionando as três afirmações com que mais se identificavam. Posteriormente, num grupo de três professores, procederam a uma reflexão em conjunto, seguida de debate em plenário tendo como ponto de vista as respostas seleccionadas, argumentando os prós e contras da sua escolha.

As frases mais seleccionadas, por ordem decrescente, encontram-se elencadas no quadro 6.4.

**Quadro 6. 4** – Proposições mais escolhidas pelos professores

<b>Descrição</b>	<b>f</b>
Os professores devem contribuir para o desenvolvimento das políticas educativas, exprimindo os seus pontos de vista, dentro e fora da escola.	9
Um professor tem o dever de actualizar, continuamente, as suas destrezas e conhecimentos.	8
Uma escola eficaz precisa de professores qualificados.	6
Para ser um bom professor é necessário ser capaz de colaborar com os colegas para construir novo conhecimento profissional.	3
A planificação de aulas deveria ser sempre uma tarefa colaborativa em vez de uma atividade individual.	3

Na argumentação da questão mais escolhida, “Os professores devem contribuir para o desenvolvimento das políticas educativas, exprimindo os seus pontos de vista, dentro e fora da escola”, os professores dão como explicação:

*“Atualmente, com as mudanças operadas na sociedade é importante a ligação entre a escola e a sociedade, como forma de melhor acompanhar as mudanças que na última se operam. Os professores, como membros de ambas as comunidades são o elo primordial para efetuar integração da escola na sociedade de forma a responder aos desafios que ela coloca. Assim devem ser ouvidas as suas sugestões sobre as políticas educativas, tanto mais que poderão e deverão existir pequenas diferenças entre locais diferentes.” (P1)*

*“Como co-destinatários das políticas educativas, os professores devem responsabilizar-se pelas e com as políticas educativas, sempre que para tal tenham sido ouvidos. Como profissionais no campo, são os sujeitos que mais detêm conhecimento e prática acerca da adequação de políticas à sala de aula.” (P2)*

*“As políticas educativas não podem nem devem ser determinadas administrativamente por instituições que desconhecem o funcionamento e a realidade particular de cada Escola, muitas vezes por conveniência política e servindo interesses afastados daquele que deve ser o objetivo da Escola – preparar jovens para a vida adulta, torná-los adultos completos, inserindo-os eficazmente num mercado profissional, progressivamente mais competitivo e sujeito à pressão conjunta da demografia e da globalização. Deste modo a palavra inicial e final deve ser dada aos Professores e é a estes que cabe o importante papel de desenvolver as políticas educativas mais adequadas.” (P4)*

*“Melhor do que ninguém os professores conhecem a realidade das escolas. Além disso, como cidadãos, geralmente bem informados, conhecem também o que se passa “fora das escolas”. Portanto, o envolvimento dos professores no desenvolvimento das políticas educativas só pode ser uma mais-valia.” (P6)*

*“Porque são as pessoas que têm maior contacto com a comunidade educativa, estão por dentro dos problemas que afetam os diversos intervenientes do processo educativo. A sua contribuição seria de maior relevância para essas políticas.” (P7)*

Analisando todos estes depoimentos, verificamos que os professores não se reveem no desempenho de um papel passivo na formação dos seus alunos; pelo contrário, sentem que devem ter «uma palavra a dizer» nas medidas políticas, referindo, por conseguinte, que devem ser ouvidos, uma vez que são detentores de conhecimentos práticos e conhecedores da realidade educativa, mais do

que qualquer outro ator educativo. Por isto mesmo, pensam poder contribuir para a conceção das medidas políticas educativas, responsabilizando-se, assim, na sua implementação. Por outras palavras, no *continuum* situado entre duas perspetivas - a mais tradicional, a do executor de políticas delineadas por agentes externos, em que o professor se restringe à implementação de currículos/programas concebidos/desenhados externamente, não ouvindo a sua voz, não tendo em conta a experiência da sua prática, e uma outra mais participativa -, os professores situam-se nesta última, em que os docentes são vistos como elementos ativos e pró ativos no processo educativo e em que a sua ação extravasa as paredes da sala de aula, sendo co-responsáveis pelas políticas e pelo sucesso da sua implementação.

Os professores participantes não se identificam com a perspetiva de professor especialista ou de professor técnico, mas sim com a perspetiva de professor prático, ou com a perspetiva sócio-crítica, à luz das metáforas do professor investigador da sua prática (Stenhouse, 1987) e de prático reflexivo (Schön, 1983, 1987), em que grande parte do conhecimento resulta da ação prática, constituindo-se através de sucessivos e continuados processos de análise e problematização. O pensamento da professora P2 remete para a metáfora do professor intelectual crítico (Grundy, 1998), apelando a um papel interventivo na formação dos seus alunos e na construção e transformação da sociedade, evidenciando-se, deste modo o papel intelectual, ativo e transformador dos professores (Giroux, 1990), também presente nas justificações dadas pelos professores P1 e P6.

A escolha da afirmação *“Um professor tem o dever de actualizar, continuamente, as suas destrezas e conhecimentos”*, no âmbito do profissionalismo, remete para a responsabilidade de os docentes se atualizarem em termos de conhecimentos e destrezas, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

*“Acaba por estar em consonância com a primeira frase [Uma escola eficaz precisa de professores qualificados]. Um professor que não se actualiza, quer cientificamente, quer pedagogicamente, não está capaz de acompanhar as rápidas mudanças que a sociedade está a atravessar.”* (P1)

*“Na Informática, em especial, é obrigatória a atualização constante de destrezas e conhecimentos face a uma tecnologia permanentemente em atualização e face ao auto-didactismo de alguns alunos.”* (P2)

*“Encontrando-nos numa sociedade da informação, em que os seus conhecimentos estão em constante construção é necessária uma atualização permanente. Também, não é alheia a área de conhecimento de onde o professor é oriundo.”* (P3)

*“Só um cidadão bem informado e actualizado pode ser um bom pedagogo.”* (P6)

*“Todo o professor tem a obrigação de actualizar os seus conhecimentos para que possa desempenhar o seu papel da melhor forma e responda as expectativas dos jovens sem grandes dificuldades.”* (P9)

Verificamos, pois, que os professores têm a consciência e responsabilidade que devem continuamente actualizar, quer os seus conhecimentos, quer as suas destrezas. Acresce a esta situação o facto de lecionarem disciplinas do âmbito da Informática/Novas Tecnologias, conteúdos, por natureza, de rápida desatualização.

Esta ideia sobre a obrigação de o professor se actualizar em termos de conhecimentos e destrezas vai ao encontro da afirmação “Uma escola eficaz precisa de professores qualificados”, dando como justificação:

*“Uma vez que uma das componentes do processo ensino-aprendizagem é a passagem de competências professor-aluno, esta só é possível se o professor se sentir e estar convenientemente qualificado nos conteúdos que lecciona. Nota-se, hoje, como sempre, que os alunos respeitam o conhecimento do professor, sendo essa uma das qualidades necessárias para um correcto ambiente de sala de aula.” (P1)*

*“A qualificação é condição essencial para se ser um bom professor” (P8)*

*“Qualquer que seja o tipo de instituição, esta para funcionar eficazmente, terá que ter elementos qualificados. Assim sendo, a Escola não é exceção. Deverá apresentar professores altamente formados quer na dimensão científica, quer na pedagógica. Deverá apresentar boas competências, capacidades, conhecimentos e claro, está, ser portador de valores éticos e morais.” (P3)*

Logo, para os professores participantes, só teremos uma escola eficaz, quando esta é detentora de profissionais qualificados, refletindo-se na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Estas opiniões, sobre uma escola eficaz, enquadram-se na ideia de Figel (2007:18), referindo este autor que “Quando os investigadores analisaram todos os fatores que podem influenciar o desempenho dos alunos, chegaram à conclusão de que a qualidade do professor é o mais importante de todos”. Isto é, para a existência de uma escola eficaz, onde os alunos atinjam um bom desempenho, passará obrigatoriamente, pela qualidade dos seus professores de modo a que

*“...preparem os nossos jovens para serem os cidadãos de amanhã; que os ajudem a desenvolver os seus talentos; que os ajudem a realizar o seu potencial de crescimento pessoal e de bem-estar; e que os ajudem a adquirir um leque complexo de conhecimentos e de *skills* de que necessitarão enquanto cidadãos e enquanto trabalhadores...”*

(Figel, 2007:18)

Finalmente, dois itens seleccionados, nomeadamente, *“Para ser um bom professor é necessário ser capaz de colaborar com os colegas para construir novo conhecimento profissional”* e *“A planificação de aulas deveria ser sempre uma tarefa colaborativa em vez de uma atividade individual”*

emerge o conceito e importância da colaboração no ato de ensinar. Os professores participantes valorizam as práticas colaborativas em contexto de trabalho:

*“Para ser um bom professor é necessário ser capaz de colaborar com os colegas para construir novo conhecimento profissional. Para mim é muito importante o trabalho em equipa, porque em momentos mais difíceis as dificuldades podem ser superadas. Discussão saudável faz-nos evoluir.” (P4)*

*“Tem de haver colaboração entre os professores para passar os seus conhecimentos entre eles.” (P5)*

*“Sempre achei que duas cabeças pensam melhor do que uma. Portanto, é natural que uma planificação partilhada será uma planificação melhor!” (P5)*

Os professores participantes argumentam, assim, que é útil trabalhar colaborativamente, visto que este modo de trabalhar lhes traz muitos benefícios, em várias dimensões, como, por exemplo, a troca de conhecimentos, a troca de experiências e um apoio nos aspetos mais problemáticos e difíceis do ensino. No âmbito da colaboração, os professores dão ênfase à atividade de planificação em conjunto, em virtude de considerarem que uma planificação em que todos participem e contribuam será produto de um processo reflexivo e deliberativo, repercutindo-se, deste modo, no sucesso da aprendizagem dos alunos.

Da realização desta atividade constata-se que os professores participantes no projeto perfilham uma ideia de participação nas políticas educativas, uma aprendizagem ao longo da vida e uma valorização de práticas colaborativas em contexto de trabalho.

### ***Atividade 2 – “Um retrato da escola como uma comunidade aprendente. Onde fica esta escola?”***

Esta atividade teve como objetivo recolher a opinião dos docentes participantes no projeto sobre um conjunto de aspetos, tais como: a liderança da escola, o modo de trabalho dos professores, a prestação de contas sobre a aprendizagem dos alunos, o tipo de ensino, a participação/motivação dos alunos, a avaliação das aprendizagens dos alunos, as aprendizagens formais e informais, a inovação da escola e as políticas colaborativas.

No processo de registo, os professores participantes marcavam a sua seleção e consequente justificação em relação ao conjunto de parâmetros, dispostos segundo uma escala contínua, que ia de

uma posição extrema a outra (cf. quadro 6.5). Para uma melhor contextualização e compreensão consultar anexo 12.

**Quadro 6. 5** – “Um retrato da escola como uma comunidade aprendente. Onde fica esta escola?”

<b>Nº Item</b>	<b>De um extremo ...</b>	<b>... a outro</b>
1	O Diretor decide tudo e detém todo o poder.	Todos (professores, estudantes, pais) têm igual influência.
2	Os professores desconfiam uns dos outros e o seu relacionamento é fraco.	Os professores são parte da família – apoiam-se totalmente uns aos outros.
3	Os professores trabalham isoladamente nas suas salas de aulas.	Os professores trabalham em grupo, colaborando no ensino, na planificação, na aprendizagem profissional e na avaliação interna da escola.
4	Não há uma visão partilhada/comum na escola.	Todos (professores, estudantes, pais) têm a mesma visão acerca das prioridades da escola e o modo como devem ser abordadas.
5	O Diretor tem de prestar contas sobre os resultados das aprendizagens dos estudantes.	A prestação de contas dos resultados da escola é completamente partilhada por todos (professores, estudantes, pais e colaboradores da direção).
6	Os professores não se empenham em qualquer aprendizagem profissional, tanto formal como informal.	Os professores envolvem-se na aprendizagem Profissional, tanto individualmente como em grupo.
7	A escola mantém o seu nível de desempenho, mas não apresenta evolução.	A escola vai desenvolvendo novas práticas e melhorando continuamente a qualidade dos processos.
8	Não há evidência baseada na autoavaliação.	Os professores e líderes estão empenhados numa investigação reflexiva baseada na autoavaliação.
9	O nosso principal objetivo é atingir melhores resultados nos exames externos – tudo o que fazemos tem que contribuir para este objetivo.	Nós queremos que as crianças sejam felizes acima de tudo, por isso o foco da aprendizagem tem de ir ao encontro dos seus interesses. Os resultados da aprendizagem são imprevisíveis.
10	Os professores decidem o que os estudantes devem aprender e esperam que os alunos sejam capazes de reproduzir o que aprenderam nos testes.	Os estudantes são parte interessada no processo de aprendizagem, tendo uma palavra a dizer sobre o que aprendem, como aprendem, onde e quando aprendem.
11	A maior parte das pessoas nesta escola acredita que o papel do professor é saber as suas matérias e transmiti-las aos seus alunos.	A maior parte das pessoas nesta escola acredita que o papel do professor é ser um agente de mudança tanto dentro como fora da escola.
12	Os estudantes estão muitas vezes apáticos e nalguns casos muito relutantes em aprender.	Os estudantes sentem-se bem e por vezes entusiasma-se com a aprendizagem.
13	Os estudantes vêm para a escola porque são obrigados e porque eles querem ter um emprego ou continuar estudos superiores.	Os estudantes adoram vir para a escola. Eles estão orgulhosos com a sua escola e identificam-se com ela.
14	Os professores sabem ensinar, mas não sabem exercer a liderança.	Os professores são qualificados para apoiar e influenciar os seus colegas.

Da realização da atividade 2, através dos posicionamentos e respectivas justificações, nos vários itens/parâmetros que caracterizam o seu contexto de trabalho (liderança do diretor, modo de trabalho dos professores, aspetos do ensino e aprendizagem, aspetos do desenvolvimento profissional dos professores, etc.), em termos gerais, os dados apontam para:

- o **Diretor** tem a última decisão, mas ouve a opinião dos vários atores da sua realidade educativa (professores, pais e alunos) e encoraja os professores no seu trabalho:

*“O Diretor recolhe opiniões de conselhos de turma e conselheiros e toma as decisões finais.” (P2)*

*“O Diretor tem voto de qualidade e é sempre dele a última palavra. No entanto, o diretor ausculta a comunidade escolar.” (P6)*

*“O poder de decisão é do Diretor mas tenta ouvir a opinião dos professores, pais e alunos.” (P9)*

*“O Diretor está sempre do nosso lado, encoraja-nos no nosso trabalho.”*

- nos **métodos de trabalho dos professores**, o grupo divide-se, uns afirmam que os docentes da escola trabalham ou começam a trabalhar em grupo (colaborando no ensino, na planificação, na aprendizagem profissional e na avaliação interna da escola). Outros, por contrário, referem que os professores trabalham individualmente e quando trabalham em colaboração é esporádico e depende do grupo/departamento:

*“Nesta escola existem grupos de professores em cada uma das classificações, desde os que trabalham em parceria até aos que são incapazes de o fazer.” (P1)*

*“Genericamente há isolamento, ainda que alguns grupos de professores trabalhem em estreita colaboração. Penso que a tendência será a de maior colaboração.” (P2)*

*“De um modo geral os professores trabalham isoladamente, só colaboram quando lhes é pedido.” (P5)*

*“Procura-se sempre que possível planear em conjunto, no entanto a condução da aula é quase sempre individual.” (P10)*

*“Depende, essencialmente dos professores, e em parte dos grupos, departamentos...Trabalham, na maioria das situações, em colaboração, quando lhes é imposto.” (P11)*

Porém, todos os docentes afirmam que, no seu grupo de recrutamento, o método de trabalho é pautado pela colaboração (ajuda, apoio, troca de experiências, etc.).

- no **relacionamento entre professores**, não existe um posicionamento claro. Uns afirmam não existir boas relações, outros, pelo contrário, afirmam existir boas relações e outros ainda afirmam existir uma mistura das duas situações:

*“Penso que, de um modo geral, existe um bom relacionamento” (P1)*

*“Existe um bom relacionamento entre professores, de um modo geral” (P8)*

*“O relacionamento entre os professores podia ser melhor.” (P5)*

*“Em geral o relacionamento é cordial, mas quase sempre estritamente profissional.” (P8)*

*“Os professores tendem a trabalhar individualmente e essa prática não favorece os laços de confiança.” (P10)*

*“Os professores, de um modo geral, desconfiam uns dos outros, em grande parte causada pelo receio do sucesso dos colegas.” (P11)*

- na **visão partilhada sobre a escola**, a grande maioria dos docentes não consegue posicionar-se sobre este parâmetro, isto é, se existe ou não uma visão partilhada da escola. A grande maioria das respostas é tipificada pela resposta da professora P3,

*“não consigo responder” (P3)*

- no **processo de ensino e aprendizagem** os professores revelam, na sua grande maioria, que preparam os alunos para os exames finais, uma vez que têm de prestar contas ao Ministério da Educação, mas não descuram o processo de aprendizagem. Também a grande maioria dos professores, nesta escola, acredita que o papel do professor é ser um agente de mudança tanto dentro como fora da escola, logo não acreditando que o papel do professor é apenas saber as suas matérias e transmiti-las aos seus alunos.

*“O nosso objetivo deve centrar-se na aprendizagem dos alunos e nos resultados que obtêm nos exames externos à escola. Só assim podemos aferir a qualidade do ensino. Devemos no entanto tentar que nesse processo os nossos alunos se sintam bem.” (P6)*

*“Depende, essencialmente das disciplinas e da modalidade de ensino. Se são disciplinas nucleares (português, matemática, etc.) e se se trata de curso geral ou profissional. (P11)*

*“Os professores têm que adaptar o processo de aprendizagem ao tipo de alunos.” (P5)*

*“Nos cursos profissionais os professores têm grande margem de decisão sobre o que os alunos devem aprender, não se reproduzindo a sua aprendizagem nos testes. Na outra modalidade de ensino, Normal, verifica-se o oposto.” (P11)*

*“Só saber a matéria não é garantia de transmissão de conhecimentos. Há a vertente social que é importante.” (P1)*

*“O professor tem de saber as suas matérias, tem de saber transmiti-las e deve contribuir para mudar más posturas e más condutas.” (P2)*

*“Penso que os professores preocupam-se também em fornecer valores.” (P8)*

Contudo, o professor P10 demonstra opinião diferente, afirmando,

*“Em grande parte são os professores que decidem o que é ensino e como deve ser demonstrado. Ainda que muitos professores se goste de esconder atrás dos programas do ministério.” (P10)*



*“A valorização das pretensas competências técnicas do professor é a componente dominante do critério de seleção.” (P10)*

Este professor parece indicar uma ambivalência sobre o papel do professor, se, por um lado, parece criticar os professores por se «guiarem» pelos programas do ministério, por outro parece identificar-se com o papel do professor como decisor sobre o que os alunos devem aprender. Parece, pois, assumir uma função essencialmente transmissiva de conteúdos, remetendo para uma abordagem de ensino clássica, em que os alunos não têm oportunidades de participar na sua aprendizagem e, por conseguinte, construir o seu próprio conhecimento.

Assim, à exceção do professor P10, os dados indicam que os professores adoptam estratégias de aprendizagem adequadas aos alunos e, além de transmitirem as matérias, assumem uma postura crítica sobre o ensino, reconhecendo-lhe o seu propósito moral, dado se preocuparem com os valores a transmitir durante a formação dos alunos.

Ainda no âmbito do ensino e aprendizagem, mais concretamente sobre a motivação dos alunos na sua aprendizagem, os professores referem que uma grande parte se mostra apática, adotando posturas que parecem revelar que são obrigados a vir à escola. Contudo, reconhecem que há alunos que se entusiasmam com a aprendizagem e gostam de vir para a escola.

- nos aspetos que podem conduzir ao **desenvolvimento profissional**, a grande maioria afirma que os professores se empenham em qualquer aprendizagem profissional, tanto formal como informal, quer a nível individual, quer colectivo:

*“Quer seja por obrigação da legislação quer por necessidade de atualização, há uma preocupação com a sua formação. O facto de os alunos de hoje viverem numa era de tecnologia também obriga a este empenho dos professores para os poderem entender e alcançar.” (P1)*

*“Os Professores envolvem-se na aprendizagem profissional, tanto individualmente como em grupo: fazem formações e apoiam-se mutuamente, informalmente, por exemplo, na sala de Informática.” (P2)*

Contudo, existe um professor que tem uma posição totalmente oposta:

*“Depende essencialmente do professor. Contudo, sinto um empenhamento artificial na maior parte dos professores.” (P11)*

Ainda na vertente do desenvolvimento profissional, a maioria refere que não existem evidências sistemáticas de autoavaliação e que os professores /líderes não estão empenhados numa investigação reflexiva baseada na autoavaliação.

*“Pelo menos individualmente cada professor adapta os seus métodos baseando-se na auto-avaliação.” (P1)*

*“Depende essencialmente do professor, e não da política da escola.” (P11)*

Poder-se-á inferir que as evidências baseadas na autoavaliação constituem um processo não sistemático, mais de iniciativa pessoal e não de uma política da escola. Por conseguinte, a auto-avaliação, parece não fazer parte da cultura da escola.

- na **prestação de contas das aprendizagens dos alunos**, de um modo geral, existe uma dispersão no posicionamento sobre este aspecto. Uns referem que é da responsabilidade de todos (diretor, professores, alunos e encarregados de educação), outros afirmam que é geralmente dos professores:

*“Ainda há uma certa cultura de que os maus resultados são culpa do professor e os bons são mérito do aluno.” (P1)*

*“O Diretor, os professores e os alunos prestam contas sobre os resultados escolares.” (P2)*

*“A partilha dos resultados depende do interesse de cada um dos intervenientes neste processo.” (P4)*

*“Os resultados da escola são partilhados por alguns professores, alguns pais e o diretor.” (P8)*

*“Os Conselhos de Turma, também, têm que prestar contas perante os encarregados de educação sobre as aprendizagens/Classificações dos alunos.” (P11)*

- no **desenvolvimento de novas práticas na escola**, a maioria dos professores transmite a ideia de que a escola vai desenvolvendo novas práticas e melhorando continuamente a qualidade dos processos:

*“Um dos exemplos é a aposta que foi feita este ano na dinamização das TIC, da qual o aspecto mais visível acabou por ser o apoio tutorial online.” (P1)*

*“Ao nível da natureza dos processos a escola de hoje não é muito diferente da escola em que fomos alunos, mas a qualidade é melhor, devido ao contributo das TIC” (P10)*

Contudo, dois professores (P6 e P11) mostram perspetivas opostas, referindo que a escola desenvolve novas práticas, mas com objetivos estatísticos, relegando a qualidade do ensino para segundo plano, não se materializando numa evolução real:

*“A escola desenvolveu novas práticas. Infelizmente trabalha para a estatística, relegando a qualidade do ensino para 2º plano.” (P6)*

*A escola vai desenvolvendo novas práticas e melhorando continuamente a qualidade dos processos, mas não se reflete numa evolução significativa.” (P11)*

Depreende-se das ideias expressas por estes dois participantes, existir uma evolução virtual, uma vez que nas novas práticas desenvolvidas poderão estar pressupostos políticos.

- na **liderança dos professores**, os professores, na sua grande maioria, referem reconhecer que sabem ensinar, mas não sabem exercer a liderança, embora não tenham apresentado justificações, ou porque não o conseguiram ou não quiseram concretizar se sabem ou não exercer o sentido de liderança no seu acto de ensinar. Só um professor, que se situa nesta perspetiva, justificou a sua opção.

*“Depende do professor e do grupo de que fazem parte e das características pessoais de cada docente.” (P5)*

Em jeito de síntese, os dados indicam que o diretor ouve os vários intervenientes da escola e encoraja os professores no seu trabalho; os professores, de um modo geral, continuam a trabalhar de modo individual/isolado; as relações de trabalho são indefinidas; têm uma postura ativa e crítica sobre o ensino; estão dispostos a envolverem-se na sua aprendizagem; a auto-avaliação não é uma política da escola e, de um modo geral, não sabem exercer a liderança em sala de aula e junto dos colegas.

### ***Atividade 3 – “Retratar a cultura profissional”***

As culturas docentes focam essencialmente o conhecimento profissional dos professores (Lima, 2002). De acordo com Hargreaves (1998), a cultura docente engloba duas dimensões basilares: o conteúdo e a forma. O primeiro consiste nas crenças, valores, hábitos, pressupostos que os docentes possuem sobre a educação e respectivas implicações na determinação da vida escolar, como por exemplo, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem, os modos de avaliação, os papéis docentes, etc. Por sua vez, a forma da cultura docente sintetiza as condições em que se desenvolve o seu trabalho, por outras palavras, o modo como os docentes se relacionam e interagem uns com os outros. Ora, é precisamente nesta última vertente que Lima (2002) chama a atenção para o facto de as interações informais gerarem uma informação significativa sobre as formas de cultura dos docentes, o que configura uma dimensão mais abrangente sobre as culturas de escola.

