



**PARTICIPAÇÃO NO GRUPO COOPERATIVO DO MOVIMENTO  
DA ESCOLA MODERNA: CONTRIBUTOS PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**Patrícia Isabel Rodrigues dos Reis**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade  
Supervisão em Educação

**2015**



**PARTICIPAÇÃO NO GRUPO COOPERATIVO DO MOVIMENTO  
DA ESCOLA MODERNA: CONTRIBUTOS PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**Patrícia Isabel Rodrigues dos Reis**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade  
Supervisão em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira

**2015**

## **Resumo**

O trabalho cooperativo entre os professores tem merecido destaque nos últimos anos, relacionando-se com ajuda mútua (Carneiro, Geller & Nitzke, 2008), onde todos trabalham com o intuito de alcançar objetivos pré definidos entre si (Dillenbourg, 1999) e de obter competências profissionais. Muito embora as práticas de trabalho individual ainda sejam uma tentação para os professores na atualidade há uma maior tendência para trabalharem colaborativamente nas escolas ou em grupos de formação organizados pelas associações de professores.

Neste contexto, o estudo que apresentamos tem como finalidade compreender os processos de autoformação cooperada no contexto dos grupos cooperativos do Movimento da Escola Moderna (MEM) e o seu impacto no desenvolvimento profissional docente. Tendo em conta o objeto de estudo, identificaram-se as seguintes questões: i) Que motivações levam os professores a integrar os grupos cooperativos do MEM? ii) Como se organiza e desenvolve a autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM? iii) Quais os aspetos positivos e constrangimentos identificados pelos professores no trabalho desenvolvido nos grupos cooperativos? iv) Quais as razões que levam os professores a permanecer e a abandonar a sua participação nos grupos cooperativos do MEM? v) Qual o impacto das experiências realizadas no contexto dos grupos cooperativos no desenvolvimento profissional docente?

Para o efeito, contámos com a participação de seis professores pertencentes a um grupo cooperativo do MEM.

Tendo como referência o objeto de estudo recorreremos a uma metodologia de natureza qualitativa e privilegiámos como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados sustentámo-nos na análise de conteúdo seguindo os passos recomendados para a análise de conteúdo por Bardin (2009).

Os resultados do estudo permitiram constatar que o trabalho realizado no seio do grupo cooperativo promove o desenvolvimento profissional docente dado que fomenta a competência reflexiva sobre a prática pedagógica, bem como o desenvolvimento de outras competências da *praxis*, nomeadamente, a identificação de estratégias mais adequadas à resolução de problemas emergentes do quotidiano profissional do professor.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente; Identidade profissional; Movimento da Escola Moderna; reflexão; grupo cooperativo.

## **Abstract**

The cooperative work between teachers has been receiving more attention over the last years, in relation with the mutual assistance (Carneiro, Geller & Nitzke, 2008), where everybody works with an aim to achieve predefined goals, which were created in relation to one another (Dillenbourg, 1999) and to obtain professional skills. Although individual work practices are still tempting to teachers, there is currently a greater trend to work as a group in schools or in training groups organized by teachers' associations.

In this context, this study aims to understand the cooperative self-training processes within the context of MEM's cooperative groups and their impact in the professional teacher development. Considering the subject of study, the following questions were identified: i) What motivations lead the teachers to integrate MEM's cooperative groups? ii) How is the cooperative self-training organized and how is it developed within in MEM's cooperative groups? iii) What are the positive aspects and constraints identified by the teachers within the work developed in the cooperative groups? iv) What are the reasons that lead the teachers to stay or abandon its participation in MEM's cooperative groups? v) What is the impact of experiences carried in the context of cooperative groups in the professional teacher development? For this purpose, we had the participation of six teachers belonging to one of MEM's cooperative groups.

Keeping the subject of study as a reference, we use a qualitative methodology and gave preference to the semi structured interview as the data collection technique. We based the data processing in the content analysis, following the recommended steps for content analysis by Bardin (2009).

The study's results allowed determining that the executed work promotes the teachers professional development, given that it increases the reflexive competence about the pedagogic practice, as well as the development of other competences of *praxis*, namely, the identification of the most adequate strategies for the resolution of emerging issues in the teacher's professional everyday life.

**Keywords:** Professional teacher development; Professional identity; Modern School Movement; reflection; cooperative group.

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os que acreditaram e me apoiaram nesta longa caminhada.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Conceição Figueira, orientadora da dissertação, pelo apoio e encorajamento ao longo do processo investigativo.

Aos meus pais, São e Jorge, pelo amor e pela paciência. Por terem feito o possível e o impossível para me oferecerem a oportunidade de estudar e por acreditarem sempre no meu valor. Apesar das dificuldades e das decepções na carreira de docente respeitaram sempre as minhas decisões e nunca deixaram que os meus sonhos caíssem por terra. Ser-vos-ei eternamente grata.

Aos meus irmãos, Susana e Fernando, pelo orgulho que sentem por mim.

Ao Diogo por estar sempre ao meu lado em todos os momentos, pelo apoio, confiança e carinho. Sem ti, eu nunca teria chegado aqui.

À família e amigos, que sempre tiveram uma palavra amiga de incentivo para seguir em frente neste percurso de investigação.

A todos os professores entrevistados que, de uma forma prestável e generosa, se disponibilizaram a colaborar.

Ao Movimento da Escola Moderna que me recebeu de uma forma tão calorosa e me colocou à disposição toda a informação necessária para a investigação.

# ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. ENQUADRAMENTO TEORICO .....	4
2.1. Ser professor hoje .....	4
2.1.1. O conceito de identidade .....	5
2.1.2. A construção da identidade pessoal e da identidade social.....	6
2.1.3. A identidade profissional docente.....	7
2.2. Formação e reflexão como processo de desenvolvimento profissional docente .....	10
2.3. O Movimento da Escola Moderna (MEM) .....	17
2.3.1. Evolução histórica do MEM .....	17
2.3.2. O Modelo de formação do MEM .....	18
2.3.2.1. Princípios base do modelo pedagógico do MEM .....	21
2.3.2.2.O grupo cooperativo (GC) como comunidade de prática (CP).....	23
2.4. Cooperação <i>versus</i> Colaboração .....	26
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	29
3.1. Problemática, questões e objetivos do estudo .....	29
3.2. Paradigma do estudo.....	30
3.3. Participantes do estudo .....	32
3.4. Técnica de recolha de dados .....	33
3.5. Técnica de análise de dados .....	36
3.6. Aspetos éticos e deontológicos do investigador .....	39
4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....	41
4.1. Experiências formativas no contexto do MEM .....	41
4.2. A entrada no grupo cooperativo .....	43
4.2.1. Motivação para integrar o grupo cooperativo .....	43
4.2.2. A importância do grupo cooperativo .....	46
4.2.3. O trabalho no grupo cooperativo: dos papéis desempenhados às práticas de cooperação e formação .....	48
4.2.4. A integração no grupo cooperativo: vantagens .....	53
4.2.5. A integração no grupo cooperativo: constrangimentos .....	56
4.2.6. Impacto da experiência no grupo cooperativo no desenvolvimento profissional docente.....	58
5. CONCLUSÕES .....	62

5.1. Respostas às questões de investigação .....	62
5.2. Limitações do estudo .....	68
5.3. Impacto do estudo no desenvolvimento pessoal e profissional do investigador .....	68
5.4. Proposta de estudos futuros .....	69
REFERÊNCIAS .....	70
ANEXOS .....	80

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Formalização do pedido de participação aos sujeitos da investigação.....	81
Anexo B. Ficha de caracterização dos sujeitos da investigação .....	82
Anexo C. Guião da entrevista .....	83
Anexo D. Protocolos das entrevistas .....	85
Anexo E. Análise de conteúdo das entrevistas.....	129



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Looking Back, Awareness, Creating alternatives, Trial (ALALC) .....	16
Figura 2. Teoria social de aprendizagem .....	23

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos participantes .....	32
Tabela 2. Experiências formativas no contexto do MEM.....	42
Tabela 3. Motivação para integrar o grupo cooperativo do MEM .....	45
Tabela 4. A Importância do grupo cooperativo .....	48
Tabela 5. O grupo cooperativo: papéis desempenhados .....	49
Tabela 6. Práticas de cooperação e formação .....	52
Tabela 7. A integração no grupo cooperativo: vantagens .....	56
Tabela 8. <i>A integração no grupo cooperativo: constrangimentos</i> .....	57
Tabela 9. Impacto da experiência no grupo cooperativo no desenvolvimento profissional docente.....	60

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>ALALC</b>	Looking Back, Awareness, Creating alternatives, Trial
<b>CP</b>	Comunidades de prática
<b>ESELx</b>	Escola Superior de Educação de Lisboa
<b>FI</b>	Formação Inicial
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>1.º CEB</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico

# 1. INTRODUÇÃO

A complexidade dos diversos papéis, que o professor é chamado a desempenhar hoje em dia nas escolas, exige uma formação que não se pode limitar apenas à aprendizagem feita na Formação Inicial (FI) mas sim a uma formação que deverá ser complementada e construída ao longo de toda a vida. A formação do professor em termos de desenvolvimento profissional deve consistir num aperfeiçoamento pessoal e profissional que se encontra em constante reelaboração em todas as dimensões, quer pessoais, profissionais e sociais.

O papel social hoje reservado aos professores, enquanto agentes de socialização, face às enormes expectativas que recaem sobre a Escola e aos desafios que a nossa sociedade têm que enfrentar é um papel social complexo, em permanente interação com o mundo em que vive. Este papel implica que assumam a função de construtores de situações de aprendizagem; que imaginem, criem, organizem e animem situações de aprendizagem amplas, abertas, portadoras de sentido e que conduzam à identificação e resolução de problemas emergentes da sua prática profissional, nomeadamente no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos.

“Com exceção daqueles que estão familiarizados com pedagogias ativas e trabalho em didática do ensino, os professores de hoje não são concebidos de forma espontânea como «*designers* e facilitadores de situações de aprendizagem».” *Perrenoud (1999)*. Esta perspetiva de Perrenoud remete-nos para uma reflexão sobre se esta forma de ensinar conduz a uma “verdadeira” aprendizagem e, conseqüentemente para a questão do que é uma “verdadeira” aprendizagem. Do mesmo modo Roldão (1999) nos faz pensar sobre *O que é aprender? Como é que se aprende? Como é que se deve ensinar? O que é que um professor pode fazer para ajudar os seus alunos a aprenderem?* É consensual que aprender não é, de todo, um processo simples, nem igual para todos.

Com a mudança das exigências que se faz à Escola, estamos simultaneamente a mudar as exigências que fazemos aos professores. Assim, torna-se urgente refletir sobre a importância da reflexão na profissão de professor, sendo esta, um dos eixos da profissionalidade, isto é, sobre o que é ser professor, ou como diz Roldão (1999), pensar sobre o professor como profissional da educação. Cada vez mais, o professor é convidado a refletir sobre a sua prática pedagógica de modo a aperfeiçoá-la e a tornar o processo de aprendizagem mais significativo para os seus alunos.

A prática reflexiva leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, a partir de uma conceção da prática que tenha como referencial as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais.

Neste contexto acresce a importância de os professores estarem integrados em grupos de trabalho onde possam evoluir profissionalmente com a ajuda de outros mais experientes onde a partilha da reflexão é estimulada. Para o efeito importa saber qual a importância dos grupos cooperativos para a construção do desenvolvimento profissional docente.

O presente estudo tem como finalidade compreender de que forma a inserção dos professores nos grupos cooperativos do MEM contribui para a melhoria da sua prática pedagógica e conseqüente desenvolvimento profissional. Isto é, pretende-se compreender a importância do grupo cooperativo para cada um dos participantes, nomeadamente quanto ao trabalho desenvolvido, às aprendizagens realizadas e posteriormente postas em prática na sala de aula, contribuindo ou não para a mudança da prática pedagógica e para a aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, este estudo recorre a abordagens do paradigma qualitativo interpretativo. A técnica de recolha de dados é a entrevista semiestruturada a seis professores. A análise dos dados obtidos, guiada pelo referencial teórico, seguiu os passos indicados para a análise de conteúdo, tendo as categorias de análise emergido das respostas dos participantes.

Em termos de estrutura, este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. Após a introdução, apresentamos o Enquadramento Teórico que sustenta o estudo, no qual abordaremos os temas: Ser professor hoje, o conceito de identidade, a construção das identidades pessoal e profissional, a formação e reflexão como processo de desenvolvimento profissional, a evolução histórica do MEM e o seu modelo pedagógico, princípios base e modelo de formação e o grupo cooperativo como comunidade de prática. Neste contexto serão ainda abordados os conceitos de cooperação e colaboração.

No terceiro capítulo apresenta-se o Enquadramento Metodológico, nomeadamente a problemática, questões e objetivos do estudo, paradigma do estudo, participantes do estudo, técnica de recolha de dados, técnica de análise de dados e aspetos éticos e deontológicos do investigador.

O quarto capítulo refere-se à Apresentação e Interpretação dos Resultados e por fim, nas Conclusões serão apresentadas as respostas às questões do estudo, as limitações do mesmo e o seu impacto no nosso desenvolvimento pessoal e

profissional. Neste contexto, será ainda proposto o desenvolvimento de estudos futuros. Por fim, apresentam-se as referências e os anexos.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Ser professor hoje

A era da globalização, afeta a forma como vivemos o nosso dia-a-dia pela sua constante reorganização, que é desencadeada pela reestruturação legislativa ou estatal, conduzindo à mudança pessoal e profissional, à qual o indivíduo tem de se adaptar com celeridade. A criação de “ambientes de aprendizagem” é o fator de sucesso das organizações, o que envolve uma avaliação crítica de instrumentos de diversa natureza, com vista ao desenvolvimento da “produtividade do conhecimento” e das competências a ele associadas. (Kessels, 2001).

Segundo Esteve (1995), o conjunto de transformações sociais e educacionais ocorridas nos últimos tempos causou impactos na identidade profissional docente, designadamente o aumento de exigências quanto às atividades desenvolvidas pelos professores; o impedimento de outros fatores de socialização como a família; a criação de fontes de informação alternativas à escola; a rutura do consenso social sobre o papel da educação; o aumento das refutações no exercício da docência; as mudanças de expectativas relativamente ao sistema educativo; a pouca valorização social do professor; as mudanças nos conteúdos escolares; a falta de recursos materiais e escassas condições de trabalho; a transformação nas relações professor/aluno e a fragmentação do trabalho do professor.

Todas estas mudanças colocam problemas aos professores que têm de saber lidar com a diversidade.

Admitimos que seja necessário repensar a questão das identidades sociais e profissionais, sabendo que os conceitos de identidade e de mudança não se opõem, mas interpelam-se, pois, segundo Silva (1994), as mudanças sociais são “como uma renovação de tradições”, acarretam alterações nas formas identitárias (p.113). Assim, tal como indica Ferreira (1996) “o que interessa compreender são os processos de construção e de transformação identitária, à luz de uma conceção dinâmica e não de uma conceção estática, reificada e essencialista da identidade” (p.34).

Ser professor envolve a aprendizagem de uma profissão caracterizada por saberes muito distintos: humanístico, relacional, cognitivo e prático. Para Pacheco (2003), ser professor na atualidade é viver na complexidade, no desafio constante da melhoria, na multidimensionalidade do agir e do pensar, na interrogação permanente que a sociedade do conhecimento exige. Os professores, segundo (Hargreaves, 2004), devem ser juizes da sua própria prática docente, devem ser os incentivadores da sociedade do conhecimento, sendo fundamental que “se envolvam em conjunto na

ação, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (p. 48).

### **2.1.1. O conceito de identidade**

O conceito de identidade apresenta-se como sendo um termo complexo, multifacetado e dinâmico que tem tido enorme atenção por parte dos investigadores, sendo estudado em diversas áreas tais como sociologia, psicologia, pedagogia, economia, antropologia, entre outras.

De acordo com Lopes (2003), são apresentados novos referenciais epistemológicos para a orientação dos estudos sobre identidade:

- A identidade é considerada como um processo que integra múltiplas experiências do indivíduo ao longo de toda a sua vida, criando-se uma perspectiva dinâmica na abordagem da mesma;
- A identidade é construída no seio de redes interativas nas quais o indivíduo se define face aos outros. É na relação que estabelece com os outros que o indivíduo aceita ou rejeita as imagens de si;
- A identidade é multidimensional tal como as situações de interação. Esta multidimensionalidade não resulta em identidades justapostas, possibilitando, pelo contrário, a sua integração num todo estruturado e coerente;
- Apesar da diversidade e da mutabilidade das situações, o indivíduo preserva um sentimento de unicidade e de continuidade que lhe permite ser reconhecido por si e pelos outros;
- A identidade apresenta duas funções reguladoras: a função integradora e a função adaptativa. A função integradora assegura a preservação do eu enquanto a função adaptativa permite a acomodação às diferentes situações relacionais.

A identidade nunca está definitivamente terminada pois assume-se como um processo, em que os indivíduos passam obrigatoriamente por períodos de crise resultantes daquilo que se denomina de fissuras do “eu”.



A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (Hall, 2006, pág. 12-13).

Do mesmo modo Oliveira (2004), refere que a construção da identidade do professor é um processo dinâmico no qual, o professor desenvolve uma imagem de si próprio, enquanto profissional, a partir de todas as suas vivências e experiências e que resulta de uma negociação de significados realizada no interior dos grupos com os quais interagiu ao longo da sua história de vida, ou seja, configura-se progressivamente, em função do espaço e do tempo em que se encontra o professor, assumindo um carácter diacrónico e inacabado.

### **2.1.2. A construção da identidade pessoal e da identidade social**

A psicologia social tem relacionado a questão individual com a questão social pois atribui-se à infância e à adolescência uma enorme importância na construção da identidade pessoal. Na perspectiva de Oliveira (2004), indica que esta conceção deu origem a uma outra em que a identidade é entendida como algo que está em constante construção e redefinição podendo ser determinada por variadas circunstâncias, até mesmo na vida adulta.

Segundo Melucci (2004) a identidade supõe sempre a intersecção de dois aspetos indissociáveis: o individual e o social, pois quando nos questionamos sobre nós e sobre como os outros nos compreendem, isso influencia a nossa identidade.

A identidade social é construída a partir dos diferentes papéis experienciados ao longo da vida de cada indivíduo pois reúne atitudes, crenças, valores e experiências partilhadas.

Neste caso, a identidade:

É a vertente subjetiva da integração do sistema, a maneira como o ator interiorizou os valores institucionalizados através dos papéis. É pela sua pertença (...) que o indivíduo se define: fazendo suas as experiências dos outros, ao longo da socialização primária, a personalidade coincide com a

personagem social e o “eu” é a representação do papel e da posição incorporada (Lopes, 2001).

### **2.1.3. A identidade profissional docente**

Cada professor deve delinear o seu próprio percurso de trabalho e de formação, com o intuito de ajudar outros a encontrarem uma forma pessoal de percorrer a vida. E através desse trabalho, o professor tem a oportunidade de reconstruir a sua própria identidade.

A identidade constrói-se: [...] no jogo das inter-relações entre a pessoa e o seu ambiente social. O professor constrói a sua identidade a partir da tensão entre a representação que tem de si como professor, vinculada à representação que tem de si como pessoa e a representação que tem dos outros professores e da profissão. A partir dessa tensão, são constituídos os sentimentos de pertença - nós, e de singularização e autonomia - perfil identitário (Dubar, 1997, p. 131).

Isto é, a profissão docente não é similar porque os contextos e a forma como cada um se relaciona com os outros são tão distintos que, condicionam a construção identitária de cada sujeito. Flores (2003) refere que a identidade “não deve ser entendida como uma entidade móvel - algo que as pessoas possuem - mas algo que as pessoas usam para justificar e dar sentido a si mesmos em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham” (p.142).

A identidade profissional é geralmente associada a uma forma particular de uma identidade social. Como salienta Lopes (2001), relaciona-se com uma “particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do ator” (p.188). Assim sendo, a identidade profissional pode estar relacionada com um processo de socialização na profissão, através do qual o indivíduo assume papéis, valores e normas do seu grupo profissional.

Sobre este tema, a mesma autora refere que “quando [trata] de identidades profissionais, [trata] de identidades coletivas e individuais” considerando que a forma como uma identidade individual é vivida depende das identidades coletivas com que

se confronta, evidenciando, desta maneira, a relação que existe entre as duas. Assim, a autora adita:

De entre as possibilidades oferecidas pela cultura, um indivíduo adere a esta e não a outra. Ao fazê-lo, identifica-se a grupos de pessoas que partilham a mesma representação e diferencia-se de grupos que partilham outras representações. Numa escola concreta, um(a) professor(a) pode encontrar ou não pessoas que partilham a mesma representação. Para que se confirme, e mantenha, uma identidade, qualquer que seja, precisa de reconhecimento, que só os outros podem dar. É pelo reconhecimento/não reconhecimento que se estabelece uma relação - de confirmação ou de negação - quer entre as identidades individuais e as coletivas, quer entre a identidade profissional individual e a identidade pessoal do indivíduo (Lopes, 2003, p.41).

Outra conceptualização é exposta por Sachs (2001, citada por Flores, 2003) alegando que a identidade do professor é um processo cultural e por isso, é aberto, negociado e versátil, que inclui determinados sentidos, valores e imagens do que traduz ser professor num certo contexto. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2000), quando afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (p.16).

De acordo com Estrela (1997) é evidenciado o modo como os professores vivem a profissão, enfrentam as circunstâncias institucionais/sociais e experienciam os novos papéis que lhes são dados, “constituindo significações valorizadoras da sua profissão e da sua ação ou, pelo contrário, deixando-se abater pelo desânimo e frustração e entrando em crise de identidade” (p. 15).

Assim sendo, Chevrier et al. (2003) defendem que a identidade constrói-se “no jogo das inter-relações entre a pessoa e o seu ambiente social” (p.73). Isto é, o professor constrói a sua identidade a partir da relação que tem de si como professor, enraizada à representação que tem de si como pessoa, com a representação que tem dos outros professores e da profissão. A partir desta conexão, são estabelecidos os sentimentos de pertença - nós e de singularização e autonomia - a identificação.

Segundo Nóvoa (1991), existem três fatores que sustentam o processo identitário dos professores:

- A adesão a princípios e valores, acreditando sempre no potencial das crianças;
- A ação, no sentido de escolher as melhores maneiras de atuar, que implicam decisões pessoais e profissionais;
- A autoconsciência a partir da reflexão sobre a sua ação.

Deste modo, os bons professores são aqueles que estão empenhados na difícil tarefa de ensinar, acreditando sempre nas capacidades dos seus alunos, fortalecidos com um espírito de crescimento pessoal e profissional, o que conduz a uma melhoria na qualidade do ensino através da troca de reflexões e práticas com outros docentes.