Tendo por base esta ideia de cultura docente, numa perspetiva mais abrangente, desenvolveu-se a atividade 3, *Retratar a cultura profissional*, que tinha por finalidade conhecer as percepções dos professores participantes sobre a cultura profissional da sua escola.

Para a prossecução desta atividade partíamos de três culturas escolares tipificadas (Cultura A, B e C) e cada professor interveniente deveria selecionar uma delas, justificando a sua escolha. Caso não se identificassem com nenhuma, era-lhes pedido para construir e apresentar outro tipo de cultura. Para uma melhor contextualização e compreensão consultar anexo 13.

Tendo por base estas três tipificações de cultura, podemos dizer, sucintamente, que a Cultura A reúne as características intrínsecas a uma cultura do individualismo (Day, 2001; Lima, 2002), pautada por um ensino transmissivo (abordagem tradicional), pelo respeito da privacidade de cada professor, pelo enfoque nos exames, pela ausência da discussão sobre as aprendizagens dos alunos, etc.

Por sua vez a Cultura B, apesar de estar imbuída de um espírito de colaboração, ou seja, remetendo para características de uma cultura colaborativa “pode não indiciar democracia” (Day, 2001:130), uma vez que pode existir uma orientação administrativa imposta pelo Diretor e, por isso, poderá remeter para uma colaboração confortável (Day, 2001).

Poder-se-á, pois, tratar de uma cultura que indicia uma colegialidade artificial em que “as relações de trabalho não são espontâneas, nem voluntárias, nem orientadas para o desenvolvimento, mas previsíveis e fixas no tempo e no espaço” (Hargreaves, 1992).

Por último, a cultura C agrupa as características essenciais de uma verdadeira cultura de colaboração, apelando a uma investigação sistemática e crítica. Na sua descrição, expressões chave como: «constantemente a inovar»; «observação de aulas uns dos outros»; «corremos riscos»; «afirmamos valores fundamentais»; «aprendizagem e os propósitos da educação»; «olhamos deliberadamente para as nossas práticas, etc.», direcionam-nos para uma autêntica colaboração profunda e profícua.

Do conjunto das três culturas de escola expostas, três professores (P1, P4 e P11) reconhecem que a cultura da sua escola se caracteriza pela Cultura A, quatro professores (P2, P5, P7 e P9) afirmam tratar-se da Cultura B, enquanto outros dois declaram tratar-se da Cultura C e, finalmente, dois professores (P3 e P6) constroem uma quarta e quinta culturas híbridas, incorporando

características das culturas tipificadas apresentadas. Os resultados da seleção do tipo de cultura escolar prevalecente na escola encontram-se no quadro 6.6.

**Quadro 6. 6** – Tipificação da cultura da escola pelos participantes no projeto investigação-ação.

Tipo de Cultura		N.º de professores
A		3
B		4
C		2
Hibridismo de culturas	B + C	1
	A + B + C	1

Em relação à Cultura A, três professores (P1, P4 e P11) associam a cultura da sua escola a este tipo de cultura, dado os professores recearem ainda trocar opiniões, expor-se, persistindo o isolamento dos professores e o trabalho individual. Contudo, salvaguardam que no grupo de Informática estas características não existem:

*“esta é a situação mais próxima do que se passa nesta escola. Notam-se contudo algumas tendências de aproximação do modelo B, pelo menos em certos grupos de docentes. Embora, de um modo geral os professores mantenham um bom relacionamento entre eles, na questão profissional, ainda existe um certo receio de trocar opiniões e de se expor. Alguns grupos, e concretamente o meu grupo utiliza uma abordagem diferente com a colaboração a adquirir um maior peso nas nossas práticas letivas.” (P1)*

*“é a situação mais aproximada da nossa escola. De um modo geral, os colegas gostam muito da sua privacidade. Não gostam que entremos nas suas salas, não gostam muito de colaborar. Somos pouco receptivos a pessoas de fora e é raro haver discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Mas, isto no meu grupo não é de modo algum assim. É precisamente o contrário” (P4)*

*“Esta é a cultura que mais se aproxima da nossa escola. Contudo, no meu grupo, tende a caminhar para a cultura B. Embora, de um modo geral os professores mantenham um bom relacionamento entre eles, na questão profissional, ainda existe um certo receio de trocar opiniões e de se expor. Prevalece a cultura do individualismo. Talvez, no meu grupo, exista uma postura colaborativa, talvez devido à atualização dos conhecimentos científicos que estão em constante mudança, fazendo com que os colegas “precisem” uns dos outros.” (P11)*

Destas três posições decorre que os professores reconhecem que prevalece a Cultura A, embora existam indícios de trabalho colaborativo muito localizado no grupo de Informática, segundo os participantes. Esta observação está em consonância com os resultados, no âmbito da colaboração, apresentados no capítulo V, em que os professores entrevistados consideraram que, no seu grupo, o trabalho colaborativo faz parte do seu quotidiano profissional, o que se prende com a natureza da área de conhecimento em causa.

No que respeita à Cultura B, quatro professores (P2, P5, P7 e P9) reconhecem ser este tipo de cultura que predomina na escola, salvaguardando o facto de não prepararem os alunos para a universidade, mas prepararem-nos para o mundo do trabalho, bem como a necessidade de melhorar aspetos relacionados com o trabalho em grupo e com a colaboração:

*“Dentro do Grupo de Informática é esta a cultura profissional. Distancia-se no ponto relativo à universidade, pois os nossos alunos estão a ser preparados para o mundo de trabalho. Apesar de não saber com rigor o que se passa nos outros departamentos, grupos, ...penso que se inserem também nesta cultura, mas têm que melhorar o aspecto da colaboração.”* (P2)

*“Esta é a cultura que mais se aproxima à nossa escola, contudo o objetivo principal não é a entrada dos alunos na universidade mas sim formar jovens para que eles consigam escolher os seus objetivos futuros. A equipa de liderança não nos força, mas aconselha.”* (P5)

*“Sou novo aqui. Estou cá há muito pouco tempo, mas se for à semelhança do que se passa no nosso grupo, não hesito em afirmar que a cultura que mais se aproxima é a cultura B, porque tentamos trabalhar em equipa, no entanto é um processo que deve ser melhorado. E também o objetivo não é fazer entrar o máximo de alunos na universidade e a equipa não nos força a atingir novos valores, pois, é inerente à nossa profissão”* (P7).

*“É muito difícil com tão pouco tempo tentar identificar qual das culturas se enquadra a nossa escola, mas tendo como referência o grupo de informática será a cultura B. Esta é a cultura que mais se aproxima à nossa escola, contudo o objetivo principal não é a entrada dos alunos na universidade mas sim formar jovens para que eles consigam escolher os seus objetivos futuros.”* (P9)

É de salientar que o professor P7 e a professora P9, tratando-se do seu primeiro ano de trabalho, referiram não terem informação suficiente para uma escolha rigorosa. O facto de não terem conhecimento de como os órgãos de gestão, quer intermédia (grupos e departamentos de outras áreas curriculares) quer de topo (Conselho Diretivo) se relacionam no seu trabalho e como interagem entre si levou-os a fazer referência sobretudo ao grupo de Informática para retratar a cultura da escola.

No que respeita à Cultura C, dois professores (P8 e P10) reconhecem ser este tipo de cultura que mais se aproxima da existente na sua escola, mas, salientando o professor P8 o facto de a observação das aulas não fazer parte da cultura da escola:

*“Não se faz observação das aulas, nem todos confiam em todos. No restante é a versão mais aproximada à cultura existente na escola.”* (P8)

*“Ainda não estamos lá mas andamos a caminho. Eu cá sou amigo dos meus colegas e tento trabalhar em equipa. As nossas aulas práticas são dadas aos pares e isso é já um caminho para nos expormos e podermos aprender uns com os outros.”* (P10)

Estes dois professores, apesar de se identificarem com a Cultura C, apelando ao trabalho em grupo e à confiança mútua entre os professores, evidenciam e dão valor à amizade entre professores,

mas não são taxativos quanto à sua existência na escola, uma vez que um deles afirma que “por sua parte esse sentimento existe” e o outro professor salienta que “nem todos confiam em todos”.

Finalmente, dois professores (P3 e P6) que não se identificaram com qualquer uma das culturas apresentadas (Cultura A ou Cultura B ou Cultura C), constroem uma cultura híbrida, com características das várias culturas tipificadas apresentadas.

Concretamente, um desses professores (P6) refere de que se trata de uma cultura contendo características da Cultura C e da Cultura B, porque afirma existir um clima de confiança e ajuda entre os professores e porque os professores debatem «fervorosamente» os problemas com que se deparam:

*“Na nossa escola confiamos uns nos outros. Se há um problema fala-se com os colegas e toda a gente está pronta a ajudar [característica da Cultura C] “Aqui tentamos trabalhar em equipa. Somos amigos uns dos outros”; fazemos muito humor e temos sempre bolo de aniversário quando alguém faz anos. Esta atmosfera leva a discussões de coisas importantes nas nossas reuniões. Por vezes o debate aquece, porque estamos todos muito interessados na mesma coisa: os resultados dos nossos alunos. [característica da Cultura B] ” (P6)*

O outro professor identifica a existência de uma cultura com características das três Culturas: A, B e C. Da Cultura A, em virtude de os professores respeitarem a privacidade uns dos outros e existirem reuniões e projetos que nada têm a ver com a aprendizagem dos alunos; da Cultura B, porque refere que os professores trabalham em equipa; da Cultura C, embora a professora P3 refira existir, não se consegue evidenciar do seu discurso traços fortes:

*“Sim acho que a minha escola é diferente. Tem um bocadinho de cada uma das três. Fazemos esforços para que os alunos tenham sucesso mas poderíamos dedicar muito mais tempo à preparação de conteúdos e formas de os expor. Tal não é possível devido à grande quantidade de reuniões e projetos que nada têm a ver com o “ensinar”, pelo menos diretamente. Projetos esse que “roubam muito tempo”. Quanto aos colegas estes respeitam a privacidade de cada um e damos-nos todos bem e também se trabalha em equipa. No que diz respeito à liderança esta também nos “força” para que todos os alunos tenham sucesso.” (P3)*

Da análise global desta atividade emerge uma diversidade de opiniões, por um lado, a visão do grupo de Informática e, por outro, a escola no seu todo. Mesmo os que se situam na Cultura C, reconheceram que o fizeram influenciados pela dinâmica do seu grupo e também os que se situaram na Cultura A reconhecem que o seu grupo se distancia deste tipo de cultura. Contudo, a cultura mais seleccionada foi a Cultura B, com traços de individualismo, que, embora reúna condições necessárias mas não suficientes à transição para uma cultura de colaboração plena (Cultura C), poderá, contudo, revestir-se de uma «colaboração confortável», dado os professores preocuparem-se “primariamente

com as questões imediatas, a curto prazo e práticas, excluindo uma pesquisa sistemática e crítica” (Day, 2001:130).

Esta situação, que presumivelmente terá como causas os diferentes pensamentos e sentimentos sobre o papel dos laços interativos que se constroem e se sustentam nos locais de trabalho, aponta para a existência de uma cultura tipo balcanização, que, de acordo com (Day, 2001:129),

“...prevalece em diversas escolas secundárias, cujos professores trabalham de forma isolada ou em grupos departamentais isolados. Os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola”

Estes sentimentos poderão ser corroborados pelas entrevistas dos professores (ex-Delegada de grupo e actual Delegado), quando abordaram a temática da colaboração, referindo que há uma melhor colaboração a nível de grupo do que a nível de Departamento curricular, dado neste órgão pedagógico, a partilha se restringir unicamente à troca de espaços e de alguns materiais:

*“...Em termos de departamento não tem havido assim grande ligação entre departamentos e os grupos. Agora o departamento está enormíssimo, de modo que tivemos aquelas reuniões que se fazem periodicamente e uma atividade, uma não, algumas atividades que se fazem durante o ano e em que alguns colegas partilham espaços e alguns materiais, não tem havido assim muita ligação. Portanto, a nível de departamento não tem sido grande coisa, acho eu, é a minha opinião. Em termos de grupo, tem havido, é obvio que estamos a descer de nível, é natural que haja mais partilha e mais oportunidades de desenvolvimento profissional. Em termos de departamento, não tenho assim grande opinião. ...” (P2)*

*“Nós, no nosso grupo, acho que não temos grandes problemas e eu, até, acho que funcionamos relativamente bem. E acho, se calhar temos esta salinha onde nos podemos reunir e podemos conversar, trocar ideias e umas vezes concordar com os colegas outras vezes não, mas desde que a gente consiga ter um espaço, onde possa falar livremente, acho que já é bom.” (P6)*

*“São importantes os espaços comuns, no nosso Grupo de Informática, acho bastante importante a existência da «nossa sala de Informática», além disso, o conhecimento mútuo e a empatia entre os colaboradores.” (P2)*

Ainda, segundo Day (2001), a balcanização coloca problemas aos diretores dos estabelecimentos de ensino que desejam promover na escola uma visão mais alargada de profissionalismo e de colaboração. Esta situação pode também ser ilustrada pela resposta de um professor participante que exerce funções directivas, quando abordado o tema da formação contínua:

*“Depois há pequenas coisas que podem ser feitas, quer dizer, o convívio entre os professores. Se os professores não conviverem, não se conhecem, não é? Têm que conviver mais. Uma equipa colabora se conviver mais. Não dá para teres trabalho colaborativo com relações muito formais, não é? As pessoas têm que ser elas próprias, e isto só existe se se relacionarem de um modo próximo. Portanto o trabalho tem de ser esse. Mas, mais uma vez, levando para trás a conversa, são as próprias direcções das escolas que terão que promover esta aproximação É uma preocupação, mas eu, muitas*



*vezes, sinto que [a colaboração] é pontual. No nosso grupo começa a tornar-se num processo sistemático. Mas ainda não estamos lá...e nos outros grupos ainda estão mais afastados do espírito colaborativo” (P10).*

A realização desta atividade, ainda com base nos dados recolhidos nas entrevistas semi-directivas, no contexto do trabalho colaborativo, leva-nos a concluir que, nesta escola, numa primeira análise, parece predominar uma cultura enquadrada na tipificação da Cultura B, dado encontrarmos traços de uma cultura de colaboração. Contudo, poderá tratar-se de uma cooperação disfarçada de colaboração, restringindo-se basicamente ao nível das conversas sobre ensino, da troca de conselhos e de técnicas, podendo, deste modo, não alargar o pensamento e a prática de ensino dos professores (Day, 2001; Little, 1990, 1993; Lima, 2002). Por outro lado, o facto de todos os professores, independentemente da sua seleção (Cultura A, Cultura B ou Cultura C) pertencerem ao mesmo Grupo/Departamento curricular nas suas reflexões sobre colaboração entre professores podem ter como referência as subculturas aí prevaletentes (Lima, 2002).

#### **6.4.4 A Escolha do Tema para o Projeto de Investigação-Ação**

A realização das atividades atrás descritas permitiu aos intervenientes no projeto de investigação-ação uma reflexão conjunta sobre o modo como se veem enquanto professores e sobre o seu contexto de trabalho (liderança, processos de ensino-aprendizagem, a cultura escolar, etc.). Após este momento, os participantes procederam à seleção do tema a ser investigado, com o objetivo de melhor compreender e melhorar as suas práticas.

As várias propostas enquadravam-se nas diversas dimensões do trabalho na escola, tais como: problemas concretos (currículo, avaliação, indisciplina, aprendizagem, motivação, etc.), aspetos ou temas interessantes a nível pessoal ou profissional (boas práticas, avaliação dos professores, a aprendizagem dos professores, colaboração, etc.) e outras motivações pessoais e profissionais (as relações entre os vários departamentos, natureza de trabalho dos professores, etc.).

Logo, no início da negociação entre os intervenientes, decidiu-se, por maioria, que o objeto de estudo seria em torno dos alunos em detrimento dos professores, à exceção de um professor que optou por temas no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores (formação, avaliação, etc.).

Uma vez decidido que o tema da nossa investigação seria relativo aos alunos, o debate incidiu na seleção do assunto para estudo. Numa primeira situação, os temas «lançados para a mesa» foram a motivação, a aprendizagem e a indisciplina dos alunos. Este último tema era o mais consensual apresentava mais defensores, em virtude de a escola se debater, à altura, com graves problemas de indisciplina a vários níveis, levando os intervenientes, num primeiro momento, a eleger o problema da indisciplina como tema a investigar. Contudo, esta posição não era unânime, e após um período de reflexão e argumentação sobre os temas “em cima da mesa”, chegou-se à conclusão de que a motivação estava na origem da indisciplina e de todos os outros assuntos, tendo-se decidido pelo tema da motivação como dimensão central do projeto de investigação-ação.

Feita a seleção do tema a estudar, decidiu-se reunir um conjunto de textos científicos com a finalidade de obter apoio teórico ao tema em estudo. A breve revisão bibliográfica efetuada pelos vários elementos, depois de distribuída e analisada individualmente, foram objeto de troca de informação e reflexão em conjunto nas várias sessões. Os conhecimentos que advieram deste trabalho, para alguns elementos, apresentavam-se com um caráter de novidade, já para outros, eram do seu conhecimento (tratados essencialmente a nível da Profissionalização em Serviço). Mas, mesmo para estes últimos, certos assuntos teóricos, já do seu conhecimento, eram vistos numa nova perspetiva, dado possuírem um conhecimento prático. Quer num caso, quer noutra, este quadro teórico de referência foi fundamental para os participantes analisarem o tema em estudo e para fomentar a reflexão, quer individual, quer colaborativamente.

#### **6.4.5 Elaboração de um Plano de Ação e sua Implementação**

Após a familiarização com a literatura sobre o tema motivação de alunos, foi discutido a melhor estratégia para abordar o tema. Depois de várias sugestões, como por exemplo, um inquérito de resposta fechada sobre a motivação realizada através da plataforma *Moodle*, ficou estabelecido que a estratégia mais adequada seria «dar voz aos alunos». Para isso, decidiu-se aplicar um questionário, de uma página, com respostas abertas, (ver anexo 14) que permitia aos alunos darem a sua opinião sobre um conjunto de assuntos, tais como: as atividades que mais gostavam de fazer; as que gostavam menos; como gostariam de aprender; o que mudariam, se pudessem, no processo de aprendizagem, etc.

O procedimento na distribuição dos questionários consistia em cada professor aplicar os questionários às suas turmas, que, depois de recolhidos, seriam objeto de análise pelos respectivos professores em sessões posteriores, numa primeira fase individualmente e, numa segunda fase, em conjunto. Também tinha ficado inicialmente assente que só após a leitura e análise dos dados do questionário e da sua reflexão, decidiríamos o próximo passo da investigação, ou seja, a reformulação do plano de ação estava dependente dos resultados.

#### **6.4.5.1 A Auscultação dos Alunos**

Como já referimos, a escola onde se desenrolou o projeto de investigação-ação ministra cursos Regulares/Normais vocacionados para a prossecução de estudos e cursos Profissionais orientados para o mercado de trabalho. O facto de as turmas intervenientes no projeto serem exclusivamente pertencentes a cursos profissionais deve-se apenas a serem os únicos a apresentar, nos seus planos curriculares, disciplinas do âmbito da Informática (*cf.* quadro 6.7).

**Quadro 6. 7** – Cursos e disciplinas de Informática envolvidos no projeto de IA

<b>Cursos</b>	<b>Disciplinas</b>
Técnico de Desenho de Construção Civil	Transmissão de Informação e Comunicação (TIC)
Técnico de <i>Design</i> de Equipamentos	
Técnico Animador Sócio-cultural	
Técnico de Manutenção Industrial/Electromecânica	
Técnico de Análise Laboratorial	
Técnico de Instalações Eléctricas	
Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sistemas Digitais e Arquitetura de Computadores (SDAC);</li><li>▪ Implementação e Manutenção de Equipamentos Informáticos (IMEI);</li><li>▪ Electrónica Fundamental (EF);</li><li>▪ Transmissão de Informação e Comunicação (TIC);</li><li>▪ Bases de Programação (BP);</li><li>▪ Comunicação de Dados (CD).</li></ul>

De todos os cursos profissionais, só o curso *Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos* apresenta no seu plano curricular várias disciplinas do domínio de conhecimento científico da Informática, o que exigirá aos seus professores uma preocupação suplementar, a nível de conhecimentos científicos e competências dos alunos, uma vez que a sua maioria entrará no mercado

de trabalho e também pelo facto de no período de estágio, serem supervisionados por professores de Informática. Esta situação faz como que os professores estejam sujeitos a uma «avaliação imediata» sobre a formação ministrada aos alunos, advinda de um *feedback* contínuo sobre a qualidade de trabalho dos alunos, nas entidades que facultam os estágios e na própria escola.

Em relação aos outros cursos, estes só apresentam uma única disciplina da Informática, nomeadamente a disciplina TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), nos planos curriculares. É ainda de salientar que, de todas as disciplinas no âmbito de conhecimento científico do grupo de Informática, a disciplina de TIC adquire uma importância determinante nas sociedades contemporâneas e é de tal modo crucial para o seu desenvolvimento que é atribuído à escola um papel fundamental na dinamização das Novas Tecnologias. Daí que as TIC sejam transversais aos vários planos curriculares dos vários cursos profissionais quer como componente disciplinar, quer como componente transdisciplinar, nomeadamente no âmbito da dinamização de projetos inovadores.

Ora, perante as justificações acima apresentadas, os professores optaram por auscultar (aplicação de questionários) os alunos dos cursos profissionais da área da Informática, porque, sucintamente, são os alunos que mais disciplinas de Informática têm no seu currículo, porque o acompanhamento do estágio em contexto de trabalho é da responsabilidade dos professores de Informática e, por último, porque passam a maior parte do seu tempo profissional com eles.

Da análise aos questionários foi possível identificar os motivos, na perspetiva dos alunos, para a desmotivação da sua aprendizagem, nomeadamente a ênfase da teoria, aquando da leção das disciplinas. Contudo, de um modo geral, não explicitavam o porquê dessa posição, mais concretamente, não mencionavam, se era necessária, se era descontextualizada, se era inadequada, etc. Unicamente referiam a presença da teoria na leção das disciplinas, ou quando muito, mencionavam que os professores apresentavam muita teoria.

Também se constatou que outro motivo para a desmotivação, mas em menor escala, se devia à circunstância dos cursos que os alunos frequentavam não terem sido a sua primeira escolha, referindo alguns desses alunos que não tiveram alternativas aos cursos que frequentavam, uma vez que os cursos, por si desejados, já se encontravam preenchidos, aquando da sua matrícula, ou simplesmente porque não existiam na escola.

O motivo da existência da teoria ou excesso de teoria como causa da desmotivação, apresentada pelos alunos, não era corroborado pela maioria dos professores, uma vez que, na sua opinião, a teoria dada era, unicamente, a necessária para a compreensão dos conteúdos programáticos a lecionar. Além disso, alguns professores referiram ainda que certas disciplinas lecionadas eram essencialmente de teor técnico e que a argumentação de teoria ou excesso dela não fazia qualquer sentido.

Nesta primeira reflexão, os professores sentiram-se impotentes para contornar esta situação, uma vez que não poderiam ministrar as suas disciplinas sem a teoria ou a “muita teoria” que parecia ser a causa de desmotivação dos alunos.

Contudo, houve a necessidade de se tentar ultrapassar o impasse criado. Para isso, ocorreu um processo de problematização, começando alguns professores a lançar questões. “Será que os alunos têm ideias preconcebidas sobre teoria?”, “O que é que eles entendem por teoria?”, “Como desmontar essas ideias?” Será que os professores estariam a adotar métodos de ensino que não iam ao encontro das aprendizagens dos seus alunos?”.

Ultrapassado o desalento inicial, começaram a emergir várias sugestões para se tentar alterar esta circunstância, pese embora a relutância de alguns professores na sua implementação, uma vez que, na sua opinião, seria infrutífero. Algumas das sugestões de estratégias não traziam nada de novo, passando por temáticas tais como: flexibilizar o currículo, diminuir a dimensão das turmas, reforçar a prática, suspender certos alunos causadores de casos de indisciplina, entre outros aspetos. Foi então que surgiu a ideia de inquirir os alunos oralmente, estratégia nunca antes sugerida e muito menos implementada ao nível do trabalho do grupo de Informática.

Ficou, assim, deliberado que cada professor auscultaria oralmente os seus alunos sobre a sua percepção de teoria e que, posteriormente, seria reflectido e debatido em grupo a informação recolhida. Ficou também estabelecido que durante a auscultação, os professores deveriam registar por escrito as respostas dos alunos, no momento que achassem mais conveniente (início, durante ou no fim da aula).

Dentro desta linha de atuação, os professores tiveram um *feedback*, por parte dos alunos, sobre as suas perspetivas de teoria.

Mais especificamente, perante uma outra questão, posta por uma professora, sobre se a realização de um exercício prático, no âmbito da conversão de sistemas de numeração seria um exercício prático ou teórico, os alunos, num primeiro momento, não souberam responder, mantendo-se calados e com um ar pensativo. Contudo, após algum tempo, uma percentagem significativa de alunos respondeu que se trataria de um exercício teórico.

Começámos, assim, a tomar consciência de que as suas perspetivas de teoria englobavam todo o tipo de aprendizagens que não envolvessem o manuseamento do computador.

Auscultados sobre outras questões, tais como, o momento da teoria no processo do ensino e aprendizagem, isto é, a relação da teoria com a prática, a maioria dos alunos foi categórica nas suas respostas. Para eles, a teoria, no caso de ter que ser dada, deveria emergir a partir da prática, apresentando como justificação o facto de não terem capacidades para a compreensão sobre a exposição teórica dos conteúdos, logo, tornar-se-ia numa perda de tempo:

*“Para quê? Não vamos perceber e não. Até lá esquecemos tudo. Mais vale explicar na prática. (A1)*

*“Eu não sei para o que aquilo serve. Primeiro tenho que ver fazer, senão...como é que eu vou adivinhar para que serve aquilo” (A4)*

Posta ainda uma outra questão, se fazia sentido, à semelhança de outras disciplinas (como por exemplo, História, Português, Matemática etc.), a existência de teoria em disciplinas de Informática, os alunos, mais uma vez, foram categóricos quanto ao seu despropósito nesta área de conhecimento.

Mais uma vez, os professores se apercebem que os alunos ao optarem por cursos relacionados com as Novas Tecnologias/Informática queriam “fugir” aos cursos conotados mais com o saber (teórico) e não com o saber-fazer.

Contudo, embora a grande maioria dos alunos tivesse uma determinada perspetiva sobre a conceção e o momento da teoria, um grupo de alunos, em menor número, evidenciou uma perspetiva oposta. Para estes alunos a importância da teoria no processo de ensino e aprendizagem era fundamental, assim como o seu momento, defendendo a sua apresentação antes da prática, isto é, numa abordagem tradicionalista, dado que, na sua ótica, levariam mais informação para a prática, tornando-se, deste modo, mais autónomos:

*“Teoria pode ser exercícios que não se façam no computador. E se tivermos essa teoria antes, já levamos algumas luzes para a prática. Já sabemos pelo menos como começar a prática ou o que é para fazer.” (A7)*

De acordo com alguns dos seus professores, este grupo de alunos apresentava características muito diferentes do grupo que defendia a lecionação da teoria a partir da prática. De um modo geral, eram alunos com melhores resultados, mais velhos, mais empenhados no processo de aprendizagem e muito menos problemáticos.

Esta atividade levada a cabo para «ouvir os alunos», inicialmente com muito poucas expectativas por grande parte dos participantes, tornou-se muito produtiva, na medida em que ocasionou muita informação para reflexão.

De acordo com Korthagen (2009), a teoria e a prática poderão ser associadas de várias maneiras e em momentos diferentes no processo de ensinar, conforme já exposto no capítulo II, determinando, assim abordagens diferentes de encarar o ensino. Este autor apresenta três abordagens distintas, o modelo dedutivo tradicional, tendo em vista a tradução da teoria à prática; a abordagem baseada na prática e, por último, a abordagem realista, integrando a teoria e a prática construída sobre as experiências de ensino dos próprios alunos e as suas preocupações.

Socorrendo-nos destes modelos e tendo sempre em consideração a «voz dos alunos», os professores começaram a “esboçar” processos de mudança. Esta receptividade à mudança, embora não assumida por todos os professores, tinha como pressupostos transformar os seus processos de ensino ou parte deles. Esta transformação passava, antes de mais, por abandonar a abordagem clássica de ensinar (existente num número razoável de professores), em certas disciplinas, dando primazia à teoria vinda da prática ou articulada com a prática.

*“Sendo uma turma do ensino profissional, irei incidir bastante mais na componente prática da disciplina, forçando os alunos a descobrir a teoria por detrás da prática.” (P1)*

*“Os questionários feitos aos alunos revelaram que a maioria deles prefere “fazer” e não “ouvir” e “memorizar” sem testar e validar, por si, o conhecimento que lhe é transmitido. Muitos deles preferem “fazer” e, caso seja preciso, ultrapassar as barreiras procurando os fundamentos teóricos do que está a ser feito. Neste sentido, e sem colocar em causa a segurança dos equipamentos e dos próprios alunos, a minha prática irá ao encontro das expectativas dos alunos. Sempre que possível e, caso haja algum grupo que prefira a abordagem teórica prévia à prática, procurarei tornar possível esta vertente.” (P2)*

*“Farei algumas mudanças, visto que os cursos profissionais requerem um tratamento diferente em relação ao ensino regular, assim, irei apostar numa lecionação mais virada para a prática sempre que possa transmitir os conteúdos teóricos de uma maneira não tão rígida, mas só quando possível, pois há conteúdos em que não se pode colocar em prática este tipo de estratégia.” (P7)*

*“Aulas mais práticas. As teorias dadas de forma mais exemplificativa. Trabalhos de pesquisa nas matérias mais teóricas. Aulas mais expositivas.” (P8)*

*“Eles próprios [alunos] através do Google procuravam e construíam a definição dos conceitos necessários à resolução do exercício proposto na aula.” (P9)*

## **6.5 Balanço Global do Projeto**

No final do projeto de investigação-ação foram colocadas aos participantes questões relacionadas com a apreciação global do projeto, focando a motivação para a sua participação, a pertinência dos assuntos abordados nas várias sessões, os aspetos mais e menos positivos do projeto e sugestões de melhoria.

A natureza das motivações apresentadas pelos participantes relacionavam-se essencialmente com a natureza inovadora do projeto, a necessidade de aprender a ensinar face a novos contextos educativos, a possibilidade de partilha de experiências e a troca de ideias.

Para os professores P1 e P10, a principal motivação prendia-se com o carácter inovador que este projeto apresentava. O professor P1 refere também como motivação a sua necessidade de refletir sobre as abordagens de ensino, decorrente da lecionação a jovens que vêm apresentando características diferentes no seu comportamento. Por sua vez, o professor P10 acrescenta que, para a obtenção de uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, os professores deverão estar motivados para participar em qualquer projeto que tenha a possibilidade de atingir esse objetivo:

*“O carácter inovador do projeto e o facto de este ano letivo considerar que necessitava de repensar as formas de ensinar, face à alteração comportamental dos atuais jovens.” (P1)*

*“Faz parte da minha personalidade criar e participar em projetos inovadores. Como professor tudo o que possa enriquecer o processo de ensino aprendizagem é sempre fator de motivação para a participação dos professores” (P10)*

Por seu turno, as professoras P2 e P3 e o professor P6 salientam o aspecto da partilha e da troca de experiências que o projeto proporciona, sendo de destacar a motivação da professora P2, perspetivando-a como um processo formativo, assim como a motivação da professora P3, reconhecendo a participação no projeto como uma possibilidade de os professores investigarem e refletirem sobre as suas práticas:



*“O projeto de investigação-ação iria possibilitar a reunião de vários professores da área de Informática. A formação prevista e a reflexão subsequente das sessões faziam prever momentos importantes de partilhas pedagógicas.” (P2)*

*“Antes de mais sempre me interessei por projetos inovadores. Até ao momento nunca nos tínhamos deparado com um projeto desta natureza. Refletirmos sobre as nossas práticas de acordo com estratégias estipuladas por nós e não por uma ordem de trabalhos imposta, foi a principal motivação. Abordar as práticas colaborativas, partilha das várias experiências e a troca de ideais é de uma mais-valia para os professores.” (P3)*

*“De um modo geral gosto de participar em projetos. Aprendemos sempre qualquer coisa que nos poderá ser útil para as nossas práticas. Trocar experiências, para mim tem muita importância, porque nos ajuda a crescer profissionalmente e é esta troca de experiências que me motiva para a participação em projetos que têm por base a troca de experiências da lecionação.” (P6)*

Ainda na ótica da partilha enquadram-se os professores P7 e P8, pondo, contudo, o enfoque da sua motivação no aspecto da colaboração, sendo de salientar a do professor P7, dado perspetivar a sua participação no projeto como uma mais-valia para o seu crescimento profissional, uma vez que teve a oportunidade de participar voluntariamente, partilhar as suas experiências e ouvir as dos colegas:

*“A minha participação voluntária deve-se essencialmente por pensar que para desenvolver práticas colaborativas tem que haver participação voluntária dos intervenientes. Particpei para partilhar as minhas experiências e ouvir as experiências dos outros com um objetivo muito concreto, crescer profissionalmente. A troca de ideias foi, é, e será, preponderante para o desenvolvimento dos docentes ao longo da sua carreira, assim, não podia de deixar de participar no repto lançado pela colega X [Investigadora].” (P7)*

*“Penso que um professor para dar resposta aos problemas com que se depara tem só a ganhar com a participação neste tipo de projetos. Pode levar a medidas pedagógicas conjuntas. Também pelo enquadramento que foi apresentado pela colega responsável pelo projeto [investigadora] em que foi destacado o trabalho colaborativo e que se tornou na principal motivação para a participação.” (P8)*

Por seu turno, a professora P4 realça a ausência de burocracia como principal motivação, uma vez que as sessões de trabalho se centralizam na reflexão sobre as temáticas em estudo, criando-se, assim, condições para refletir em grupo sobre o seu trabalho e, por conseguinte, constituir momentos de aprendizagem:

*“Como foi referindo ao longo das várias sessões gosto de refletir sobre o meu trabalho com os meus colegas de grupo, mas em que a burocracia esteja ausente. Sempre que me é proporcionado eventos com ausência de burocracia sou das primeiras a inscrever-me, porque é nestas situações que aprendemos verdadeiramente.” (P4)*

A professora P5 apresenta como principal motivação a circunstância de o projeto englobar só a participação de professores de Informática, e, portanto, partilharem problemas:

*“O facto de só participar os professores de Informática. Todos nós tínhamos problemas comuns.” (P5)*

Finalmente, a professora P9 encontra a motivação para a participação neste projeto na possibilidade de se constituir uma oportunidade de conhecer melhor o seu grupo e a sua escola, ou seja, compreender a cultura da escola em que trabalha:

*“A ideia de sermos nós a tentar descobrir como melhorar o nosso trabalho, a escolhermos o modo como trabalhar, foi uma, mas como sou nova nesta escola, o meu primeiro ano de lecionação nesta escola, foi determinante. Pensei que era uma oportunidade de conhecer melhor os meus colegas de grupo. Foi a principal motivação.” (P9)*

Analisando todos estes depoimentos, verificamos que a principal motivação subjacente à participação no projeto de investigação-ação remete para o pressuposto de trabalho colaborativo, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores de Informática.

Estas motivações, apresentadas pelos professores participantes no projeto, vão ao encontro da importância da investigação-ação colaborativa no sentido de potenciar o desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho e a mudança das suas práticas, nomeadamente no que diz respeito à explicitação de crenças e teorias implícitas, bem como à análise de modos de agir em contextos pedagógicos.

### **6.5.1 A Pertinência dos Assuntos e das Atividades do Projeto**

Sobre a pertinência dos assuntos tratados ao longo das várias sessões, os professores participantes põem o enfoque na mais-valia da experiência proporcionada pelo projeto de investigação-ação para o seu desenvolvimento profissional, evidenciando o processo de ensino e aprendizagem e a troca de experiências.

Os professores P1 e P2 situam a pertinência dos assuntos tratados no projeto de investigação-ação no processo de aprendizagem dos alunos, concretamente a análise e reflexão sobre a problemática da motivação dos alunos e, na perspetiva do professor P1, quando realizada em grupo, constitui um processo mais amplo do conhecimento sobre a complexidade da temática da motivação dos alunos, assunto com contornos diferentes, dados os professores se depararem com alunos que apresentam outras expectativas, muito diferentes dos seus colegas há poucos anos atrás:

*“Sendo sempre importante refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, fazê-lo em grupo aporta outras perspetivas e outras ideias de evolução do processo. Os jovens que hoje chegam à escola tem expectativas radicalmente diferentes das que os seus colegas tinham há poucos anos e a escola tem obrigatoriamente que mudar para conseguir dar resposta a estes alunos.” (P1)*

*“Ensinar é um desafio constante. Os alunos são indivíduos com conhecimentos, experiências escolares e com expectativas muito distintas. “Motivar” os alunos, mantê-los interessados e ativos na construção dos conhecimentos que se pretende que sejam adquiridos e conseguir que atinjam o sucesso escolar com satisfação, é uma pretensão nem sempre alcançável.” (P2)*

Por sua vez, os professores P3, P4 e P5 evidenciam a troca de experiências durante o projeto, proporcionando um melhor conhecimento sobre as condições de trabalho dos professores de Informática, principalmente, em sala de aula, sendo de salientar a perspetiva da professora P3, chamando a atenção para a reflexão em grupo das experiências, principalmente as negativas, por parte de todos os professores, que permite analisá-las sob vários pontos de vista e, por conseguinte, reformular as estratégias para a sua resolução. Esta mesma professora refere também a importância dos textos de apoio para uma melhor contextualização e compreensão das várias temáticas em causa, dado os professores possuírem um conhecimento prático que não existia no momento da Profissionalização em Serviço:

*“De um modo, geral os temas tratados no projeto permitiu-nos refletir sobre os nossos problemas que enfrentamos. Às vezes, por mais experiência que tínhamos e não conseguirmos resolver esses problemas da melhor maneira torna-se muito doloroso para um professor. As temáticas que abordámos, como por exemplo a motivação, foram muito importantes para nós. Primeiro porque eu pensava que só me calhava a mim alunos rebeldes, mas não, ouvi relatos de experiências que envolviam alunos ainda piores. Segundo, porque com os textos que lemos e trocamos ideias deu-me outro modo de ver os problemas. Alguns assuntos já tinham sido abordados na profissionalização em Serviço. Só que agora dou-lhes mais sentido.” [P3]*

*“Abordar as práticas colaborativas, a partilha das várias experiências dos vários intervenientes, a troca de ideias é de uma mais-valia para os professores, permitindo-lhes crescer profissionalmente” (P4)*

*“A pertinência dos assuntos tratados foi uma mais-valia, pode-se cruzar as várias experiências, efectuando debates em que cada um dava o seu contributo com o intuito de se chegar a um objetivo que fosse mais gratificante para os docentes mas principalmente para os alunos. Não houve sempre consenso, pois há que referir que no grupo de Informática, os conteúdos das disciplinas são muito diversificadas.” (P7)*

Finalmente, o professor P10 refere que a sua participação neste projeto permitiu-lhe analisar o ensino segundo duas perspetivas, no papel de professor e na perspetiva de liderança (membro do Conselho Diretivo) que, de um modo geral, divergem dado os interesses em causa serem distintos. Evidencia o facto deste órgão de gestão ter de operacionalizar as medidas políticas, que, muitas vezes, não são consentâneas com a perspetiva dos professores:

*“Como elemento do Conselho Diretivo foi bom analisar numa outra perspetiva que não a de professor. Por um lado, os professores esquecem que a gestão Directiva tem que implementar políticas emanadas da tutela central, por outro lado, a Direção não sente os problemas com que os professores se debatem no terreno. Foi bom ter oportunidades para sentir estas duas posições que não devem ser incompatíveis.” (P10)*

Assim, os assuntos tratados ao longo das sessões constituíram uma mais-valia para os intervenientes, realçando a partilha das experiências como principal contributo para o seu crescimento pessoal e profissional.

### **6.5.2 Aspetos mais e menos Positivos do Projeto e Sugestões de Melhoria**

Questionados sobre os aspetos mais positivos e negativos, assim como sugestões de melhoria, os professores intervenientes apresentaram um conjunto diversificado de propostas.

Dos aspetos positivos destaca-se a discussão de ideias, a troca de experiências, estratégias futuras de ensino, fomentação de práticas colaborativas, pertinência do tema selecionado para a investigação-ação e a oportunidade para uma reflexão mais profunda (ver quadro 6.7).

**Quadro 6. 7** – Aspetos mais positivos projeto de investigação-ação

<b>Professor</b>	<b>Aspetos mais positivos</b>
<b>P1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Pausa para refletir sobre as práticas docentes, de forma diferente das reuniões habituais.</li><li>▪ Discussão de ideias com outros colegas.</li><li>▪ Troca de experiências.</li></ul>
<b>P2</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Espaço de discussão de ideias do Grupo.</li><li>▪ Auscultação dos alunos dos Cursos Profissionais e condições obtidas (reformulação de estratégias).</li></ul>
<b>P3</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Troca de experiencias.</li><li>▪ Definição de estratégias futuras no modo de ensinar.</li></ul>
<b>P4</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ A ausência de burocracia.</li><li>▪ A descoberta de problemas transversais a todos os professores (indisciplina, desmotivação...).</li></ul>
<b>P5</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Discussão entre colegas e melhor conhecimento das opiniões dos colegas de grupo.</li><li>▪ Possibilidade de exprimir opiniões pessoais.</li><li>▪ Conhecimento dos resultados ou conclusões do trabalho realizado nas sessões anteriores.</li><li>▪ Utilização das conclusões para melhorar o trabalho no dia a dia.</li></ul>
<b>P6</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Descoberta de facetas pessoais dos professores.</li></ul>
<b>P7</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Práticas colaborativas.</li><li>▪ Partilha das várias experiências dos intervenientes.</li><li>▪ Troca de ideias.</li></ul>
<b>P8</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Reflexão em grupo e individualmente sobre as temáticas tratadas.</li></ul>
<b>P9</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Pertinência e interesse do tema.</li><li>▪ Debates.</li><li>▪ Possibilidade de alterações de aspetos nas aulas.</li></ul>
<b>P10</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Análise das experiências sob o ponto de vista de um elemento da gestão e sob o ponto de vista do professor.</li></ul>
<b>P11</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Fomento de práticas colaborativas.</li><li>▪ Partilha de ideias e experiências dos intervenientes.</li><li>▪ Reflexão mais profunda.</li></ul>

Mais especificamente, os professores participantes encontram no projeto de investigação-ação, o facto de constituir uma mais-valia para as práticas dos professores, proporcionando um espaço de reflexão e de troca de ideias, conhecimentos e experiências, possibilitando ainda a concretização do trabalho colaborativo. Das palavras dos professores entrevistados depreendemos que as práticas e as experiências colaborativas permitiram a aprendizagem e enriquecimento dos professores participantes, reforçando a ideia da colaboração como estratégia de melhoria do trabalho dos professores de Informática, com implicações na aprendizagem dos alunos. Assim, podemos concluir que as motivações dos professores foram atingidas dado que a colaboração foi um dos aspetos que mais pesou na decisão da participação no projeto. Também são de realçar aspetos positivos, como a ausência de burocracia, como refere a professora P4; a pertinência do tema de investigação seleccionado, como menciona a professora P9 e a possibilidade de os professores exprimirem a sua opinião pessoal, como cita a professora P5.

Em relação aos aspetos negativos emerge de todos os professores participantes o fator tempo (*cf.* quadro 6.8). Salientam, antes de mais, a dificuldade na conciliação do horário para as reuniões de trabalho e também outros aspetos profissionais. Por exemplo, o professor P1 chama a atenção para o tempo «roubado» a outras atividades (profissionais/pessoais) e o professor P8 refere o pouco tempo disponível para as sessões e ainda o professor P10 salienta a dificuldade em conciliar o trabalho do projeto com o trabalho da Direção, à qual pertence.

**Quadro 6. 8** – Aspetos mais negativos do projeto de investigação-ação

<b>Professor</b>	<b>Aspetos mais negativos</b>
<b>P1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Falta de tempo roubado a outras atividades (profissionais/pessoais).</li><li>▪ Discussão demasiado oral, alguma dispersão e/ou repetição.</li></ul>
<b>P2</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Reduzido n.º de participantes ao longo das sessões.</li></ul>
<b>P3</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dificuldade em encontrar horário para as reuniões.</li></ul>
<b>P4</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Pouco tempo para as reuniões.</li></ul>
<b>P5</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Não participação de todos os membros disponíveis nas sessões.</li><li>▪ Nem todas as reuniões foram produtivas infelizmente.</li></ul>
<b>P6</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Disponibilidade de tempo.</li></ul>
<b>P7</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dificuldade de se arranjar um padrão, visto a grande diferença de conteúdos nesta área.</li></ul>
<b>P8</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Pouco tempo disponível para as atividades.</li></ul>
<b>P9</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Falta de tempo para a discussão e a concretização das tarefas das sessões.</li></ul>
<b>P10</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dificuldade em conciliar os horários do trabalho do projeto com o trabalho da Direção.</li></ul>
<b>P11</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dificuldade na conciliação dos horários.</li><li>▪ Pouco tempo disponível para as reuniões.</li></ul>

Quanto às sugestões de melhoria, estas são diversificadas (*cf.* quadro 6.9). Por exemplo, o professor P1 refere a necessidade da existência de mais registos escritos durante a investigação por parte dos participantes; a professora P2 defende que o Conselho Diretivo deverá estabelecer um horário para a realização das sessões de trabalho; o professor P7 sustenta a existência de grupos por temáticas e o professor P10 defende a participação de elementos do Conselho Diretivo em algumas sessões.

**Quadro 6.9** – Sugestões de melhoria para futuros projetos de investigação-ação

<b>Professor</b>	<b>Melhorias futuras</b>
<b>P1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Efetuar as sessões com técnicas de registo escrito.</li><li>▪ Incluir nas sessões docentes de outras áreas disciplinares para contribuírem com outro tipo de ideias para a discussão.</li></ul>
<b>P2</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Autorização por parte do Conselho Diretivo para a existência de um horário para a realização das sessões de trabalho.</li></ul>
<b>P3</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Articulação com o trabalho dos académicos.</li></ul>
<b>P4</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Alocação de tempos no horário para este tipo de projetos.</li></ul>
<b>P5</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Evitar a fuga ao tema principal.</li><li>▪ Marcação de uma reunião para discutir os resultados e outra para começar um novo.</li></ul>
<b>P6</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Reconhecimento por parte do Conselho Diretivo na utilidade deste tipo de projetos.</li></ul>
<b>P7</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Reunião com os docentes de Informática que estejam a lecionar a mesma área tecnológico.</li><li>▪ Reunião com os docentes das outras áreas disciplinares.</li></ul>
<b>P8</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Mais informação sobre o tema em causa, ou seja, elaboração de esquemas para uma melhor reflexão.</li></ul>
<b>P9</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Uma melhor coordenação nos horários das atividades.</li></ul>
<b>P10</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Mais informação sobre o tema em causa, ou seja, elaboração de esquemas para uma melhor reflexão.</li></ul>
<b>P11</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Mais registos escritos.</li><li>▪ Presença de elementos da direção em algumas sessões.</li></ul>

Cruzando os aspetos positivos com os negativos, verificamos que, embora os professores estivessem motivados para a concretização deste projeto, pelo espírito colaborativo que apresentava, na prática, e não obstante reconhecem as suas vantagens e potencialidades, constataram que o fator tempo é determinante para o sucesso de um projeto de investigação-ação, em particular, e para a colaboração, em geral. Tal vai ao encontro, mais uma vez, dos resultados de Forte e Flores (2010), chamando a atenção para a necessidade da escola oferecer condições, entre as quais a criação de tempos no horário dos docentes, para fomentar as práticas colaborativas.

## **6.6 Repercussões do Projeto na Prática dos Professores**

Apesar de os elementos intervenientes no projeto de investigação-ação acharem que o projeto constituiu uma experiência positiva no seu desenvolvimento profissional, tornava-se necessário conhecer os seus efeitos nas suas práticas. Daí ter-lhes sido proposto, no fim do ano letivo, a realização de uma pequena reflexão escrita.

Nesta pequena narrativa, era pedido aos professores que abordassem o impacto que a investigação-ação em contexto colaborativo teve nas suas práticas e a sua justificação.

Dos relatos apresentados pelos professores entrevistados, verifica-se que nem todos os professores são categóricos quanto às mudanças e repercussões nas suas práticas.