A identidade profissional docente constrói-se através de uma interação entre a pessoa e as suas experiências pessoais e profissionais. É um sistema dinâmico em que o mundo que nos rodeia, os contextos onde estamos inseridos, as situações com que nos deparamos, os nossos projetos, sentimentos, as nossas experiências de vida desempenha um papel fundamental.

A identidade profissional de um determinado grupo que partilha uma mesma profissão não se esgota, como sustenta Silva (2003), numa estratégia única para todos os indivíduos que constituem o grupo. Existem diferentes estratégias identitárias, dependendo do modo como os sujeitos se relacionam com a instituição e como experimentam e explicam as suas vivências. Segundo Gomes (1993), as estratégias identitárias podem definir-se por três elementos: os atores individuais ou coletivos; a situação na qual estão implicados os atores e os desafios colocados por essa situação bem como as finalidades perseguidas pelos atores.

Assim, a identidade de um grupo profissional é plural, e fixada num sistema simbólico de diferenças complexas, para as quais contribuem as diferenças dos seus elementos, que estão unidos para definir normas, valores e códigos de comportamento associados a esse mesmo grupo. Nesta linha, a identidade de um grupo profissional deve levar à existência de um espaço de liberdade e de autonomia dos membros que o constituem. Tal como defendia Perrenoud (2000), o ofício do professor não é imutável, as suas transformações passam pela emergência de novas competências.

Na perspetiva de Day (2007) quer o “eu profissional”, quer o “eu pessoal”, se desenvolvem ao longo do tempo, a partir de cinco fatores interrelacionados:

- A **autoimagem** - a forma como os professores se caracterizam através das suas histórias de carreira;

- A **autoestima** - a evolução do “eu” como professor, se é bom no que faz, ou então a forma como é visto por si ou pelos outros;
- A **motivação no trabalho** - o que faz com que os professores façam determinada opção, continuem a empenhar-se no seu trabalho ou o abandonem;
- A **percepção das tarefas** - a forma, como os professores descrevem a sua profissão;
- As **perspetivas futuras** - as expectativas dos professores no que toca ao desenvolvimento futuro do seu trabalho (Day, 2007, p.53).

As identidades dos professores estão profundamente ligadas aos seus valores, atitudes e aspirações pessoais, porque os professores vivenciam socializações variadas, que ocorrem tanto por mudanças sociais, educacionais ou políticas como pelos diferentes contextos em que desempenham as suas funções.

## **2.2. Formação e reflexão como processo de desenvolvimento profissional docente**

É notória a multiplicidade de expressões que existem relacionadas em torno do conceito de desenvolvimento profissional docente. Como exemplo, podem surgir expressões como formação contínua, formação permanente, qualificação profissional, aperfeiçoamento docente, conhecimento profissional, reciclagem profissional, capacitação docente, realização profissional, crescimento profissional, entre outras.

No entanto, Day (2001) indica que a partir do momento em que se compreendeu que a FI representa somente uma etapa que antecede a entrada na profissão, a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores ganharam novos sentidos: a construção da identidade profissional docente, anteriormente descrita, e a conceção e operacionalização do ensino-aprendizagem.

O conceito de “desenvolvimento” remete-nos para a sentido de evolução e continuidade que quebra a tradicional relação entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional (García-Valcárcel, 2003). O desenvolvimento profissional tem associada a ideia de que a capacitação do professor para o exercício da sua

atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que está incompleto (Ponte, 1998).

Assim, o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é um aspeto importante da profissão docente e subentende o aumento de capacidades, a atualização profissional e a realização pessoal e profissional, tendo como principal finalidade a profissionalidade.

Seguindo esta perspetiva, Oliveira-Formosinho (2009) afirma que o desenvolvimento profissional “é um processo mais vivencial e mais integrador”, o que afasta a perspetiva puramente individual para valorizar o desenvolvimento em estudo (p. 225).

O professor que adote uma postura de aprendiz, desde que principia a sua carreira prolongando-se até à aposentação, elege o desenvolvimento profissional como uma aprendizagem e não como um processo de remediação (Morais & Medeiros, 2007) nem como um acontecimento, fruto de uma acumulação de anos no ensino (Dean, 1991).

Segundo os estudos de Day (2001) verificamos que é através da interação das diferentes experiências profissionais que ocorrem ao longo do percurso de vida dos professores nos contextos em que trabalham (sala de aula, escola, contextos sociais e políticos) que resulta o pensamento e a ação dos professores, condicionando, deste modo, as atitudes dos professores face à necessidade de desenvolvimento profissional.

De acordo com Morais e Medeiros (2007), as iniciativas de desenvolvimento profissional devem ajudar os professores “a adquirir e desenvolver estratégias de ensino e técnicas que promovam, com eficácia, a construção ativa do significado das aprendizagens dos alunos e a respetiva autorregulação” (p.35).

Ainda neste raciocínio foram traçadas importantes diretrizes para o desenvolvimento profissional nas escolas, divulgando uma série de sugestões determinantes:

Identificar as agendas dos professores para a aprendizagem e para a mudança; que a aprendizagem do professor precisa de ser orientada pela investigação pessoal e sustentada, individual e colaborativa, dentro e fora da escola; que o desenvolvimento profissional significa um conjunto de oportunidades apropriado às necessidades e aos propósitos; que estas precisam de ser apoiadas por culturas da escola baseadas na investigação e na evidência empírica em que a evidência é reunida e interrogada reconhecendo os mundos complexos do ensino e da aprendizagem, dos

professores e dos estudantes; e que para ser eficaz nos seus resultados diretos e indiretos precisam de ser sistematicamente avaliados (Day & Sachs, 2004, p. 26).

Nas palavras de Sachs (2009), constatamos que “o desenvolvimento profissional deve ser diferenciado da mesma forma que a aprendizagem deve ser diferenciada para os alunos” de modo a que os objetivos sejam alcançados (p. 114).

Segundo Kelchtermans (2009) a autoimagem “é a componente descritiva, a forma como os professores se tipificam a si próprios enquanto professores”; a autoestima remete para “a apreciação, por parte dos professores, dos seus desempenhos profissionais; a motivação refere-se “às razões ou caminhos que levam as pessoas a tornarem-se professores, a permanecerem no ensino ou a desistirem e optarem por outra carreira”; a perceção da tarefa engloba “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 a sua função” e, finalmente, a perspetiva futura que inclui o elemento tempo, “revela as expectativas dos professores sobre o seu futuro na profissão” (p. 74).

De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional deve obedecer aos seguintes princípios:

- Ser um processo a longo prazo, que integra diferentes experiências planificadas de forma a promover o crescimento profissional dos professores;
- Basear-se no construtivismo, isto é, o professor é um sujeito ativo na planificação, na reflexão e na avaliação das ações;
- Desenvolver-se numa lógica mais contextualizada, ou seja, os projetos de formação ou as linhas de ação têm como partida as necessidades e os interesses dos docentes;
- Estar relacionado com os processos de reforma da escola, pois os professores enquanto profissionais, estão implicados na reconstrução da cultura da escola;
- Ver o professor como um prático-reflexivo, porque o professor com a experiência vai adquirindo conhecimentos e novas práticas pedagógicas a partir da reflexão e da experiência;

- Ser um processo colaborativo;
- Adotar diferentes modelos em diferentes contextos.

Com base no Relatório da UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI, constatamos que a evolução conduz os cidadãos a procurarem uma atualização constante das suas aprendizagens, nos mais variados domínios, para renovar os seus próprios conhecimentos e perspetivas sobre o ensino.

É fundamental que os professores se capacitem da necessidade de melhorar a sua competência profissional e pessoal. (Marcelo, 2009). Neste sentido e como considera Day (2001), no século XXI a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional.

No documento base da Conferência “Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”, Canário (2007) define quatro princípios orientadores:

- A profissão de professor deverá ser “altamente qualificada”;
- O processo formativo de aprendizagem deverá ser “ao longo da vida”;
- Deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade;
- Deverá ser uma profissão baseada em dimensões coletivas e colaborativas.

Contudo, a formação de professores só será bem-sucedida se as escolas se envolverem no desenvolvimento de projetos de formação que vá ao encontro das necessidades e que respondam aos problemas que os professores se deparam no dia-a-dia (Veiga Simão et al., 2009).

Segundo Niza (2012), a formação desenvolve o profissional, a sua socialização e o desenvolvimento por ela promovido, apelando a mais formação para que o seu desenvolvimento profissional continue.

Na ótica de Canário (2007) “é com base [na] perspetiva de escolas como organizações onde os professores aprendem através de um processo de socialização



profissional em que a relação interpares tem o papel mais relevante (cooperação entre professores, apoio mútuo no crescimento profissional de cada um)” (p. 140).

Neste contexto, Nóvoa (1999) realça a ideia de que a formação deve fomentar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, de modo a que os projetos educativos de escola possam sair fortalecidos. Assim, a escola deve tornar-se o lugar privilegiado de formação, para que a análise partilhada das práticas se torne rotina sistemática de acompanhamento, supervisão e reflexão sobre o trabalho docente. “O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (p.9).

Para que a formação dos professores seja de qualidade, Nóvoa (2007) aponta duas medidas para assegurar o seu desenvolvimento profissional. A primeira medida menciona que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, ou seja, os professores têm muita importância na formação dos seus pares. Nóvoa propõe um sistema semelhante ao da medicina para a formação de professores: “estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança” (p.6). A segunda medida evidenciada é a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas. Segundo Nóvoa (2007), tem faltado aos professores uma dimensão coletiva, na perspetiva da colegialidade docente. Os movimentos pedagógicos baseados em redes informais e associativas são espaços imprescindíveis para o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesta perspetiva, Alonso (1998) salienta a importância das comunidades de prática indicando que o saber dos professores é essencialmente prático e afirma que o desenvolvimento profissional deve ser entendido no seio do grupo profissional, isto é, nas dimensões grupais e sociais, em que a prática pedagógica se vai construindo. A comunidade de práticas é portanto, o contexto social em que tem lugar a aprendizagem através das trocas que asseguram o progresso no trabalho (Niza & Formosinho, 2009).

A formação deve estimular a reflexão e a crítica sobre a experiência, pois a reflexão ajuda a problematizar a prática e a apropriação do saber (Nóvoa, 2009).

Quando nos referimos ao desenvolvimento profissional mencionamos o domínio de conhecimentos sobre o ensino, as relações interpessoais e o processo reflexivo sobre a prática pedagógica do professor, suportados no saber, no saber-fazer e no saber ser e estar.

A aplicação de práticas reflexivas e críticas associam-se ao desenvolvimento profissional do agente educativo, conforme sublinha Climent (citado em Carrillo, 2002), quando sugere que “o processo de aprendizagem contínuo como profissional reflexivo e crítico da sua prática [...] seria a consciencialização progressiva da complexidade da dita prática”, assim como a análise desta com adaptações ajustadas à aprendizagem dos alunos. Esta atitude subentende o questionamento permanente das suas conceções e conhecimentos e conduz ao enriquecimento profissional do professor e aos progressos na aprendizagem dos alunos.

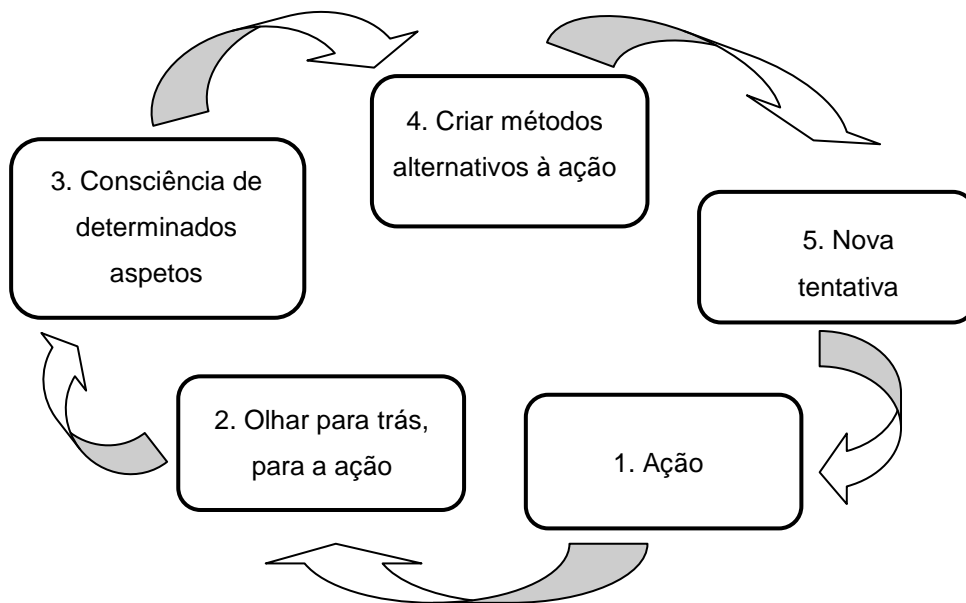
A reflexão fomenta uma formação de professores que assenta numa perspetiva prática (Schön, 2000), em que o professor é reconhecido como um profissional que desempenha “um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” e com capacidades para elaborar as suas próprias teorias, contribuindo “para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (Zeichner, 1993), ao longo da sua carreira profissional. No fundo, a reflexão trata-se de um caminho obrigatório para os profissionais que querem ver e viver a educação além do estipulado e dos pressupostos aceites pela maioria da sociedade. Esta prática ajuda os professores a realizar ações melhor fundamentadas, encontrando a justificação teórica para a sua prática, fazendo com que o professor não se aniquile emocionalmente, e que aperfeiçoe a dinamização das suas aulas.

Deste modo, a reflexão favorece tanto o desenvolvimento profissional do professor como o desenvolvimento pessoal, além de melhorar o seu desempenho pedagógico.

De acordo com Brookfield (1995) o professor para ser reflexivo de forma realmente crítica deve encontrar *lentes* que lhe mostrem quem é e o que faz, mas nesta procura de pessoas que lhe mostrem a sua verdadeira prática e essência deve sair da sua zona de conforto e procurar pessoas com pressupostos e formas de viver a educação diferentes da sua, pois só assim terá um olhar imparcial e externo ao seu círculo de conhecimentos.

Neste sentido, Zeichner (1993) apresenta três atitudes que defende serem imprescindíveis para uma ação verdadeiramente reflexiva: *abertura de espírito* para admitir erros ou ouvir opiniões diferentes das suas; responsabilidade sobre as consequências dos seus atos e *empenhamento* na sua prática.

O modelo criado por Korthagen (2001) explica de que forma o ciclo deve ser operacionalizado. Depois da ação, o formando deve observar, analisar e questioná-la de forma a consciencializar-se dos aspetos que deverão ser aperfeiçoados, alterados ou mesmo anulados. Depois, deve pensar em soluções que resolvam os problemas identificados e voltar a atuar, mediante a reflexão realizada, fechando assim o ciclo.



*Figura1.* Modelo de Action, Looking Back, Awareness, Creating alternatives, Trial (ALALC) (Korthagen, 2001)

Corroborando as ideias apresentadas, Alarcão (1996) aponta algumas estratégias, consideradas facilitadoras da reflexão/formação dos professores, uma vez que em todas há uma orientação para a resolução dos problemas que os professores encontram na sua prática:

- Colocação de perguntas pedagógicas que levam à descrição e interpretação das práticas e de perguntas que envolvam o confronto de ideias e a reconstrução dos conceitos;
- Escrita de narrativas, visto que ao contar/escrever a sua história, ou a história das suas experiências, o professor toma consciência de muitos aspetos que até então poderiam estar “escondidos”;
- Análise de casos, que se parece com a narrativa. Contudo a diferença está no facto de os casos serem apenas uma descrição de uma situação, o que possibilita a reflexão sobre a ação;
- Observação de aulas pois pode-se ter acesso a opiniões e visões mais distanciadas;

- Trabalho de projeto em que o professor pode aprofundar o seu conhecimento acerca assuntos que partam dos seus interesses ou surjam das suas necessidades;
- Investigação-ação.

As estratégias, os princípios e as atitudes aqui enunciados sugerem que o professor reflita de forma crítica com o principal objetivo de se tornar num profissional cada vez mais confiante, competente e eficaz na sua prática.

## **2.3. O Movimento da Escola Moderna**

### **2.3.1. Evolução histórica do MEM**

“O MEM percebeu, desde o princípio, que não há educação (nem pedagogia) sem raízes, que o futuro de qualquer movimento associativo se conquista, antes de mais, na capacidade para criar alicerces no tempo histórico. E o MEM criou um passado. Pacientemente, desvendou as filiações e juntou as teias de homens e mulheres que marcaram a pedagogia portuguesa, sobretudo na primeira metade do século XX.”  
(Nóvoa, 1998, p.14)

Em fevereiro de 1965, surge o MEM, principiado com a atividade de seis professores num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, estimulado pelos cursos de aperfeiçoamento profissional de Rui Grácio. Este grupo dedicava-se à análise e à reflexão das suas práticas pedagógicas a partir de relatos sobre os trabalhos dos alunos, desenvolvendo instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico e fazendo leituras e debates de textos teóricos (Niza & Formosinho, 2009).

No ano seguinte, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza participaram no congresso do MEM em França e comprometeram-se a integrar a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM). O objetivo central era obter o apoio para um projeto que haviam empreendido com os professores do Centro Infantil Helen Keller, onde pertenciam e onde se desenvolviam as técnicas de Freinet (Niza, 1998).

No período entre 1966 e 1974, o MEM manteve-se clandestino, dado que todos os seus ideais democráticos e liberais eram opostos aos do regime de Salazar.

Durante estes anos, o MEM permaneceu ligado essencialmente ao ensino privado, sendo que só depois da revolução do 25 de Abril de 1974 se concentrou no ensino oficial.

Nos anos oitenta, o trabalho de formação cooperada e o respetivo modelo pedagógico de intervenção escolar convergiu para uma perspetiva cultural e comunicativa resultante dos trabalhos desenvolvidos por Vigotsky e Bruner.

Inicialmente, o MEM tinha como principal intenção a formação de professores, mas foi, mais tarde, investindo em projetos de formação e investigação na área da educação.

As últimas décadas acarretaram estabilidade ao MEM, o que permitiu a sua melhor organização e expansão. Criou-se, então, uma estrutura organizativa que fez avançar uma alternativa de socialização democrática dos alunos baseada na gestão cooperada do trabalho curricular das turmas, entendidas como comunidades democráticas de aprendizagem, tendo como principal motor de trabalho e de dinamização os núcleos regionais que o MEM foi difundindo pelo país.

### **2.3.2. O Modelo de formação do MEM**

O MEM tem como principal objetivo a formação contínua e permanente dos seus membros, tendo como preocupação transportar e adaptar os princípios que regem o seu modelo pedagógico para o seu modelo de formação de professores.

A formação no MEM funciona em sistema de autoformação cooperada, no qual os professores trabalham numa rede que permite não só a evolução no seu desenvolvimento profissional, como também influencia o desenvolvimento dos outros colegas. Mais, o MEM preocupa-se em disponibilizar e organizar tipos de formação ajustada a outros professores e escolas.

Na base da construção do modelo de formação do MEM estão os seguintes conceitos e paradigmas (Santana, 1998):

- **Formação socio centrada** – a formação do indivíduo realiza-se em grupo, em constante negociação entre os interesses individuais e os do grupo, num contexto de formação cooperativa, em que os formandos desempenham tanto o papel de objeto como de agente e o de sujeito da sua própria formação;
- **Participação contratada** – por ser voluntário, o papel do formando e as suas expectativas evidenciam-se num clima de participação cooperada entre todos.

As necessidades e os interesses de cada um articulam-se com os recursos do grupo;

- **Isomorfismo de transferência de aprendizagem** – com o intuito de facilitar a transferência das estratégias metodológicas do modelo de formação para o modelo pedagógico, os princípios e as estratégias mantêm-se nos dois modelos;
- **Da experiência pessoal para a teorização** – a partir de trocas formais e informais, o modelo pedagógico vai sendo traçado. É através da reflexão sobre a experiência e da atribuição de significados que a formação acontece;
- **Regulação formativa no grupo** – através de uma reflexão-avaliação integrada no próprio processo de formação e que parte da circulação da comunicação característica da vivência democrática, tendo como referência o projeto inicial que é enriquecido com novos sentidos.

De acordo com Niza (1997) são três os princípios estratégicos que orientam este processo de autoformação cooperada:

- **Do processo de produção para a compreensão** – partindo da concretização do modelo pedagógico é feita uma reflexão, *a posteriori*, que leva a uma tomada de consciência, promovendo uma compreensão mais profunda do modelo.
- **Da intervenção para a comunicação** – partindo da comunicação do experienciado vão-se regulando, em socialização cooperada, os avanços e os recuos do trabalho realizado.
- **Da experiência pessoal para a teorização** – partindo das necessidades de aperfeiçoamento, aprofundamento, clarificação e fundamentação, a teoria ganha um novo sentido, numa interação dialética (p.32-36).

Com este propósito, as modalidades de formação facultadas são:

- **Projetos de grupos cooperativos** - espaços privilegiados de formação e tem como objetivo a formação dos sócios, a construção e partilha de instrumentos de trabalho pedagógico e o aprofundamento teórico das práticas e partilha de documentos teóricos (função científica);
- **Sábados Pedagógicos** - realizados mensalmente por cada núcleo regional. Trata-se de sessões de divulgação e reflexão sobre as práticas pedagógicas do MEM, onde são relatadas e debatidas práticas de sócios seguidas de uma sessão plenária em que se debate um tema de interesse comum, da política da educação ou da investigação realizada sobre a cultura pedagógica do MEM;
- **Oficinas de iniciação ao modelo pedagógico do MEM** - momentos de formação que servem para os professores interessados se iniciarem no modelo pedagógico. São orientadas por dois formadores, que já tenham alguma experiência na utilização do modelo, que ajudarão os novos sócios na leitura de textos na história do Movimento e sobre o modelo pedagógico, na construção de dispositivos de que necessitam para as mudanças a introduzir nas suas práticas pedagógicas e a refletir sobre as mesmas;
- **Estágios do Modelo Pedagógico do MEM** - dão continuidade à Oficina acima referida, pretendendo-se que os formandos desenvolvam os dispositivos pedagógicos necessários à implementação do referido modelo na sua sala de aula. Realizam-se em pequeno grupo, com o apoio de um colega mais experiente, e tem como principal finalidade ir equacionando as questões que se vão levantando e ir encontrando soluções para as ultrapassar, baseando-se nos princípios de formação que foram anteriormente referidos;
- **Seminário de investigação-ação** - orientado para o estudo e teorização do modelo pedagógico na gestão cooperada do desenvolvimento curricular, através da conceção e implementação do Projeto Curricular de Turma de cada professor investigador.
- **Encontro Nacional** - destina-se apenas aos sócios do Movimento, como um momento de reflexão e aprofundamento da pedagogia do MEM e ou outras temáticas pertinentes em debate no sistema educativo;

- **Os encontros nacionais de especialidade** - momentos em que os vários níveis de ensino, em datas distintas, se reúnem e se debruçam sobre alguns aspetos do modelo pedagógico, com o objetivo de reflexão para que se possa avançar no desenvolvimento das práticas;
- **O Congresso anual** - momento onde os sócios partilham, através de relatos de práticas, os aspetos mais significativos do seu trabalho ao longo do ano. O objetivo é promover o debate, a reflexão e o aperfeiçoamento dos vários módulos de atividade do modelo pedagógico.