O professor P1 refere que introduziu algumas mudanças, de modo a reduzir a carga teórica nas disciplinas que lecciona, afirmando ainda que atingiu melhores resultados. Contudo, atribui principalmente os resultados à turma e não à mudança de abordagem de ensino. Sustenta também que a teoria não é apresentada de maneira «crua», ou seja, é muito trabalhada antes de a apresentar aos seus alunos:

*“Como referi nas sessões de discussão, efectuei algumas alterações, no sentido de reduzir a carga teórica nas disciplinas que leciono. Em Comunicação de Dados, continuei a apresentar a teoria, embora com carga um pouco menor que no ano anterior e, sempre que possível, precedida de um exercício prático de motivação para o tema. Os resultados são melhores que os do ano anterior, mas penso que a maior parte se deve à turma, manifestamente diferente, logo é difícil concluir. Em Técnicas multimédia, uso mais a prática com fomento da teoria. Raramente é usada a teoria “crua” e utilizo a demonstração, durante pouco tempo. Na maior parte dos casos são os alunos que têm que encontrar o problema, que lhes é explicado individualmente ou em grupo se a dúvida é global.” (P1)*

Por sua vez, as professoras P3 e P4 salientam que a mudança operada já se vinha perspectivando há algum tempo, em que a principal estratégia é fazer os alunos compreenderem a teoria necessária, mas não separando a teoria da prática. Por exemplo, a professora P3 refere que desistiu de recorrer à abordagem clássica, expondo previamente a teoria. Expõe os conceitos teóricos à medida que são necessários e afirma que, com esta estratégia, os próprios alunos conseguem ver a aplicabilidade das temáticas. Por sua vez, a professora P4 refere que a sua abordagem dependerá do curso e da turma que está leccionar. Quer a professora P3, quer a professora P4 referem que as suas estratégias têm resultado, uma vez que, dentro do possível, conseguem ter os alunos concentrados nas atividades:

*“Na verdade o que fiz este ano, e como já vinha tentando gradualmente, é fazer uma breve introdução ao tema e depois passar logo para a prática. À medida que os alunos vão precisando dos conceitos, vão sendo dados e muitas vezes após a parte prática eles conseguem retirar/chegar aos conteúdos teóricos e ver a sua aplicabilidade. É que se se fizer a exposição da parte teórica eles, na sua maioria, não ouvem. Por isso, aquando do projeto de investigação-ação tinha afirmado abandonar as abordagens teóricas. E não estou arrependida. Primeiro, porque os nossos alunos que nos «chegam às mãos» vêm para estes cursos, pensando que Informática é estar no computador a fazer o que lhes muito bem apetece, ou como dizem eles é «navegar na net». Segundo, porque à partida vêm com a ideia preconcebida que nestes cursos não existe teoria e por mais que lhes façamos ver que é necessária, eles não conseguem interiorizar essa ideia. Clara que há disciplinas muito específicas em que este procedimento de tentar explicar a teoria recorrendo unicamente à prática não é o mais adequado. Em Informática há muitas disciplinas de natureza diferente.” (P3)*

*“Deparo-me com dois cenários completamente opostos. Ensinar a um curso regular e ensinar a cursos do profissional. Ensinar a alunos desta última área é uma tarefa muito difícil. Como sabemos e como foi analisado no nosso projeto, nós ensinamos a alunos sem motivação. Perante estes alunos, geralmente o meu processo de ensinar consiste em entregar aos alunos uma ficha prática, contendo lá alguns conceitos. Vou exemplificando e dando a teoria sem me referir a essa expressão. É o único processo em que consigo pô-los a trabalhar com alguma atenção, ou melhor estar ocupados. Estes alunos não estão dispostos a aprender, não querem aprender. Dizer que vamos dar teoria para resolver os exercícios práticos de seguida, era dar-lhes pretextos para reagirem, logo à partida, que não iam perceber nada, dando-lhes legitimidade para utilizarem o computador para efeitos de entretenimento. Tenho nos últimos anos optado por esta estratégia de ensinar, e pela análise que fizemos sobre os inquéritos dos alunos do profissional, ainda é a única estratégia que parece resultar. Temos de a otimizar. Não vale a pena insistir em expor a matéria, recorrendo ao método clássico. Já em relação à turma que lecciono do regular, caso único, em virtude de ser uma disciplina opcional, já dá prazer ensinar. São receptivos à matéria leccionada, tanto teórica como prática. Por sinal até é uma matéria de teor teórico. Eles estão receptivos à teorização dos conceitos. Vão para a prática exemplificá-los. Divertem-se ao aprender. Eu só lhes dou as bases e eles constroem o seu processo de aprendizagem. Eu sou apenas uma orientadora. Mas esta situação é única. Como sabes os nossos cursos são outros e os nossos alunos também são outros. São alunos que não têm qualquer interesse quer pela escola quer pela aprendizagem. Como é diferente ensinar a alunos do profissional e do normal! Mas são estes os alunos que temos e só nos resta arranjar estratégias o mais adequadas possíveis à sua aprendizagem e tentar e aperfeiçoá-las. Neste sentido o projeto de investigação foi um começo.” (P4)*

Este último testemunho (P4) aponta para a não existência de uma abordagem padrão para todas as turmas e cursos. Por exemplo, esta professora refere que, no caso dos alunos dos cursos profissionais, opta por introduzir, na ficha de exercícios a resolver, os conceitos necessários, exemplificando-os à medida que dá a prática. Mas, perante alunos dos cursos regulares (que é um caso pontual), já recorre tanto à abordagem prática como clássica, argumentando que são alunos motivados para a aprendizagem, sendo receptivos quer aos temas mais técnicos, quer aos mais teóricos, afirmando ainda que desempenha um papel orientador na construção do conhecimento dos alunos.

Assim, determinados cursos exigem do professor mais trabalho do que outros, levando os professores a terem uma postura criativa nas suas práticas, não aplicando receitas-padrão a todas as turmas.

Também a professora P5, na sua abordagem prática, «camufla» a teoria nas fichas práticas a resolver, explicando os conceitos teóricos necessários à medida que os alunos resolvem os exercícios. Dá como explicação para esta estratégia o facto de os alunos a quem ensina não possuírem ritmos de



trabalho autónomo, hábitos que transportam dos anos anteriores, mais concretamente do ensino básico:

*“As minhas aulas são essencialmente práticas. Os exercícios que os alunos resolvem já lá estão os conceitos principais para eles sozinhos chegarem às dúvidas. São os próprios alunos que fazem as perguntas de acordo com o decorrer da aula e aí explico os assuntos. Explico pontualmente a cada aluno. Se eu falasse para todos, eles não me ouviam. Este método já era implementado por mim nestes últimos anos. Mas no início da minha carreira não era assim. Insistia mais nas aulas teóricas e depois ia para a prática. Nestes cursos profissionais não dá muito para desenvolver a teoria, principalmente aos 10º anos, porque eles já vêm do básico habituados a que os professores lhes expliquem todos os passos. Não vêm habituados a pensar e nem querem pensar. A maioria dos alunos não consegue trabalhar de modo autónomo. Tem de lhes ser dado todos os passos, tudo explicado, para resolverem os exercícios. Já vêm habituados assim.” (P5)*

Analogamente à professora P5, o professor P6 refere também nunca utilizar o método clássico, aliás afirma nunca o ter utilizado, uma vez que já como aluno não se identificava com ele e também porque os alunos têm uma expectativa prática dos cursos de Informática:

*“As abordagens a que recorro é a prática e a realista que foram referidas no projeto [investigação-ação]”. A outra abordagem que também foi referida, a abordagem clássica, não utilizo, aliás, nunca utilizei. Primeiro, porque é uma abordagem que já como estudante não gostava. Segundo, porque os alunos que nos chegam à escola (alunos dos cursos profissionais) vêm com a expectativa de encontrar disciplinas práticas, ausentes de teoria. Em relação às disciplinas que lecciono este ano letivo, naquelas que são essencialmente práticas, que é a maioria que lecciono (a teoria tem pouco peso), aplico a abordagem prática. Os alunos podem perfeitamente executar tarefas, sem uma explicação teórica prévia. Mas caso eu verifique que é necessário, para prosseguir o trabalho ou para verificar se estão a entender a prática, então aí exponho a teoria, ou melhor dou-lhes uma explicação para o que estão a fazer ou fizeram. Nas outras disciplinas, mais teóricas, então começo por pôr questões para levar os alunos a compreender a matéria que é objeto de estudo. A única coisa que mudei este ano, foi tentar evitar a palavra teoria, como também acertámos no projeto, porque senão «é certo e sabido» que esse momento de explicação dos assuntos teóricos, se transformará numa «pausa» para os alunos procurarem outros assuntos do seu interesse, principalmente para os alunos do 10º ano do profissional. Os alunos só se concentram no início, mas por breves instantes.” (P6)*

Só um professor afirma não ter mudado as suas práticas de ensino, dado já ter experienciado a abordagem prática, e que não correu bem, recorrendo a uma abordagem com características da abordagem clássica e da realista:

*“Não mudei porque, já tinha utilizado a abordagem prática e não correu nada bem, os alunos ficam muito desconcentrados e é difícil de chegar a todos eles numa aula de 90 minutos com 24 alunos. A abordagem que utilizo é uma mistura da clássica com a realista, para os cursos profissionais será a melhor opção, na minha opinião, faço uma abordagem clássica num máximo de 30 a 45 minutos e durante esse mesmo período, quando é possível, fazer a abordagem realista, após esse período passo a aula prática propriamente dita (sem teoria).” (P7)*

Ainda na ótica de pensamento do professor P6, a não identificação com o método clássico encontra-se o professor P10, dizendo que, pese embora lhe reconheça vantagens, perante as disciplinas que lecciona, essencialmente técnicas, recorre à abordagem realista, dado ser a que melhor se adequa à aprendizagem dos alunos, não obstante achar a teoria importante, nestes cursos, técnicos, atribui-lhe um peso menor:

*“Como referi nas sessões do projeto de investigação-ação, o método de ensino com que mais me identifico, é o prático, isto é, a teoria vai derivando da prática. Também dou atenção ao método da teoria articulada com a prática. Nunca aplico o método tradicional, não é que não tenha as suas virtualidades, mas penso não ser o mais apropriado para os nossos cursos que são essencialmente práticos em que a teoria, embora importante, adquire um peso menor. Reconheço que as disciplinas que lecciono como IMEI [Instalação e Manutenção de Equipamentos Informáticos] é uma disciplina essencialmente técnica, penso que nouro tipo de disciplinas também se possa recorrer a este método. Por exemplo, quando os alunos estão a fazer uma manutenção e não conseguem prosseguir e começam a fazer perguntas, então vou explicando a teoria ou vou eu fazendo as perguntas até eles encontrarem a solução. Nas minhas aulas nunca lhes digo que têm de saber a teoria para fazer as coisas, mas simplesmente digo-lhes que têm de perceber o seu funcionamento São estes os meus métodos de ensino”. (P10)*

Também o professor P8 afirma que, de um modo geral, não mudou, dado ser uma abordagem que tem vindo a aplicar, obtendo sucesso, contudo, referindo que, em certos momentos das suas práticas, recorre à abordagem clássica, concretamente, aquando da iniciação de novas temáticas:

*“Basicamente não mudei o meu método de ensino, porque tenho tido resultados nas aprendizagens dos alunos. Dou mais ênfase a uma abordagem prática, mas no início de novas temáticas passo pelo método clássico. Aí dou uma aula em que a parte expositiva tem mais peso que nas restantes. Exponho os conceitos base para o desenvolvimento das aulas seguintes. Depois aprofundo esses temas, distribuindo aos alunos exercícios/fichas, em que está implícito o conhecimento de novos conceitos ou o aprofundamento dos iniciais. Os próprios alunos, na resolução dos exercícios, é que vão levantando as questões teóricas. Claro que se eles não as levantar, ponho eu as questões para me certificar se eles estão a compreender a matéria. Claro que nem em todas as disciplinas se pode adotar esta sequência de métodos de ensino.” (P8)*

Por seu turno, a professora P9 refere que mudou as suas práticas de ensino, optando por aplicar a estratégia prática, uma vez que a clássica se demonstrou ineficaz e refere que, com a nova abordagem, consegue motivar os seus alunos, embora sinta que se tivessem conhecimentos teóricos prévios lhe facilitaria mais o seu processo de ensino:

*“As minhas aulas começavam sempre com a explicação do que pretendia, partindo depois para a prática, mas depois de alguns anos aplicar esta metodologia teórica e depois prática, verifiquei que não resultava muito. Os alunos nunca estavam com atenção e na hora de eles praticarem o exercício, tinha que explicar tudo de novo. A minha metodologia neste momento é: explicar exemplificando com exercícios práticos em que os alunos vão acompanhando ao mesmo tempo que explico para que serve determinado comando ou função... por vezes há necessidade de dar um pouco de teoria o que é dada, mas tento sempre explicá-la de uma forma prática para cativar o interesse dos alunos. Como já referi em cima a abordagem que aplico é esta, explico a teoria sempre que possível a partir da prática. Os alunos estão entusiasmados porque querem fazer logo, reconheço que por vezes, ajudava muito se já soubessem alguma teoria, pois a prática tornar-se-ia mais fácil, mas com os alunos que temos hoje, que acha que a teoria não serve para nada, requer da nossa parte um esforço muito maior, explicando como se faz ao mesmo tempo da teórica. Não sei se é o método mais eficaz, mas neste momento é o método que estou aplicar, os resultados não são de todo os esperados, mas penso que um dos outros métodos também não teria os resultados pretendidos.” (P9)*

Finalmente, a professora P11, embora refira que mudou as suas abordagens de ensino, assume que foi uma experiência parcialmente conseguida e continua a dar primazia ao método clássico, uma vez que é a abordagem que melhor responde às suas disciplinas. Referiu também que os alunos com mais sucesso de aprendizagem são os que se adaptam melhor a qualquer abordagem de ensino, tirando partido das suas potencialidades. Refere ainda que a abordagem prática funcionou

bem para turmas de dimensão reduzida, enquanto que nas turmas problemáticas não funciona muito bem, em virtude de, perante esta modalidade, os alunos mais problemáticos na sua aprendizagem (com ausência de métodos de trabalho autónomo) terem mais condições para se desconcentrarem:

*“Sempre dei primazia ao método clássico. Achava e acho, ainda em parte, que é o método, se os alunos tiverem capacidade de concentração, mais eficiente para a turma aprender, sendo óbvio que depois, complementarmente, serão tidos em conta os vários ritmos de aprendizagem dos alunos. Contudo, sendo um ano letivo em que o grupo de Informática apostou na mudança das suas práticas, consequência das reflexões do projeto de investigação-ação, principalmente ao nível dos métodos de ensino, também optei por experimentar novos modos de ensinar a determinadas turmas problemáticas. Optei por esta mudança nestas turmas, dado que, aquando da explicação da teoria necessária à resolução dos exercícios práticos, os alunos ficavam alheios à temática. Conversas paralelas, pesquisas nos computadores assuntos do seu interesse, mas fora do âmbito dos conteúdos programáticos. Portanto, não perdia nada em tentar mudar a abordagem de ensino. Passei para o método da teoria articulada com a prática, mas a interação entre o pensamento dos alunos e do professor só produzia efeitos num primeiro momento e se fosse uma temática que lhes despertasse o mínimo de interesse. Logo de seguida, distanciavam-se em relação às temáticas, procurando no computador outros assuntos fora do contexto de sala de aula. Tentei de seguida, o método da abordagem prática. Neste método constatei que os alunos que sempre se mostraram mais interessados, mesmo aquando das outras abordagens, foram os que tiveram ainda mais proveito na sua aprendizagem. Eles próprios começavam, perante a prática a teorizar e chegar às suas próprias conclusões. Contudo, também constatei que, além de me sentir muito mais cansada, dado ter que ocorrer a todos os elementos que necessitavam de explicação para novos conceitos para a resolução dos exercícios práticos, os alunos que sempre se mostraram pouco sentindo de responsabilidade sentiam que ficavam mais libertos do controlo do professor, dado no momento, a professora estar a dar apoio aos colegas. Assim, se por um lado os alunos mais empenhados, mais concentrados, mais motivados optimizaram a sua aprendizagem, por outro lado, os outros alunos tinham uma margem de ação maior para as suas pesquisas no computador, fora do contexto de sala de aula. Contudo, é de assinalar que numa única turma, de dimensões muito reduzidas, é que esta abordagem produziu efeitos positivos. Além de consegui incentivar ainda mais os bons alunos, consegui também controlar os mais desmotivados e desinteressados, dando-lhe um apoio mais personalizado e não lhes dando hipótese que se alheassem das temáticas tratadas. Logo, para mim a dimensão das turmas parece ser determinante no sucesso da aprendizagem dos alunos e poderá ser uma condição necessária para combater a desmotivação. A nível dos cursos leccionados a adultos, penso que a abordagem que melhor se adequa ao seu processo de aprendizagem é a abordagem tradicional. Também tive oportunidade de verificar que a abordagem da articulação da teoria à prática teve sucesso. Este sucesso só se verifica se, de um modo geral, estes alunos demonstrarem mais interesse em aprender, em participar nos debates da aula, em serem autónomos no seu trabalho e estarem conscientes na mais-valia da sua aprendizagem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional futuro. Assim, conclui com esta experiência de mudança que os processos de ensino e aprendizagem dependerão da disciplina, das temáticas, das fases etárias, dos interesses dos alunos. Por exemplo, uma disciplina como linguagens de programação é necessário que haja uma teorização da matéria antes de esta ser aplicada à prática e, sendo esta disciplina ministrada, quer a adultos quer a jovens, é necessário que os alunos demonstrem capacidades de raciocínio algorítmico. Antes de tudo, deverá existir uma predisposição dos alunos para estar concentrados, aquando da explanação da matéria por parte da professora. Não é viável a estratégia de introduzir conceitos nas fichas/exercícios para compreender a programação, isto é, não é solução explorar a prática para criar mecanismos de raciocínio algorítmico, quanto muito esta poderá reforça-los.” (P11)*

Analisando as reflexões finais dos professores intervenientes, verificamos, antes de tudo, que as abordagens por eles defendidas dependem essencialmente do tipo de disciplina e das características dos alunos. Porém, pela análise dos testemunhos dos intervenientes, podemos concluir que a abordagem de ensino a que os professores mais recorrem é a abordagem prática, a teoria emergindo da prática, excetuando o professor P7, revelando, que, no passado, se revelou uma experiência que não resultou. Igualmente a professora P11 não deposita muita esperança nesta abordagem como estratégia da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Como principal explicação para esta escolha, isto é, a abordagem prática, referem ser o processo que melhor cativa a atenção dos alunos, ou seja, a estratégia de ensino que consegue que os alunos não se desviem facilmente das temáticas abordadas na sala de aula. Contudo, a par da abordagem prática, um número significativo de professores refere igualmente que aplicam a abordagem clássica como primeira abordagem à componente teórica, partindo depois para uma abordagem e uma experimentação, como refere a maioria dos professores.

Em relação à mudança, para a maioria dos professores, não se tratou de uma mudança propriamente dita, em virtude de afirmarem que já vinham dando primazia à abordagem prática, em detrimento da clássica, recorrendo a esta última só mesmo quando é essencial e igualmente quando o teor das disciplinas assim o obriga.

Também é de realçar que, apesar de os professores se identificarem principalmente com a metodologia prática, referem que, devido ao leque diversificado de disciplinas lecionadas pelos professores de Informática (consultar anexo 15), deverão ter em conta todas as abordagens para encontrar uma didática adequada. Logo, perante tão grande diversidade, as características e práticas pedagógicas das várias abordagens poderão ser uma mais-valia para os professores de Informática.

Relativamente ao sucesso da aprendizagem dos alunos perante as abordagens de ensino assumidas, os professores não foram taxativos, reconhecendo existir alguma melhoria na aprendizagem dos alunos, tendo como referência de ensino o período em que apostavam na abordagem clássica, embora reconheçam também que não conseguem motivar a totalidade dos seus alunos. É de salientar a posição da professora P11 que se mostra relutante quanto à aplicação do método prático, argumentando que qualquer disciplina não dispensa uma abordagem teórica prévia, para uma melhor eficácia, mas, reconhecendo, contudo, que é muito difícil aplicar esta abordagem. Esta posição torna-se mais reforçada quando se trata de disciplinas de Informática, como por exemplo as linguagens de programação que exige um raciocínio algorítmico base para a turma.

Assim pelos testemunhos dos professores, poder-se-á dizer que a principal mudança a nível das práticas dos professores foi o facto de estes não realçarem o termo teoria, aquando da necessidade de transmitir novos conhecimentos científicos. Esta estratégia tinha como finalidade fazer com que os alunos não se desmotivassem pelo “excesso de teoria”.

Por outro lado, o processo de reflexão em grupo, no âmbito das abordagens de ensino mais adequadas para turmas de cursos profissionais, e muitas delas consideradas problemáticas, permitiu aos docentes analisar as vantagens, desvantagens e potencialidades de cada modalidade, bem como a

sua repercussão na aprendizagem dos alunos. Como consequência desta partilha, alguns professores reconheceram que deveriam apostar em novas modalidades de ensino, remetendo-os para uma mudança, outros professores constataram que a abordagem a que vinham dando prioridade, a prática, era uma aposta no caminho certo, em virtude de ser a mais adequada e ainda outros professores confirmaram que o método prático não é uma resposta *standard* para a melhoria do ensino destes cursos específicos.

Para além das mudanças a nível das abordagens de ensino, temática diretamente relacionada com o projeto da investigação-ação, “a motivação dos alunos na aprendizagem”, ou melhor o problema identificado e seleccionado pelos professores a analisar que originou os vários ciclos de investigação, leva ainda os professores a referirem a importância da colaboração docente.

Nesta temática, métodos de trabalho dos professores, os professores revelaram, aquando das entrevistas, que já trabalhavam de modo colaborativo, realçando o apoio entre colegas e a partilha (conhecimentos, matérias, leccionação de aulas), o que, de acordo com a tipificação de Little (1990), corresponde a uma colaboração fraca<sup>100</sup>.

*“ nós já colaborávamos, já tínhamos modos de trabalhar colaborativamente, aliás, acho que deve ser o grupo que mais colabora na escola, mas com o que aprendemos no nosso projeto [investigação-ação], penso que não era realizada da melhor maneira, embora o fizéssemos com a melhor das intenções.” (P2)*

*“A oportunidade de refletirmos sobre o que é a colaboração e as suas mais-valias foi uma experiência valiosa para o nosso trabalho...nós já colaborávamos...mas a certos níveis, como por exemplo na leccionação de aulas” (P4)*

*“O facto de tentar solucionar o problema da desmotivação dos nossos alunos, em grupo, refletindo e interpretando as percepções dos alunos sobre a ideia de teoria, levou-me a pensar que a estratégia da colaboração é um caminho que deve ser enveredado” (P8)*

Porém, mesmo durante a realização do projeto e no seu final reconheceram, como se constata pelos testemunhos dos professores (P2, P4 e P8), que o projeto de investigação-ação em contexto colaborativo, lhes permitiu aprofundar os conceitos sobre colaboração, bem como identificar os seus fatores potenciadores e inibidores, de tal modo que, ao longo do seu trabalho, se transformou num processo sistemático e crítico. Podemos, pois, concluir que, no final do projeto, os professores apresentaram um conceito de colaboração mais interiorizado e vivenciado. Daí os professores passarem de um conceito de colaboração fraca (tipificação 3) para trabalho conjunto (tipificação 4),

---

<sup>100</sup> Corresponde à tipificação 3 do trabalho colaborativo, numa escala de 4 tipificações, em que a autora caracteriza esta tipificação pela existência de uma partilha, mas apresentando um carácter rotineiro.

caracterizado por interdependências fortes (Little, 1990), uma vez que o grupo de Informática assumiu uma “responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão crítica do trabalho efetuado” (Fullan & Hargreaves, 2001:87), pelo menos no âmbito do trabalho desenvolvido ao longo do projeto de investigação-ação.

Como fatores potenciadores de colaboração, evidenciaram os de natureza pessoal e organizacional. Nos fatores pessoais salientaram a existência de uma predisposição para a colaboração, bem como o esforço, vontade de aprender, capacidade de diálogo, empatia de personalidades e a aceitação do outro. Nos fatores organizacionais, foi reconhecido, por todos os professores, que a existência de uma política estratégica da escola que fomente a colaboração é indispensável para potenciar o trabalho colaborativo.

Nos fatores inibidores de colaboração, os professores salientam fundamentalmente o fator «falta de tempo», afirmando que, para além das reuniões de grupo, único encontro formal, e as conversas informais na sala dos «Técnicos de Informática», os elementos do grupo não se encontram para refletir sobre o seu trabalho. Também um outro fator realçado foi o excesso de burocracia que «invade» as suas práticas, impedindo-os de colaborar ainda mais.

Relativamente à contribuição da investigação-ação em contexto colaborativo para a formação e desenvolvimento profissional, os professores foram unânimes e categóricos sobre o seu contributo, uma vez que lhes permitiu verificar e aprofundar a importância da reflexão no seu trabalho, bem como a possibilidade de crescerem pessoal e profissionalmente. Também encararam este projeto de investigação-ação como um processo formativo em contexto de trabalho. Por exemplo, uma professora (P2) refere que “*é nestes contextos de formação [contexto de trabalho] que mais nos desenvolvemos como professores*”. Logo, podemos concluir que esta investigação foi uma oportunidade de aprendizagem que se traduziu em desenvolvimento profissional.

Todos estes fatores, quer os potenciadores quer os inibidores da colaboração são corroborados por Cadório e Veiga Simão (2010) e por Cadório (2011:292)<sup>101</sup>, afirmando que a investigação-ação em

---

<sup>101</sup> Esta investigadora realizou um estudo sobre a investigação-ação em contexto colaborativo, analisando as mudanças das conceções do trabalho colaborativo, bem como os seus efeitos nas práticas dos professores”.

contexto colaborativo “conduziu à construção de um percurso e de um referente teórico que permitiram uma atitude investigativa e reflexiva condutora a mudanças pedagógicas”.

## **Síntese**

Este projeto foi apelativo para os professores intervenientes, porque se revelou num projeto de natureza inovadora, constituindo uma oportunidade para os professores de Informática construírem conhecimento sobre o seu contexto de trabalho. Pese embora os condicionalismos sentidos, principalmente a falta de tempos comuns para as reuniões, o projeto de investigação-ação permitiu aos professores refletirem sobre várias dimensões do seu trabalho, como, por exemplo, as várias abordagens de ensinar (características, vantagens e inconvenientes), o problema da falta de motivação dos alunos, assim como as suas possíveis causas e a importância do trabalho colaborativo na melhoria da aprendizagem dos alunos. Deste modo, os professores tiveram oportunidade de analisar e compreender melhor o seu contexto de trabalho, assumindo uma postura interventiva e emancipatória, fruto dos hábitos de reflexão em grupo que foram progredindo e cimentando ao longo da investigação.

Não se podendo afirmar que estes professores operacionalizaram mudanças profundas sobre o seu contexto de trabalho, podemos, contudo, assumir que refletiram sobre o modo como ensinam, levando alguns dos professores a principiarem uma mudança das suas abordagens de ensino, tentando encontrar as mais adequadas às aprendizagens dos seus alunos e, deste modo, motivá-los para obterem melhores resultados académicos. Os professores, através deste projeto, também se mentalizaram que os alunos têm ritmos de aprendizagens diferentes e que os modelos utilizados na sua aprendizagem, aquando da sua formação inicial, poderão não configurar os mais adequados às novas aprendizagens, em suma, poderemos dizer que os professores precisam aprender a ensinar e a refletir sobre o seu ensino (Loughran, 2009; Korthagen, 2009; Kelchtermans, 2009).

Finalmente, é de salientar que para a obtenção do sucesso deste projeto em muito contribuiu o facto de os professores de Informática já possuírem alguns métodos de trabalho colaborativo, embora não sistemático e crítico, o que, de certa forma, permitiu contornar o problema da falta de tempos comuns e, por conseguinte, concretizar os objetivos propostos pelo projeto de investigação-ação.

Em jeito de conclusão podemos dizer que o envolvimento dos professores de Informática no projeto de investigação ajudou-os a perceber melhor a complexidade, a diversidade e as necessidades dos alunos e as suas próprias características e capacidades enquanto professores.



## Conclusões e Implicações

Nesta secção apresentamos as principais conclusões deste estudo, procurando dar resposta às questões inicialmente colocadas e fazer uma síntese dos resultados, bem como uma reflexão sobre o seu significado e as suas implicações.

Através desta investigação, procurámos estudar o modo como os professores olham para o seu desenvolvimento profissional contínuo e para as oportunidades de aprendizagem da escola, bem como para a natureza do seu trabalho e para as práticas colaborativas existentes.

Tendo por base os objetivos propostos, e ao pretendermos estudar o desenvolvimento profissional e as práticas colaborativas no contexto de trabalho numa perspetiva holística, o seu estudo partiu primordialmente das percepções dos professores. Para isso, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, embora com mais incidência na perspetiva qualitativa numa lógica colaborativa através do desenvolvimento de um projeto de investigação-ação.

Relembremos as questões que nortearam a investigação:

- ❖ Que formação inicial possuem os professores de Informática?
- ❖ Que tipo de formação contínua (modalidades, temáticas, motivações) os professores de Informática realizam?
- ❖ Como veem os professores a sua formação e o seu desenvolvimento profissional no contexto do trabalho?
- ❖ Que fatores promovem ou inibem o desenvolvimento profissional dos professores?
- ❖ Que articulação existe entre a formação contínua e desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas dos professores?
- ❖ Como potenciar e desenvolver espaços de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho?

Através da análise global dos dados obtidos, quer através da aplicação dos resultados do questionário (n=520), quer através da realização do projeto de investigação (n=10) e com base nas questões e nos objetivos propostos, ressaltam os aspetos que a seguir enunciamos:

Relativamente à **formação inicial dos professores de Informática**, os resultados revelam que têm, maioritariamente, uma formação inicial no âmbito da Informática, pese embora não vocacionada para o ensino.

Esta situação relaciona-se com o facto de, à altura da criação do grupo de Informática, e mesmo antes, não se encontrarem profissionais no âmbito do ensino, especializados na área científica da Informática. Daí que o grupo de recrutamento de Informática seja caracterizado por apresentar uma vasta diversidade na formação inicial dos seus profissionais, 71 cursos. Destes, 50.7% situam-se no âmbito da Informática onde os cursos de Engenharia (por exemplo, Engenharia de Sistemas e Informática, Licenciatura em Engenharia Informática, Licenciatura em Engenharia Electrónica, ...) assumem um peso preponderante, com uma grande variedade de cursos de Engenharia (16). Outros cursos em Informática, como por exemplo a Licenciatura em Informática de Gestão, representam um número significativo de professores que detêm esta formação inicial. Logo, estas áreas de conhecimento científico constituíram-se numa fonte de recursos humanos para assegurarem o ensino das disciplinas da área da Informática, quer antes, quer depois da criação do grupo de Informática.

Com o decorrer dos anos, a maioria destes docentes optaram pelo ensino, acabando por realizar a Profissionalização em Serviço, ficando assim com as habilitações requeridas para exercer a profissão docente. A par desta situação, uma percentagem pouco significativa de professores (7.0%) apresentava uma formação inicial vocacionada para o ensino. Destes, apenas 3.8% apresentavam uma formação inicial de raiz para a lecionação de Informática e 3.2% optaram por uma segunda licenciatura/curso vocacionada para o ensino de Informática, de modo a ficarem habilitados a lecionar disciplinas de Informática e, por conseguinte, poderem pertencer diretamente ao grupo de recrutamento de Informática.

O facto de alguns professores optarem pela realização de um segundo curso/licenciatura deve-se, provavelmente, a uma progressão mais rápida na carreira do ensino.

É de salientar ainda que, a par dos professores com conhecimentos no domínio científico para lecionar Informática, uma grande percentagem de professores (42.3%) que lecionava disciplinas na área da Informática, principalmente a disciplina de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação),

era oriunda de outras áreas de recrutamento (por exemplo, Licenciatura em Música, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Inglês). Esta ocorrência deve-se ao facto de a legislação permitir aos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino ou dos respectivos agrupamentos a atribuição de horas para a lecionação da disciplina de TIC a docentes profissionalizados de outros grupos de docência, pertencentes aos respectivos quadros de escola, com horários incompletos, aquando do processo de identificação e supressão das necessidades residuais de pessoal docente para a disciplina de TIC.

No que diz respeito à **formação contínua (modalidades, temáticas e motivações)**, os dados revelam que os professores de Informática frequentaram, predominantemente, temáticas relacionadas com o domínio do conhecimento científico específico da sua área de recrutamento (por exemplo, Sistemas Operativos, Linguagens de Programação, Redes...). Esta circunstância deve-se ao facto de os conhecimentos nesta área científica estarem em constante e permanente transformação, conduzindo os professores a uma formação e atualização contínua constante.

Esta conclusão é indicada pelos resultados recolhidos junto dos professores, através do questionário, em que 72.2% referiram que a temática das ações de formação frequentada se enquadrava no âmbito de conteúdos científicos no domínio das TIC/Informática. Por sua vez, nas áreas do domínio das Ciências da Educação/Organização e Administração Escolar (por exemplo, construção de Projetos Educativos, Avaliação, construção de Materiais Didáticos, Novos Currículos, ...), apenas 6.7% dos professores optaram por esta área. A explicação para esta tendência foi dada pelos professores intervenientes no projeto de investigação-ação, justificando a procura de formação nesta área como uma resposta imediata às constantes mudanças dos conteúdos científicos. Na sua opinião, sem o recurso à formação contínua nestas áreas, os professores de Informática, muito provavelmente, não poderiam dispor de práticas profissionais que garantissem aos seus alunos uma aprendizagem de qualidade. Logo, os professores de Informática, mais do que quaisquer outros professores, de outras áreas curriculares, estão dependentes das temáticas técnicas, relegando as demais, como, por exemplo, a área das Ciências da Educação/Organização e Administração Escolar ou de formação em áreas transversais, para segundo plano, pese embora reconheçam a sua pertinência para a resolução de problemas com que se deparam nas suas práticas.

Por sua vez, nas modalidades de que se revestiu a formação contínua prevaleceram as oficinas, com 44% dos professores questionados a referir ser a modalidade mais procurada, seguida da modalidade Cursos (35.8%). A explicação para a procura destas modalidades foi confirmada pelos professores intervenientes no projeto de investigação-ação, argumentando ser a modalidade que mais

se adequa à formação contínua dos professores de Informática, uma vez que privilegia a componente do saber-fazer prático ou processual, subsequente às sessões presenciais conjuntas de trabalho, nas quais se produz um trabalho colaborativo de natureza reflexiva e/ou prática. Deram também como justificação para a procura de formação contínua na modalidade de cursos, a circunstância de esta se apresentar como um processo rápido e prático de os professores de Informática adquirirem conhecimentos, capacidades e competências de modo a lhes permitir expandir a autoformação e a inovação educacional, aspetos fundamentais ao desenvolvimento e melhoria das suas práticas.

Quanto às motivações que levaram os professores de Informática a frequentarem a formação contínua foram essencialmente de natureza emancipatória e prática em detrimento da implementação de políticas/medidas, quer a nível de Gestão Local, quer a nível de Administração Central, bem como de motivos colaborativos, resultados que corroboram o estudo de Forte (2009). Uma vez mais, estes resultados foram confirmados pelos professores participantes no projeto de investigação-ação, destacando uma conceção norteada para a promoção do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento de novas ideias/propósitos para o ensino, do desenvolvimento de ideias/perspetivas pedagógicas, do desenvolvimento de destrezas profissionais, do conhecimento de perspetivas para tornar o ensino eficaz e da melhoria de oportunidades profissionais.

Em relação à questão ***Como veem os professores a sua formação e o seu desenvolvimento profissional no contexto do trabalho***, podemos concluir, através da análise dos resultados, que existe uma ambivalência em relação à repercussão da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores de Informática. Se, por um lado, os professores de Informática valorizam a formação de natureza formal, perspetivada a longo prazo (59.5%), por outro lado, não se posicionam sobre o papel da formação contínua como resposta ao desenvolvimento profissional a curto prazo (40.4%). Esta aparente incongruência dos resultados foi, em certa medida, desenvolvida e explicada pelos professores intervenientes no projeto de investigação-ação que, embora se revendo numa perspetiva de formação a longo prazo, reconhecem a formação contínua a curto prazo de capital importância na superação das lacunas técnicas.

No mesmo sentido, existe uma ambivalência sobre o modo como os professores de Informática encaram a formação contínua no desenvolvimento da escola e no desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula e no desenvolvimento individual. Se, por um lado, os professores de Informática são categóricos, afirmando que a formação contínua deve ter em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola (66.1%), por outro lado, permanece uma indefinição

quer sobre se a formação contínua deva centrar-se no desenvolvimento de destrezas de atividades centradas na sala de aula (50.5%), quer se a formação contínua deva centrar-se no desenvolvimento individual (44.2%). Socorrendo-nos, mais uma vez, da voz dos professores entrevistados, somos levados a concluir que este posicionamento ambíguo em relação ao papel da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores de Informática se deve à «dependência» dos professores de Informática da formação contínua, uma vez que esta se constitui como meio de melhorar o desenvolvimento das suas destrezas, essenciais às atividades centradas na sala de aula, bem como ao seu desenvolvimento individual.

Acresce que estes professores de Informática, no âmbito da colaboração (trabalho colaborativo com docentes), embora focalizassem a importância da formação contínua nas suas práticas imediatas, salientaram também o papel crucial que, em contexto de trabalho, poderá ter o trabalho colaborativo entre professores com repercussões no seu desenvolvimento profissional e na melhoria da escola, na linha de Flores *et al* (2009), Veiga Simão *et al* (2009) e Veiga Simão *et al* (2007a).

Relativamente à questão ***Que fatores promovem ou inibem o desenvolvimento profissional dos professores***, de um modo geral, os resultados apontam para fatores que se situam a um nível colectivo e outros a um nível individual, embora os primeiros se evidenciem em relação aos segundos.

Relativamente aos fatores que promovem o desenvolvimento profissional a nível colectivo, os professores de Informática realçam o trabalho colaborativo, que consideram ser próprio do grupo de Informática, constituindo, assim um espaço privilegiado para crescerem profissionalmente, uma vez que há oportunidade para a aprendizagem, nomeadamente através da troca de experiências, da troca de conhecimentos, do apoio a nível de conhecimentos científicos, da segurança pedagógica, das interajudas nos projetos inovadores, da codocência, etc., conjuntura que, na sua opinião, se revelará necessária à melhoria da prática dos professores, em geral, e dos professores de Informática, em particular.

Reconhecem ainda que o grupo de Informática na escola tem muita visibilidade (fruto da animação e coordenação de projetos inovadores) e, por conseguinte, sentem que o seu grupo de recrutamento, de certa forma, reúne as condições para todos os seus elementos se desenvolverem profissionalmente. Salientam também que o grupo tem a capacidade de motivar outros grupos de recrutamento na utilização das novas tecnologias, contribuindo, deste modo, para a operacionalização

das mudanças das práticas na escola a este nível. A percepção do grupo de Informática encontra-se em consonância com a ideia defendida por Meirinhos (2006, 61:62), referindo que

“As TIC abrem múltiplas possibilidades para encorajar o trabalho colaborativo, contudo, a capacitação dos professores é um facto determinante. Capacitação, não apenas no domínio das TIC, mas também nas competências que permitam aos professores tirar vantagem das TIC para o seu desenvolvimento profissional, a nível institucional mais específico, ou a nível mais alargado, para além dos limites da instituição onde se exerce a profissão. Significa isto que estas competências, num cenário de utilização das tecnologias da informação, poderão promover o desenvolvimento profissional docente, quer na ação pedagógica imediata, no quadro da escola, quer em contextos profissionais mais alargados, a nível regional, nacional ou mesmo internacional”.

À luz desta perspetiva, enquadram-se as respostas dos professores questionados, em que 47.5% declararam exercer outras atividades, no âmbito de tempos não letivos, cuja natureza se situa no âmbito da resolução de problemas de ordem técnica (22.3%), no apoio ao Conselho Executivo (4.3%) e na prestação de outros apoios (por exemplo, gestão de páginas/plataformas electrónicas, coordenação do projeto CRIE - Iniciativas Escolas, Professores, e Computadores Portáteis -, Jornais *On-Line*, ...) (14.6%).

A nível individual, os professores, na sua grande maioria, referem que lhes são dadas oportunidades para participar na vida da escola. Mencionam fatores externos, como o tipo de liderança da escola (aberta à comunicação, aberta à inovação e encorajadora), corroborando outras investigações e reflexões desenvolvidas sobre esta temática (Marcelo, 1999; Day, 2001, 2004; Flores, 2004; Fullan & Hargreaves, 2001; Sergiovani, 2004; Flores *et al*, 2009) e relatam existir um bom clima de escola (bom relacionamento e um bom ambiente de trabalho), levando cada professor a motivar-se e a investir no seu crescimento profissional, mesmo os professores que leccionam pela primeira vez nesta escola, fator essencial à integração na cultura da escola (Flores, 2000). Expõem como fatores internos à promoção do seu desenvolvimento profissional a capacidade que possuem para a abertura à troca de experiências, para a interação e interajuda, assim como a predisposição para participarem em projetos inovadores, bem como a predisposição para trabalhar de modo colaborativo e gosto de trabalhar em grupo, aspetos que, na sua opinião, são uma mais-valia para a inovação das suas práticas e, por conseguinte, para se desenvolverem profissionalmente.

Como fatores inibidores ao seu desenvolvimento profissional, os professores de Informática salientam fatores relacionados com o sistema educativo, com questões profissionais, com questões de

ordem pessoal, além de outros fatores. Posicionando-nos no âmbito do sistema educativo, os fatores inibidores referem-se essencialmente ao excesso de burocracia que rodeia o processo de ensino e aprendizagem, repercutindo-se negativamente na sua qualidade, em virtude de absorver grande parte do tempo que deveria ser utilizado em prol da aprendizagem dos alunos, “verdadeiro âmago do ensino” (Kelchtermans, 2009) ou o “coração do acto educativo” (Day, 2001:62). Mais concretamente, os professores gastam a maior parte do seu tempo em tarefas/processos administrativos em detrimento da preparação das suas aulas, chegando alguns professores a utilizar a metáfora «somos professores de papel». Reveem-se, pois, na metáfora da «escola atarefada» (Correia, 2000), uma vez que o trabalho burocrático consome grande parte do seu tempo, o que inevitavelmente se repercute na qualidade do trabalho que desenvolvem com os seus alunos (Nóvoa 1992, 2009; Correia *et al*, 1997; Correia, 2000; Flores *et al*, 2009).

Referem ainda as constantes alterações, nomeadamente no ECD (Estatuto da Carreira Docente) e na ADD (Avaliação de Desempenho Docente), referindo que teve repercussões perniciosas na progressão das suas carreiras. Quanto aos fatores inibidores a nível profissional, realçam a falta de tempo e a incompatibilidade de horários para os professores se reunirem e, libertos da burocracia, refletirem sobre o seu contexto de trabalho, de modo a operarem mudanças com vista à melhoria das suas práticas, e, por conseguinte, ao sucesso da aprendizagem dos alunos. A nível pessoal, alguns professores, sentindo a sua profissão desprestigiada, referem existir uma desmotivação profissional, levando-os a não investir e apostar no seu crescimento profissional. Acrescem a estes fatores inibidores, as medidas políticas, no âmbito da sua carreira profissional, que tiveram reflexo na progressão das suas carreiras, conduzindo a um forte ambiente de contestação que se viveu e vive ainda hoje nas escolas, decorrentes sobretudo do ECD e a da ADD, o que corrobora, mais uma vez, o estudo de (Forte, 2009). Este sentimento é igualmente corroborado por Orvalho e Alonso (2009), chamando a atenção para o clima vivido nas escolas, “gerador de tensões e de desajustamentos, [que] contribuiu para agravar as condições propiciadoras de trabalho colaborativo” não facilitando “o desenvolvimento profissional baseado na reflexão da prática pedagógica dos professores”

Também referiram a dificuldade de conciliação da vida pessoal com a profissional. Saliendam ainda como fatores inibidores o impacto de algumas medidas políticas educativas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, gerando efeitos gravosos na qualidade da educação. A este propósito, os professores referem que a grande maioria das medidas emanadas da tutela não têm em consideração o conhecimento que os professores possuem sobre o contexto de trabalho, encarando-os como meros implementadores, atribuído-lhes, deste modo, um papel secundário, e por conseguinte,

gerando nos professores a ideia de que as mudanças lhes são exteriores ou lhes são impostas (Morgado, 2007).

Destacam igualmente, embora com menor peso, as ações de formação, de carácter obrigatório e creditadas, como obstáculo ao desenvolvimento profissional, em virtude de não apelar a uma verdadeira aprendizagem, mas recorrendo, unicamente, a este tipo de formação por questões burocráticas, ou seja, com a finalidade de progressão na carreira.

Ainda no âmbito das oportunidades de progressão na carreira referem que o facto de dificilmente atingir o posicionamento dos colegas que se encontram já no topo da carreira poderá constituir um fator muito desmotivante para o seu desenvolvimento profissional.

No que se refere à questão ***Que articulação existe entre a formação contínua e desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas dos professores***, os resultados revelam que os professores de Informática são unânimes em reconhecer que a formação contínua é imprescindível à melhoria das suas práticas, revelando ser um dos meios privilegiados de formação que mais contribui para o seu desenvolvimento profissional. Afirmam que os professores de Informática dependem fortemente da formação contínua, em virtude da natureza desta área de conhecimento, considerando-a «volátil», isto é, em permanente transformação, obrigando-os, sempre que possível, a recorrer à formação contínua, achando que, por vezes, são até «empurrados» para ela. Sentem que a qualidade das suas práticas depende dos seus conhecimentos tecnológicos, associam a aprendizagem decorrente da formação contínua, a repercussões imediatas em sala de aula e a um processo de crescimento profissional.

Embora a formação contínua não tenha apenas uma dimensão técnica (ligada à aquisição de destrezas ou competências técnicas), mas encerrando também um questionamento de práticas e de processos ou formas de trabalho, assim como as condições em que é exercido, os professores de Informática sobrevalorizam a vertente técnica. Embora reconhecendo a formação contínua como principal motor do seu crescimento profissional, não se identificam, de modo algum, como implementadores de novas ideias ou conhecimentos, mas sim como autores de projetos inovadores e agentes dinâmicos que se envolvem nas decisões do seu grupo e da sua escola, levando-os, assim, a um processo de aprendizagem. Esta postura vai ao encontro de Estrela (2001:137) que defende que os professores "não podem ter uma atitude conformista ou oportunista, recebendo passivamente aquilo que lhes dão, pois é o seu desenvolvimento profissional que está em jogo e, nele, são eles necessariamente os protagonistas".



Também declaram que, no âmbito da formação contínua, os professores desenvolvem e aperfeiçoam as competências para trabalhar de modo colaborativo, de modo a ultrapassar a lógica individualista de trabalho e de isolamento do grupo, característicos de muitos departamentos curriculares, e que tanto caracteriza a socialização e a cultura docente (Forte, 2009; Lima, 2002; Day, 2001, 2004; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007; Fullan & Hargreaves, 2001; Caetano, 2004a). Daí que a formação contínua em contexto de trabalho possa constituir uma estratégia de aperfeiçoamento do trabalho colaborativo (de caráter sistemático), para uns, ou ultrapassar o modo de trabalho individual, para outros.

A par do sentimento sobre a repercussão positiva da formação contínua nas suas práticas, sentem igualmente que tem repercussão nas práticas dos seus colegas e, por conseguinte, nas práticas da escola. Dão como justificação o facto de os conhecimentos e destrezas que adquirem na formação contínua, e socorrendo-se da estratégia da aprendizagem aprender a aprender conseguida e assimilada na sua formação inicial (incutindo-lhes o hábito da auto-formação), serem utilizados na formação dos seus colegas, essencialmente, de um modo informal. Na opinião dos professores de Informática torna-se num procedimento vantajoso para a escola, uma vez que permite aos professores da escola formação (geralmente o uso das novas tecnologias em contexto de sala de aula) para inovarem as suas práticas. Acresce também o apoio tecnológico aos projetos inovadores dos seus colegas.

Assim, poder-se-á concluir que a formação contínua (integrando aspetos positivos como a aquisição de conhecimentos/destrezas técnicas, métodos de trabalho colaborativo, auto-formação, formação dos seus colegas, autores/coautores de projetos inovadores) constituirá um fator de desenvolvimento profissional dos professores de Informática articulado com o desenvolvimento da escola. Por conseguinte, podemos concluir que estes professores não se identificam com uma formação descontextualizada do seu trabalho, ou seja, avulsa, ocasional, e até por vezes extemporânea, que não conduz a um crescimento profissional (Roldão *et al*, 2000; Correia *et al*, 1997).

Finalmente em relação à questão ***Como potenciar e desenvolver espaços de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho***, de um modo geral, os dados apontam para o reconhecimento pleno, por parte dos professores de Informática, da repercussão que os espaços e momentos colaborativos na escola têm na promoção de um desenvolvimento profissional efetivo e eficaz. Por isso valorizam os espaços que o grupo de Informática tem, embora não sendo os

mais adequados, reconhecendo a necessidade da escola criar condições, nomeadamente espaços adequados para os professores se reunirem, bem como tempos no horário dos professores. Esses tempos incorporados no horário letivo não são perspectivados a nível burocrático e/ou de carácter mais técnico, mas, sim, como momentos de aprendizagem colaborativa na escola. Estes resultados corroboram os resultados de outras investigações (Cadório & Veiga Simão, 2010; Cadório, 2011; Forte, 2009; Forte & Flores, 2010, entre outras), ao salientarem que a maioria dos professores reconhece a importância dos espaços, bem como o fator tempo para a criação de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores. Daí que as mesmas autoras defendam a existência de espaços na escola como fatores determinantes para a promoção de uma cultura colaborativa.

Apesar de a colaboração dos professores de Informática se situar, essencialmente, ao nível da sala de aula, nomeadamente no processo de ensino e aprendizagem, decorrente da codocência, referem também a colaboração a nível de dinamização de projetos extra-curriculares. Por isso, a formação em contexto de trabalho terá um papel muito decisivo no desenvolvimento profissional, daí a formação contínua constituir um espaço de desenvolvimento profissional, devendo ser perspectivada não numa lógica burocrática e funcional, mas orientada para o crescimento profissional. Daí que, na sua opinião, devam ser tomadas em consideração as necessidades de formação dos professores quer a nível individual e colectivo, quer a nível pessoal e profissional, quer ainda como estratégia global de desenvolvimento da escola (Forte, 2009; Forte & Flores, 2010).