Os princípios que regem o modelo pedagógico do MEM são transportados e adaptados para o seu modelo de formação de professores. Esta associação apresenta um carácter formativo, onde a participação ativa e democrática dos sócios se revela o motor deste movimento.

### **2.3.2.1. Princípios base do modelo pedagógico do MEM**

O modelo pedagógico do MEM define-se como um modelo de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos alunos, que, de acordo com Niza (1998) estrutura-se a partir de três conceitos nucleares que se constituem em subsistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação e a participação democrática direta.

No que diz respeito ao primeiro, *os circuitos de comunicação*, pretende-se que exista um clima de livre expressão dos alunos onde as crianças possam ter liberdade para comunicar através da fala, da escrita e produções artísticas.

Assim como na vida social, os produtos culturais e científicos circulam em redes, também na escola são estabelecidos circuitos múltiplos de comunicação que estimulam os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construir, interactivamente, os conhecimentos sobre o mundo e a vida.

De acordo com Vigotsky (1999), a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança, um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interações com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças. Ao promover as aprendizagens em interação comunicativa, faz-se avançar o



desenvolvimento psicológico e social dos alunos para que todos possam aceder à informação que cada um aplica, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual.

O sentido social daquilo que os alunos aprendem ao cooperar nas aprendizagens de cada um dos colegas, sustenta a motivação intrínseca do trabalho.

Quanto ao segundo princípio, as *estruturas de cooperação educativa*, define-se desde logo a cooperação, como o processo educativo em que os alunos trabalham juntos para atingir um objetivo comum. Segundo Niza (1998), este processo educativo tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências.

Esta estrutura (cooperativa) prevê que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também. O que a distingue da estrutura competitiva, na medida em que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia, quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une.

De acordo com Perrenoud (2002), “aprender a cooperar, a viver em conjunto, não é apenas interiorizar bons sentimentos, também exige competências. (...) Se a competência só se manifesta na ação, é preexistente a ela e exige simultaneamente recursos e meios de mobilização”, então não se podem mobilizar competências se não houver recursos, e não se podem mobilizar competências se os recursos existentes não forem mobilizados na altura e de forma certas.

Cabe ao professor fazer com que uma turma seja mais do que um “aglomerado de indivíduos” (Perrenoud, 2002), seja antes uma comunidade educativa que enfrenta os problemas de uma forma cooperativa e solidária.

Segundo a Declaração de Salamanca de 1994 “cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva”. O MEM acredita que essa inclusão deve ser feita, essencialmente, através da diferenciação pedagógica.

Diferenciar pedagogicamente implica, que os alunos sejam “tratados” de formas diferentes, pois eles são diferentes. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas vivências, os seus interesses, os seus pontos fortes e as suas necessidades diferentes de todos os seus colegas de turma, por isso “a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso” (Niza, 2000).

Por fim, a *participação democrática direta* na organização e gestão do currículo assume-se como o terceiro princípio base que deste modelo pedagógico. Ou seja, as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, constroem-se enquanto os alunos, com os professores, em cooperação suportada na

entreada e no respeito vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola.

### 2.3.2.2. O grupo cooperativo como uma Comunidade de Prática (CP)

Ao considerarmos o grupo cooperativo como a comunidade em estudo importa salientar que a prática que une os seus membros é o trabalho desenvolvido sistematicamente pelos diferentes elementos do grupo - ciclo de atividade - que tem dois grandes objetivos: aprender (conceitos, técnicas e atitudes) e construir a identidade de cada um dos formandos enquanto pessoa e professor e, simultaneamente, a identidade do grupo.

A prática desenvolvida por esta comunidade tem como base os princípios do MEM, ou seja, a autoformação partilhada através da reflexão.

A comunidade de prática é definida como:

Um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo no tempo e na relação com outras CP tangenciais e sobrepostas. (...) é uma intrínseca condição para a existência do conhecimento especialmente porque ela (a comunidade de prática) fornece o suporte interpretativo necessário para dar sentido à sua história e tradição. Participação na prática cultural, na qual o conhecimento existe, é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprender (Lave & Wenger, 2008, p.98).

Deste modo, fazer parte de um grupo de profissionais onde o principal objetivo é a reflexão cooperada e fundamentada, significa que os professores entendam e contextualizem as suas ações e conceções sobre o que é ser professor hoje.



Figura 2. Teoria social de aprendizagem. (Wenger, 2001)

A aprendizagem é um processo que coloca os indivíduos como participantes ativos nas práticas de comunidades sociais. Para que tal aconteça é fundamental que exista:

- **Significado** – a capacidade individual e coletiva para experienciar a vida e o mundo com sentido;
- **Prática** – recursos históricos e sociais partilhados, estruturas e perspectivas que podem sustentar o compromisso mútuo na ação;
- **Comunidade** – configuração social, na qual a participação é reconhecida como uma competência;
- **Identidade** – mudança que acontece nos indivíduos, criando histórias pessoais na formação do contexto das comunidades.

Nesta linha aprender envolve prática (aprender fazendo), comunidade (aprender pertencendo), identidade (aprender tornando-se) e significado (aprender experienciando).

Ainda de acordo com Wenger (2001), é fundamental a existência de três dimensões para definir uma comunidade de prática. A primeira relaciona-se com o compromisso pois a prática não é algo abstrato dado que os sujeitos comprometem-se em determinadas ações ou ideias comuns. A segunda dimensão prende-se com a “empresa conjunta” dado que a sua importância é frequentemente renegociada por cada um dos seus membros, estabelecendo responsabilidade entre os participantes. A última dimensão refere-se ao repertório compartilhado, ou seja às rotinas, instrumentos, modos de fazer, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade elabora ou adota ao longo da sua existência.

A CP, segundo Mc Dermott (2000) é um grupo de pessoas que se reúne para aprender e partilhar uns com os outros tanto fisicamente como virtualmente com um objetivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências ou modelos construídos, técnicas ou metodologias, tendo com principal foco melhorar a prática pedagógica. Aqui, são valorizadas a participação e a iniciativa.

O mais relevante na CP são os conteúdos, isto é, as aprendizagens como experiência através dos processos de negociação e renegociação, de significação e modificações das competências, aptidões e saberes individuais que podem interferir no sentido de pertença do indivíduo na comunidade.

Ao considerar a comunidade como “aquilo que constitui o tecido social da aprendizagem” (Lave & Wenger, 1991), a integração neste movimento só se torna possível porque ao longo do tempo cresce no professor um sentimento de pertença a esta comunidade; o professor constrói a sua identidade profissional a partir das múltiplas reflexões que ocorrem; e encontra um sentido para a sua profissão, desenvolvendo a sua prática dentro dos princípios do modelo do MEM.

O professor consegue expor receios, dúvidas e erros porque os elementos que constituem o MEM preconizam a necessidade e a importância da avaliação de modo a diagnosticar e compreender os aspetos que não acontecem dentro do previsto. Dessa avaliação, importa que resultem contratos de trabalho e de ajuda, de modo a transformar o trabalho com os pares em aprendizagem real. Assim sendo, a negociação e o balanço constante entre os diferentes membros da comunidade faz com que os seus membros vivenciem um sentimento de pertença, em que todos têm importância tanto no desenvolvimento de todos como no desenvolvimento da própria comunidade. Perante o exposto, este género de trabalho faz com que os elementos do grupo encontrem um significado, procurem um sentido para o trabalho que realizam, isso é, serem cada vez mais aptos e competentes na sua profissão.

As experiências e relações que se criam entre os membros deste grupo permitem que seja criado um repertório partilhado.

A posição do supervisor (indivíduo mais experiente que dirige o trabalho) no grupo deve ser caracterizada por partilhar uma linguagem, um estilo, hábitos e artefactos que todos entendem, ou seja, em que os enunciados pronunciados sejam o mais próximo possível dos enunciados entendidos. Também a intersubjetividade deve ser uma das suas preocupações diárias, não só porque lhe permite conhecer e apoiar melhor os seus formandos, mas também porque potencializa um ambiente de confiança, disponibilidade, segurança e descontração onde as interações entre todos são facilitadas.

Os conceitos formam-se e organizam-se neste ambiente, a partir da interação e da comunicação com os outros (nível social) para posteriormente passar para o *interior* do indivíduo (nível individual). A linguagem e a interação com os outros promovem a aprendizagem e desenvolvem o pensamento, ou seja a linguagem atua sobre o pensamento e o pensamento a atuar sobre a linguagem.

Nos dias que correm, concordamos com Lave e Wenger (1991), quando indicam que o processo de aprender a ser professor é visto como um processo:

- **Contínuo** - aprende-se durante toda a vida;

- **Permanente e inacabado** - o conhecimento está em constante modificação e diversificação;
- **Social** - todos nós vivemos em sociedade, baseada em interações, em que a cooperação é um valor extremamente importante;
- **Ativo** - deve partir do professor, ou seja, implica ação (prática), envolvimento (pertença), procura de identidade e de significado.

Segundo as características reconhecidas por Lave e Wenger (1991), quando nos focamos num grupo cooperativo do MEM, os aspetos tais como a voluntariedade, a interação, a existência de um repertório partilhado, a união mantida através do apoio mútuo, a importância do contributo de cada um para que haja mudança e os diferentes níveis de participação permite-nos admitir que este modelo de grupo trata-se efetivamente de uma comunidade de prática.

Contudo, o mais importante para nós, neste tipo de grupo, é o trabalho desenvolvido e o caminho percorrido com o objetivo de os seus associados se tornarem numa comunidade de prática tendo como base os princípios de “missão partilhada, valores e objetivos, cultura colaborativa com foco na aprendizagem, indagação para uma melhor prática, orientação para ação, compromisso com um aperfeiçoamento contínuo” (DuFour, DuFour & Eaker, 2008). Para tal, é necessário correr riscos, aumentar a autoestima, a eficácia e a autonomia de cada um, diminuindo a sensação de fracasso e combatendo todos os receios.

## 2.4. Cooperação *versus* Colaboração

Ao longo do tempo, os termos cooperação e colaboração surgiram como sinónimos no campo educativo. No entanto, são distintos quanto à natureza e organização.

No que diz respeito à cooperação, as pessoas trabalham juntamente com o objetivo de chegar a uma meta que não é necessariamente a mesma ambição de todos os outros indivíduos. A colaboração envolve maior reciprocidade e equidade através do projeto, enquanto a cooperação permite responsabilidades e papéis mais variados. Se colaboração exige uma tomada de decisão conjunta, a cooperação é normalmente iniciada por uma parte do grupo.

Para alguns investigadores, o conceito de cooperação é mais abrangente, tendo distinções hierárquicas de ajuda mútua, enquanto na colaboração está patente um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em grupo e sem uma hierarquia (Carneiro, Geller & Nitzke, 2008).

De acordo com Dillenbourg (1999) a diferença entre a cooperação e a colaboração está relacionada com o modo como é organizada a tarefa pelo grupo. Para este autor, quando nos referimos à colaboração, todos trabalham em conjunto, sem distinções hierárquicas, num esforço coordenado, com o intuito de alcançar o objetivo ao qual se propuseram. Quanto à cooperação, a estrutura hierárquica prevalece e cada um dos elementos do grupo torna-se responsável por uma parte da tarefa.

Como refere Alarcão (2002), quem aprende são as pessoas e, por isso, essa aprendizagem é, no fundo, individual mas realizada num meio coletivo. Uma aprendizagem cooperativa do grupo de pessoas que trabalham e convivem na instituição e que “ (...) se baseia em objetivos claros, negociados e assumidos, norteados por uma visão tornada explícita” (p. 221).

Segundo Dillenbourg (1999), na cooperação os elementos do grupo fazem a divisão do trabalho, depois resolvem individualmente e, por fim, reúnem os resultados parciais numa produção final. Na colaboração, os membros fazem todo o trabalho de forma conjunta.

Na perspetiva de Day (1999), a colaboração caracteriza-se por ser uma forma particular de cooperação que envolve trabalho realizado conjuntamente, de modo a que os atores envolvidos aprofundem reciprocamente o seu conhecimento. Enquanto, na cooperação as relações hierárquicas e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, na colaboração verificamos uma negociação cuidadosa, uma tomada conjunta de decisões, uma comunicação efetiva e uma aprendizagem recíproca que se foca na melhoria do diálogo profissional.

Em suma, o trabalho colaborativo é caracterizado, segundo Bergano, Ferreira, Lima e Silva (2009), como aquele em que:

- A participação é voluntária e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente;
- A confiança e o respeito recíproco fundamentam todo o trabalho;

- Os participantes trabalham juntos por um objetivo comum, construindo e partilhando significados acerca do que estão fazendo e do que isso significa para suas vidas e para sua prática;
- Os participantes expressam-se livremente e estão dispostos a ouvir críticas para mudar;
- Não existe uma verdade ou orientação única para as atividades. Cada participante pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições, ou seja, existirão diferentes níveis de participação.

Segundo Boavida e Ponte (2002) consideram a colaboração como uma estratégia fundamental para lidar com problemas que demonstram ser densos quando suportados individualmente, considerando a colaboração como um meio para alcançar determinados objetivos, sendo legítimo, por isso, afirmar-se a existência de diferentes formas de colaboração.

A aplicação do conceito de colaboração é “ (...) *adequada nos casos em que diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que todos beneficiem*” (Boavida & Ponte, 2002, p.45). O importante é trabalhar conjuntamente de modo a que todos os agentes envolvidos aprofundem reciprocamente o seu conhecimento.

As ciências da educação vêm confirmando ao longo dos anos a superioridade das estruturas de cooperação na aquisição das competências. Reforçamos a ideia de que é necessário construir ambientes escolares mais conhecedores e solidários para o desenvolvimento da educação.

### **3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

É nosso propósito apresentar neste capítulo as opções metodológicas tomadas para o estudo.

Assim, serão apresentados os procedimentos de natureza metodológica, designadamente a problemática, questões e objetivos do estudo, o paradigma do estudo, o contexto e os processos utilizados na recolha, tratamento e análise de dados.

#### **3.1. Problemática, questões e objetivos do estudo**

A sociedade atual é cada vez mais exigente, sobretudo no que diz respeito ao papel que é atribuído aos professores. Estes deparam-se com a necessidade de trabalhar e aprender juntamente com outros docentes por oposição às práticas de trabalho individualizado.

No seio do MEM os professores têm práticas organizadas de formação e de trabalho colaborativo, onde a partilha do dia-a-dia conduz à aprendizagem concreta, tornando-os mais competentes no exercício da profissão.

É neste contexto que emerge a necessidade de estudar as práticas de um grupo cooperativo do MEM.

O propósito deste estudo é compreender os processos de autoformação cooperada no contexto dos grupos cooperativos do MEM e o seu impacto no desenvolvimento profissional docente.

Assumindo como referência o objetivo geral do estudo, identificaram-se as seguintes questões que, no seu todo, orientam o desenvolvimento do processo de investigação:

- i) Que motivações levam os professores a integrar os grupos cooperativos do MEM?
- ii) Como se organiza e desenvolve a autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM?
- iii) Quais os aspetos positivos e constrangimentos identificados pelos professores no trabalho desenvolvido nos grupos cooperativos?



- iv) Quais as razões que levam os professores a permanecer e a abandonar a sua participação nos grupos cooperativos do MEM?
- v) Qual o impacto das experiências realizadas no contexto dos grupos cooperativos no desenvolvimento profissional docente?

Em conformidade com as questões apresentadas, constituem-se como objetivos específicos deste estudo:

- i) Identificar as motivações que levam os professores a integrar os grupos cooperativos do MEM;
- ii) Descrever as formas de organização e desenvolvimento da autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM;
- iii) Identificar os aspetos positivos e constrangimentos identificados pelos professores no trabalho desenvolvido nos grupos cooperativos;
- iv) Caracterizar as razões que levam os professores a permanecer e a abandonar a sua participação nos grupos cooperativos do MEM ;
- v) Caracterizar o impacto das experiencias realizadas no contexto dos grupos cooperativos no desenvolvimento profissional docente.

### **3.2. Paradigma do estudo**

A natureza do estudo é estabelecida, quer pelo quadro teórico, quer pelo conjunto de questões e objetivos formulados para investigar o problema.

Assumindo como referência a temática e os objetivos do estudo, optámos por um estudo de natureza qualitativa e de cariz interpretativo.

O paradigma interpretativo, também denominado por qualitativo, fenomenológico, naturalista ou etnográfico proveniente de correntes humanístico-interpretativas, tem como principal foco entrar no mundo pessoal dos sujeitos, “para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre *et al.*, 1996, p.42).

Na perspetiva de Tuckman (2005), a investigação qualitativa centra-se na compreensão e na interpretação do sentido oculto dos comportamentos, proporcionando ao investigador a possibilidade de refletir sobre a realidade social. É a compreensão e a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes deste estudo às suas experiências profissionais, nomeadamente a sua participação no grupo cooperativo do MEM e ao impacto da mesma no seu desenvolvimento profissional, que se configuram como objeto de estudo desta investigação.

Optámos assim, por uma perspetiva metodológica que procure “ (...) investigar ideias e descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p.26), ou seja uma perspetiva que nos leva a entender como interpretam as situações e quais os significados que lhes são atribuídos. Trata-se de uma perspetiva que se centraliza na descrição e na compreensão do que é único e particular nos sujeitos e não do que é generalizável.

O recurso à metodologia qualitativa privilegia tanto a compreensão dos comportamentos a partir das representações dos professores participantes como também a recolha dos dados realizada no contato direto com os mesmos, o que nos permite conhecer e perceber melhor os diferentes olhares dos sujeitos para, posteriormente, procedermos à sua interpretação. “A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bogdan e Biklen, 1994, p.287).

Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) referem as principais características de um estudo qualitativo:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva, isto é, os dados recolhidos manifestam-se em palavras ou imagens;
- Os investigadores qualitativos focam-se no processo vivido pelos sujeitos e não apenas nos produtos observáveis;
- A análise dos dados é predominantemente indutiva e contínua, ou seja, as questões qualitativas constroem-se em função desses dados recolhidos;

- O significado que os sujeitos dão aos seus atos é extremamente importante para interpretar as suas experiências e a forma como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Trata-se de um estudo exploratório devido ao baixo número de participantes. Deste modo, os resultados não visam a generalização.

### 3.3. Participantes do estudo

Este estudo é constituído por seis participantes, todos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) integrados em grupos cooperativos do MEM. Todos foram convidados para participar no estudo pela investigadora por via de correio eletrónico. Os professores aceitaram colaborar no aprofundamento das questões objeto de estudo, através da técnica de entrevista semiestruturada.

Na caracterização dos participantes, foi nossa opção, descrever em particular os seis professores que participaram neste estudo, a partir de agora designados respetivamente por E1; E2; E3; E4; E5 e E6 para manter o anonimato. Na tabela 1 abaixo apresentada indicamos, de modo detalhado, alguns dados do perfil pessoal e profissional destes professores preenchidos por cada participante na ficha de caracterização dos sujeitos da investigação (Anexo B).

Tabela 1

#### *Caracterização dos participantes*

Formação académica	Entrevistado	Sexo	Idade	Anos de serviço	Nível de ensino	Estabelecimento de ensino	Anos de frequência nos grupos cooperativos
Licenciatura 1.º CEB	E1	F	31	9	1.º Ciclo	Ensino público	10
	E2	M	36	13	1.º Ciclo	Ensino público	14
	E3	F	56	35	1.º Ciclo	Ensino público	35
	E4	F	30	8	1.º Ciclo	Particular e cooperativo	8
	E5	F	30	7	1.º Ciclo	Particular e cooperativo	3
	E6	F	30	8	1.º Ciclo	Particular e cooperativo	1

Todos os participantes possuem uma Licenciatura em 1.º CEB e apresentam diferentes anos de experiência profissional.

A idade dos professores encontra-se entre os 30 e os 56 anos e a maioria representa o sexo feminino.

Três professores lecionam no ensino público e os restantes lecionam no ensino particular e cooperativo.

Os participantes apresentam claramente diferentes anos de frequência nos grupos cooperativos do MEM.

### **3.4.Técnica de recolha de dados**

Considerando os objetivos do estudo, é a entrevista semiestruturada (Quivy & Campenhoud, 2008) a que melhor se adequa, na medida em que, após um guião inicial, elaborado pelo entrevistador, o entrevistado, como referem Marconi e Lakatos (1990), tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Do mesmo modo, a entrevista semiestruturada, ou semidiretiva:

Não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. (Quivy & Campenhoud, 2008, p.194)

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados na investigação social e educativa, nomeadamente no âmbito da metodologia qualitativa. Trata-se de uma técnica de recolha de dados que permite obter informações através de um diálogo entre duas ou mais pessoas.

Na perspetiva de Bardin (2013) “ (...) a entrevista proporciona um material rico e complexo” pois trata-se de um momento em que o sujeito narra de forma relativamente espontânea aquilo que “ (...) viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (Bardin, 2013, p. 89).

Para o autor, a entrevista consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação. Porém, apesar de a entrevista ser encarada como um método de recolha de informações, Bardin (2013) refere que, no sentido mais rico de expressão, o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão fecundos quanto possível.

A técnica da entrevista é um dos modos mais eficazes tanto para aprofundar as questões como para abordar, de uma forma mais globalizante, o percurso do vivido profissional dos professores. Daí o seu alargamento a outros contextos da sua experiência de vida, valorizando-se, deste modo, experiências que não são formalmente reconhecidas, mas que foram consideradas como significativas pelos professores entrevistados do ponto de vista da aquisição de competências e do seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, e como salienta Patton (1990), a entrevista permite aos professores relatarem o seu pensamento, nas suas próprias palavras, de forma a revelar as suas perspetivas pessoais.

O recurso à entrevista semiestruturada tem por objetivo permitir aos entrevistados explorarem, de forma flexível e aprofundada, os seus relatos, e dar-lhes, deste modo, oportunidade de verbalizarem aspetos relativos às suas experiências profissionais e pessoais na forma como compreendem e interpretam os seus mundos e como vivem e desempenham a profissão, enquanto professores integrados nos grupos cooperativos do MEM.

De acordo com Valles (1997), as principais vantagens deste tipo de entrevista são as seguintes:

- 1) A possibilidade de acesso a uma grande riqueza de informação (contextualizada através das palavras dos sujeitos e das suas perspetivas);
- 2) A possibilidade do(a) investigador(a) esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;
- 3) Facultar a possibilidade, 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.