Este trabalho suscita para temas futuros para investigação, nomeadamente a realização de uma análise sobre o impacto do projeto de investigação-ação nas práticas dos professores de Informática, bem como as suas repercussões no desenvolvimento da escola. Como refere Caetano (2004a:107), para a “compreensão dos processos de mudança é importante considerar o fator tempo [...], o tempo necessário para que as mudanças perdurem para além da própria formação [investigação-ação]”. Daí pensarmos ser proveitoso obter um *feedback* dos professores participantes, de modo a compreendermos o grau de profundidade e de extensão das mudanças ocorridas, na sequência da sua participação neste projeto.

Com este trabalho procurámos compreender melhor a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Informática no sentido de perceber quais os fatores que os potenciam ou inibem ou quais as estratégias que os podem promover. Os resultados obtidos permitem olhar para estes contextos na perspectiva de um conjunto de professores de Informática, de modo a reconhecer as

suas potencialidades para melhorar as suas oportunidades de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Para além da reflexão sobre a formação e desenvolvimento profissional, no contexto de trabalho, de um grupo de professores de Informática, esta investigação possibilitou também a produção de materiais e estratégias que poderão ser trabalhados a nível da escola, promovendo a reflexão, para posteriormente, serem aplicados noutros Departamentos, Escolas e Agrupamentos de Escolas que possam contribuir para a identificação e caracterização de “boas práticas”.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégia de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1997). Prefácio. In: (org.) I. Sá-Chaves. *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 7-8.
- ALARCÃO, I. (2000). Introdução. In: (org.) I. Alarcão. *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 13-23.
- ALRECK, P. & SETTLE, R. (1995). *The survey research handbook*. (2ª ed.) USA: Richard D. Irwin, Inc.
- ALVES-PINTO, C. (2001). Socialização e Identidades. In: Manuela Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 19-80.
- AMIGUINHO, A. (1993). Formação: da lógica escolarizante à articulação com os processos de mudança. In: *Aprender*, nº 15, 31-40.
- AMIGUINHO, A. & CANÁRIO, R. (1994). *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- ANGUIO, L. M. V. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilha: Publicaciones de la Universidad de Sevilha.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- BALL, S. J. & GOODSON, I. F. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer Press.
- BALL, S. J. & GOODSON, I. F. (1985a). Understanding teachers: concepts and contexts. In S. J. Ball & I. F. Goodson (eds), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press, pp. 1-26.
- BARDIN, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1997). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: R. Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Editora. pp. 61-71.
- BARROSO, J. (1999). Nota de Apresentação. In: J. Barroso (org.) *A Escola entre o Local e o Global. Perspetivas para o Século XIX*. Lisboa: Educa. pp. 9-10.
- BARROSO, J. (2003). Formação, Projeto e Desenvolvimento Organizacional. In: Rui Canário (org.) 2ª Ed., *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp 61-78.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- BEST, J. W. (1981). *Como investigar en educación*. (9.ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigação educativa. Guia prática*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BOAVIDA, C. P. (2009). Formação Contínua de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação no Distrito de Setúbal: um estudo de avaliação. In *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 2 (1); pp. 102-109, Maio de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BRYMAN, A & CRAMER, D. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais – introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Edições
- CADÓRIO, L. (2011). *A investigação-ação em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Instituto da Educação. Universidade de Lisboa (doc. Policopiado).
- CADÓRIO, L. & VEIGA SIMÃO, A. M. (2010). A investigação-ação na formação de professores: um caso de autorregulação da aprendizagem. In *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*, M. P. Alves & M. A. Flores (Org.). Mangualde: Edições pedagogo, pp. 101:127.
- CAETANO, A. P. (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.
- CAETANO, A. P. (2004a). A Mudança dos Professores pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), pp. 97-118.
- CAETANO, A. (2007). *Avaliação da formação profissional – Estudos em organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAMPOS, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (1991). “Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa”, *Inovação*, 4 (1) pp. 77-92.
- CANÁRIO, R. (1992). Escolas e mudança da lógica da reforma à lógica da inovação. In A. Estrela e M. E. Falcão (eds.). *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia*. Lisboa: AFIRSE e FPCE, pp. 195-220.
- CANÁRIO, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? A. Amiguiño & R. Canário (orgs.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa. pp. 13-58.
- CANÁRIO, R. (1995). *Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

- CANÁRIO, R. (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2007). Desenvolvimento profissional de professores: desafios às políticas. In: Ministério da Educação (org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 133-148. Consultado em fevereiro de 2010 em [www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf).
- CARR, W. (1993). Introduccion - La Calidad de la Enseñanza in W. Carr (ed.) *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora S. L. pp. 5-22.
- CARR, W. & KEMMIS S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S. A.
- CASSIANO REIMÃO, M. (2009). Novos olhares sobre a educação: temas, problemas e desafios. *Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa Ciências da Educação – Investigar, Avaliar, Descentralizar*, realizado pelo Instituto Politécnico de Bragança/ Escola Superior de Educação de Bragança, 1-20. ISBN: 978-972-745-102-9
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. (1999). Teacher Learning Communities, *Review of Research in Education*, 24, pp. 24-32.
- COHEN, L. & MANION, L. (1989). *Research Methods in Education* (3ªed.). London: Routledge.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CORCORAN, T. (1995). *Transforming Professional Development for Teachers. A guide for State Policymakers*. Washington: National Governors Association.
- CORREIA, E. & FLORES, M. A. (2009). Experiências Formativas e de Desenvolvimento Profissional de Professores de TIC e Áreas Afins: Alguns Resultados de um Estudo em Curso. *Atas do IX Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, 9-11 de setembro. ISBN: 978-972-8746-71-1
- CORREIA, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa (2.ªed.)
- CORREIA, J. A. (1993). Formatividade e profissionalidade docentes: algumas considerações sobre Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores...*O Professor*, 32, (3ª série), pp. 53-68.
- CORREIA, J., CAMELO, J. & VAZ, H. (1997). *Formação de Professores – Estudo Temático*. Porto: FPCEUP.
- CORREIA, J. A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.

- CORTESÃO, L. (1998). Da necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação. *Revista da Educação*, VII (1), 27-33.
- COUTINHO, C. (2005). *Percurso da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1085-2000)*. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.
- COUTINHO, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*. 12 (1): 5-15, janeiro/abril 2008.
- COUTINHO, C., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, A., FERREIRA, M. J. & VIEIRA, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, n. ° 2, pp 455-479.
- DAELE, A. (2004) *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire*. Consultado em março de 2010. Disponível em: [www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/instit/doc/rapport\\_dea\\_2p.pdf](http://www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/instit/doc/rapport_dea_2p.pdf).
- DAY, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for Professional development, *British Educational Research Journal*, 19 (1): 83-93.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2003). Desenvolvimento Profissional de Professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003, 1 (2), 151-188.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2005). A Reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em Transição, *Atas do Fórum de Discussão, Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, CIEd Edições.
- DAY, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade. In: (org.) M. Assunção Flores. *A Avaliação de professores numa perspetiva Internacional. Sentidos e Implicações*. Areal Editores, pp. 141-161.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações de Questionário, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DE LANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin: Bourrelier.
- ELLIOT, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción* (Re-impressão). Madrid: Ediciones Morata, S. L.



- ERAUT, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press, pp.730-743.
- ERAUT, M. (1994). *Learning to teach: the Exeter study*. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 257-263. Developing Professional Knowledge and Competence.
- ERAUT, M. (1995). Developing Professional Knowledge and Competence. In Guskey, T. R., Huberman, M. (eds.), *Professional Developing in Education: New Paradigms and Practices*. Columbia University: Teachers College Press.
- ESCUADERO, J. M. & BOLÍVER, B. A. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro. A. Amiguiño & R. Canário (orgs.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa. pp 97-155.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo In: J. Lima & A. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp.106-126.
- ESTRELA, M. T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In: (org.), M. Teixeira. *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, pp 113-142.
- ESTRELA, M. T. (2001a). Realidades e Perspetivas da Formação Contínua de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- ESTRELA, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a prática. In Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 43-63.
- ESTRELA, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA A. (2001a). Caracterização geral do Projeto IRA. In: (orgs), M. T. Estrela & A. Estrela. *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora, pp. 29-40.
- ESTRELA, A., ELISEU, M., AMARAL, A., CARVALHO, A. & PEREIRA, C. (2005). A Investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, nº 4: 109-148.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: (orgs.) Rosa Bizarro & Fátima Braga. *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp 73-80.
- EVANS, F. J. (2002) Effective Teachers: Na investigation from the Perspectives of Elementary. School Students. *Action Teach Education*, 24 (3), pp 51-64.
- FERNANDES, G. (1996). Formação versus Deformação. In: (coord.) R. Nunes. *Centros de Formação Contínua de Professores. Testemunhos*. Porto: Porto Editora, pp. 73-90.

- FERNANDES, G. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, F. I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, J. (2009). As lógicas da formação. Para uma conceção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: (coord.) João Formosinho. *A formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 201–220.
- FERREIRA, J. (2009a). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: (coord.) João Formosinho. *A formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 329–344.
- FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FIGEL, J. (2007). Comissário Europeu Responsável pela Educação. In: Ministério da Educação (org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 17–20. Consultado em fevereiro de 2010. Disponível em: [www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf)
- FLICK, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- FLORES, M. A. (2000). *A Indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE.
- FLORES, M. A. (2002). *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching a Two-Year Empirical Study*. University of Nottingham School of Education.
- FLORES, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco & M. Evangelista (orgs.) *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160.
- FLORES, M. A. (2003a). Formação e(m) contexto de trabalho: a escola como local de aprendizagem. *Elo Especial*. Guimarães: CFFH, pp. 191-196.
- FLORES, M. A. (2003b). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspetiva*, Florianópolis, Vol.21, nº02, 391-412, Jul./Dez. 2003.
- FLORES, M. A. (2003c). Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. Universidade do Minho (doc policopiado).
- FLORES, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (4), 297-318.
- FLORES, M. A. (2005). How Do Teachers Learn in the Workplace? Findings from an Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31 (3), 533-556.

- FLORES, M. A. (2006). Tornar-se professor: formação e identidade. In: R. Bizarro & F. Braga (orgs) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 361-374.
- FLORES, M. A. (2007). Looking at Induction of Beginning Teachers in Portugal: Meanings and Paradoxes. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Eds) *Professional Induction of Teachers In Europe and Elsewhere*. Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana: 236-259. ISBN 978-961-021-1.
- FLORES, M. A., DAY, C. & VIANA, I. (2007). Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In: (orgs.) M. Assunção Flores & Isabel Viana. *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Braga. Cadernos CIEd, pp. 7-64.
- FLORES, M. A., RAJALA, R., SIMÃO, A. M. V., TORNBERG, A., PETROVIC, V. & JERKOVIC, I. (2007a). Learning at work Potential and Limits for Professional Development. In: J. Butcher & McDonald (Eds.), *Addressing Challenges and Making a Difference. Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education*, 141-156. Rotterdam: Sense Publisher.
- FLORES, M., VEIGA SIMÃO, A., RAJALA, R. & TORNBERG, A. (2009). Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: A. Flores & A. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 119-152.
- FLORES, M. A. & VEIGA SIMÃO, A. M. (2009). Nota de apresentação. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp 7-15.
- FLORES, M. A. HILTON, G. & NICKLASSON, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In: M. A. Flores & M. Palmira Alves (org.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 19-34.
- FONSECA, A. (1971). *Educação é o Tema*. Porto: Porto Editora
- FORMOSINHO, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 235-257.
- FORMOSINHO, J. (1993). Conceções do ordenamento jurídico da formação contínua de Professores. O seu contributo para uma formação centrada na escola. Conferência no *Seminário Organização e Gestão da Formação Contínua*, promovido pelo, CEFOPE da Universidade do Minho, em 11-12 de fevereiro (policopiado).

- FORMOSINHO, J. (2000). Teacher education in Portugal: teacher training and teacher professionalism. In B. Campos (coord.). *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union.
- FORMOSINHO, J. (2009). A academização da formação de professores. In: (coord.) João Formosinho. *A formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 73–92.
- FORMOSINHO, J. (2009a). Ser professor na escola de massas. In: (coord.) João Formosinho. *A formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 37–80.
- FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. & MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomias das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J., FERREIRA, I. & SILVA, V. (1999). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Pacheco & M. O. Evangelista, *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160.
- FORMOSINHO, J. & FERREIRA, I. (2009). Conceções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In: (coord.) João Formosinho. *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp 19-36.
- FORMOSINHO, J & MACHADO J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade In: (coord.) João Formosinho. *A formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp 143-164.
- FORTE, A., M. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt>
- FORTE, A., M. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB2,3*. Universidade do Minho. Braga (doc. Policopiado).
- FORTE, A. M., FLORES, M. A. (2010). Conceções e práticas de colaboração docente. In: (Org.) M. Palmira Alves M. & M. Assunção Flores. *Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, pp 53-100.
- FOX, D. (1987). *El proceso de Investigacion en educacion* (2.ª edição). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- FRANCO, M. A. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, Vol. 3, N.º 003, 483-502. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> em dezembro de 2009.

- FULLAN, M. (1995). The Limits and the Potential of Professional Development, in T. R. Guskey & M. Huberman (eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*: 243-267. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akial, S. A.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura em mudança*. Porto: Edições Asa
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora (3.<sup>a</sup> Ed.).
- GIMENO, J. (1991). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: (org.) (2.<sup>a</sup>Ed.) A. Nóvoa, *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- GIROUX, H. (1990). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Sigilo XXI.
- GONÇALVES, J. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente passado e futuro*. Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 23-36. Consultado em novembro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- GOODSON, I. (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: A. Nóvoa (Org.) (2.<sup>a</sup>Ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2:42-63.
- GOODSON, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Potro Editora.
- GOODSON, I. & HARGREAVES, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3.<sup>a</sup> Ed.). Madrid Morata.
- HANSEN, D. T. (1995). *The Call to Teach*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves e M Fullan (eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London. Falmer Press, pp. 216-240.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

- HARGREAVES, A. (2008). Mudança Educativa e crise do profissionalismo. In I. Goodson (Org.), *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora, pp. 209-221.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). Introduction. In: A. Hargreaves & M. Fullam (eds.). *Understanding Teacher Development*. New York, Teachers College Press: 1-19.
- HARRIS, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management* 18 (2), pp. 169-183.
- HÉBERT-LESSARD, M., GOYETTE, M. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HILL, M. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In (org.) A. Nóvoa. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. & MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- JOHNSON, R. & ONWUEGBUZIE, A. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, vol. 33, n° 7, pp. 14-26.
- KELCHTERMANS, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autoconsciência, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 61-98.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1992). *Cómo Planificar la investigación acción* (Re-impressão). Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones.
- KEMMIS, S. & WILKINSON, M. (1998). Participatory Action Research and the Study of Practice. In: B. Atweh & S. Kemmis & P. Weeks (Eds.). *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*. Londres: Routledge.
- KORTHAGEN, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum.

- KORTHAGEN, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 39-60.
- KORTHAGEN, F. A. J. & WUBBELS, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection, *Teacher and Teaching and Practice*, 1(1), March pp.51-71.
- KVALE, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- KWAKMAN, K. (2000). Factors Relating to Teachers' Professional Learning. Paper presented at the European Conference on Educational Research, September 20-23, Edinburgh, Scotland.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEITHWOOD, K. A., JANTZI, D. & STEINBACH, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEWIN, K. (1946). *Problemas de Dinâmica de Grupo*. (Org.) G. Weiss Lewin. São Paulo: Editora Cultrix.
- LIEBERMAN, A. (1996). Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning. In: M. W. McLaughlin & I. Oberman (eds). *Teacher Learning. New Policies. News Practices*. New York: Teachers College Press, pp. 185-201.
- LIMA, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima e J. A. Pacheco (Orgs) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- LITTLE, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, Vol. 19, N. ° 3, 325-340.
- LITTLE, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations, *Teachers College Record*, Vol. 91, N. ° 4, 509-536.
- LITTLE, J. (1993). Professional community in comprehensive high schools: the two worlds of academic and vocational teachers. In J. W. Little e M. W. McLaughlin (eds), *Teachers' Work. Individuals, colleagues, and Contexts*. News York e London: Teachers College Press, pp 137-163.

- LOMAX, P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of In-Service Education*, 21 (19), pp 1-9.
- LORTIE, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOUCKS-HORSLEY, S, HEWSON, P. W., LOVE, N. & STILES, K. E. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. California: Corwin Press.
- LOUGHRAN, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Edições Pedagogo Editora, pp 17-37.
- MACHADO J. & FORMOSINHO, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: (coord.) João. Formosinho. *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp 287-302.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 7-22. Consultado em novembro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- MAROCO, J. (2003). *Análise Estatística. Com utilização do SPSS (2ª Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1990). *Técnicas de pesquisa*. São paulo: Edições Atlas.
- MAROY, C. (1995). A Análise qualitativa de entrevistas. In: (orgs) L. Albarello & J. Hiernaux & C. Ruquoy, M. D. & Saint-Georges, P. (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais (10.ª Ed.)*. Lisboa: Edições Gradiva.
- MATOS VILAR, A. (1993). *Inovação e Mudança. Na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid. Morata.
- MCNIFF, J., LOMAX, P. & WHITEHEAD, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. Londres: Routledge.
- MEIRINHOS, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Braga: tese de doutoramento apresentada na Universidade do Minho.
- MILLES, M. & HUBERMAN, M. (1984). "Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft". In: *Educational Research*, pp. 20-30.
- MILLES, M. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage.



- MOITA, M. C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In: A. Nóvoa, (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- MONTEIRO, M. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional. In C. Marcelo e P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Formación inicial y permanente*. (II) Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 57-82
- MONTEIRO, M. (2003). Formação Contínua – O Modelo e as Práticas. In: (coords.) I. Ferreira & M. Monteiro & T. Sarmiento. *FORMAÇÃO E IDENTIDADES*. Edição Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura, pp.13:32.
- MORAIS, M. A. & NEVES P. I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 75-104.
- MOREIRA, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: ISCSP.
- MOREIRA, M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- MOREIRA, M. & ALARCÃO, I. (1997). A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In: (org) I. Sá-Chaves. *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 119-138.
- MOREIRA, A. F. & CUNHA, R. C. (2006). Identidade: Uma Presença na Formação Docente? *Revista de Estudos Curriculares*, 2006: 4 (1), 5-20.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios Contemporâneos. In J. C. Carlos e M. I. Reis, *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Braga. IEP – Universidade do Minho, pp.41-57.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. & YEOMANS, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School: A Study School Culture*. London: Cassell.
- NÓVOA, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 13-33.
- NÓVOA, A. (2007). O regresso dos professores. In: Ministério da Educação (org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 21-28. Consultado em fevereiro de 2010 em [www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf)
- NUNES, R. (1996). Introdução. In: (coord.) R. Nunes. *Centros de Formação Contínua de Professores. Testemunhos* Porto: Porto Editora, pp. 7:11.

- OCDE (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classroom*. Paris: OCDE Publications.
- OCDE (2008). *Improving school leadership*. Acedido em outubro de 2010.
- OLIVEIRA, I. (1997). A Ação-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um Estudo no Ambito da Formação Contínua. In: (org.) I. Sá-Chaves. *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp 91-106.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2000). A Associação Criança. Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado na educação da infância. In: *Atas do Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância"*. Braga: CESC e IEC/UM.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2000a). Apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: A intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 2, 39-62.
- ORVALHO, L. & Alonso, L. (2009). Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias: Investigação Colaborativa sobre Mudança Curricular. *Atas do IX Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, 9-11 de setembro. ISBN: 978-972-8746-71-1, 2996-3018.
- PACHECO, J. A. (2001). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 1, pp, 49-71.
- PACHECO, J. A. & FLORES, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, M. (1994). *A Formação de Professores à luz da lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora. Coleção Educação Hoje (6ª Ed.).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações: Dom Quixote, pp. 93-114.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação*. Publicações Dom Quixote/IEE. (1.ª Ed.).
- PONTE, J. (1991). A Formação contínua na estaca zero? In: *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 129-132.
- PONTE, J., MATOS, J., LEAL, L. C. & CANAVARRO, N. P. (1991). *Experimentação dos Novos Programas de Matemática: Um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manuel de investigação em Ciências Sociais – Trajetos*. Lisboa: Gradiva.

- RIBEIRO, A. (1989). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto editora (5.ª ed.).
- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C., COSTA, F., REIS, P., CAMACHO, G., LUÍS, H. & DUARTE, G. (2000). *Avaliação do impacto da formação: um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo*. Santarém: Edições Colibri.
- ROLDÃO, A. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In: Ministério da Educação (org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 21-28. Consultado em fevereiro de 2010 em [www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf).
- ROLDÃO, A. (2007a). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* n° 71. Out/Dez.
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- RUDDUCK, J. (1988). The Ownership of Change as a Basis for Teachers' Professional Learning. In James Calderhead (ed.). *Teacher's Professional Learning*. London: The Falmer Press, pp. 205-222.
- RUDDUCK, J. (1991). *Innovation and change*. London: Milton Keynes: Open University Press.
- RUELA, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- RUQUOY, D. (1995). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: (orgs) L. Albarello, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (10.ª Ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- SACHS, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores<sup>1</sup>. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp 99-118.
- SANTIAGO, R., ALARCÃO, I. & OLIVEIRA L. (1997). Percursos na Formação de Adultos. A Propósito do Modelo de M. Lesne. In: (org.) I. Sá-Chaves. *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 9-57
- SARMENTO, T. (2003). Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional. In: (orgs.) I. Ferreira, M. Monteiro & T. Sarmento. *Formação e Identidades*. Paredes de Coura: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura, pp 91-110.

- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Education the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 77-92.
- SCHRATZ, M. (2007). Liderança e melhoria dos resultados escolares dos alunos: a 'Leadership Academy' da Austria In: Ministério da Educação (org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 131-132. Consultado em fevereiro de 2010. Disponível em: [www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf)
- SERGIOVANNI, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escola*. Porto: Asa.
- SHAFFER, D. W. & SERLIN, R. C. (2004). What good are statics that don't generate? *Educational Research*, vol 33, n° 9, pp. 14-25.
- SHULMAN, L. (1981). "Disciplines of inquiry in education: An overview". *Educational Researcher*, 10 (6), 5-12.
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and Research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3.ª Ed.). New York: Macmillan, pp. 3-36.
- SHULMAN, L. (1986a). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, v.15, n. ° 2: 4-14.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. ° 57:4-14.
- SHULMAN, L. & SHULMAN, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Mar. /Apr. v. 36, n. ° 2: 257-271.
- SILVA, J. N. (2003). A formação contínua de professores. Contradições de um modelo. In M. Moraes, A. Pacheco, M. Evangelista (orgs). *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 105-160.
- SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDnE.
- SNOEK, M. (2007). O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In: Ministério da Educação (org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 68-81. Consultado em 2010, no endereço: [www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/.../Comunicacoes.pdf).

- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. (2.<sup>a</sup>ed) Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- TAVARES, J. (1988). Formação inicial e contínua dos professores. Realidades e perspectivas. Revista Portuguesa de Educação, 1 (3), 109-124.
- TAVARES, J. (1997). A formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico. In: (org) I. Sá-Chaves. *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 59-106.
- TEDDLIE, C. & TASHAKKORI, A. (1998). *Foundations of Mixed Methods Research*. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences. United States of America: SAGE Publications, Inc.
- TEIXEIRA, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto?. In: (org.), M. Teixeira. *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, pp. 183-265.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In: Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (org.). *Metodologias das Ciências Sociais*. (10.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2007). Formação, Desenvolvimento Profissional e aprendizagem ao longo da Vida: Que Desafios para as escolas e para os Professores em Contextos de Mudança? In: (orgs.) M. Assunção Flores & Isabel Viana. *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Braga. Cadernos CIEd, pp. 93-108.
- VEIGA SIMÃO, A. M., CAETANO, A. P. & FLORES, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26 (90) pp.173-190.
- VEIGA SIMÃO, A. M., CAETANO, A. P. & FREIRE, I. (2007). Uma formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral. In J. C. Morgado & I. Reis (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Braga: CIEd, pp. 63-72.
- VEIGA SIMÃO, A. M., FLORES, M. A. & FERREIRA, A. (2007a). Oportunidades de aprendizagem e de Desenvolvimento Profissional no local de trabalho: uma proposta de questionário. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, pp. 59-116.
- VEIGA SIMÃO, A. M., FLORES, M. A., MORGADO, J. C., FORTE, A. M. & ALMEIDA, T. F.(2009). *Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 61-74. Consultado em dezembro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. T. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

ZUBER-SKERRITT, O. (1992). *Action Research in Higher Education. Examples and Reflections*. London: Kogan Page Limited.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei n.º 5/73, de 25 de julho [Bases a que deve obedecer a Reforma do Sistema Educativo de Veiga Simão]

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro [Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto [define a Reforma Curricular dos ensinos básico e secundário]

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro [Define o Ordenamento Jurídico da formação de Educadores de Infância e dos professores dos ensinos básico e secundário]

Decreto-Lei, n.º 139-A/90, 28 de abril [Aprova o Estatuto da Carreira Docente de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário]

Portaria n.º 969/91, 20 de setembro [Autoriza a Universidade do Algarve a conferir o grau de licenciado em Ensino de Informática e regula o respectivo curso]

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro [Define os princípios a que a reforma contínua deve obedecer - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário]

Lei n.º 60/93, 20 de agosto [Altera por ratificação alguns artigos do Decreto-Lei 249/92, no que se refere à atividade dos Centros de Formação de Professores]

Decreto-Lei n.º 274/94, 28 de outubro [Cria o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua]

Portaria n.º 1141-C/95, 15 de setembro [Cria, para entrar em funcionamento no ano letivo 1995-1996, o grupo de docência de informática do Ensino Secundário. Define as disciplinas que integram o referido grupo. Reconhece desde já, como habilitação profissional para a docência do grupo]

Decreto-Lei n.º 207/96, 2 de novembro [Traz algumas alterações ao Decreto-Lei 274/94 e reforça a importância da formação contínua, para a construção de uma escola democrática]

Decreto-Lei, n.º 1/98, 2 de janeiro [Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril]

Decreto-Regulamentar, n.º 11/98, 15 de maio [Regulamenta o processo de avaliação de desempenho do Pessoal Docente da o Estatuto da Educação de Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário]

Decreto-Lei n.º 18038/2008, 4 de julho [Define o funcionamento dos centros de formação de associações de escolas]

Despacho n.º 18039/2008, 4 de julho [Define a constituição dos centros de formação de associações de escolas]

Despacho n.º 2609/2009, 20 de janeiro [Define a estrutura e a respectiva afetação de recursos humanos e financeiros dos centros de formação de associações de escolas]





---

## **ANEXOS**

---









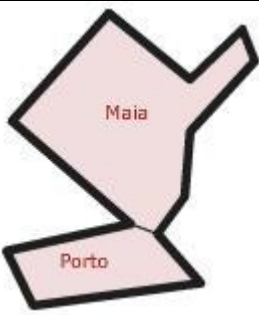


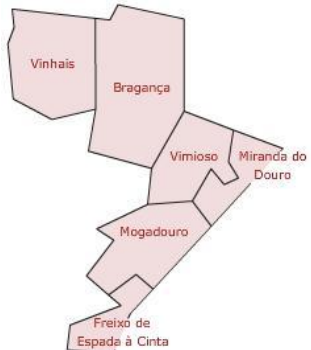
## Modalidades de Formação Contínua regulamentadas no artigo 7º do RJFC

Modalidade	Caracterização	Objetivos	Métodos	Duração
<b>Círculo de Estudos</b>	- Exige uma relação estreita entre o formando e a sua Realidade experimental; -Exige a partilha e a capacidade de interrogação sobre a cultura do grupo; - Permite desencadear a busca e o trabalho colaborativos perante o emergir de questões problemáticas.	a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais; b) Incrementar a cultura democrática e a colegialidade; c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes; d) Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.	Vários métodos, como por exemplo: Os estudos de caso; - O método dos problemas; - O método da discussão; - O guia de estudo; - O método da representação, - O estudo de situações.	Deverá decorrer num horizonte temporal mínimo de 10 semanas.
<b>Curso/Módulo</b>	Apresenta-se com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a autoformação e a inovação educacional.	a) Atualizar e aprofundar conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; b) Adquirir e desenvolver capacidades e instrumentos de análise e problematização das experiências dos professores em formação; c) Aperfeiçoar competências profissionais.	Utilização de modelos de análise (oferecidos ou construídos no curso), elaborando produtos de formação que explicitam os novos saberes e que se tornam, por sua vez, instrumentos e recursos para o desenvolvimento das práticas na sua ação profissional.	Não se definem, em princípio, limites de duração mínima ou máxima, pois o critério que determina essa duração é a correspondência adequada aos objetivos propostos.
<b>Disciplinas Singulares do Ensino Superior</b>	Integram o currículo de um curso, realizado em regime de frequência obrigatória e ministradas por instituições de ensino superior com vocação adequada ao domínio a que respeitam.			Doutoramento 600horas; Mestrado 400h; Parte curricular de Mestrado, Licenciatura ou Curso de Estudos Especializados 300horas
<b>Estágio</b>	Realizado predominantemente segundo componentes de saber-fazer prático ou processual.	a) Refletir sobre práticas desenvolvidas; b) Tratar aspetos específicos da atividade profissional; c) Adquirir novas competências; d) Construir novos saberes, designadamente práticos ou processuais.	Para além da prática efectiva, importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes da ação relate as suas práticas, as partilhe com os outros colegas, as interrogue. Devem existir, em particular, "sessões presenciais conjuntas".	O período de realização de um Estágio não deve ultrapassar um ano letivo e terá de incluir "sessões presenciais conjuntas" cuja duração oscile entre 15 e 30 horas de formação.
<b>Oficina de Formação</b>	Dominantemente segundo componentes de saber-fazer prático ou processual. A identificação prévia e objectiva das necessidades de formação desempenha um papel relevante.	a) Delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções	É necessário que sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas, as interrogue, e a partir deste trabalho equacione novos meios – processuais	O período de realização não deve ultrapassar um ano letivo. O número de horas das "sessões presenciais conjuntas" oscila entre 15 e 50 horas.

		<p>educativas;</p> <p>b) Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;</p> <p>c) Refletir sobre as práticas desenvolvidas;</p> <p>d) Construir novos meios processuais ou técnicos.</p>	<p>e técnicos – de as pôr no terreno. Para isso, devem existir “sessões presenciais conjuntas”, nas quais se produza um trabalho conjunto, de natureza reflexiva ou prática.</p>	
<b>Projeto</b>	<p>Revela-se como uma estratégia de grande alcance quer na sua forma de resolução de problemas sócio-profissionais, sócio-comunitários, sócio-escolares, ou relativos ao universo dos alunos, quer na sua forma de construção de saberes e de saberes-fazer no âmbito do currículo.</p>	<p>a) Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo;</p> <p>b) Incrementar o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e interdisciplinar;</p> <p>c) Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de ação;</p> <p>d) Aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção;</p> <p>e) Potenciar a integração afectiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais.</p>	<p>Enquadra-se em vários modelos e métodos de ensino, entre os quais se destacam os cognitivos, os sociais e de interação social, e os humanistas, revelando-se como uma boa estratégia à formação centrada na escola e nos contextos e territórios educativos, bem como à consolidação de atitudes de mudança e de produção de conhecimento.</p> <p>Deve prever a existência de “sessões presenciais conjuntas” onde se produzem relatos do trabalho intermédio realizado, discutem Metodologias e acertam mecanismos de desenvolvimento futuro.</p>	<p>O período de realização não deve ultrapassar o horizonte de um ano letivo.</p> <p>Em princípio o número de horas das “sessões presenciais conjuntas” oscilará entre 15 e 50.</p>

Fonte: Forte, 2005:82-83

Equipas de Apoio às Escolas (EAE) da DREN

Viana do Castelo	Alto do Cávado	Barcelos, Esposende e Famalicão
		
Leça e Baixo Ave	Médio Ave	Gaia, Gondomar e Valongo
		
Porto e Maia	Sousa e Baixo Tâmega	Noroeste Terra Quente e Baixo Sabor
		
Nordeste Terra Fria e Arribas		
		



Caro/a Colega:

Encontramo-nos, neste momento, a desenvolver um projecto de investigação, no âmbito da tese de Doutoramento em Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, para o que vimos pedir a sua colaboração.

O objectivo deste questionário é analisar alguns aspectos relacionados com o tema de dissertação “Contextos e Oportunidades de Formação e de Desenvolvimento Profissional. Um Estudo com Professores de Informática”.

Nesse sentido, gostaríamos que procedesse ao preenchimento do questionário, em anexo, de acordo com as instruções fornecidas, até ao dia 15 de Dezembro de 2007. O anonimato será garantido. Trata-se da 1.<sup>a</sup> fase do estudo que inclui ainda a realização de entrevistas a alguns/as professores/as. Se pretender conhecer os resultados deste estudo, não hesite em contactar.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Braga, 25 de Outubro de 2007



(Ermelinda de Lurdes Salgado Correia)

Email: Ermelindalurdes@hotmail.com

Tlm: 962695359





### Formação Inicial dos professores que lecionam disciplinas de Informática/TIC

Cursos	Sigla
<b>Cursos em Engenharia</b>	
Licenciatura em Engenharia Informática	LEI
Licenciatura em Engenharia de Sistemas e Informática	LESI
Licenciatura em Engenharia Electrotécnica e de Computadores	LEEC
Licenciatura de Engenharia Electrotécnica – Telecomunicações	LEET
Licenciatura em Engenharia Electrónica e Informática	LEEIF
Licenciatura Engenharia Electrotécnica Electrónica e Computadores – Ramo Automação e Sistemas	LEECRAS
Licenciatura em Engenharia de Sistemas de Informação	LESIN
Licenciatura em Engenharia Electrónica Industrial	LEEI
Licenciatura Engenharia Electrotécnica	LEE
Bacharelato em Engenharia Informática	BENGI
Licenciatura Engenharia Informática – Ramo Industrial.	LEIRI
Licenciatura Engenharia Informática – ramo Sistemas de informação	LEIRSI
Licenciatura em Engenharia de Polímeros	LEP
Licenciatura em Engenharia Têxtil.	LET
Licenciatura em Engenharia de Química	LEQ
Licenciatura Engenharia Produção.	LEPROD
Licenciatura em Engenharia Geológica	LEG
Licenciatura em Engenharia Civil	LEC
<b>Cursos em Informática em Ensino</b>	
Licenciatura em Informática Ramo Ensino	LIRE
Licenciatura em Ensino da Informática	LEINF
Licenciatura em Informática Educacional	LIE
Licenciatura em Ciências de Computadores – Ramo Educacional	LCCRE
Licenciatura de Ensino de Electrónica e Informática	LEEINF
<b>Cursos com Informática</b>	
Licenciatura em Matemática e Ciências da Computação	LMCC
Licenciatura em Matemática Aplicada – Ramo Ciência de Computadores	LMARCC
Licenciatura em Ciências de Computadores	LCC
Licenciatura em Matemáticas Aplicadas à Informática	LMAI
Licenciatura em Informática de Sistemas	LIS
Licenciatura em Sistemas de Informação	LSI
Licenciatura em Novas Tecnologias da Comunicação	LNTC
Licenciatura em Informática e Gestão de Empresas.	LIGE
Licenciatura em Tecnologias da Informação e Comunicação	LTIC
Licenciatura em Informática/Matemáticas Aplicadas	LIMA
Licenciatura em Informática	LI
Licenciatura em Informática Aplicada à Gestão	LIAG
Licenciatura em Informática Empresarial.	LIEMP
Licenciatura em Matemática Aplicada e Computação	LMAC
Licenciatura em Sistemas e Tecnologias de Informação	LSTI
Licenciatura em Ciências de Computadores – Ramo Científico	LCCRC
Bacharelato de Informática de Gestão	BIG
Licenciatura em Matemática e Ciências da Computação	LMCC
Bacharelato em Informática	BEI
Licenciatura em Informática de Gestão.	LIG
Licenciatura em Electrotécnica – Ramo das Electrónica, Instrumentação e Computação	LEREIC
Licenciatura em Sistemas de Informação para a Gestão	LSIG

Licenciatura em Tecnologias da Informação Empresarial	LTIE
Licenciatura em Electrotécnica – Ramo das Electrónica, Instrumentação e Computação	LEREIC
<b>Outros Cursos</b>	
Licenciatura em Teologia	LT
Licenciatura em Administração Escolar e Administração Educacional	LAEAED
Licenciatura em Contabilidade e Administração	LCA
Licenciatura em Física	LF
Licenciatura Artes Plásticas	LAP
Licenciatura em Ensino Matemática.	LEM
Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico	LCPEB
Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Ingleses	LLMEPI
Arquitetura	ARQ
Licenciatura em Música	LM
Licenciatura em Filosofia Germânica.	LFG
Curso Superior de Ciências Religiosas	CSCR
Licenciatura em Geografia	LG
Licenciatura Artes Gráficas	LAG
Licenciatura em Geografia – Ramo Educacional	LGRE
Licenciatura em Ensino de Português e Inglês	LEPI
Licenciatura em Humanidades – Ramo Ensino	LHRE
Licenciatura de Biologia – Geologia	LBG
Licenciatura em Design da Comunicação / Arte Gráfica	LDCAG
Licenciatura em Ensino da Educação Tecnológica	LEETEC
Bacharelato em Musical de Composição	BMC
Bacharelato em Educação Tecnológica	BET
Curso Complementar de Mecanotécnica	CCM
Curso Superior de Ciências Regionais	CSCR

Exmo. Senhor Director-Geral da  
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento  
Curricular (DGIDC)

Vila Nova de Gaia, 2 de Novembro de 2007

Ermelinda de Lurdes Salgado Correia residente na Av. Gomes Guerra, n.º 1477, Aguda, 4410-467 Arcozelo V. N. G., filha de Manuel Augusto de Almeida Correia e Joaquina Moreira Salgado, natural da freguesia de Arcozelo, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, portadora do Bilhete de Identidade n.º 5847000, de 24/01/2001, do Arquivo de Identificação de Lisboa e doutoranda em Educação na Universidade do Minho vem, muito respeitosamente, requerer a V. Ex.ª, ao abrigo do Despacho n.º 15 847/2007 (Diário da República, 2ª série – N.º 140- 23 de Julho de 2007), autorização para a realização de questionários, em escolas públicas, pertencentes à DREN (Direcção Regional de Educação do Norte). Estes constituem um dos instrumentos de recolha de informação, no âmbito do projecto de doutoramento em Educação, na área de conhecimento de Desenvolvimento Curricular, sob o tema “Contextos e Oportunidades de Formação e de Desenvolvimento Profissional. Um Estudo com Professores de Informática”. A estrutura do questionário é uma versão adaptada do questionário *Desenvolvimento Profissional dos Professores* de Maria Assunção Flores, Universidade do Minho e Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro).

Docente da Escola Secundária de Monserrate - Viana do Castelo

Com os melhores cumprimentos,

(Ermelinda Correia)

Anexo: Questionário

Comprovativo da inscrição no doutoramento

Comprovativo da escola de leccionação



008 01-09 10:55 000523

**Exma. Senhora  
Dra. Ermelinda de Lurdes Salgado Correia**

Av. Goês Guerra, 1477- Aguda  
4410-467 ARCOZELO

Sua referência:

Nossa referência: GD/

Assunto: APLICAÇÃO DE INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR

Na sequência do vosso ofício datado de 02/11/2007, informa-se que esta Direcção-Geral autoriza a administração dos questionários. No entanto o parecer dos "referees" que apoiam a DGIDC na análise dos questionários sugere algumas alterações que colocamos à consideração da autora.

Com os melhores cumprimentos.

O Director-Geral



Luís Capucha

/SS



## Questionário

### Desenvolvimento Profissional dos Professores

Com este questionário pretende-se contribuir para o conhecimento de algumas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores portugueses, nomeadamente aquelas que são relativas às condições organizacionais e contextuais, às oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, bem como às disposições de carácter pessoal. A sua colaboração é muito importante. O questionário é anónimo e todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas relativamente aos respondentes. Ao longo do estudo os resultados serão dados a conhecer aos professores desta escola. Este questionário é uma versão adaptada do questionário Desenvolvimento Profissional dos Professores de Maria Assunção Flores, Universidade do Minho e Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro).

#### Dados pessoais e profissionais

Faça um círculo à volta da opção que se aplica à sua situação.

1. Género Fem. | Masc.

2. Idade 21-25 | 26-30 | 31-35 | 36-40 | 41-45 | 46-50 | 51-55 | 56-60 | +60

3. Habilitações Académicas Bacharelato | Licenciatura | Curso de pós-graduação | Mestrado | Doutoramento

4. Habilitação Profissional Prof. Profissionalizado | Prof. em Profissionalização/estágio | Prof. não Profissionalizado  
 Outra. Qual?.....

5. Situação profissional:  
 Q. Nomeação Definitiva      Q. Nomeação Provisória      Q. Zona Pedagógica      Prof. Contratado  
 Outra. Qual?.....

6. Anos de serviço (em 31 agosto de 2006):

7. Anos de serviço na escola onde trabalha atualmente (em 31 agosto de 2006):

8. Cargo(s) que desempenha na escola:

9. Nível de ensino em que lecciona: Pré-escolar    1º ciclo    2º ciclo    3º ciclo    Secundário

10. Disciplina(s) que lecciona (se aplicável):

## Formação contínua nos últimos 2 anos

11. Indique quantas ações frequentou de curta e de longa duração (nos últimos 2 anos):

a) de curta duração (de 1 a 3 dias)		
b) de longa duração (mais de 3 dias)		

12. Por favor, identifique o conteúdo/temática das ações que frequentou: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. As ações que frequentou nos últimos dois anos foram organizadas por:  
Assinale com um x a(s) opção(ões) que corresponde(m) à sua situação.

a) uma universidade ou instituição do ensino superior		
b) uma escola e/ou agrupamento		
c) um centro de formação de associação de escolas		
d) uma associação profissional (e.g. APPF...)		
e) um sindicato		
f) Outra entidade. Qual?		

14. Especifique a(s) modalidade(s) de formação contínua que frequentou. Por favor, indique o número de vezes que frequentou cada modalidade (caso tenha frequentado mais do que uma vez).

a) curso		
b) módulo		
c) oficina		
d) círculo de estudos		
e) seminário		
f) estágio		
g) disciplina singular no ensino superior		
h) projeto		
i) outra. Qual?		

15. Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo? Utilize a escala de 1 a 5 para cada um dos itens que se seguem: **1=não importante; 3= algo importante; 5= muito importante**

1. Progredir na carreira	
2. Prazer associado ao estudo	
3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	
4. Promover o meu desenvolvimento pessoal	
5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	
6. Aumentar a minha auto-estima	
7. Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho	
8. Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspetivas/ideias pedagógicas	
9. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	
10. Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz	
11. Saber mais vale sempre a pena	
12. Desenvolver as minhas destrezas profissionais	
13. Desempenhar funções específicas na escola	
14. Partilhar ideias e experiências com colegas	
15. Implementar as políticas/medidas da Administração Central	
16. Implementar as políticas/medidas da Gestão local	
17. Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas	
18. Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas	
19. Construir recursos didáticos com colegas	
20. Outra(s). Qual(ais)?	



## Percepções sobre liderança(s) e cultura(s) da escola

16. De seguida, enunciam-se alguns aspetos relativos a uma ocupação/trabalho. Indique em que medida os considera válidos tendo em conta a natureza do seu trabalho. Utilize uma escala de 1 a 5: **1= não se aplica ao meu trabalho, 3= em certa medida é aplicável/válido para o meu trabalho, 5= é completamente aplicável/válido para o meu trabalho.**

1. O meu trabalho exige destrezas complexas.	1	2	3	4	5
2. Não tenho oportunidade para tomar iniciativas ou decisões.	1	2	3	4	5
3. Ao fazer o meu trabalho tenho informação/dados sobre a minha eficácia ou qualidade.	1	2	3	4	5
4. Posso terminar uma tarefa que eu próprio(a) comecei.	1	2	3	4	5
5. De uma forma geral, o meu trabalho não tem um sentido ou importância particular/peculiar.	1	2	3	4	5
6. Fazer o meu trabalho não me dá dados/pistas sobre como me estou a sair.	1	2	3	4	5
7. O meu trabalho é, em geral, simples e repetitivo.	1	2	3	4	5
8. O meu trabalho forma um todo com sentido.	1	2	3	4	5
9. Os resultados do meu trabalho têm efeitos/repercussões significativos na vida e no desenvolvimento de outras pessoas.	1	2	3	4	5
10. Tenho uma latitude considerável em termos de tomada de decisão.	1	2	3	4	5
11. O meu trabalho não implica uma responsabilidade ética particular	1	2	3	4	5
12. O meu trabalho deve ter como preocupação o bem do outro.	1	2	3	4	5
13. O meu trabalho não obriga a um modo de ser e estar particular	1	2	3	4	5

## Percepções sobre liderança(s) e cultura(s) da escola

17. De seguida, apresentam-se alguns itens relativos à(s) cultura(s) e liderança(s) da escola/agrupamento. Indique em que medida concorda ou discorda dos itens enunciados tendo em conta a sua experiência pessoal na sua escola/agrupamento.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Às vezes concordo, às vezes discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1. Sou encorajado(a) a desempenhar funções de liderança (a nível de cargos, de coordenação de projetos, etc...) na minha escola/agrupamento.	1	2	3	4	5
2. Na minha escola/agrupamento existe uma liderança eficaz.	1	2	3	4	5
3. Uma liderança eficaz é importante para promover o desenvolvimento profissional dos professores.	1	2	3	4	5
4. O/A presidente do conselho executivo é encorajador/a.	1	2	3	4	5
5. O/A presidente do conselho executivo comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola/agrupamento.	1	2	3	4	5

6. O/A presidente do conselho executivo tenta sempre ajudar em questões relativas à minha atividade pedagógica.	1	2	3	4	5
7. Na minha escola/agrupamento os pais/enc. educação têm oportunidades para participar no processo de tomada de decisão.	1	2	3	4	5
8. Sinto que os meus pontos de vista são tidos em consideração em diversas instâncias da escola.	1	2	3	4	5
9. Na minha escola/agrupamento existe uma liderança orientada por valores e para os valores.	1	2	3	4	5
10. Na minha escola/agrupamento existe uma liderança centrada nas pessoas.	1	2	3	4	5
11. Os alunos são chamados a participar na vida da escola.	1	2	3	4	5

**18.** Indique em que medida concorda ou discorda das afirmações que se seguem tendo em consideração o contexto em que trabalha.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Às vezes concordo, às vezes discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1. Na minha escola, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.	1	2	3	4	5
2. Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.	1	2	3	4	5
3. Na minha escola os professores planificam em conjunto.	1	2	3	4	5
4. Na minha escola, os professores têm tempo e condições para discutir as suas práticas curriculares.	1	2	3	4	5
5. Na minha escola, partilhamos ideias e materiais.	1	2	3	4	5
6. Na minha escola, raramente discutimos assuntos profissionais.	1	2	3	4	5
7. As reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico.	1	2	3	4	5
8. Na minha escola, discutimos sobre atividades extra-curriculares.	1	2	3	4	5
9. Na minha escola, desenvolvem-se trabalhos de projeto (de natureza interdisciplinar) entre professores e alunos.	1	2	3	4	5
10. Sinto-me desiludido/a com os meus colegas.	1	2	3	4	5
11. Na minha escola, discutimos as nossas práticas de avaliação.	1	2	3	4	5
12. Posso confiar nos meus colegas.	1	2	3	4	5
13. Na minha escola existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas.	1	2	3	4	5
14. Os meus colegas são fáceis de abordar.	1	2	3	4	5
15. Sou encorajado/a a tomar decisões sobre como ensinar.	1	2	3	4	5
16. O valor ético da justiça é estruturante do Projeto Educativo da minha escola.	1	2	3	4	5

17. Na minha escola não há uma preocupação sistemática com as questões da cidadania.	1	2	3	4	5
18. Na minha escola cada professor preocupa-se apenas com os alunos.	1	2	3	4	5

19. Está envolvida/o em projetos na sua escola? Sim  Não

Se sim, indique o nível de responsabilidade nesse(s) projeto(s)

a) Coordenação		
b) Membro da equipa		
c) Colaboração pontual		

20. Indique qual a natureza desse(s) projeto(s):

---

## Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho

21. Indique em que medida concorda ou discorda dos itens que a seguir se apresentam e que se relacionam com as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no seu local de trabalho.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Às vezes concordo, às vezes discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1. Na minha escola, há oportunidades para desenvolver um trabalho criativo.	1	2	3	4	5
2. Na minha escola, tenho oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projeto, mesmo que outros o desconheçam.	1	2	3	4	5
3. Tenho oportunidades para aumentar a minha formação.	1	2	3	4	5
4. Tenho oportunidade para aprender algo de novo.	1	2	3	4	5
5. O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me actualizar constantemente.	1	2	3	4	5
6. Na minha escola, os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola.	1	2	3	4	5
7. Não tenho oportunidades para me desenvolver profissionalmente de forma contínua.	1	2	3	4	5
8. Na minha escola/agrupamento existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
9. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula.	1	2	3	4	5
10. A formação contínua deve ter em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola.	1	2	3	4	5
11. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento individual.	1	2	3	4	5

12. A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo.	1	2	3	4	5
13. Sinto-me encorajado/a para participar em atividades de desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
14. A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo.	1	2	3	4	5

Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor, utilize o espaço que se segue (pode utilizar o verso da folha).