Neste sentido, concedemos a liberdade para que cada entrevistado pudesse falar sobre os conteúdos específicos em estudo, bem como outras questões que considerasse importantes e que não estavam formuladas no guião, fornecendo, deste modo, informações relevantes.

Para a utilização adequada deste instrumento de recolha de dados, fundamentámo-nos em vários autores, nomeadamente Best, (1981), Lessard-Hérbert *et al*, (1994); e Ghiglione e Matalon (2001). Assim, concentrámos a nossa atenção para os momentos que precederam o início da entrevista que são considerados de

grande importância “para que o entrevistado se descontraia e não se sinta empurrado” (Hérbert-Lessard et al, 1994, p.165). No decurso da entrevista, baseando-nos em Ghiglione e Matalon (1997, p.90), tivemos em atenção as exigências apontadas, nomeadamente, “a linguagem utilizada [que] deve ser clara e acessível (...) o entrevistado deve ser motivado a responder para que a informação recolhida seja a mais alargada possível”.

Segundo Fox (1987, p.607) a ‘entrevista não estruturada’ é aquela em que o “guião da entrevista (Anexo C) serve para recordar ao entrevistador os temas que tem de tratar. Embora enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação”. Foi de acordo com esta referência que procedemos.

Consolidando estas ideias, Bogdan e Biklen (1994) designam-na de entrevista semiestruturada e admitem que se possa recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas. Best (1981, p.160) considera que “um esquema, um inventário ou uma lista de *control*, escritos, proporcionarão um plano prévio para a entrevista, evitando a possibilidade do entrevistador fique sem algum dado importante e necessário”.

Contatámos atempadamente cada participante, com o intuito de confirmar a sua disponibilidade para colaborar no estudo, solicitar a sua participação e definir o local e a data para realizar a entrevista.

No processo de recolha de dados, através da entrevista, todos os sujeitos foram informados dos objetivos e propósitos da investigação por escrito, salvaguardando-se, do mesmo modo, o anonimato.

As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e março de 2014 e concretizaram-se, em horário pós-laboral numa sala de aula da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), numa sala da Sede do MEM e num estabelecimento escolar onde leciona um dos participantes. No local apenas se encontravam o investigador e o entrevistado, a quem foi solicitada a permissão para gravar em áudio a entrevista.

A duração global de cada entrevista foi variável, de acordo com o tempo que cada entrevistado necessitava para se expressar, variando entre 45 e 75 minutos.

As entrevistas foram transcritas e devolvidas aos participantes a fim de verificarem a sua precisão, acrescentarem mais informações e/ou retificarem o que considerassem pertinente, prática que Kvale (1996) designa por “re-interview”. Deste modo todas as entrevistas foram validadas pelos respetivos entrevistados. Apenas dois dos participantes retificaram por escrito algumas informações em várias respostas, por se apresentarem nas suas opiniões pouco concisas.

Embora esta técnica suscite algumas críticas, como realça Flores (2003), é-lhe reconhecida a sua importância no que diz respeito à validade, na medida em que o “memberchecking” ou “respondentvalidation”, a par da triangulação são “meios de testar a validade de uma determinada investigação de natureza qualitativa (Lincoln e Guba, 1985)” e, pelo facto de poderem “contribuir para suscitar novas ideias e dados para o processo de análise” (Flores, 2003).

Foi deste modo que se constituiu o *corpus* para análise (Anexo D).

### 3.5. Técnica de análise de dados

Para a análise e tratamento dos dados recolhidos, através de entrevista, recorreu-se à análise de conteúdo, que na ótica de Bardin corresponde a “(...) *um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (2013, p.33). Um método empírico, que depende do tipo de discurso usado pelos participantes no estudo e do tipo de interpretação que se pretende.

Este processo de tratamento de dados, apresenta características que exaltam a sua natureza, como o facto de ser “ (...) um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (Esteves, 2006, p.107). É uma técnica que pressupõe a redução de palavras de um determinado texto em poucas categorias de conteúdo de um determinado estudo, assente em regras de codificação, sendo que o papel do investigador é procurar estruturas e regularidades nos dados de forma a obter resultados contáveis. As unidades de análise podem organizar-se em categorias concetuais e essas categorias podem representar elementos de uma teoria que se pretende aferir.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2008), as vantagens deste género de análise são a obrigatoriedade de distância por parte do investigador em relação às interpretações espontâneas, sendo necessário “ (...) *analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito*” (p.230), e ainda um rigor metódico e sistemático por parte do investigador

Assim, para o tratamento e análise das entrevistas seguimos as etapas de Vala (1986, p.104):

- 1.º Leitura integral de cada entrevista;

2.º Seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias;

3.º Construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do *corpus* das entrevistas;

4.º Construção de um discurso interpretativo através da inferência. Por outras palavras, “trata-se da 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”.

A leitura global das entrevistas facilitou a familiarização e o envolvimento com o discurso e ideias dos participantes, procedemos à seleção de unidades de significação a codificar e identificamos as principais dimensões, categorias e subcategorias.

Esta técnica de tratamento de dados possibilitou a organização do material, de modo a encontrar semelhanças e contrastes, tendo sempre presente os objetivos da investigação. Os dados foram organizados e agrupados por unidades, permitindo uma descrição das características do conteúdo, escolhendo-se as unidades de registo e a seleção de regras de contagem.

A seleção de categorias foi caracterizada por um conceito que engloba um grupo de elementos, designadamente, as unidades de registo, com características comuns, tendo sido essa categorização que nos permitiu reunir e correlacionar grupos de acontecimentos. Dado que algumas das categorias apresentavam vários conceitos, identificámos subcategorias para cada categoria.

As categorias tal como anteriormente enunciado não foram determinadas à partida, emergiram a partir dos discursos dos participantes. Procedeu-se, deste modo, a uma categorização emergente (Bardin, 2013, p.145) em que “o sistema de categorias não foi fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...) O título conceptual da cada categoria, somente foi definido no final da operação”. Baseamo-nos também em Vala (1986, p.111) quando afirma que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”. O procedimento que seguimos permitiu-nos classificar os diferentes elementos provenientes das entrevistas “segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 2013, p.37).



No processo de categorização apoiámo-nos nas regras de Bardin (2013) descritas como homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes. Baseamo-nos igualmente em L'Écuyer (1990, cit. in Leite, 2002), considerando que:

O princípio da exclusividade elimina relações reais entre elementos do texto; a classificação de um mesmo enunciado simultaneamente em duas categorias melhora a análise das relações existentes entre os diferentes elementos do fenómeno estudado; a razão de ser das categorias é juntar o que tem o mesmo sentido, e não as mesmas palavras, frases ou enunciados; a perda de sentido em que se incorre pelo cumprimento do princípio da exclusividade torna difícil vê-lo como um meio de salvaguardar a “objetividade” da análise de conteúdo” (L'Écuyer, 1990, cit. in Leite, 2002, p.271).

Assim, na perspectiva de L'Écuyer (1990), as categorias devem ser suficientemente diferentes de modo a evitar “recoberturas” inúteis de uma parte.

Salientamos ainda o facto de, neste processo de categorização, termos adotado o critério semântico (Bardin, 2013) que se baseia no recurso a categorias temáticas. Uma análise temática não é mais que a identificação de temas num discurso. Realizámos, num primeiro momento uma análise vertical, ou seja, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente (Ghiglione & Matalon, 2001, p.223) e, em seguida, realizámos uma análise horizontal tratando “cada um dos temas, destacando as diferentes formas sob as quais ele surge nos sujeitos investigadas” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.223).

Assim sendo, emergiram da nossa análise de conteúdo nove categorias (cf. Anexo E):

- Formação no contexto do MEM;
- Motivação para integrar o grupo cooperativo ;
- A importância do grupo cooperativo;
- Gestão do trabalho no grupo cooperativo;
- Práticas de trabalho no grupo cooperativo;

- Formação;
- Vantagens da integração no grupo cooperativo;
- Constrangimentos da participação no grupo cooperativo;
- Experiência no grupo cooperativo e desenvolvimento profissional docente.

Após a identificação das categorias, procedemos ao tratamento dos resultados comparando os enunciados e ações entre si, inferindo-se e interpretando-se “(...) *no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações/constatações aparentemente superficiais*” (Coutinho, 2011, p.196). Durante a interpretação, deu-se especial atenção aos referenciais teóricos, de forma a sustentar o estudo, na convicção de que a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica conferirá sentido a uma mais credível e rigorosa interpretação (Esteves, 2006; Bardin, 2013).

No quadro destas ideias, consideramos que esta etapa de definição de categorias de análise foi extremamente importante, na medida em que nos permitiu simplificar o material recolhido e, desta forma, permitir fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos. Como salienta Bardin (2013), é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas.

### **3.6. Aspetos éticos e deontológicos do investigador**

Os processos neste estudo cumpriram os princípios de ética que qualquer investigador deve adotar. São eles, entre outros: a negociação da autorização para efetuar o estudo “*o consentimento informado*”, (Anexo A) a proteção da identidade dos participantes, o respeito como estes devem ser tratados de modo a obter a sua cooperação no estudo, a informação e autorização para registo de conversas e entrevistas com gravador, ser fidedigno aquando do registo dos resultados. As questões éticas podem assumir diferentes formas consoante surjam em momentos diferentes do processo de investigação.

Com efeito, a ética é uma responsabilidade que devemos assumir ao longo de toda a vida. No âmbito de trabalhos de investigação, bem como em qualquer outro trabalho que envolva terceiros ou convidados a participar, a relação entre o investigador e os sujeitos deve ser ajustada a um comportamento adequado, correto e moral, que preserve o mais possível a privacidade de todos os envolvidos. As decisões éticas, por mais complexas que sejam, assentam em valores e crenças.

Nesta linha, procurámos agir, apresentando toda a informação e esclarecimento sobre o estudo e assegurando sempre a confidencialidade de todos os dados recolhidos.

## 4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

É agora nossa intenção apresentar os dados emergentes do processo de análise. Fá-lo-emos tentando organizar os dados emergentes da análise numa sequência que nos parece lógica e de acordo com os objetivos específicos identificados.

### 4.1. Experiências formativas no contexto do MEM

A análise dos dados expressos na tabela 2, que em seguida se apresenta, permite considerar que estes professores participantes realizaram experiências de formação no contexto do MEM em dois momentos distintos. O primeiro contacto dos professores E1 e E5 com o Movimento aconteceu durante a realização da Formação Inicial por influência de professores de disciplinas que se revelaram significativas pelos processos de ensino mobilizados e que desde logo motivaram os estudantes para, através de processos isomórficos, pretenderem experimentar com os alunos nos contextos de estágio o mesmo tipo de práticas.

*(...) Surgiu no segundo ano da faculdade na disciplina de Organização e Desenvolvimento Curricular com a professora C. em que nos começou a mostrar o que era, a razão da sua existência, todo o historial, todas as estratégias, os princípios orientadores e desde logo correspondia àquilo que eu via que deveria ser a Escola. E5*

Do mesmo modo, as práticas de ensino dos orientadores cooperantes de alguns contextos de estágio se configuraram de extrema importância como modelo a seguir para os participantes E2, E4, E5 e E6.

*(...) Eu consegui integrar estágios em contextos onde se desenvolvia a metodologia do Movimento da Escola Moderna e foi possível conseguir ver a metodologia em prática. E4*

A riqueza destas experiências induziu E1, E2 e E5 a participarem nas atividades de formação do MEM, designadamente em oficinas de formação subordinadas a temas diversos e na participação de sábados pedagógicos, atividade que se realiza num sábado de cada mês em cada núcleo regional.

(...) *Frequentei uma oficina, mesmo quando estava no meu último ano de curso.* **E2**

(...) *Comecei, ainda na faculdade, a ir aos sábados pedagógicos.* **E5**

O outro momento de contacto com os processos formativos do MEM acontece quando estes professores ingressaram na profissão e todos procuraram integrar um grupo cooperativo para se sentirem apoiados na profissão. E, de um modo geral todos passaram a ter uma presença ativa nas modalidades de formação do MEM, tais como os sábados pedagógicos, estágio do modelo pedagógico do MEM, Congresso e Encontro Nacional.

(...) *Fui a muitos sábados pedagógicos, participei de forma bastante ativa. Também participei num grupo cooperativo.* **E2**

(...) *Fui a todos os congressos (acho que não faltei a nenhum) e encontros nacionais.* **E3**

(...) *Logo desde o primeiro ano de experiência profissional, enquanto professora, comecei a comunicar e a fazer parte dos grupos cooperativos.* **E5**

Em suma, estes professores experimentam processos formativos com os quais se identificam, mantendo uma presença dinâmica nas formações criadas pelo MEM.

Tabela 2

*Experiências formativas no contexto do MEM*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR
Formação no contexto do MEM	Anteriores à profissão	No contexto da FI	Por sugestão de professores	E1, E5	2
			Pelas práticas de alguns orientadores cooperantes	E2, E4, E5, E6	4
		Participação numa oficina de iniciação	Com grupos de professores principiantes	E1, E2	2
		Participação nos sábados pedagógicos	Sessões mensais de troca de experiências	E5	1
$\Sigma =$					<b>9</b>
		Pertença em comunidades de prática	Integração no grupo cooperativo do MEM	E1, E2, E3, E4, E5,	6

Formação no contexto do MEM	Após inserção na profissão			E6	
			Formação <i>online</i>	E1	1
		Frequência do estágio do modelo pedagógico do MEM	Orientado por formador do MEM	E2, E3	2
		Participação em sábados pedagógicos	Mensalmente	E2, E6	2
		Participação no congresso	Anualmente	E1, E4	2
		Participação no encontro nacional	Bianual	E3	1
				$\Sigma =$	14
				$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA	23

## 4.2. A entrada no grupo cooperativo

Os professores participantes deste estudo revelam a importância da sua integração no grupo cooperativo tanto a nível pessoal como profissional. É relatado o modo como é feita a gestão e as práticas de trabalho no seio do grupo cooperativo.

### 4.2.1. Motivação para integrar o grupo cooperativo

Na tabela 2, apresentada na página seguinte, podemos constatar que as motivações para a entrada no grupo cooperativo partem de duas causas distintas. A primeira prende-se com razões extrínsecas em que os professores da Formação Inicial deram a conhecer nas suas disciplinas a existência do MEM e os participantes E1, E4 e E5 identificam-se com esse modelo pedagógico, mostrando interesse em participar nas formações, de modo a obter maior conhecimento sobre o mesmo.

*(...) Integrei logo um grupo cooperativo do Movimento com professores que sabiam que nós estávamos a acabar o curso... e que queriam apoiar-nos. Fiz a oficina de iniciação. E1*

O professor E3 integrou o grupo cooperativo porque iniciou uma correspondência escolar e queria dar continuidade a esse trabalho desenvolvido com uma colega simpatizante do MEM. O professor E6 integrou o grupo cooperativo por sugestão de uns pais de um aluno que pertenciam ao MEM.

*(...) Nesse primeiro ano de trabalho comecei uma correspondência escolar com uma colega de outra escola que fazia parte do MEM. Para poder trocar correspondência senti a necessidade de saber como se trabalhava com este modelo pedagógico. E3*

*(...) Foi-me proposto por uns pais da minha sala, que são professores e fazem parte do MEM, integrar o grupo cooperativo. E6*

Os professores E1, E2 e E5 revelam que as leituras de autores, tais como Freinet que influenciaram o MEM, também lhes despertaram interesse para adquirir mais conhecimento sobre o MEM. A orientação pedagógica dos professores da Formação Inicial também foi uma razão que levou os participantes a integrar o grupo cooperativo pois relatavam experiências pessoais relacionadas com o MEM e incutiam a leitura de textos nas suas aulas.

*(...) Eu comecei a ler alguns autores que foram uma influência para o Movimento... sobretudo o Freinet. E2*

*(...) A professora tinha imensas revistas e artigos da revista do Movimento que é a Escola Moderna e eu lia tudo, eu devorava aqueles artigos da revista Escola Moderna. E1*

A segunda causa para estes professores integrarem o grupo cooperativo deve-se a questões de natureza intrínseca, nomeadamente pela necessidade de melhorar a prática pedagógica, através da reflexão constante, da diversificação de estratégias, sobretudo para combater a insegurança sentida no início da profissão. Estes foram os fatores mencionados pelos participantes E1, E2, E5 e E6.

*(...) No início, era porque me sentia apoiada na minha profissão porque eu não queria estar sozinha, queria ter o olhar de outros para me ajudarem a estar melhor na sala de aula, para dinamizar boas atividades, apar pensar sobre aquilo que estava a fazer. E1*

*(...) Eu pretendia uma reflexão de práticas. E2*

Os professores E2, E4, E5 e E6 referem que as razões para integrar o grupo cooperativo devem-se à sua identificação com o Modelo Pedagógico do MEM no que

respeita às práticas de trabalho centradas na individualidade de cada aluno, respeitado o seu ritmo de aprendizagem e aos princípios defendidos, tais como a cooperação, autonomia e participação democrática direta.

*(...) Foi ir ao encontro dos meus princípios e rever-me nos princípios que o modelo defendia. E2*

*(...) Tudo fazia sentido com aqueles princípios orientadores do Movimento: cooperação, autonomia e participação democrática direta. Era essa a minha forma de ver a Escola. E5*

Os participantes E2 e E3 revelam que o motivo impulsionador para fazerem parte do grupo cooperativo foi a rejeição do modelo de escola tradicional, em que as práticas estão centradas no professor. Para estes dois professores, a Escola não faz sentido ser deste modo pois a individualidade do aluno não é tida em conta.

*(...) A motivação foi a rejeição, eu diria visceral, da escola tradicional e a procura desesperada de outro modelo pedagógico. E3*

Por fim, uma outra razão intrínseca para integrar o grupo cooperativo deve-se à intenção de dar seguimento às aprendizagens realizadas na Formação Inicial. Deste modo o professor E5 sentia maior segurança no trabalho desenvolvido e mais apoio para refletir permanentemente.

*(...) O primeiro de todos foi tentar dar continuidade àquilo que tinha aprendido na faculdade no âmbito do MEM porque é como aquela frase “parar é morrer”. E5*

*(...) Por outro lado, que me confirmasse as minhas certezas e que me ajudasse sempre a refletir e a não deixar cair essa importância da reflexão constante. E5*

Tabela 3

*Motivação para integrar o grupo cooperativo*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq. UR
		Influência da experiência da FI	Orientadores cooperantes - Estágio	E4	1
			Professores - Disciplinas	E1,E4,E5	3
			Necessidade de seguir o modelo pedagógico do MEM	E6	1



Motivação para a integrar o GC	Razões extrínsecas	Pressão/sugestão do contexto de trabalho	Sugestão feita por pais de alunos	E6	1
			Correspondência escolar com colega do MEM	E3	1
		Influência do contexto familiar	Mãe professora	E2	1
		Leituras	Autores que influenciaram o MEM	E1, E2, E5	3
				$\Sigma =$	11
Motivação para a integrar o GC	Razões intrínsecas	Necessidade de melhorar a prática profissional	Reflexão	E1, E2, E5	3
			Diversificar as estratégias de intervenção	E1	1
			Insegurança	E6	1
		Identificação com o Modelo Pedagógico do MEM	Identificação com as práticas de trabalho	E4, E5, E6	3
			Identificação com os princípios	E2, E5	2
		Rejeição do modelo tradicional	Oposição a práticas centradas no professor	E2, E3	2
		Dar continuidade às aprendizagens da FI	Aprender mais com o MEM	E5	1
				$\Sigma =$	13
$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					24

#### 4.2.2. A Importância do grupo cooperativo

No que diz respeito ao contexto profissional, a tabela 4 indica que todos os professores apontam a importância da partilha de dificuldades, preocupações, ansiedades, angústias e recursos materiais como uma mais-valia para contornar as fragilidades sentidas no início da profissão.

*(...) No fundo, procuramos desdramatizar aqui as nossas próprias angústias e tentar que, com este intercâmbio, encontremos soluções para os problemas ou então novas formas para lidar com eles. E3*

*(...) Eu precisava de um suporte por detrás que me amparasse e que estivesse lá para ouvir as minhas angústias. E5*

Os participantes E3, E4 e E5 indicam que o grupo cooperativo é um local privilegiado para encontrar soluções para os problemas que resultam da prática pedagógica tanto com os alunos como com a comunidade escolar, dado que nem todos os pais, colegas ou diretores de escola compreendem o modelo pedagógico do

MEM. Trata-se também de uma função reguladora no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com os alunos pois há um trabalho contínuo apoiado pelos colegas mais experientes, que de algum modo fazem a supervisão de práticas, isto é, sugerem algum ajuste na prática profissional do professor principiante.

*(...) É fundamental, para nos regular, porque exatamente na maioria das escolas não temos interlocutores e estes interlocutores aqui são fundamentais. E3*

*(...) O grupo cooperativo tem também um carácter de supervisão dado que ajuda a mudar ou implementar práticas. E3*

*(...) Comecei a ter alguns problemas no colégio com a direção, que não compreendia o modelo pedagógico do MEM e o grupo cooperativo ajudou-me a resolver estas dificuldades. E4*

No grupo cooperativo, a investigação sobre as práticas é privilegiada e é dada liberdade a todos os associados que a queiram fazer. O professor E5 indica que o grupo, dada a diversidade dos elementos que o compõe com as características de cada sujeito, torna-se um campo rico para a investigação.

*(...) Neste momento estou a fazer investigação no que diz respeito à supervisão de práticas. E5*

No contexto pessoal, o professor E1 refere que existe companheirismo entre os elementos do grupo e que isso faz com que sintam segurança no trabalho com os outros e na vida pessoal pode contar com os elementos do grupo cooperativo.

*(...) Quando precisamos de ajuda na profissão ou a nível pessoal, nós ligamos uns para os outros. Estas pessoas são tão humanas. E1*

Assim sendo, podemos constatar que o grupo cooperativo é importante para cada um dos elementos tanto a nível profissional como pessoal pois as relações de amizade e companheirismo vão-se construindo neste contexto de partilha e segurança.

Tabela 4

*A importância do grupo cooperativo*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR
A importância do GC	Contexto profissional	Partilha	Dificuldades	E1, E5	2
			Preocupações	E2	1
			Ansiedades e medos	E2,E3	2
			Angústias	E4, E5	2
			Recursos	E6	1
		Procura de soluções	Problemas emergentes da prática	E3	1
		Investigação	Melhorar a prática	E5	1
		Regulação	Do trabalho com os alunos	E3	1
		Supervisão de práticas	Melhoria dos processos de ensino	E3	1
		Superação de dificuldades	Como professora	E4	1
$\Sigma =$					13
A importância do GC	Contexto pessoal	Segurança no trabalho com pares	Sentir-se acompanhada	E1	1
$\Sigma =$					1
$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					14

#### 4.2.3. O trabalho no grupo cooperativo: dos papéis desempenhados às práticas de cooperação e formação

No que diz respeito à gestão feita no grupo cooperativo, na tabela 5 podemos observar que todos os professores se mostram unânimes, quando referem que a gestão é democrática, ou seja trata-se de uma liderança partilhada em que o coordenador tem um papel de mediador do discurso, é dinamizador e orientador das atividades propostas e que mostra ser um líder no verdadeiro sentido da palavra.

*(...) Esse coordenador tem o papel de dinamizar o grupo, não só formalmente mas também de criar oportunidades para que todos possam partilhar. E1*

*(...) Há sempre alguém mais responsável por lembrar os compromissos, por fazer avançar, por fazer com que haja alguma disciplina de tempo, passamos algum tempo só a desabafar. E2*

(...) Portanto, se nos deixamos arrastar num assunto, ela tenta sintetizar, propõe alguns textos porque como tem mais experiência, já tem noção de quais são os textos mais adequados para aquilo que estamos a trabalhar. Se algum professor está a participar menos, ajuda a que participe mais e ajuda a refletir. **E5**

Segundo o professor E1, os elementos do grupo partilham livremente as responsabilidades, no que diz respeito a sugestões de atividades e de trabalho para o grupo, preparar textos para dinamizar o debate entre todos ou ficar encarregue de levar textos importantes para tratar de determinado assunto.

(...) Muitas vezes, as responsabilidades do coordenador são partilhadas entre todos porque todos trabalhamos e temos as nossas tarefas diárias e então acabamos por nos apoiar muito na nossa gestão do grupo cooperativo. **E1**

O papel do coordenador passa também pela organização das sessões para os elementos trazerem material para análise ou textos para discutirem. Esta liderança partilhada faz com que o grupo cooperativo avance de um modo sólido e constante.

Tabela 5

*O grupo cooperativo: papéis desempenhados*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR
Gestão do trabalho no GC	Democrática	Papel do coordenador	Mediador	E2, E4, E5	3
			Dinamizador	E1	1
			Líder	E2, E3	2
			Orientador	E1	1
		Papéis dos elementos do GC	Partilha de responsabilidades	E1	1
<b>Σ FREQ. TOTAL UR TEMA</b>					<b>8</b>

A partir da análise dos dados apresentados na tabela 6, que se apresenta em seguida, podemos constatar segundo os participantes E1, E3, E4 e E5 que as práticas de trabalho no grupo cooperativo partem da identificação de necessidades que surgem do contexto de trabalho e que são de interesse comum.

(...) Os grupos organizam-se a partir de problemas comuns e estruturam-se em torno de um projeto de aprofundamento, em que os elementos vão aferindo constantemente as suas práticas. **E3**

*(...) O que nós fazemos é trazer da nossa sala de aula exemplos que justificassem aquelas lacunas, aquelas necessidades identificadas para com ajuda colmatá-las. E4*

Nestes grupos de trabalho, segundo o professor E1, as dificuldades são partilhadas através da escrita de diários, onde são feitos os registos das reflexões feitas pelos professores ou então, de acordo com o participante E4, de forma oral, expressando os seus pontos de vista e acatando as opiniões e sugestões dos outros elementos do grupo cooperativo.

*(...) Foi-nos proposto escrever as nossas dificuldades num diário. Às vezes, as dificuldades eram tantas... gerir a sala, o barulho, a participação. E1*

*(...) Aqui encontrei pessoas que falam a mesma língua que eu, que me ouvem, que compreendem as minhas escolhas e que não me apontam o dedo. E4*

No grupo cooperativo existem compromissos individuais e sociais. De acordo com E1, E3 e E4 os compromissos individuais remetem para as responsabilidades que cada elemento acarreta no grupo, nomeadamente a leitura de textos, a preocupação em levar para o grupo material dos alunos para análise e a apresentação de textos ou dinamização de temas. Os professores E1 e E2 referem que os compromissos sociais prendem-se com o facto de criar um produto social, quer seja uma comunicação ou a escrita de um artigo, com o intuito de ser dado a conhecer a toda a comunidade do Movimento.

*(...) Temos compromissos individuais de ler e de trazer materiais que tenhamos na sala de aula. Isso faz com que nós estejamos implicados no desenvolvimento do grupo cooperativo, do plano que se propôs e foi definido no início do ano letivo. E1*

*(...) Temos como objetivo a escrita de um artigo, a preparação de uma comunicação para dar a conhecer aos outros. E2*

*(...) Depois ficam compromissos de uma sessão para a outra. Então, devemos trazer trabalhos dos alunos, neste caso sobre a escrita. Eu fiquei de arranjar um texto*

*sobre a escrita que já enviei e as pessoas ficaram de ler. Portanto, há compromissos estabelecidos de uma sessão para a outra. E3*

Os professores E1 e E5 indicam que outras práticas de trabalho do grupo cooperativo concretizam-se na análise de registos escritos ou áudio dos alunos e a partilha de recursos materiais, tais como os ficheiros ou o Plano Individual de Trabalho. As leituras também são importantes para o aprofundamento teórico de modo a corroborar a prática pedagógica do professor.

*(...) Nós gravamos em vídeo ou áudio uma atividade que fazemos na sala de aula e trazemos para o grupo ver e discutir. E1*

*(...) Também se leem textos para fazer uma fundamentação teórica daquilo que é vivido na prática para sustentar as atividades que fazemos. E5*

O professor E2 revela que a investigação da prática pedagógica também é um trabalho desenvolvido no grupo.

*(...) Eu estudei no grupo cooperativo o nível de investigação que os professores desenvolviam com os seus alunos. E2*

Todos os professores referem a reflexão constante da sua prática como tarefa predominante no grupo cooperativo. Esta reflexão é feita em conjunto com os outros elementos, onde são propostas sugestões para aperfeiçoar a prática do professor. Trata-se de um processo contínuo e auxiliado por outros elementos mais experientes que têm outra visão deste assunto.

*(...) Não é possível um professor do Movimento estar sozinho e aplicar o modelo pedagógico do MEM. Ele pode pensar que está a fazer bem mas como não reflete com outros, algo irá falhar. E1*

*(...) É importante o incentivo à reflexão da prática e fomentar o trabalho cooperativo entre colegas. E4*

Os professores E2, E4 e E5 revelam que a formação do grupo cooperativo baseia-se nas práticas formativas do modelo isomórfico, isto é, a forma como

trabalham no grupo cooperativo é a mesma como trabalham em sala de aula com os meninos.

*(...) A forma como trabalhamos com os nossos alunos é a forma como tentamos trabalhar entre nós. As mesmas estratégias e os mesmos instrumentos com as devidas adaptações. Já que exigimos aos alunos determinadas atitudes e posturas, nós, também entre nós, fazemos o mesmo. Porque acreditamos que é a maneira mais eficaz de nos formar. E2*

*(...) Isso [refletir e fomentar o trabalho cooperativo] é dos aspetos mais positivos que o Movimento tem e que depois é muito importante nós conseguirmos passar isso aos nossos miúdos na sala de aula. E4*

Em suma, as práticas de trabalho do grupo cooperativo baseiam-se na formação cooperada, na qual todos os elementos partilham as suas dificuldades e analisam materiais dos alunos com o intuito de evoluir profissionalmente.

Tabela 6

*Práticas de cooperação e formação*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR
Práticas de trabalho no GC	Identificação de necessidades formativas	Emergentes do contexto de trabalho	Identificação de temas de interesse comum	E1, E3, E4, E5	4
	Partilha de dificuldades	Escrita	Diário	E1	1
		Oralidade	Em grupo/sessões de trabalho	E4, E5	2
	Compromissos assumidos	Individuais	Ler textos	E1, E3, E4	3
			Levar recursos da sala de aula	E1, E3, E4	3
			Apresentar textos no GC	E4	1
		Sociais	Produzir uma apresentação para o MEM	E1, E2,	2
	Partilha de recursos	Materiais e humanos		E5, E6	2
	Análise de recursos	Materiais	Gravação áudio/ vídeo	E1, E5	2
			Registos escritos	E5	1
	Leituras	Aprofundamento teórico	Impacto na prática	E5	1
Investigação	Prática		E2	1	

	Reflexão	Prática pedagógica	Melhorar a prática	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
$\Sigma=$					<b>29</b>
Formação	Assente em Modelos isomórficos	Problemas da prática	Transformar/ melhorar a prática	E2, E4, E5	3
$\Sigma=$					<b>3</b>
$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					<b>32</b>

#### 4.2.4. A integração no grupo cooperativo: vantagens

Através dos dados da tabela 7, constatamos que os professores encontraram vantagens ao integrarem o grupo cooperativo, nomeadamente na prática profissional, no trabalho com alunos, colegas e pais.

Quanto à prática profissional, os professores E1 e E5 desenvolveram competências nomeadamente na diversificação de estratégias na sala de aulas dado que através da partilha entre os elementos do grupo é possível retirar novas ideias para por em prática com a respetiva turma. Todos os professores indicam que sentiram mais segurança no trabalho e confiança para arriscar na implementação de atividades na sala de aula. A preparação de materiais adequados aos alunos e a reflexão constante incutida no grupo cooperativo também foi referida como uma das vantagens.

*(...) As vantagens são um bem-estar emocional e psicológico, uma evolução profissional, uma segurança profissional e um sentido crítico, cada vez mais apurado perante as novas orientações que vão surgindo sempre em termos da nova política educativa. E2*

*(...) Ajuda-me a fazer uma reflexão mais sistemática da minha prática porque até aí eu não o fazia. E4*

*(...) Eu tenho mais segurança no trabalho que realizo com os meus alunos na sala de aula. E6*

Quanto à preparação dos materiais, E6 indica que estão mais adequados aos alunos pois, por vezes os professores não compreendem por que motivos os alunos



não correspondem ao que é pedido e afinal, bastava apenas fazer uma pequena adaptação nos materiais para se tornarem mais ajustados às crianças.

*(...) Na preparação dos recursos materiais, aprendi a simplificar as leituras das grelhas para as crianças, por exemplo. E6*

No que diz respeito à reflexão sobre situações práticas, E2, E4 e E5 revelam que o facto de terem outros elementos com um olhar distanciado, os ajuda a refletir sobre determinada atividade proposta na sala de aula, pois ao questionar todos os passos, estes professores tomam consciência das suas fragilidades.

*(...) Passei a questionar-me mais porque por vezes pensamos que estamos a fazer bem e não vemos problemas numa situação da nossa prática e com outros olhos vemos situações que não veríamos sozinhos. E2*

*(...) Eu penso que seja este olhar para nós à distância quando fazemos uma análise mais profunda. Por vezes quando terminamos uma aula temos uma perceção diferente daquilo que aconteceu na realidade. E5*

Quanto ao trabalho com os alunos, os participantes E1, E3, E4, E5 e E6 indicam que passaram a ter um maior controlo da sala de aula, passando a gerir melhor as relações entre os alunos; adquiriram mais estratégias de diferenciação pedagógica e também constataram uma maior valorização sociomoral entre os alunos.

*(...) Deu-me mais estratégias de trabalho com os meninos para conseguir chegar a cada um deles. Porque cada um deles é diferente e nem todos aprendem da mesma maneira. E4*

*(...) Em situação do Conselho de Turma, os alunos aprenderam a respeitar a opinião dos outros, a participar e a fazer propostas. E5*

*(...) Fui sentindo que os meus alunos estavam mais controlados, que eles vinham para a sala com vontade de aprender e de fazer aquilo que nós agendávamos. E6*

Relativamente ao trabalho com os colegas, segundo os professores E4 e E5, as vantagens prendem-se com a partilha de recursos materiais, que com diversas

sugestões e alterações torna-se mais potenciador da aprendizagem e do trabalho desenvolvido com os pares. Com os colegas do contexto profissional, E1, E2 e E3 revelam que existe um ambiente de respeito pois nem todos os professores simpatizam com o modelo pedagógico do MEM e que o trabalho em grupo por vezes é fomentado.

*(...) Nem todos os colegas trabalham da mesma maneira, mas sabem como eu trabalho e respeitamo-nos muito. O clima de trabalho é muito bom... é de grande profissionalismo. E3*

*(...) A partilha e troca de materiais que é sempre tão importante porque um colega lembrou-se de fazer uma coisa numa determinada escola, outro aproveitou essa ideia e alterou um bocadinho e então quando vai partilhar, já é uma ideia diferente. Isto é importante para a construção do conhecimento. E5*

Relativamente ao trabalho com os pais, E1 indica que a relação entre a escola e a família tornou-se muito mais estreita pois as vivências escolares são descritas em casa e vice-versa.

De um modo geral, os professores E1, E2, E5 e E6 sentem que, com a integração no grupo cooperativo, passaram a ter um maior poder argumentativo para explicar aos pais qual o verdadeiro intuito de determinada atividade. O sentimento de segurança profissional aumentou consideravelmente para estes professores.

*(...) A ligação entre a escola e a família é como se fosse uma autoestrada em movimento porque eles estão sempre a trazer aquilo que estão a vivenciar em casa e na rua, para a sala de aula. E1*

*(...) Com os pais sim, pela forma como consigo fundamentar aquilo que faço na sala de aula. E6*

Podemos concluir que a integração destes professores no grupo cooperativo lhes deu mecanismos para desenvolver a prática e trabalhar com alunos, colegas e pais de um modo muito mais proveitoso.

Tabela 7

*A integração no grupo cooperativo: vantagens*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR	
Vantagens da integração no GC	Na prática profissional	Desenvolvimento de competências	Diversificação de estratégias e outras	E1, E5	2	
		Maior segurança	No trabalho	E2, E3, E4, E5, E6	5	
			Para arriscar	E3, E4, E6	3	
		Preparação de recursos	Adequados aos alunos	E6	1	
		Reflexão constante	Situações práticas	E2, E4, E5	3	
	$\Sigma =$					14
	No trabalho com alunos	Controlo da sala de aula	Gestão relações	E6	1	
		Motivação dos alunos	Impacto na aprendizagem	E1, E6	2	
		Diferenciação pedagógica	Estratégias	E3, E4, E6	3	
		Valorização socio moral	Entre alunos	E5	1	
	$\Sigma =$					7
	No trabalho com colegas	Partilha	Recursos materiais	E4, E5	2	
		Ambiente	Respeito	E1, E3	2	
			De trabalho conjunto	E2	1	
	$\Sigma =$					5
	No trabalho com os pais	Maior proximidade		E1	1	
		Maior poder de argumentação	Maior segurança	E1, E2, E5, E6	4	
	$\Sigma =$					5
	$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					31

**4.2.5. A integração no grupo cooperativo: constrangimentos**

A observação dos dados da tabela 8 permite-nos constatar que existem alguns constrangimentos da participação no grupo cooperativo, designadamente nas práticas de trabalho. O professor E4 indica que por vezes o trabalho é desvalorizado por alguns colegas do grupo por não seguir o modelo pedagógico do MEM. Segundo o participante E3, os desabafos constantes sobre os sofrimentos sentidos pelos professores, faz com que o tempo passe e o trabalho desenvolvido não seja produtivo.

(...) Sem nos darmos conta passamos duas horas a conversar sobre os nossos problemas da escola e depois não há tempo para outras coisas e ficamos um pouco frustrados. **E3**

(...) Quando nós levávamos algum material, algumas pessoas do grupo não concordavam com essa atividade/trabalho e davam pouca importância ou desvalorizavam completamente [esse trabalho]. **E4**

A exigência do trabalho no grupo cooperativo, segundo E1, E2, E3 e E5 conduz à desistência, que é identificada como o maior dos constrangimentos. A este fator associa-se a quebra de compromissos individuais assumidos no grupo, que de acordo com E5 faz com que o trabalho do grupo cooperativo fique relativamente estagnado.

(...) Toda a gente quer vir, partilham-se materiais e depois, a partir do segundo período, começam a faltar. **E3**

(...) Muitas vezes ficou estipulado que determinado professor iria levar material naquela semana e afinal não conseguiu. Mas como não se avisou outro professor, acabamos um pouco por andar em volta do mesmo assunto naquela sessão. **E5**

Os constrangimentos descritos levam a que o grupo cooperativo não evolua da forma como supostamente deve progredir com a partilha de ideias e discussão de temas pois faltam as peças essenciais neste processo, os elementos que o compõe.

Tabela 8

*A integração no grupo cooperativo: constrangimentos*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR
Constrangimentos da participação no GC	Práticas de trabalho	Desvalorização do trabalho do professor por elementos do GC	Por alguns elementos do GC	E4	1
	$\Sigma =$				1
	Gestão do tempo no GC	Excesso de conversa	Frustração por não desenvolver o trabalho próprio do GC	E3	1
	$\Sigma =$				1
	Exigência do trabalho no GC	Conduz à desistência	De alguns elementos	E1, E2, E3, E5	4

	$\Sigma =$				4
	Organização pessoal	Quebra de compromissos individuais	de	Escassez de recursos da sala de aula para análise	E5 1
$\Sigma =$					1
$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					7

#### 4.2.6. Impacto da experiência no grupo cooperativo no desenvolvimento profissional docente

Através da análise dos dados da tabela 9, abaixo representada, podemos identificar que a aprendizagem nas diferentes áreas, na opinião dos participantes, contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes. Os professores E1, E4 e E6 constataram aprendizagens na didática, nomeadamente no português, na organização e gestão do Tempo de Estudo Autónomo, na formação cívica e no trabalho por projeto e ainda, na produção de recursos materiais.

*(...) Ao nível da ortografia que é o que todos os professores trabalham, eu aprendi num dos grupos cooperativos uma série de estratégias para trabalhar a ortografia que não fosse de uma forma castradora da escrita, que não os inibisse de escrever. E1*

*(...) É muito mais preocupante o português, os trabalhos de projeto, a gestão da agenda. A prendi a lidar muito melhor com tudo isso. E6*

Os participantes E1, E2, E4, E5 e E6 referem que os alunos, quando aperfeiçoam a escrita e resolvem conflitos sozinhos, fazem com que se sintam mais empenhados e reflexivos no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento individual.

*(...) Os próprios alunos procuram muito os diários de turma para resolver conflitos. E4*

*(...) Os alunos também aprendem a refletir quando pensam porque agiram de determinada forma ou porque utilizaram aquela estratégia na resolução de um problema. E5*

As competências adquiridas, segundo E1, E2, E4, E5 e E6, baseiam-se na reflexão a pares ou individual porque os professores não faziam uma reflexão aprofundada e constante e com o grupo cooperativo aprenderam a fazê-la. Os participantes E2 e E5 referem que as práticas de formação isomórficas são transportadas do seio do grupo cooperativo para a sala de aula, isto é, a forma como trabalham em grupo cooperativo, é a mesma com que trabalham com os alunos.

*(...) Eu tento fazer uma reflexão muito mais profunda. E2*

*(...) Eu penso que é esta necessidade de reflexão constante. O facto de precisar de refletir e já não fazer sentido continuar a dar aulas sem esta parte de reflexão que está por trás. E5*

*(...) Tento fazer com os meus alunos o mesmo que fazem comigo num grupo cooperativo, ou seja, ajudar-me a refletir. E5*

Os professores E2, E3 e E5 consideram que passaram a gerir o tempo, as frustrações e os recursos de forma mais ponderada. O professor E3 afirma que vê o grupo cooperativo como uma Comunidade de prática.

*(...) O grupo cooperativo é um local privilegiado para falar das práticas, onde de debate tudo relacionado com o todo do que é ser professore. Daí, ser para mim uma comunidade de prática. E3*

A presença dos professores E1, E2, E4, E5 e E6 no grupo cooperativo contribuiu para o desenvolvimento da identidade profissional, na medida em que ganharam uma maior segurança profissional alcançada pelo poder de argumentação na relação com os outros. O professor E2 possui um sentido crítico mais apurado no que diz respeito ao desenvolvimento da profissão. Os professores E2 e E6 indicam que sentem um maior bem-estar emocional e profissional no desempenho da profissão.

*(...) Aliás, se eu não tiver um grupo, eu perco essa identidade porque é uma coisa que está em construção. E1*

*(...) O sentido crítico que eu tenho é muito superior ao de outra pessoa, que não esteja neste tipo de associação. E2*

(...) Até mesmo em situações com as estagiárias que tenho, de explicar o que é o modelo pedagógico e porque é que eu o faço. **E5**

O grupo cooperativo, sendo uma Associação, contribui para o processo de formação ao longo da vida através da reflexão e da investigação. Deste modo os professores E4 e E5 referem que o trabalho desenvolvido no seio do grupo cooperativo incute a reflexão sistemática da prática pedagógica.

(...) Contribuiu na medida em que me ajudou a iniciar uma reflexão mais sistemática na minha prática e para tentar compreendê-la porque até aí eu não o fazia. **E4**

Em suma, a experiência destes professores no grupo cooperativo contribuiu para o desenvolvimento profissional e para a construção da identidade profissional pois aprenderam a contornar as suas fragilidades e adquiriram competências e diversas áreas, mas a que mais se destaca é a reflexão sobre a prática pedagógica do professor.

Tabela 9

*Impacto da experiência no grupo cooperativo no desenvolvimento profissional docente*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR	
Impacto da experiência no GC no desenvolvimento profissional docente	Aprendizagem em áreas importantes	Didática	Português	E1, E4, E6	3	
		Organização e gestão do trabalho	Tempo de Estudo Autónimo	E1, E6	2	
			Trabalho por projeto	E1, E6	2	
			Formação cívica	E1	1	
		Produção de recursos	Partilha	E5	1	
			Sugestões	E5	1	
	$\Sigma =$					<b>10</b>
	Trabalho com os alunos	Atribuição de <i>feedback</i>	Melhoria na escrita	E1, E6	2	
			Resolução de conflitos	E2, E4, E5	3	
			Empenho	E2, E4	2	
			Incentivo à reflexão	E5	1	
	$\Sigma =$					<b>8</b>
	Competências	Reflexão	Individual	E1, E2, E3,	3	
			Com os pares	E4, E5	2	
			Partilha	E1, E4	2	
Práticas de formação		Modelo isomórfico	E2, E5	2		

	adquiridas	isomórficas			
		Gestão	Frustrações	E3	1
			Tempo	E3, E5	2
			Recursos	E3	1
		Valorização	Trabalho com os alunos	E3	1
		Desmistificação	Erro	E3	1
			Indisciplina	E3	1
	Saber trabalhar em comunidades de aprendizagem	GC do MEM	E3	1	
	$\Sigma=$				<b>17</b>
	Desenvolvimento da identidade profissional	Segurança profissional	Poder de argumentação	E1, E2, E6, E5, E4	5
			Sentido crítico	E2	1
			Bem-estar emocional e profissional	E2, E6	2
		Perspetiva da formação ao longo da vida	Reflexão contínua	E4, E5	2
			Investigação	E6	1
	$\Sigma=$				<b>11</b>
	$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA				<b>46</b>



## 5. CONCLUSÕES

Neste capítulo, apresentamos uma síntese das principais conclusões do estudo e propomos algumas linhas de investigação para estudos futuros.