Muito obrigada pela sua colaboração.

## Guião da Entrevista

(adaptado de Estrela, A. (1986) 2.ª Ed. Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC)

### OBJETIVOS GERAIS:

- Compreender o significado que os professores atribuem ao seu trabalho e à sua profissão
- Compreender o contributo da formação inicial e da formação contínua para a prática educativa dos professores
- Conhecer as opiniões dos professores sobre a formação contínua frequentada e a sua articulação com o contexto de trabalho
- Conhecer as conceções dos professores sobre colaboração no local de trabalho
- Conhecer as perspetivas dos docentes de TIC sobre o seu desenvolvimento profissional
- Compreender as oportunidades e estratégias de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho
- Identificar as fases e experiências mais significativas no seu desenvolvimento profissional
- Identificar fatores que inibem e/ou promovem o desenvolvimento profissional no seu contexto profissional

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
I Legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	<p><u>Informar</u>, nas suas linhas gerais, o nosso objeto de estudo, objetivos e procedimentos: a entrevista como complemento dos dados já recolhidos com consentimento informado através do questionário;</p> <p><u>Pedir ajuda</u> ao professor, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</p> <p><u>Informar o professor</u> que o texto, depois de transcrito, ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.</p> <p><u>Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas</u> (nomes e locais fictícios);</p> <p><u>Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar</u> na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</p>
II Percurso e Identidade enquanto profissional	Recolher elementos sobre as conceções do professor acerca da sua profissão e do papel do professor	<p><b>2.1</b> O que significa para si ser professor (a)?</p> <p><b>2.2</b> Como se sente enquanto professor hoje?</p> <p style="padding-left: 20px;"><b>2.2.1</b> Porquê?</p> <p><b>2.3</b> O que é mais agradável, o que lhe agrada menos e o que lhe é mais difícil no trabalho?</p> <p style="padding-left: 20px;"><b>2.3.1</b> Porquê?</p> <p style="padding-left: 20px;"><b>2.3.2</b> Dê exemplos?</p> <p><b>2.4</b> Como descreve o seu percurso profissional (situações, experiências positivas e negativas que mais o/a marcaram)?</p>

		<p><b>2.5</b> O que é hoje como professor e o que faz assemelha-se ao que pensava vir a ser e fazer enquanto professor?</p> <p><b>2.5.1</b> De que modo?</p>
<p><b>III</b></p> <p>Formação Inicial</p>	<p>Obter dados relativos à formação inicial dos professores</p>	<p><b>3.1</b> Que Formação Inicial que fez?</p> <p><b>3.2</b> Que motivações e influências contribuíram para ter escolhido esta formação inicial?</p> <p><b>3.2.1</b> Porquê?</p> <p><b>3.3</b> Como se processou a sua entrada no ensino?</p> <p><b>3.3.1</b> Quando?</p> <p><b>3.3.1</b> Porquê?</p> <p><b>3.4</b> Olhando para trás, fazendo uma retrospectiva, que balanço faz da sua formação inicial (que aspetos mais e menos positivos identifica)?</p> <p><b>3.4.1</b> Porquê?</p> <p><b>3.5</b> De que modo tem utilizado o que aprendeu na formação inicial na sua prática, no seu trabalho?</p> <p><b>3.5.1</b> Porquê?</p>
<p><b>IV</b></p> <p>Representações acerca dos processos de formação e dos Contextos formativos</p>	<p>Obter dados relativos à percepção dos professores sobre a formação contínua que frequentaram e em geral</p>	<p><b>4.1</b> Que tipo de formação contínua fez ao longo da sua carreira?</p> <p><b>4.1.1</b> Porquê essa escolha?</p> <p><b>4.2</b> De que modo a formação contínua se repercutiu no seu desenvolvimento profissional e na sua prática?</p> <p><b>4.2.1</b> Porquê?</p> <p><b>4.2.2</b> Pode dar-nos exemplos?</p> <p><b>4.3</b> É capaz de descrever algumas aprendizagens significativas que realizou a nível profissional?</p> <p><b>4.3.1</b> Exemplos?</p> <p><b>4.3.2</b> Porquê?</p> <p><b>4.3.2</b> A que nível de situação?</p> <p><b>4.4</b> Como acha que deve ser organizada a formação contínua?</p> <p><b>4.4.1</b> Porquê?</p> <p><b>4.5</b> Qual é a sua opinião sobre o papel que os professores desempenham na conceção e desenvolvimento do processo de formação?</p> <p><b>4.6</b> De que modo tem participado na formação contínua – plano geral (organização, avaliação etc)?</p> <p><b>4.7</b> Se tivesse de se pronunciar sobre a formação futura, qual seria a sua posição em relação a:</p> <p><b>4.7.1</b> Interesse, motivação, disponibilidade?</p> <p><b>4.7.2</b> Áreas?</p> <p><b>4.7.3</b> Condições e modos de funcionamento?</p> <p><b>4.7.4</b> O que mudava se pudesse na formação contínua?</p> <p><b>4.7.5</b> O que acha que poderia ser melhorado e/ou modificado na formação contínua?</p>
	<p>Conhecer o modo como o entrevistado define o trabalho colaborativo</p>	<p><b>5.1.</b> O que é para si trabalhar colaborativamente?</p> <p><b>5.2</b> Pode descrever uma experiência de colaboração profissional que tenha sido significativa para si? E/ou uma experiência que não resultou?</p>

<p><b>V</b></p> <p>Conceções pessoais acerca da colaboração</p>	<p>Perceber como o entrevistado se revê nos processos de colaboração em que participa</p> <p>Compreender a importância que atribui à colaboração no seu dia a dia profissional</p>	<p><b>5.3</b> Em seu entender quais são as mais-valias do trabalho em colaboração?</p> <p><b>5.4</b> E quais as dificuldades que se lhe deparam no trabalho de colaboração profissional?</p> <p><b>5.5</b> Na sua opinião, quais são as condições que podem potenciar ou</p> <p><b>5.7</b> De que modo a formação poderia ajudar na construção fomentar a colaboração entre os professores?</p> <p><b>5.6</b> Que lugar ocupa a colaboração no seu dia a dia? de trabalho colaborativo?</p>
<p><b>VI</b></p> <p>Representações que o professor tem do seu Contexto de trabalho, sobre as oportunidades de aprendizagem, de Desenvolvimento Profissional e de mudança</p>	<p>Compreender as oportunidades de aprendizagem dos professores em contexto de trabalho</p> <p>Compreender as oportunidades de Desenvolvimento Profissional dos professores contexto de trabalho</p> <p>Compreender as representações do professor da mudança no Desenvolvimento Profissional</p>	<p><b>6.1</b> Tendo em conta o seu percurso e experiência profissional, gostaria que falasse de alguns aspetos específicos:</p> <p><b>6.1.1</b> O que tem aprendido?</p> <p><b>6.1.2</b> Em que contextos?</p> <p><b>6.1.3</b> Quando aprendeu?</p> <p><b>6.1.4</b> Com quem?</p> <p><b>6.1.5</b> Como? (se foi lendo livros, ouvindo pessoas...)</p> <p><b>6.2</b> Qual o impacto dessas aprendizagens na sua prática, ou na sua forma de pensar o ensino?</p> <p><b>6.3</b> Tendo em conta o seu contexto de trabalho, a sua escola, na sua opinião que oportunidades de desenvolvimento profissional tem tido, ou tem neste momento, quer a nível individual, quer a nível colectivo? Pode dar exemplos (departamento, grupo...)</p> <p><b>6.4</b> De acordo com a sua experiência e de um modo geral, que mudanças, que medidas, ou que políticas têm influenciado o modo como vê a profissão docente e o modo como trabalha com os colegas na escola?</p> <p><b>6.5</b> Olhando para o seu percurso profissional, quais foram as experiências (formais e/ou informais) que fizeram a diferença no seu trabalho, isto é que o fizeram repensar ou questionar ou até alterar o modo como vê o ensino e as suas práticas?</p> <p><b>6.6</b> Indique momentos particulares pessoais/episódios de significado pessoal e profissional na sua vida e na sua carreira que provocaram uma mudança positiva ou negativa em si?</p> <p><b>6.6.1</b> Porquê?</p> <p><b>6.6.2</b> De que modo?</p>
<p><b>VII</b></p> <p>Perspetivas futuras</p>	<p>Conhecer as perspetivas que os entrevistados têm para o futuro</p>	<p><b>7.1</b> Quais são as suas perspetivas para o futuro no ensino e o que pensa delas?</p> <p><b>7.2</b> Como imagina o resto dos seus anos no ensino?</p> <p><b>7.3</b> Quer acrescentar algo?</p>





## **Protocolo de Investigação**

### **Caro/a colega**

Estamos, neste momento a realizar um trabalho de investigação que tem como finalidade o desenvolvimento de um Projeto de intervenção/formação, o qual se insere no âmbito de Doutoramento em Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, a realizar na Universidade do Minho, sob o tema *Contextos e Experiências de Formação e Desenvolvimento Profissional: Um Estudo com Professores na área das TIC*.

No âmbito do nosso estudo mais vasto, optámos por realizar uma investigação que combina as abordagens quantitativas e qualitativa (questionário e a entrevista). Os dados quantitativos foram obtidos na 1.ª fase do estudo, através da aplicação de um questionário, entre outubro de 2007 e março de 2008, a docentes que lecionavam a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação e áreas afins em escolas pertencentes à DREN (Direção Geral de Educação da Região Norte) (n=520).

A fase que agora se inicia incluirá a realização de entrevistas semi-estruturadas e o desenvolvimento de um projeto de Intervenção/Formação de Professores em Contextos Colaborativos para o qual gostaríamos de o/a convidar.

As entrevistas, que terão uma duração aproximada de 50 minutos, serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. O texto, depois de transcrito, ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerar pertinente. No final do estudo, se assim o pretender, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.

Esta intervenção insere-se num projeto Europeu mais vasto, intitulado *International Teacher Leadership*, cujas principais finalidades incluem a reflexão e partilha de experiências pedagógicas; o desenvolvimento de uma estratégia de Investigação-Ação Colaborativa no sentido de identificar boas práticas e de construir materiais e outros documentos que possam ser utilizados pelos participantes.

No que diz respeito ao plano de intervenção, a agenda de trabalhos, calendarização, atividades a realizar, etc., serão objeto de negociação com os participantes. Estima-se que cada sessão terá duração de cerca de 1/1,5 hora, em principio uma vez por mês. O projeto irá desenvolver-se ao longo

do ano (até junho) nesta escola. No final, ser-lhe-á enviado um certificado de participação nesta investigação.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados na íntegra ou pequenos excertos, assegurando o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios).

Viana do Castelo, 13 de outubro de 2009

A investigadora,

O Professor participante,

---

---

**Ex<sup>mo</sup> Sr Diretor**

**da Escola Secundária de Monserrate**

### **Protocolo de Investigação**

No âmbito de Doutoramento em Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, a realizar na Universidade do Minho, sob o tema *Contextos e Experiências de Formação e Desenvolvimento Profissional: Um Estudo com Professores na área das TIC*, pretendemos desenvolver um Projeto de Intervenção/Formação com professores que se voluntariem para o efeito.

Esta intervenção insere-se num projeto Europeu mais vasto, intitulado *International Teacher Leadership*, cujas principais finalidades incluem a reflexão e partilha de experiências pedagógicas; o desenvolvimento de uma estratégia de Investigação-Ação Colaborativa no sentido de identificar boas práticas e de construir materiais e outros documentos que possam ser utilizados pelos participantes.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados na íntegra ou pequenos excertos, assegurando o carácter confidencial das informações (nomes e locais fictícios) na divulgação dos resultados da investigação.

Viana do Castelo, 13 de outubro de 2009

A investigadora,

O Diretor,

---

---



## Atividade 1 - Ser Professor

Item	Proposições
1	Uma escola eficaz precisa de professores qualificados.
2	Todos os professores são coletivamente responsáveis pelos resultados educativos dos alunos na escola.
3	Os professores têm que prestar contas coletivamente à sociedade, às comunidades, aos pais e aos alunos da sua escola.
4	Os professores devem contribuir para o desenvolvimento das políticas educativas, exprimindo os seus pontos de vista, dentro e fora da escola.
5	Desenvolver investigação e reflexão fundamentadas em evidência proveniente da avaliação interna da escola é uma importante dimensão do papel do professor.
6	Para ser um bom professor é necessário ser capaz de colaborar com os colegas para construir novo conhecimento profissional.
7	Apoiar a aprendizagem profissional dos colegas é uma parte importante do papel do professor.
8	Os professores deveriam ter um papel central nas decisões sobre o que é ensinado na escola.
9	Os professores deveriam ter um papel central na criação e transferência de conhecimento profissional.
10	A planificação de aulas deveria ser sempre uma tarefa colaborativa em vez de uma atividade individual.
11	Não faz parte das tarefas do professor atender aos problemas pessoais dos seus alunos ou das famílias.
12	Os bons professores consideram-se responsáveis pelo desenvolvimento social e pessoal das crianças na sua escola.
13	Os professores devem ter uma abordagem de porta aberta, convidando os colegas para observarem as suas aulas para aconselhamento e avaliação.
14	Os melhores professores são aqueles que cumprem o mais fielmente possível as políticas estabelecidas pelo diretor.
15	Os professores deveriam receber uma formação adequada antes de iniciarem funções de liderança.
16	Um bom professor é simplesmente alguém que conhece bem as matérias e sabe comunicá-las aos jovens.
17	A sociedade tem de ser transformada por professores que conduzam os jovens para estilos de vida civilizados e democráticos.
18	Os professores devem focar a sua atenção nas suas próprias competências na sala de aula.
19	Para que uma escola se torne eficaz os professores necessitam de ser formados.
20	Os professores devem concentrar-se sobretudo nos resultados dos seus alunos.
21	Um professor tem o dever de actualizar, continuamente, as suas destrezas e conhecimentos.
22	Todos os professores têm a responsabilidade de influenciar os seus colegas e desenvolver a sua prática no contexto da escola.





### Atividade 2

#### Auditoria: para um retrato da escola como uma comunidade aprendente

#### Onde fica esta escola?

**País / Escola:** Portugal/Escola Secundária de Viana do Castelo

--	--

De um extremo...	.....	.....	.....	...a outro
O Diretor decide tudo e detém todo o poder				Todos (incluindo professores, estudantes, pais, apoiam a direção) têm igual influência
Os professores desconfiam uns dos outros e o seu relacionamento é fraco				Os professores são parte da família – apoiam-se totalmente uns aos outros
Os Professores trabalham, isoladamente nas suas salas de aulas				Os Professores trabalham em grupo, colaborando no ensino, na planificação, na aprendizagem profissional e na avaliação interna da escola
Não há uma visão partilhada/comum na escola				Todos (incluindo professores, estudantes, pais, apoiam a direção) têm a mesma visão acerca das prioridades da escola e o modo como devem ser abordadas
O Diretor tem de prestar contas sobre os resultados das aprendizagens dos estudantes				A prestação de contas dos resultados da escola é completamente partilhada por todos (incluindo professores, estudantes, pais, e colaboradores da

				direção)
Os Professores não se empenham em qualquer aprendizagem profissional, tanto formal como informal				. Os Professores envolvem-se na aprendizagem Profissional, tanto individualmente como em grupo
A escola mantém o seu nível de desempenho, mas não apresenta evolução				A escola vai desenvolvendo novas práticas e melhorando continuamente a qualidade dos processos
Não há evidência baseada na autoavaliação				Os Professores e líderes estão empenhados numa investigação reflexiva baseada na autoavaliação
O nosso principal objective é atingir melhores resultados nos exames externos – tudo o que fazemos tem que contribuir para este objetivo				. Nós queremos que as crianças sejam felizes acima de tudo, por isso o foco da aprendizagem tem de ir ao encontro dos seus interesses. Os resultados da aprendizagem são imprevisíveis
Os Professores decidem o que os estudantes devem aprender e esperam que os alunos sejam capazes de reproduzir o que aprenderam nos testes				Os estudantes são parte interessada no processo de aprendizagem, tendo uma palavra a dizer sobre o que aprendem, como aprendem, onde e quando aprendem
A maior parte das pessoas nesta escola acredita que o papel do professor é saber as suas matérias e transmiti-las aos seus alunos				A maior parte das pessoas nesta escola acredita que o papel do professor é ser um agente de mudança tanto dentro como fora da escola
Os Estudantes estão muitas vezes apáticos e nalguns casos muito relutantes em aprender				Os Estudantes sentem-se bem e por vezes entusiasmam-se com a aprendizagem
Os Estudantes vêm para a escola porque são obrigados e porque eles querem ter um emprego ou continuar estudos superiores				Os Estudantes adoram vir para a escola. Eles são orgulhosos da sua escola e identificam-se com ela
Os Professores sabem ensinar, mas não sabem exercer a liderança				Os Professores são qualificados para apoiar e influenciar os seus colegas



### Atividade 3

#### RETRATAR A CULTURA PROFISSIONAL

Com o fim de reunir percepções sobre a cultura profissional da sua escola, pediamos que lesse cada uma das três declarações e depois indicasse qual delas se aproxima mais do modo como vê a cultura profissional na sua escola.

##### **Cultura profissional A**

Temos elevadas expectativas sobre os alunos. Todo o nosso esforço é colocado no ensino dos conteúdos e não perdemos tempo em reuniões com iniciativas de modas. A equipa de liderança não interfere, cada um resolve os seus próprios problemas. Os colegas respeitam a privacidade de cada um, por isso não entram na sala de aula do outro a não ser que sejam convidados. Damo-nos todos bem. Nas pausas para café, conversamos uns com os outros sobre os nossos jardins, férias, etc. As abordagens de ensino são basicamente tradicionais, suponho – é da responsabilidade de cada um puxar pelos nossos alunos e levá-los ao sucesso nos exames/testes. Se os alunos não passarem, isso tem reflexos negativos sobre o professor. Nós controlamos tudo através de testes de progresso. Somos pouco receptivos a pessoas de fora e é pouco usual haver discussões sobre o modo como os alunos aprendem ou como os professores ensinam.

##### **A sua resposta**

Reconhece esta descrição como sendo a cultura profissional que se vive na sua escola?

Até que ponto se aproxima? O que falta?

##### **Cultura profissional B**

Aqui tentamos trabalhar em equipa. Somos amigos uns dos outros; fazemos muito humor e temos sempre bolo de aniversário quando alguém faz anos. Esta atmosfera leva a discussões de coisas importantes nas nossas reuniões. Por vezes o debate aquece, porque estamos todos muito interessados na mesma coisa: os resultados dos nossos alunos. Há muitos projetos porque queremos melhorar as aprendizagens dos nossos alunos. O nosso objetivo é fazer entrar o máximo de alunos na universidade. A equipa de liderança força-nos a atingir novos valores nos resultados. Basicamente é isto.

##### **A sua resposta**

Reconhece esta descrição como sendo a cultura profissional que se vive na sua escola?

Até que ponto se aproxima? O que falta?

### **Cultura profissional C**

Na nossa escola confiamos uns nos outros. Se há um problema fala-se com os colegas e toda a gente está pronta a ajudar. Nunca ninguém se entedia aqui, porque estamos constantemente a inovar. Fazemos muito ensino colaborativo e observação de aulas uns dos outros. Por vezes corremos o risco de nos expormos ao ridículo, mas não há crise porque estamos todos no mesmo barco. É seguro correr riscos aqui, aprendemos com os erros. Aceitamos e respeitamo-nos uns aos outros, mas isto não significa que estejamos sempre de acordo. Na verdade, por vezes discutimos bastante, mas estas discussões são úteis. Ao discutirmos, afirmamos valores fundamentais, em que realmente acreditamos, sobre a aprendizagem e os propósitos da educação. Também olhamos deliberadamente para as nossas práticas, por isso as discussões são frequentemente sobre as evidências que alguém apresenta sobre o que se passa nas suas aulas.

### **A sua resposta**

Reconhece esta descrição como sendo a cultura profissional que se vive na sua escola?

Até que ponto se aproxima? O que falta?

### **A sua declaração**

Se acha que a sua escola é diferente das retratadas acima, por favor use este espaço para escrever a sua própria descrição.

**Questionário aplicado aos alunos dos Cursos Profissionais<sup>102</sup>**

1. Que atividades/tarefas, das tuas aulas de Informática, que gostas mais? Porquê?
2. Que atividades/tarefas, das tuas aulas de Informática, que gostas menos? Porquê?
3. Se pudesses escolher, que atividades é que gostavas de fazer, nas tuas aulas de Informática, para aprender melhor?
4. Quando e como aprendes melhor?
6. Achas que estás motivado para aprender? Porquê? Por que não?
7. O que te ajudaria para ficares mais motivado para aprender?

---

<sup>102</sup> Este questionário foi aplicado a alunos dos cursos profissionais de Informática e a alunos de outros cursos profissionais, cujo plano curricular integrasse a disciplina de TIC.



Disciplinas/UFCD específicas dos cursos profissionais de informática<sup>103</sup>

<b>Cursos</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Elenco Modular da Disciplina</b>
Profissional de Técnico de Multimédia	Tecnologias da Informação e Comunicação	
	Sistemas de Informação	Redes e Protocolos Linguagem de Programação I (HTML; CSS; XML) Linguagem de Programação II (Algoritmia) Linguagem de Programação III (Java Script) Desenvolvimento de Bases de Dados (Access) Linguagem de Programação IV (SQL) Linguagem de Programação V (PHP)
	Design, Comunicação e Audiovisuais	Fotografia Digital Teoria do Design Comunicação Visual Design Multimédia Arquitetura de Informação Guionismo e Story Board Audiovisuais Técnicas de Comunicação Laboratório de Audiovisuais Realização Audiovisual Sonoplastia Produção Audiovisual Técnicas de Criatividade Práticas de Comunicação
	Técnicas de Multimédia	Edição Bitmap Edição Vectorial Edição Vectorial Edição Web Edição de Som de Vídeo Edição 3D Animação 2D Avançada Ferramenta de Autor I Ferramenta de Autor II Ferramenta de Autor III Pós Produção de Vídeo Produção de Conteúdos para Dispositivos Móveis Tratamento de Imagem Avançado Aprofundamento de Edição Web 3D Avançado
	Projeto e Produção Multimédia	Gestão e Implementação de Projetos Projeto I Projeto II
	Formação em Contexto de Trabalho	
	Electrónica Fundamental	Noções básicas de eletricidade Análise de circuitos em corrente contínua

<sup>103</sup> Disciplinas da componente de formação técnica do curso *Profissional Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos* e do curso *Profissional de Técnico de Multimédia* e as UFCD da formação tecnológica do curso de *Programador de Informática*. Todos estes cursos existiam no ano letivo em que decorreu o projeto de investigação-ação e no ano letivo seguinte.

Profissional de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos		Análise de circuitos em corrente alternada Introdução aos semicondutores e díodos Transistores bipolares em regime estático Amplificadores com transistores bipolares Amplificadores operacionais Tecnologias de eletricidade Circuitos impressos
	Instalação e Manutenção de Equipamentos Informáticos	Montagem de computadores Estrutura e configuração de sistemas operativos monoposto Regras de segurança e ferramentas na manutenção de equipamentos informáticos Estrutura e configuração de sistemas operativos monoposto Instalação de sistemas operativos Instalação e utilização de aplicações Técnicas de diagnóstico e reparação de avarias Manutenção de equipamentos Montagem e manutenção de redes de dados Gestão de procedimentos de manutenção
	Sistemas Digitais e Arquitetura de Computadores	Sistemas de numeração Álgebra e lógica booleana Circuitos combinatórios Circuitos sequenciais Introdução à lógica programável Fundamentos de programação Arquitetura de computadores Arquitetura de microprocessadores Programação de microprocessadores
	Comunicação de Dados	Introdução às redes e transmissão de dados Caracterização de redes e comunicação de dados Protocolos de rede Equipamentos e meios de transmissão de dados Instalação e configuração de redes
	Formação em Contexto de Trabalho	
EFA (Educação e Formação de Adultos) Programador de Informática	Arquitetura interna do Computador	
	Dispositivos e periféricos	
	Conexões de rede	
	Sistemas Operativos - tipologias	
	Utilitários	
	Sistemas de rede local	
	Serviços adicionais de rede	
	Administrações de redes locais	
	Processamento computacional	
	Aplicações de escritório	
	Algoritmos	
	Estruturas de dados	
	Princípios metodológicos de programação	
	Programação COBOL - fundamentos	
	Programação COBOL – ficheiros e interatividade	
	Programação CC++ - fundamentos	
	Programação CC++ - avançada	
	Análise de sistemas	
Programação em linguagem SQL		
Administração de bases de dados para		

	programadores	
	Programação de sistemas distribuídos – JAVA	
	Programação de sistemas distribuídos – JAVA para a Web	
	Programação em Visual Basic NET	
	Programação EM C#	
	Programação em ASP NET	