### 5.1. Respostas às questões de investigação

É agora nosso propósito responder às questões de investigação inicialmente definidas. Fá-lo-emos mobilizando sempre que tal se considere pertinente, os referenciais teóricos que sustentaram toda a pesquisa.

#### 1. Motivações que levam os professores a integrar os grupos cooperativos do MEM

Terminada a formação inicial, na qual os professores tiveram oportunidade de realizar experiências no contexto do modelo Pedagógico do MEM, quer em unidades curriculares na formação inicial, quer no contexto da Prática de Ensino Supervisionada I e II, os professores depararam-se com a realidade da profissão e do contexto escolar. Perante as fragilidades sentidas à entrada na profissão procuraram apoio para iniciar a carreira docente com maior segurança e acompanhamento. De acordo com Shulman (2005), os professores são os únicos profissionais que iniciam a profissão sozinhos contrariamente com o que acontece com os médicos e outros profissionais, que são acompanhados quando ingressam na profissão. Os médicos mais experientes valorizam a qualidade do trabalho conjunto, pois todos os profissionais contribuem com o seu saber para a aprendizagem comum e para a evolução do conhecimento na área da medicina. Segundo Shulman (2005) “ This is an importante model for the resto f higer education” e devia ser o modelo aplicado aos professores quando integram a profissão. Também na perspetiva de Lopes (2003) os professores deviam reunir-se com outros que sentem as mesmas dificuldades e partilhar os mesmos medos e incertezas de modo a refletir sobre a sua prática pedagógica com o intuito de a aperfeiçoar e de superar dificuldades da profissão que surgem no dia-a-dia.

As experiências pessoais de aprendizagem, na escola do 1.º CEB, feitas pelos participantes com o modelo tradicional e as situações constrangedoras assistidas no recreio e na sala de aula entre professores e alunos, onde as características individuais dos alunos não são respeitadas e os alunos ainda são punidos foram motivos que levaram alguns professores a integrar estes grupos cooperativos.

Os professores pretendem suprimir o modelo tradicional que defende um ensino igual para alunos “iguais”. O que, de todo, não corresponde à Escola dos nossos dias onde o ensino tem de ser diferenciado porque as crianças aprendem de forma diferente e também em tempos diferentes. De acordo com Niza (2000), cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas vivências, os seus interesses, os seus pontos fortes e as suas necessidades diferentes de todos os seus colegas de turma, por isso “a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso”.

Os docentes querem segurança para implementar na prática muitas das aprendizagens da Formação Inicial e do mesmo modo implementar de forma segura e reflexiva métodos e estratégias de trabalho que desenvolvam nos alunos as competências exigidas pela sociedade do conhecimento atual. Estas competências baseiam-se na autonomia, responsabilização, investigação, capacidade de problematizar e de transformar o real. E ainda, saber diferenciar para poder responder de forma cabal às necessidades e interesses de todos os alunos na sala de aula.

No MEM, os professores encontram estratégias para desenvolverem as competências anteriormente referidas e ao identificarem-se com os princípios do MEM (os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação e a participação democrática direta) desencadeiam aprendizagens com interações comunicativas, fazem avançar o desenvolvimento psicológico e social das crianças para que todos possam aceder à informação que cada um aplica, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual.

Por fim, a reflexão com outros professores motivou os participantes do estudo a aperfeiçoar a sua competência profissional e pessoal. (Marcelo, 2009). A reflexão partilhada, segundo Nóvoa (1999), faz com que o objetivo seja transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.

## **2. Organização e desenvolvimento da autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM**

Os professores que procuram apoio e que pretendem trabalhar com outros professores numa perspetiva de evolução profissional organizam-se em grupos, anualmente, por áreas disciplinares, interesse ou por anos de escolaridade. A planificação do trabalho do Grupo Cooperativo é feita no início do ano e assenta em leituras e discussão dos temas que vão emergindo dos contextos profissionais. Existem compromissos individuais com o grupo cooperativo e compromissos sociais

com a Associação. Os primeiros remetem para a preparação de um debate sobre determinado tema ou por trazer da sala de aula materiais dos alunos para serem analisados pelos elementos do grupo. Quanto aos compromissos sociais, estes prendem-se com o facto de o grupo ou elementos do grupo, ao longo do ano desenvolverem projetos com o intuito de torna-los num produto social, suscetível a ser transmitido aos sócios no Congresso sob a forma de um artigo ou de uma comunicação.

O trabalho desenvolvido no grupo cooperativo prende-se também com a partilha de recursos materiais e estratégias de trabalho que os professores podem implementar na sua sala de aula e adaptar aos alunos.

Por vezes, os elementos do grupo cooperativo desenvolvem projetos de investigação no seio do grupo, o que faz com que tanto o grupo como o indivíduo se desenvolvam no campo profissional.

O trabalho desenvolvido no grupo é baseado no modelo isomórfico, isto é a forma como trabalham no grupo cooperativo é a mesma como trabalham em sala de aula com os alunos. Segundo Niza (1997), os professores “formam-se a partir de um sistema inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos”.

### **3. Aspetos positivos e constrangimentos identificados pelos professores no trabalho desenvolvido nos grupos cooperativos**

Os aspetos positivos identificados pelos professores no trabalho desenvolvido assentam sobretudo no aperfeiçoamento e na reflexão da prática pedagógica, dado que é através dessa reflexão conjunta que o professor evolui. De acordo com Zeichner (1993), esta prática reflexiva ajuda os professores a realizar ações melhor fundamentadas, encontrando a justificação teórica para a sua prática, fazendo com que o professor não se aniquile emocionalmente, e que aperfeiçoe a dinamização das suas aulas.

A formalidade do grupo cooperativo também é reconhecida como bastante positiva pois marca o compromisso entre todos os elementos, fazendo com que o grupo avance. A negociação e a análise permanente entre os elementos do grupo cooperativo faz com que exista um sentimento de pertença, onde todos são indispensáveis para o desenvolvimento de todos e do próprio grupo. Por outro lado, este tipo de trabalho também permite que os elementos do grupo encontrem um

significado, procurem um sentido, para o trabalho que realizam, ou seja tornarem-se cada vez mais capazes e competentes na sua profissão.

Outro aspeto a evidenciar é a partilha total de materiais, atividades e diversificação de estratégias para dinamizar a aprendizagem dos alunos. Estes aspetos são extremamente importantes pois facultam aos elementos do grupo um manancial de sugestões para colocar em prática com os alunos na sala de aula.

Quanto ao trabalho desenvolvido com os alunos, é de salientar que existe um maior controlo da sala de aula e os alunos mostram-se muito mais motivados para a aprendizagem apesar da existência de ritmos de trabalho diferentes.

A diversidade de estratégias de diferenciação pedagógica, apresentadas no grupo cooperativo, é enunciada por um professor como sendo uma mais-valia, referindo que atenua a distância entre os alunos com mais e menos dificuldade. Diferenciar pedagogicamente pressupõe, que os alunos sejam “tratados” de forma diferente, pois eles são diferentes. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas vivências, os seus interesses, os seus pontos fortes e as suas necessidades diferentes de todos os seus colegas de turma, por isso “a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso” (Niza, 2000).

Quanto ao trabalho desenvolvido com os pais, verifica-se que a relação se torna mais estreita e o professor possui um maior poder argumentativo para justificar o trabalho realizado com os alunos, ou seja o porquê de determinada atividade naquele momento.

Os professores identificam alguns constrangimentos no trabalho desenvolvido no grupo cooperativo, nomeadamente a desvalorização do trabalho do professor por alguns elementos do grupo cooperativo.

A má gestão do tempo de cada indivíduo também é destacada pois na maioria das situações conduz à desistência de elementos. Isto faz com que o grupo perca a sua identidade dado que cada professor é uma peça fundamental e exclusiva que contribui para o avanço daquele grupo cooperativo.

Um último constrangimento prende-se com a quebra de compromissos individuais, ou seja o professor fica responsável por levar para o grupo materiais dos seus alunos para análise e quando não o faz, o grupo estagna e o trabalho não progride.

#### **4. Razões que levam os professores a permanecer e a abandonar a sua participação nos grupos cooperativos do MEM**

Os participantes deste estudo indicaram que as principais razões para permanecerem no grupo assentam no contacto com colegas mais experientes. Os professores procuram desenvolverem-se profissionalmente, isto é, pretendem aumentar as suas capacidades, mantendo-se sempre atualizados, independentemente dos seus contextos de trabalho Day (2001). Nesta perspetiva, estes docentes procuram o grupo cooperativo para progredir na profissão, alcançando e desenvolvendo estratégias de ensino para promover a aprendizagem ativa e significativa dos seus alunos (Morais e Medeiros, 2007).

Deste modo, o trabalho do grupo cooperativo ao ser concretizado ao longo dos anos traduz-se num aperfeiçoamento constante da prática pedagógica, onde são desenvolvidas competências reflexivas, investigativas e práticas.

A permanência dos associados no grupo cooperativo também pode ser considerada como um dever ético pois como a aprendizagem é feita em grupo cooperativo, os professores mais experientes que estão há muitos anos a coordenar o grupo cooperativo e que participam intensamente na atividade do MEM devem manter-se no grupo para transmitir os seus conhecimentos e as suas experiências aos elementos que o integram. O modelo pedagógico do MEM requer muita discussão através de pontos de vista diferentes quer pelos elementos mais experientes quer pelos principiantes do grupo porque este modelo nunca está terminado e é necessário discuti-lo a toda a hora. Através das diferentes intervenções dos elementos do grupo cooperativo, o modelo pedagógico do MEM é desconstruído e reconstruído continuamente (González, 2002).

A importância da reflexão não é descurada dado que os professores do MEM detêm uma necessidade intrínseca em refletir e para eles não faz sentido lecionar de outra forma, ou seja, a reflexão está sempre aliada à prática pedagógica. Isto pressupõe que estes professores, tal como nos sugere Zeichner (1993), tenham adquirido três atitudes fundamentais para pertencer ao grupo cooperativo: *abertura de espírito* para admitir erros ou ouvir opiniões diferentes das suas; *responsabilidade* sobre as consequências dos seus atos e *empenhamento* na sua prática.

A razão que leva os professores a abandonar o grupo cooperativo prende-se com as dificuldades em compatibilizar o trabalho da Escola e o trabalho do grupo cooperativo.

## **5. Impacto das experiências realizadas no contexto dos grupos cooperativos no desenvolvimento profissional docente.**

Os participantes revelam que a prática pedagógica baseada no modelo pedagógico do MEM lhes deu muito mais segurança profissional porque o grupo cooperativo apoia e acredita no trabalho de cada elemento. Deste modo, os docentes sentem-se mais confiantes para arriscar e diversificar o trabalho desenvolvido com os alunos. Segundo os participantes, se o percurso profissional fosse um caminho para ser percorrido individualmente seria muito mais penoso e difícil, sobretudo no que diz respeito às inquietações pessoais.

Os participantes do estudo sentiram-se bem e imediatamente integrados no grupo cooperativo, predominando um ambiente afetivo e acolhedor para expor as suas fragilidades e os seus constrangimentos.

Ao sentirem-se acolhidos num ambiente descontraído, os professores revelam que as atividades na sala de aula tornaram-se muito mais consistentes dado que os elementos mais experientes do grupo transmitem detalhadamente todos os passos para se concretizar determinada atividade e todos os elementos podem sugerir livremente outras estratégias que lhe pareçam mais eficazes. Deste modo, é alcançado um manancial de atividades passíveis de serem postas em prática com os alunos na sala de aula através da partilha de saberes. O erro, no grupo cooperativo, é visto como um aperfeiçoador do saber. Os docentes sentem que possuem um sentido crítico muito mais apurado devido à discussão dos diversos temas feita no seio do grupo cooperativo.

Os professores são unânimes em indicar que as novas estratégias e atividades importadas do grupo cooperativo e implementadas na sala de aula contribuem para os alunos sentirem uma maior motivação, tornando as aprendizagens muito mais significativas porque partem das necessidades e experiências individuais. Assim sendo, os professores constatarem melhorias nas diferentes áreas e na resolução de conflitos entre os alunos.

Outro aspeto referido pelos professores prende-se com a maior facilidade na organização e gestão curricular na sala de aula, devido à organização do espaço que, segundo o modelo pedagógico do MEM, é feita através de diferentes áreas, onde existem os respetivos materiais elaborados pelo professor para os alunos explorarem e aprenderem. Esta disposição na sala de aula contribui para que os alunos trabalhem de forma autónoma e constante.

A reflexão sobre a prática é benéfica para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois ajuda-o a problematizar e a questionar sobre o que ensinamos e porque ensinamos de uma forma e não de outra. Segundo os sujeitos do estudo, essa reflexão sobre a própria prática assume maior expressão quando é acompanhada pela escrita (narrativas ou diários) e pela reflexão coletiva porque ao

escrever os docentes tomam consciência do seu processo de aprendizagem (Alarcão, 1996). Para que haja reflexão partilhada, é necessário respeito, afeto, apoio mútuo e um bom ambiente de trabalho onde se intervém abertamente.

Os professores referiram que o trabalho desenvolvido no grupo cooperativo os ajudou a construir a sua identidade pessoal e profissional (Mc Dermott 2000). A partilha de saberes individuais e as variadas reflexões constroem o saber da comunidade de prática e cada professor encontra um sentido para a sua profissão (Lave & Wenger, 1991).

Através do trabalho desenvolvido, os participantes do estudo encontraram sentido para o trabalho que fazem e sentem que se tornam mais competentes no desempenho da sua profissão.

No grupo cooperativo identifica-se a existência de interações, partilha de recursos, apoio recíproco e cada elemento contribui para a mudança das práticas, daí podermos assegurar que se trata de uma comunidade de prática. Nesta perspetiva, todos os professores encontram-se focados na sua aprendizagem, aperfeiçoando a prática, mantendo sempre o compromisso com o grupo de melhoramento contínuo (DuFour, DuFour & Eaker, 2008).

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 280) os professores desenvolvem-se profissionalmente quando aprendem em coletivo ou em comunidades colaborativas, onde o conhecimento produzido é significativo.

## **5.2. Limitações do estudo**

As limitações deste estudo prendem-se, sobretudo, com o seu carácter exploratório e com o número limitado de sujeitos em estudo. Desta forma, as conclusões deste trabalho aplicam-se apenas a estes participantes, o que não permite generalizar os resultados obtidos a outros professores principiantes.

A inexperiência do investigador também deve ser considerada, pelo facto de este ser o seu primeiro trabalho de investigação.

A temporalidade foi também uma limitação bastante acentuada, pela dificuldade que o investigador sentiu em conciliar o seu trabalho docente com a investigação, durante o ano de duração da mesma.

## **5.3. Impacto do estudo no desenvolvimento pessoal e profissional do investigador**

A investigação desenvolvida manifestou-se num desenvolvimento pessoal e profissional do investigador em diferentes dimensões.

Em primeiro lugar, a parte teórica contribuiu para o investigador definir uma área de conhecimento que lhe permitisse aceder, enquanto investigador e professor do 1º CEB, a problemas fundamentais dessa investigação.

Em segundo lugar e decorrente da natureza do estudo, a possibilidade de perceber como a integração dos professores nos grupos cooperativos do MEM contribui para o seu desenvolvimento tanto profissional como pessoal, não descurando as particularidades da socialização e da construção da identidade docente.

Todas as aprendizagens realizadas pelo investigador ao longo deste estudo fazem enorme sentido no cenário da atividade profissional. Pelo que, a riqueza das experiências vividas e dos saberes adquiridos no decorrer do mesmo constitui um corpo de conhecimento de indiscutível relevância no desenvolvimento pessoal e profissional do investigador.

#### **5.4. Proposta de estudos futuros**

Este estudo, de natureza exploratória e descritiva, pretende não só compreender algumas questões relacionadas com o desenvolvimento profissional dos docentes que frequentam grupos cooperativos do MEM, mas também identificar algumas possibilidades de estudos a serem desenvolvidos posteriormente.

Sendo assim, e com base na análise que se desenvolveu ao longo desta investigação, e sem pretender estabelecer uma sequência hierárquica, procura-se propor o seguinte conjunto de possíveis linhas de investigação:

- O estudo do processo superviso num grupo cooperativo;
- O estudo da importância da escrita de diários, contribuindo para o desenvolvimento profissional;
- O estudo de práticas reflexivas como contributo para o desenvolvimento profissional;
- O estudo de investigação ação com trabalho cooperativo entre professores.

Estas linhas de investigação podem, em nosso entender, fornecer contributos essenciais para a melhoria do processo de desenvolvimento profissional do professor.



## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1996). *Outro lado da competência comunicativa: a do professor*. Revista da E.S.E. de Viana do Castelo.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola* (pp. 217- 238). Porto: Porto Editora.
- Alonso, M.L. (1998). *Formação de Professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da Inovação/Formação*. Dissertação de Doutoramento em Educação (Supervisão e Orientação Pedagógica). Universidade do Minho. Braga.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições70.
- Best, J.W (1981). *Como investigar en educació*. (3.ª ed). Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia práctica* (102-103). Barcelona: Ediciones CEAC.
- Boavida, A. M. e Ponte, J.P. (2002). “Investigação Colaborativa: Potencialidade e problemas”. In Associação de Professores de Matemática: GTI (Grupo de Trabalho sobre Investigação). *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: Quinta Dimensão – artes gráficas, Lda.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (pp.287-290). Porto: Porto Editora.
- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta edições.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência

*Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.* Lisboa.

Carneiro, M., Geller, M. e Nitzke, J. (1999). *Aprendizagem cooperativa/colaborativa apoiada por computador (ACAC)*. Trabalho apresentado no SBIE, 1999. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/~alunospg99/mara/>. Acesso em 13/05/2014

Carrillo, J. (2002). Comentário. In Grupo de Trabalho de Investigação, *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 309-323).Lisboa: APM

Chevrier, J. & Anadon, M. (2003). *A formação de professores à luz da investigação*. Lisboa. Universidade de Lisboa.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning communities*. *Review of Research in Education*, 24, pp.249 – 305.

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (pp.25-28). Coimbra: Almedina.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2007). A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. Flores & I. Viana (Orgs). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp. 47-64) Braga: Universidade do Minho.

Day, C. e Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics and purposes of continuing professional development. In C. Day e S. Sachs (Org.), *International Handbook on the Continuing of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press.

- Dean, J. (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* In P. Dillenbourg (ed.)
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DuFour, DuFour & Eaker, (2008). *Revisiting Professional learning communities at work: New Insights for Improving Schools*, Bloomington. In: solution tree press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research of teaching. In M.C: Wittrock. *Handbook of research of teaching*. Nova Iorque: Macmillan.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (2a ed.). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p.105-126). Porto: Porto Editora
- Estrela, M.T. (1997) (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I. (1996). Identidades dos Professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: *Atas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCEUL, pp.309-328.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research* (4. Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flores, A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. In: *Perspectiva*, 21 (2), pp. 391-412.
- Flores, M. (2003). *Formação e Identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal*. Braga: Universidade do Minho.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Professores, escola e formação. Política e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 329-344). Porto: Porto Editora.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigacion en educacion* (2.<sup>a</sup> ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnologia Educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4.<sup>a</sup> Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- Hall. S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Silva, T.T. e Louro, G. L. (2.<sup>a</sup>ed). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hérbert, M.L., Goyette, G & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa* (4.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE (CdRom): 10\_Cmcs\_AT6\_ Conhecimento e Acção – Informação Comunicação e Educação. Mesa nº47 - Comunicação nº37. Bragança: SPCE e ESE/IPB, 2009. Organização de FERREIRA, Henrique; Sofia BERGANO; Graça SANTOS;

Carla LIMA.

Kaufmann , J. C. (1996). *L'entretien comprehensive*. Paris: Ed. Nathan.

Kelchtermans, G. (1995). *A utilização de biografias na formação de professores*. Aprender, 18, pp.5-20.

Kessels, J. (2001). *Learning in organizations: a corporate curriculum for the knowledge economy*. Futures. Disponível em: <http://www.scirus.com>.

Korthagen, F. & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: towards an Operationalization of the Concept of Reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 51- 72.

Kvale, S. (1996). *Visualizações inter: Uma introdução à pesquisa qualitativa de entrevistas*. Thousand Oaks, California: Publicações Sage.

L'Écuyer, R. (1990). *Developpment ale méthodologie de l'analyze de contenu: GPS et méthode de soi concept*. Quebec: Presses de l'Universite du Quebec

Lakatos, E. & Marconi, M. (1995). *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.

Latorre, António, Del Rincon, Délio & Arnal, Justo (1996). *Bases Metodológicas de la investigation educativa (pp. 42-43)*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian

Lessard-Hébert, M. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Epistemologia e sociedade.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE.
- Lopes, A. (2003). As identidades dos(as) professores(as) Portugueses(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais. In : A. Estrela & J. Ferreira, (Org.). *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche*. Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF (pp. 37- 45). Lisboa: FPCEUL.
- Lopes, A. (2004). *O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível*. In: Investigar em educação, Revista da Sociedade Portuguesa da Educação, 3, pp. 57-127.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, G., C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo*. Revista de Ciências da Educação – Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 8, Jan/Abr, (7-22).
- McDermott, R. (2000). *Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management, in Lesse, Knowledge and communities*, Woburn Butterworth-Heinemann.
- Melucci, A. (2004). *O jogo do eu*. São Leopoldo: Ed. da Unissinos.
- Morais, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?* Açores: Universidade dos Açores.
- Movimento da Escola Moderna (1994). *Estatutos e Regulamento Interno*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna (documento de circulação interna entre os associados).
- Movimento da Escola Moderna (2005). *Exposição dos 40 anos do Movimento da Escola Moderna*.

- Niza, S. (1992). Lembrar 25 Anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa In G. Vilhena et al (Org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (31-37). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1998). *A organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In *Inovação*, 11, (77-98). Lisboa: IIE.
- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. In Estrela, A. e Ferreira, J. Eds. *Actas do IX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE /AIPELF*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Niza, S. (2006). *Editorial*. In *Escola Moderna, MEM*, 28, (5.ª série). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Niza, S., & Formosinho. J. (2009). Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional – A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (org). (1991). *Profissão professor*, Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. In *Escola Moderna, MEM*, 3, (5.ª série), (13-18). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (org), (2ªed.) *Vidas de Professores* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da vida: O regresso dos*

*professores (1-11). Conferência, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Set.*

Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa.*

Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). *Desenvolvimento profissional dos professores. In Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora.*

Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade Profissional de Professores de Matemática em Início de Carreira. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.*

Pacheco, J. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise. Artmed, Porto Alegre.*

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, California: Sage Publications.*

Perrenoud, P. (1999) *Organiser et animer des situations d' apprentissage. Paris, Ed. ESF Psychoanalysis*

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.*

Perrenoud, Philippe (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora.*

Ponte, J. P. d. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional. Acedido em 25/5/2014, disponível <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt>.*

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em ciências sociais – Trajetos (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva*

Roldão, M.C (1999) *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.*



- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema de desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores e A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Santana, I. (1998). Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna. In *Escola Moderna*, MEM, 3, (5.ª série), 5 - 12.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Shulman, Lee. (2005, setembro). *Carnegie Perspectives: A different way to think about teaching and learning*. Stanford.
- Silva, A. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Silva, S. (1994). *Alguns temas para pensar a mudança social*. Educação, Sociedade e Culturas, 1, 105-128.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1975). *L'Éducation en Devenir*. Paris: UNESCO. Tradução portuguesa «A Educação do Futuro», Lisboa: Livraria Bertrand
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Veiga-Simão, A. & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos: Um projeto de investigação em curso. *Sísifo, Revista de*

*Ciências da Educação* – Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 8, (61-74).

Vigotski, I. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

Wenger, E. (2001). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (2.<sup>a</sup> re-impression) New York: Cambridge University.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

# ANEXOS

## **ANEXO A. Formalização do pedido de participação aos sujeitos da investigação**

### **DECLARAÇÃO**

**Investigação a desenvolver na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em Educação.**

**Autor: Patrícia Reis**

O presente trabalho de investigação, intitulado “**Participação no grupo cooperativo do movimento da escola moderna: contributos para o desenvolvimento profissional docente**” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em Educação e cuja finalidade é compreender os processos de autoformação cooperada no contexto dos grupos cooperativos do MEM e o seu impacto no desenvolvimento profissional docente.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo, seis professores inseridos em grupos cooperativos do Movimento da Escola Moderna.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira, serão apresentados na ESELX em 2015.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através da realização de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor captar e compreender os factos narrados.

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura, sem qualquer consequência para si.

Ouvidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO B. Ficha de caracterização dos sujeitos da investigação

### Ficha de caracterização dos sujeitos da investigação

#### Objetivos:

- Recolher dados que caracterizem os participantes no estudo;
- Recolher dados que caracterizem a formação do professor.

#### 1. Dados de identificação:

1.1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

1.2. Género (coloque uma cruz na situação correspondente ao seu caso):

a) Masculino

b) Feminino

#### 2. Situação profissional:

2.1. Situação profissional atual (coloque uma cruz na situação correspondente ao seu caso ou complete a opção "Outra, qual?"):

- a) Professor do Quadro de Escola
- b) Professor do quadro de Zona Pedagógica
- c) Professor Contratado
- d) Outra  Qual? \_\_\_\_\_

2.2. Anos de serviço (incluindo o presente ano letivo): \_\_\_\_\_ Anos

#### 3. Formação Académica:

3.1. Formação Inicial \_\_\_\_\_

3.2. Outras Formações \_\_\_\_\_

4. **Habilitações Académicas** (assinale, com uma cruz, a situação correspondente ao seu caso):

- a) Doutoramento
- b) Mestrado
- c) Licenciatura
- d) Bacharelato

5. Frequenta o Grupo Cooperativo do MEM desde \_\_\_\_\_.

## ANEXO C. Guião da entrevista

### Guião da entrevista

<i>Designação dos blocos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Para um formulário de perguntas</i>	<i>Observações</i>
<b>A. Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Motivar os entrevistados</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação (ao entrevistado) em linhas gerais do trabalho de investigação</li> <li>2. Explicação ao entrevistado da importância da sua ajuda para o estudo</li> <li>3. Colocação do entrevistado na situação de membro da investigação</li> <li>4. Informação da confidencialidade dos dados</li> <li>5. Pedido de autorização para a gravação da entrevista.</li> </ol>	
<b>B. Motivação para o ingresso nos GC do MEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o momento de chegada ao MEM</li> <li>• Caracterizar as experiências vividas</li> <li>• Identificar as motivações para integrar o grupo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O MEM surge em que altura da sua vida? Como?</li> <li>2. Já tinha feito alguma formação do MEM? Qual?</li> <li>3. Que motivações iniciais o levaram a integrar-se no grupo cooperativo?</li> </ol>	
<b>C. Organização e desenvolvimento da autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as práticas de trabalho desenvolvidas no grupo cooperativo do MEM</li> <li>• Descrever a dinâmica e a rotina do grupo</li> <li>• Caracterizar a gestão do grupo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as dinâmicas e rotinas que caracterizam o trabalho no grupo cooperativo?</li> <li>2. O que pensa acerca do trabalho desenvolvido no grupo?</li> <li>3. Qual é a função do grupo para si?</li> <li>4. Como caracteriza a gestão do grupo?</li> <li>5. Concorda com essa gestão? Porquê?</li> <li>6. Como acontece a formação? É em função das necessidades ou é proposta pelo formador?</li> <li>7. Se é pelo formador, como acontece?</li> <li>8. Pensa que este processo de formação vai ao encontro das necessidades?</li> <li>9. No seu entender, como são consideradas as necessidades?</li> <li>10. Poderia existir outro papel?</li> </ol>	
<b>D. Vantagens e constrangimentos do grupo cooperativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os aspetos positivos e negativos no GC</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os aspetos positivos e negativos encontrados no grupo cooperativo?</li> </ol>	
<b>E. Sentido de pertença ao GC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o interesse dos professores quanto à continuidade da</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pretende continuar a frequentar o grupo cooperativo? Por que motivos? Traz segurança? Quer aprender o modelo?</li> <li>2. Quais são as vantagens de se pertencer ao grupo?</li> </ol>	

	<p>integração no grupo cooperativo do MEM;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o processo de socialização</li> </ul>	<p>3. Pensa que os interesses dos participantes são os mesmos?</p> <p>4. Pensa que há objetivos comuns? Quais?</p> <p>5. Na sua opinião, quais os motivos que levam os professores a integrar-se no grupo cooperativo?</p>	
<p><b>F.</b> <i>Impacto no desenvolvimento profissional docente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o modelo de formação do MEM</li> <li>• Identificar o impacto do trabalho desenvolvido no grupo cooperativo para a prática pedagógica do professor;</li> <li>• Identificar o impacto no desenvolvimento profissional do professor;</li> <li>• Identificar o impacto na aprendizagem dos alunos.</li> </ul>	<p>1. Como caracteriza o modelo do MEM?</p> <p>2. A integração no grupo teve reflexo na sua prática pedagógica? Em que áreas? Em que materiais? Na segurança do professor?</p> <p>3. Em que aspetos é que este processo de formação deu/ou não segurança para avançar e para aprender?</p> <p>4. A integração no grupo contribuiu para a construção da identidade do professor? Porquê?</p> <p>5. Considera que a sua integração no grupo cooperativo contribuiu na sua preparação para ser melhor professor?</p> <p>6. Teve alguma vantagem na relação com os alunos, colegas e pais? Ainda contribui?</p> <p>7. Considera que a sua integração no grupo causou impacto no sucesso dos alunos? Explique.</p>	
<p><b>G.</b> <i>Agradecimento da entrevista</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a disponibilidade e participação.</li> </ul>	<p>.</p>	

## ANEXO D. Protocolos das entrevistas

### Entrevista E1

**Identificação:** E1

**Data:** 11 de fevereiro de 2014

**Hora:** 11h - 12h 15m

**Duração:** 1h15m

**Local:** Sala da Sede do MEM

Sexo: Feminino.

Idade: 31 anos

#### ***A. Motivação para o ingresso nos grupos cooperativos do MEM***

##### O MEM surge em que altura da sua vida?

Em várias disciplinas da formação inicial com a professora C. R., que foi uma referência e ainda é para mim. Nós liamos textos que ela tinha selecionado e eu era a responsável por os organizar e ela tinha imensas revistas e artigos da revista do Movimento que é a *Escola Moderna* e eu lia tudo, eu devorava aqueles artigos da revista *Escola Moderna*. E eu achava até que aquelas pessoas já não existiam, tinha aquela ideia que os autores que eu lia estavam todos mortos. E depois, quando terminei o curso eu e ela conversámos e ela sugeriu que, como sabia que eu gostava muito de ler aquela revista, que eu fosse ao Congresso Nacional e eu fui. E depois nunca mais saí daqui...daqui do Movimento.

##### Quais foram as formações do MEM que fez?

Foi o Congresso, comecei pelo Congresso, - depois integrei logo um grupo cooperativo que era mesmo de apoio aos professores em início de profissão. Toda a gente que estava no início da profissão, que estava nas escolas e... queria ajuda podia integrar o grupo. Quem coordenava esse grupo era o professor P. B. Depois quando a oficina de Iniciação ao Modelo começou, com o professor A. S. e com o professor S. N. fiz também a oficina. Pronto, isso foi num ano letivo, depois nos outros fiz sempre parte de grupos cooperativos. Depois em 2010/11, fiz um projeto de aprofundamento com a professora I.S. em que a avaliação era um artigo. Depois fiz o artigo e foi publicado. E nos últimos três anos tenho sempre dois grupos cooperativos no mínimo. Este ano tenho três em que é um grupo físico, não é físico é presencial. Encontramo-nos na Sede do Movimento e discutimos a prática, depois como reunião



com pessoas que estão nos Açores e em Bruxelas e não é possível encontrarmos-nos, fazemos um grupo *online*. Também tenho um grupo com duas pessoas que estão em Luanda e que também querem aprender o modelo. Portanto, também estou a fazer um grupo, não é cooperativo mas é de formação. É como se eu estivesse a fazer uma oficina de iniciação mas *online*.

#### Que motivações iniciais a levaram a integrar-se no grupo cooperativo?

No início, no início, era porque me sentia apoiada... e era isso... era sentir-me apoiada na minha profissão porque eu não queria estar sozinha, queria ter o olhar de outros para me ajudarem a estar melhor na sala de aula, para dinamizar boas atividades, a pensar sobre aquilo que estava a fazer.

### ***B. Organização e desenvolvimento da autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM***

#### Quais as dinâmicas e rotinas que caracterizam o trabalho no grupo cooperativo?

O que nós costumamos fazer é: a primeira reunião de todas é, se nós não conhecermos é apresentar e dizer onde estamos a trabalhar, em que contexto estamos a trabalhar porque há quem esteja no ensino privado, há quem esteja no ensino público. E nós, na primeira reunião mostramos logo os constrangimentos que temos... da própria organização da escola, por exemplo uma planificação trimestral igual para todos ou... pronto. E isso fica logo visível na primeira reunião e depois, nós expomos as nossas expectativas, o que é que nós gostaríamos de trabalhar naquele ano no grupo cooperativo porque o modelo tem uma sintaxe assente em cinco módulos e nós podemos... É claro que podemos trabalhar os cinco mas se nós queremos aprofundar, às vezes escolhemos só um. Houve um ano em que trabalhamos só trabalho participado pela turma e discutíamos só as sessões coletivas porque sentíamos que essa era a nossa necessidade. Portanto, no fundo nós combinamos, fazemos o nosso contrato do grupo cooperativo. Definimos aquilo que vamos fazer ao longo do ano. E os produtos, porque aquilo que o grupo cooperativo em si existe no núcleo regional e o núcleo regional faz parte de uma associação que é o Movimento da Escola Moderna. Portanto aqueles compromissos, aquele levantamento de ideias que nós queremos fazer, depois são dados a conhecer ao núcleo e ao Movimento. Portanto, nós assumimos um compromisso com o país, com a associação. Portanto, nós começamos por escrever, por fazer um plano do grupo e depois, a cada sessão, para além de combinarmos a calendarização é uma coisa que é diferente das outras associações de professores, pelo que eu conheço que é: nós

aqui combinamos democraticamente quando nos encontramos e se precisarmos de nos encontrar todas as semanas é isso que fazemos e se precisarmos de... se só pudermos uma vez por mês também é possível. Depois, de acordo com o tema de cada sessão, nós trazemos materiais dos meninos, portanto produtos que nós tenhamos feito na sala e discutimos aquilo que nós fazemos e contamos uns aos outros o que fazemos e depois ficamos à espera das perguntas e das críticas dos nossos pares. E é assim que vamos fazendo. E depois, a certa altura também precisamos de... começámos, que é uma coisa que fazemos há mais de cinco anos que é, temos sempre a necessidade de ler textos e de refletir sobre aquilo que estamos a fazer com base num texto e muitas vezes lemos em casa, é esse o nosso compromisso individual, mas depois partilhamos as nossas dúvidas que surgiram durante a leitura desse texto com os nossos pares. E muitas vezes, ao discutir um texto com os nossos pares, nós conseguimos percebê-lo melhor porque não o estamos a ler sozinhos. Estamos ali com outras pessoas, ou mais velhas com mais experiência ou mais novas, porque têm outras perguntas e conseguem ler outras coisas. Portanto, às vezes, há sessões dos grupos cooperativos em que nós só fazemos isso ou reservamos uma parte para isso. E depois, também há... se tivermos um compromisso de escrita grande, podemos reservar um tempo para a escrita. Para escrever sobre a nossa prática, porque nos grupos cooperativos percebemos que se estivermos todos juntos com aquele tempo destinado à escrita conseguimos cumprir esse objetivo comum que definimos. Outra coisa que temos vindo a tentar fazer é gravar na sala de aula o que nós fazemos, em vídeo, trazer para o grupo e vermos e discutirmos.

#### O que pensa acerca do trabalho desenvolvido no grupo?

É um trabalho que nunca tem fim (risos) e que nunca vai ter fim, e que nós estamos a... é engraçado porque mesmo colegas nossas dizem, que não são dos Movimento, muitas vezes dizem “tu vais lá, mas não sabes tudo?” e eu digo sempre “ não, não estás a perceber, é porque hoje quem vai apresentar um trabalho que fez na sala é a M. e eu tenho quero aprender com ela o que ela fez e quero ouvir a experiência dela”. Portanto nós estamos sempre a aprender com a experiência uns dos outros, sempre, sempre, sempre. É uma coisa que não tem fim e que progressivamente as pessoas vão-se habituando a falar mais sobre a própria prática e aqui, aqui são acolhidas e podem fazê-lo sem receios ou sem medos.

#### Qual é a função do grupo para si?

É ajudar-me a melhorar e ajudar-me a ver aspetos na minha prática que eu não faço bem. Por exemplo, a elaboração de um ficheiro. Eu posso estar a elaborar um ficheiro de acordo com os conteúdos do programa, das metas e achar que aquilo é uma coisa boa mas eu mostro o meu ficheiro ao meu grupo cooperativo e o meu grupo cooperativo reformula uma série de fichas que eu tenha feito, não é? Ou de, por exemplo na sala de aula, de nós fazermos um guião de trabalho de texto, um guião de texto de revisão. E nós definimos com os meninos uma série de passos que nós delineamos para guiar aquele trabalho de revisão de texto e depois numa sessão do grupo cooperativo nós vemos os guiões uns dos outros e eu percebo que o meu está incompleto ou que está demasiado complexo para os meninos, ou que algumas coisas não estão adequadas. Ou mesmo quando... uma das dificuldades que eu tenho são a implementação dos planos de desenvolvimento do currículo, que é agarrar no programa e nas metas e não só trabalhar isso com os meninos mas utilizar esse instrumento de regulação como planeamento e avaliação e fazer isso regularmente. E no início do ano letivo essa é uma das preocupações que passa por todos os grupos cooperativos. E, em grupo cooperativo, eu posso fazer um plano de desenvolvimento do currículo e faço, mesmo com dificuldade faço. E quando mostro ao grupo, o grupo diz-me, como já me disse, que estava demasiado extenso, coisas que eu poderia tirar, porque não era possível eu avaliar com os meninos ou porque determinado tipo de linguagem teria de ser mais simplificada. Portanto, eu consigo sempre melhorar ou um instrumento de trabalho ou um material, um recurso que eu tenha feito para a turma ou então atitudes minhas que eu tenha, não é? Eu só consegui melhorar o Conselho de turma e a reformulação que faço no Conselho de turma depois de eu ouvir muitas pessoas a contarem como faziam o Conselho e de ler textos sobre o Conselho. E até houve um ano que tive muitas oportunidades de ver muitos Conselhos porque era professora de apoio de professores do Movimento. Tive a oportunidade de ver acontecer e ao ver os outros e ao ler e a ouvi-los contar como faziam ajudou, depois mais tarde, a fazer os conselhos de turma.

#### Como caracteriza a gestão do grupo?

Essa pergunta podia ser feita de várias maneiras... Para já, em todos os grupos há um coordenador do grupo cooperativo e esse coordenador tem o papel de dinamizar o grupo, não só formalmente mas também de criar oportunidades para que todos possam partilhar. Num grupo de oito pessoas não é possível que essas oito pessoas falem numa mesma sessão de trabalho. Portanto, a gestão do grupo cooperativo apoia-se muito nos coordenadores. E depois... mas não vive só do coordenador. Como nós depois temos compromissos individuais de ler e de trazer materiais que

tenhamos na sala de aula, isso faz com que nós estejamos implicados no desenvolvimento do grupo cooperativo, do plano que se propôs e foi definido no início do ano letivo.

Concorda com essa gestão?

Sim e não podia ser de outra maneira. Se bem que às vezes há a necessidade de redefinir o plano mas isso também, há abertura do próprio grupo para o fazer. Nós, por exemplo, no centro de recursos, que também é um grupo cooperativo, nós temos a plataforma Moodle que dá visibilidade ao trabalho que nós fazemos aqui, que é na Sede e que nem toda a gente pode vir e nós, a certa altura tivemos um problema na plataforma, não é? E ficámos sem sucesso. Portanto aquele plano que nós tínhamos para aquele ano... porque o problema não era possível ser resolvido, teve que ser alterado. Isto é uma situação extrema, mas... Por exemplo, em relação às metas, nós num dos grupos cooperativos onde eu estou, essa estava a ser uma das grandes preocupações das pessoas, as metas... e aquela regulação e perceber que metas eram aquelas e nós tivemos necessidade de estar um mês a falar sobre isso, não é? Num grupo, onde me reúno semanalmente, nós tivemos necessidade de falar sobre isso. É uma gestão muito... é como nós fazemos com... diria que os grupos cooperativos é como nós fazemos na sala de aula com os meninos. Por isso é que há pouco estávamos a falar do isomorfismo pedagógico porque aquilo que nós fazemos na sala, nós fazemos depois uns com os outros no grupo cooperativo. Nós temos um contrato de trabalho que é o que nós vamos aprender e trabalhar naquele ano e vamos ajustando de acordo com as nossas dificuldades e expondo as nossas dificuldades ao grupo, tentando ajudar uns e outros.

Como acontece a formação? É em função das necessidades ou é proposta pelo formador?

Pode ser as duas coisas. Porque o próprio coordenador do grupo cooperativo tem a sua própria expectativa e a sua própria necessidade e, normalmente, para ser coordenador, já conhece as pessoas, ou pelo menos, algumas pessoas. E o papel dele é estudar as expectativas e as necessidades das pessoas e do restante grupo cooperativo. Mas ele, enquanto coordenador, ele ou ela tem também as suas próprias necessidades.

Pensa que este processo de formação vai ao encontro das necessidades?

Sim. No plano ideal sim. Sim. Por vezes pode não ir. Por vezes acontece não ir. Mas aí nós também somos abertos o suficiente para que alguém nos diga "eu quero ter

formação, quero estudar isto e não é possível, não encontro ninguém”. Por exemplo, o ano passado aconteceu uma menina, uma jovem que queria fazer um grupo sobre uma valência do pré-escolar, uma coisa muito específica e não havia ninguém disponível. E nós percebemos que não havia, que não havia mais pessoas que a pudessem apoiar e durante o ano. A M. ficou sem aquele grupo de formação porque não foi possível porque nós não tínhamos pessoas disponíveis para... mas este ano, como percebemos que essa valência era importante criamos condições para que houvesse um grupo. Portanto aqui, mesmo que haja esse sentimento de insatisfação... de “eu quero estudar o sentido do número e não há nenhum grupo que esteja focado sobre isso” e isso seria uma insatisfação para mim, não é? Mas eu tenho espaços em que posso dizer isso, nomeadamente nos sábados pedagógicos do núcleo ao qual pertenço e até porque nós fazemos um Conselho de núcleo, onde eu posso expor isso.

#### Como vê o papel do líder e dos colegas do grupo cooperativo?

Vejo... eu... o coordenador só orienta o nosso trabalho e muitas vezes... e organiza as sessões para nós estarmos e discutirmos. Mas muitas vezes as responsabilidades do coordenador são partilhadas entre todos porque nós todos trabalhamos e temos as nossas tarefas diárias e então acabamos por nos apoiar muito na nossa gestão do grupo cooperativo. Portanto, por vezes, existir um coordenador nalguns grupos cooperativos é só uma mera formalidade que depois, na discussão não se nota, não é tão visível porque, as outras pessoas do grupo, são igualmente uma referência pedagógica, essencialmente pedagógica. Mas depois também há referências pessoais.

#### ***D. Vantagens e constrangimentos do grupo cooperativo***

##### Quais os aspetos positivos e negativos encontrados no grupo cooperativo?

Positivos e negativos? Um negativo que é uma característica que acontece por vezes, é, a certa altura do ano letivo, as pessoas começam a desmobilizar... ou porque têm reuniões ou porque estão cansadas e já vão quase no terceiro período ou até, por exemplo, no terceiro período desmobilizam. Isso é um aspeto negativo. Portanto nós temos que ser muito vigilantes. O ir ao grupo cooperativo é como se fosse água para nós, não é? E manter isso durante o ano letivo inteiro é muito difícil porque cada vez mais os professores assumem cada vez mais tarefas na escola seja privado ou no público e ficam sem tempo... ficam sem tempo. E nós temos notado isso e isso tem sido um dos grandes problemas, que é as pessoas não têm tempo para estarem num

grupo cooperativo. Um aspeto positivo é que nós conhecemos as atividades que os outros estão a fazer na sala e nós podemos, não só levá-las connosco e desenvolvê-las também, como ajudar a melhorar aquela própria atividade, aquele próprio momento se for um trabalho de texto, não é? E melhorar também a nossa forma de estar, ter outra maneira na sala.

### ***E. Sentido de pertença ao grupo cooperativo***

Pretende continuar a frequentar o grupo cooperativo?

Sim...ou isso ou deixo de viver (risos). Só se eu deixar de viver é que deixo os grupos cooperativos.

Quais são as vantagens de se pertencer ao grupo?

Vou-me tornar repetitiva... é poder olhar para um grupo de crianças e tentar percebê-las melhor e eu percebo-as melhor por causa da discussão que faço com o grupo cooperativo. Porque quando eu tive crianças que não tinham casa sequer para viver e a escola exigia que elas aprendessem a ler e a escrever, foi o grupo que me ajudou a perceber que o que eu tinha a fazer com elas, com essas crianças, um projeto de intervenção social e escrever a história de vida delas. Se não fosse o grupo cooperativo eu não conseguia, se não fosse o grupo cooperativo eu não teria feito isso por iniciativa própria, não me teria lembrado. Nesta altura sim porque vivi, mas porque tive o grupo ali comigo.

Na sua opinião, quais os motivos que levam os professores a integrar-se no grupo cooperativo?

É o apoio, o apoio dos professores do Movimento. E mesmo alguns estão em escolas e colégios que não querem que se implemente o modelo. Mas esses professores novos procuram o nosso apoio.

### ***F. Impacto no desenvolvimento profissional docente***

Como caracteriza o modelo do MEM?

Eu não sei se se pode adjectivar, se se pode caracterizar... é ambicioso. Eu diria que é muito ambicioso e que a participação democrática que nós tanto defendemos, que é um dos grandes pilares...isso está presente em todos os momentos de trabalho com os nossos meninos. É tão difícil, é tão difícil mesmo porque nós temos que cumprir o programa, não é? Portanto como é que nós podemos ser democráticos se nós depois

temos aquela imposição? E, por isso é que precisamos de estar uns com os outros porque nós defendemos princípios que são tão ambiciosos, não é? E que a cada detalhe nós podemos estar a fazer uma coisa com a qual não nos identificamos e que é oposto daquilo que defendemos. Portanto é preciso estarmos mesmo... por isso é que os grupos cooperativos são tão importantes. Porque os nossos princípios são tão exigentes e mudam tanto a nossa forma de ser e de estar que, se não fizermos isso em grupo cooperativo não vamos conseguir fazer. Não é possível um professor do Movimento estar sozinho a aplicar o modelo do Movimento. Ele pode pensar que está a fazer mas como não está a refletir com os outros já não está a fazer.

A integração no grupo teve reflexo na sua prática pedagógica? Em que áreas? Em que materiais? Na segurança do professor?

Sim, teve. Comecei logo a construir ficheiros, logo a trocar ficheiros com os colegas, a melhorar aquilo que nós tínhamos... comecei logo a implementar o tempo de estudo autónomo e os projetos que é uma mudança muito grande na sala, só a fazer projetos de estudo com os alunos, é uma coisa... portanto, isso foi logo. Depois houve coisas que demoraram mais tempo a ser implementadas, por exemplo a regulação dos planos de desenvolvimento do currículo, levou mais tempo. Ainda é, passados dez anos, ainda é difícil para mim. Por exemplo, ou os problemas inventados, eu perceber como é que... eles podem inventar problemas, sim, mas a minha preocupação não é só que eles inventem problemas é “como é que eu vou trabalhar a matemática com aqueles problemas que eles estão a inventar?” E aí, o problema que se coloca, não é só em termos do modelo pedagógico do movimento, é também o conhecimento científico que nós temos sobre determinada área curricular e isso... pronto, leva-nos a estudar mais ainda.

Em que aspetos é que este processo de formação deu/ou não segurança para avançar e para aprender?

Sim. Muito, muito mesmo. Mas eu só tive consciência disso, eu não tinha muita consciência... mas isso foi muito visível para mim no mestrado porque eu tenho o conhecimento sobre o que se passa nas escolas que não é só da minha prática. Onde vou, eu levo a prática dos professores todos do Movimento e que eu conheço. Portanto, quando os professores e os meus colegas falam dalguma coisa que acontece nas escolas eu sei logo dar exemplos, sei logo contrapor, concordar porque tenho essa bagagem.

A integração no grupo contribuiu para a construção da identidade do professor?

Sim, sem dúvida, sem dúvida. Acho que não está acabada, não está acabada. É uma coisa que... se eu fizer uma lista ainda tenho muitas coisas na minha prática... se eu olhar para o perfil de utilização do professor do primeiro ciclo, eu vou assinalar imensa coisa que não sei ainda fazer. Quero ainda melhorar. Mas sim. Aliás, se eu não tiver um grupo, eu perco essa identidade porque é uma coisa que está em construção.

Considera que a sua integração no grupo cooperativo contribuiu na sua preparação para ser melhor professor?

Sem dúvida, sem dúvida.

Teve alguma vantagem na relação com os alunos, colegas e pais?

Sim, sim. Mas é uma construção pessoal que nós temos de fazer porque, às vezes as pessoas que trabalham connosco na escola, que não têm esta vivência de grupo cooperativo, não percebem o que é que nos faz estar em grupo cooperativo, não percebem porque é que nós, depois de um dia de trabalho, às cinco horas ou às seis, ainda vamos para uma reunião não sei aonde para estar num grupo cooperativo. Não percebem o que é que se faz e isso é difícil. Nós nas escolas, onde estamos, tal como fazemos com os meninos, nós temos que ter uma humildade muito grande para não tentar mudar as outras pessoas porque, quer dizer, todas têm uma vivência da profissão totalmente diferente e que nós temos que a respeitar. E isso foi uma coisa que eu fui aprendendo ao longo do tempo. Eu não posso chegar a uma escola e dizer que vou para o grupo cooperativo e que estou lá três horas. Eu tenho é que dizer o que faço lá e aquilo que faço lá é que me faz vibrar com aquilo que faço na sala de aula. Portanto, para os professores perceberem que há outra forma de estar. É claro que nem todos os meus colegas simpatizam com o Movimento mas ficaram a conhecer. E é engraçado que isso é uma coisa que eu ainda estou a aprender, que é: quando nós trabalhamos lado a lado com as pessoas, nós somos muito generosos, nós damos tudo, damos imensos materiais que nós construímos, pronto, divulgamos tudo... sem pedir nada em troca e... tem aparecido já pessoas que trabalharam com os sócios do movimento e que, só agora querem formação. Portanto, só mais tarde é que vamos ver esses frutos, ou se calhar não vamos,... mas pelo menos de alguns veremos.

Considera que a sua integração no grupo causou impacto no sucesso dos alunos?

Sim, sim. Porque se eles não estavam a conseguir... por exemplo ao nível da ortografia que é o que todos os professores trabalham, eu aprendi num dos grupos cooperativos uma série de estratégias para trabalhar a ortografia que não fosse de



uma forma castradora da escrita, que não os inibisse de escrever. E isso aprendi muito no grupo cooperativo.

### Em que áreas?

Na área da escrita e também na matemática. Por exemplo aquelas experiências da M., ela contar como é que trabalhava e ela própria dizer que mesmo a pessoa, que ela já tinha quarenta anos de tempo de serviço, dizer que olhou para o programa de matemática do terceiro ano e percebeu que aquilo era imensa coisa e que ela tinha que arranjar uma forma de trabalhar aquilo tudo. Eu percebi “bem, se a M. tem estes anos todos de experiência e olha para um programa e ainda sente isto, o que direi eu que tenho tão poucos?” Na altura, tinha só três. E isso foi muito bom. Ou em termos de projeto, por exemplo, quando nós propomos fazer projetos com os alunos e fazemos. São projetos muitas vezes dos temas do programa e há que pesquisar livros e não só, ir à internet. Eu por vezes não tenho os livros. E o que eu faço é dizer no grupo cooperativo “ nós estamos a fazer na sala estes projetos, há alguém tem livros que me possam emprestar?” E as pessoas que estão no grupo cooperativo têm e emprestam. Isso faz-nos mudar e melhorar aquilo que estamos a fazer e os meus alunos sabem que aqueles livros são da E. e que não os podem estragar e que depois têm de devolver porque os outros meninos dela também querem fazer os projetos.

## Entrevista E2

**Identificação:** E2

**Data:** 11 de fevereiro de 2014

**Hora:** 16h - 16h 45m

**Duração:** 45m

**Local:** Sala de aula da ESELx

Sexo: Masculino.

Idade: 34 anos.

### ***A. Motivação para o ingresso nos grupos cooperativos do MEM***

#### O MEM surge em que altura da sua vida?

O movimento surgiu antes de eu ser professor. Isso surgiu tendo em conta que eu comecei a ler alguns autores que foram uma influência para o Movimento... sobretudo o Freinet e também de outros autores que partilham de alguns princípios que se podem rever no Movimento. Portanto, foi a título individual. E depois a partir daí também, a minha mãe que também era professora primária e que também me foi falando de algumas formações que ela tinha feito há muitos anos atrás, que tinham a ver com o método natural. E a partir daí entrei um bocadinho no movimento, frequentei uma oficina, mesmo quando estava no meu último ano de curso... frequentei o estágio e mesmo aí no primeiro ano de trabalho em que era professor de apoio. Fui logo a muitos sábados pedagógicos, participei logo bastante, de forma bastante ativa. Li bastantes revistas antes mesmo de ser professor. Portanto, o contato foi... antes.

#### Que motivações iniciais a levaram a integrar-se no grupo cooperativo?

Foi ir ao encontro dos meus princípios... foi rever-me nos princípios que o modelo defendia. E também a minha tese final de licenciatura teve a ver com o Movimento. Portanto foi sobre a organização e gestão da sala de aula de acordo com o modelo pedagógico do MEM. Logo aí, investiguei muito, fiquei muito por dentro. E como são áreas, de que eu gosto bastante, portanto a organização, a autonomia, a responsabilidade, a cooperação. São tudo princípios que a mim me são muito caros e então foi fácil haver essa... como é que eu ei-de explicar... esta aproximação que tinha de acontecer mais dia, menos dia.

## ***B. Organização e desenvolvimento da autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM***

### Quais as dinâmicas e rotinas que caracterizam o trabalho no grupo cooperativo?

Primeiro é um local de escape, de partilha, portanto ao nível mais básico, digamos assim... de expor preocupações, desabafar porque nós infelizmente somos ainda uma minoria nas escolas e daí todos os dias contatarmos com situações que não gostamos, quer da relação entre colegas, quer da relação de colegas com alunos. E portanto, pelo menos a um nível mais básico... consideraria que serve um lugar de desabafo. Depois, um segundo momento ou um segundo nível de profundidade, serve sobretudo para nós estabelecermos as prioridades da nossa prática. Definirmos quais as nossas dificuldades, organizarmo-nos, muitas vezes os grupos surgem a partir do grupo de pessoas com quem nós queremos trabalhar ou por ano de escolaridade ou por área. Portanto, a área curricular. E muitos grupos duram muitas vezes de um ano para o outro devido às relações que depois se criam. Portanto o nascimento de um grupo cooperativo tem a ver com isso. Depois também porque o Movimento da Escola Moderna é uma associação que desenvolve um isomorfismo pedagógico, ou seja, aquilo que trabalhamos com os nossos alunos, tentamos trabalhar entre nós. As mesmas estratégias, os instrumentos com as devidas adaptações. Já que exigimos aos alunos determinadas atitudes e posturas, nós também entre nós, fazemos o mesmo. Porque acreditamos que é a maneira mais eficaz de nos formar. E para além disso... depois depende sempre do nível de reflexão de cada grupo, do nível de responsabilidade, da frequência, da regularidade e qual o objetivo que queremos construir. Se queremos depois no final do ano fazer uma comunicação, se queremos escrever um artigo, se vamos construir materiais... Portanto está sempre visível o que é que vamos construir... um produto social. Mais do que estes simples desabafos, o que pretendemos, para além de querer melhorar a prática e desenvolver a nossa prática, é também como um objetivo ou temos também como um objetivo esta criação destes produtos culturais que sirvam depois também para os outros. Ou seja, cá está presente esta partilha. Portanto fazer uma comunicação. A ideia é sempre partilhar aquilo que vamos construindo em conjunto. Há grupos que vão mais longe do que outros, depois depende das pessoas que estão envolvidas, depende da responsabilidade, depende do nível de reflexão, fala-se já muito também da investigação. É a minha área de estudo do meu doutoramento, também a minha área de estudo do meu mestrado em que fui formador e investigador de um grupo, de um projeto, de um grupo cooperativo que depois se transformou em projeto. Em que eu investiguei o nível de investigação que os professores desenvolviam com os seus

alunos. Aqui é mais do que reflexão, é investigação. Tratava-se do tema dos professores investigadores, onde tem que haver realmente uma grande disciplina na recolha e tratamento de dados a partir de um problema, aí analisar esse problema, tentar perceber com os alunos o porquê de determinada situação não estar a avançar como nós queríamos, determinada área da nossa prática... de nós não estarmos satisfeitos com ela e portanto, depois desenvolver um processo investigativo para melhorar, de maneira o mais científica possível, essa área. Portanto um grupo cooperativo pode ser muita coisa. Pode ir mais longe ou menos longe. Depois depende de  $n$  fatores. Mas basicamente é colaborar uns com os outros para melhorar a prática.

#### O que pensa acerca do trabalho desenvolvido no grupo?

Penso que é uma ótima arma para nos defendermos, para podermos evoluir, para o bem da nossa saúde mental sobretudo, visto que a profissão de professor por vezes é uma profissão isolada porque os próprios professores se isolam, têm dificuldade em partilhar, em expor os seus medos, as suas preocupações, os seus receios. Sentem-se muitas vezes fragilizados também, tendo em conta a panorâmica política atual. E as políticas de educação atuais também deixam as pessoas... um bocado mais frágeis. Então penso que é fundamental haver essa segurança por detrás com pessoas que partilham dos nossos princípios. E que serve para nós sairmos mais fortalecidos, mais aliviados, com mais força. Porque sozinhos não temos a resposta para tudo. Ou achamos que temos e muitas vezes não temos e precisamos de outros olhos a olharem para aquilo que nós fazemos ou que devíamos fazer e ainda não conseguimos.

#### Como caracteriza a gestão do grupo?

Já tive em vários grupos com várias pessoas. Tudo depende depois do nível de compromisso que o grupo assume, não é? Tudo depende do planeamento, depende dos compromissos assumidos, daquilo que se pretende fazer. Mas a gestão é o mais democrática possível. É óbvio que há sempre alguém mais responsável por lembrar os compromissos, por fazer avançar, por fazer com que haja alguma disciplina de tempo, passamos algum tempo só a desabafar. Tem que haver sempre alguma ginástica temporal para se cumprir com esse planeamento.

#### Concorda com essa gestão?

Sim, eu penso que, para qualquer grupo funcionar tem que haver sempre um líder ou líderes por mais que possam não se assumir ou não serem delegados por outros. Há

sempre em grupos para os grupos funcionarem, há sempre a necessidade de alguém... naturalmente isso aparece. De assumir compromissos, de dar a cara... de fazer resumos, de dar o *feedback* de como as coisas andam a acontecer... isso é natural.

Como acontece a formação? É em função das necessidades ou é proposta pelo formador?

Não, surgem de acordo com as necessidades de cada um. Por exemplo, se duas pessoas se encontram e dizem "olha este ano tenho o segundo ano e este ano vamos organizar para avançar". E depois no próprio grupo definimos que áreas é que vamos abordar, que temas vamos discutir. Portanto, é mais uma vez ... tudo é fluído, tudo é democrático... integra quem quer. Não acho que haja nenhuma imposição.

Como vê o papel do líder e dos colegas do grupo cooperativo?

É um papel natural. Tem um papel compreensível. Um papel que para os grupos, como disse anteriormente, funcionarem, eu acho que tem de haver sempre alguém que dê a cara, que puxe um bocadinho, que lembre os compromissos. Não é que dê um murro na mesa mas que... " se calhar já baste de desabafos, vamos agora começar". Eu acho que há sempre alguém, sempre alguém que se destaca mais desse ponto de vista para organizar.

#### ***D. Vantagens e constrangimentos do grupo cooperativo***

Quais os aspetos positivos e negativos encontrados no grupo cooperativo?

Alguns aspetos positivos, já eu falei deles. Os aspetos negativos... Hoje em dia, estamos sempre a achar que não temos tempo para nada. Isto com esta revolução do digital, em que as pessoas estão sempre ligadas a mil e uma coisas, e acham que não têm tempo para nada e o tempo voa. Talvez seja esse, as pessoas acharem que vai retirar algum tempo que precisariam. No entanto, eu acho que não é perder tempo, é gastar tempo. Agora cada vez mais, se calhar as pessoas pensam duas vezes antes de integrar um grupo. Porque sentem que têm pouco tempo porque a escola rouba-lhes muito tempo, muita energia. Talvez o aspeto mais negativo será esse, para mim. Não vejo outros aspetos negativos, não sinto.

#### ***E. Sentido de pertença ao grupo cooperativo***

Pretende continuar a frequentar o grupo cooperativo?

Sim, sem dúvida, não me estou a ver... não estou a ver outra forma de me poder formar. Encontrei há algum tempo... Situações de *b-learning* e *e-learning*. Algumas estratégias ou algumas situações dessas podem nos ajudar mas nunca substituem o contato direto, interativo de um grupo de pessoas. Jamais irá, acho eu. Posso enganar-me daqui a uns tempos. Portanto, claro que irei continuar. Não me estou a ver... não estou a ver outra forma nem outra potencialidade para me formar melhor.

#### Quais são as vantagens de se pertencer ao grupo?

Portanto, as vantagens... em poucas palavras é... um bem-estar emocional e psicológico, uma evolução profissional, uma segurança profissional... um sentido crítico, cada vez mais apurado perante as novas orientações que vão surgindo sempre em termos da nova política educativa, portanto... diria, saímos sempre muito mais fortalecidos de todos os pontos de vista.

#### Na sua opinião, quais os motivos que levam os professores a integrar-se no grupo cooperativo?

Penso que são pelas mesmas razões. Porque percebem que não conseguem avançar se não tiverem uma rede atrás... fica um percurso muito doloroso e para além disso... este tipo de trabalho, eu acho que todos, mas este, exige discussão permanente porque surgem sempre muitas dúvidas. E então eu penso que é quase impossível ou seria, digamos assim, quase suicídio pedagógico não ter pessoas com quem falar. Seria rapidamente perverter muita coisa, deixaríamos cair outras. Não teríamos força e coragem para outras. Para mim é quase impossível.

### ***F. Impacto no desenvolvimento profissional docente***

#### Como caracteriza o modelo do MEM?

Temos duas coisas distintas. Temos o modelo pedagógico e temos o modelo de formação. O modelo pedagógico é um modelo holístico, ou seja flui, encaixa. Por mais que, às vezes pareça que os módulos de atividade não tenham a ver uns com os outros, tudo encaixa, tudo uns nos outros. Está sempre em reconstrução e apela sobretudo a aprendizagens significativas, apela sobretudo a que a escola seja mais inteligente, potencializa muito mais as crianças, os jovens. Portanto, aprendem mais e melhor, não só do ponto de vista académico mas também do ponto de vista sociomoral. Portanto, eu vejo grandes vantagens no modelo pedagógico... mesmo. E porque depois, no terreno percebemos as diferenças dos nossos alunos para com os

outros alunos. As diferenças são notórias. Não só do ponto de vista acadêmico como sociomoral, nas atitudes, nos comportamentos. Portanto, eu vejo bastantes benefícios.

A integração no grupo teve reflexo na sua prática pedagógica? Em que áreas? Em que materiais? Na segurança do professor?

Sim. Sempre. Em tudo. Jamais teria conseguido fazer o que faço se não tivesse a ajuda, a reflexão com os outros. Era impossível. Sim, mais segurança e ao mesmo tempo, questionou-me mais, ajudou-me a questionar mais ainda porque muitas vezes achamos que estamos a fazer, que não vemos problemas numa situação da nossa prática e, por vezes, com outros olhos a questionarem vemos determinadas situações que não estávamos a ver sozinhos.

A integração no grupo contribuiu para a construção da identidade do professor?

Sim, claro. Nunca distingi bem, como é que eu lhe ei- de explicar. Isto da formação tem muito que se lhe diga ... tudo me ajuda a formar, ou não... não é só a formação formal, entre aspas, agora claro que sim, que eu muitas vezes, como é que eu hei-de explicar... a minha vida é mais do que o Movimento, mas o Movimento também é a minha vida. Portanto, é difícil separar-me. Porque mais que um modelo pedagógico, foram as relações que se foram criando, as aproximações, as vivências que se fizeram, os afetos. Portanto, isso foi sempre muito importante para a minha evolução e para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Teve alguma vantagem na relação com os alunos, colegas e pais?

Com os alunos obviamente. Neste momento penso melhor naquilo que faço e penso melhor os problemas que estou a sentir. Portanto à partida, irei ter mais soluções para resolver aquilo que não estou a conseguir resolver na prática.

Considera que a sua integração no grupo causou impacto no sucesso dos alunos?

Sim, sem dúvida. Potencia todos... potencia todos. Diminui o fosso entre os que têm mais dificuldades e os que têm menos dificuldades. O que eu sinto é que diminui o fosso e potencializa todos. Portanto, um dos principais objetivos da cooperação é mesmo esse... quando um ganha, ganham todos. Quando um perde, perdem todos. Portanto, isto cria um sentimento de... basicamente, estamos aqui a falar de uma comunidade, uma construção de uma comunidade... Portanto se eu partilho o meu conhecimento com outro, não é só o outro que está a poder tirar alguma coisa do meu conhecimento é eu próprio... eu também estou a ganhar com isso. Visto que a comunicação é um princípio fundamental também do modelo.

## Entrevista E3

**Identificação:** E3

**Data:** 20 de fevereiro de 2014

**Hora:** 16h - 17h 15m

**Duração:** 1h 15m

**Local:** Sala da Sede do MEM

Sexo: Feminino.

Idade: 56 anos.

### ***A. Motivação para o ingresso nos grupos cooperativos do MEM***

#### O MEM surge em que altura da sua vida?

Tirei o curso em Évora e tivemos muita sorte porque tínhamos no rés-do-chão da escola do Magistério a chamada escola anexa onde fazíamos o estágio. Eram escolas do primeiro ciclo, na altura primárias, onde íamos fazer os estágios. Alguns de nós faziam noutros noutras escolas da cidade. Nessas escolas anexas havia uma colega do Movimento, a J., que já tinha formado o núcleo ali em Évora com o A. E nós, sempre que podíamos, íamos para a sala da J., e queríamos fazer estágio lá. Mas não nos deixaram. Foi tirado à sorte e fomos para outra sala. Uma sala de ensino tradicional. Portanto, nós ficámos muito insatisfeitos. Mas por outro lado, isto deu azo a muita reflexão da nossa parte, muita conversa, muita discussão e ficávamos, ficávamos... Tentámos introduzir várias coisas com os miúdos: o plano diário, enfim... desestabilizámos um bocadinho a aula da senhora, que depois acabou por reconhecer que refletiu muito connosco e disse mesmo “bem, foi um grupo com quem refleti imenso e aprendi também”. Foi muito interessante por isso. Portanto, uma coisa é ter ideias do que é que nós gostaríamos... ideias vagas e outra coisa, é a certeza do que não queremos, e outra ainda é “saber como é que se constrói uma alternativa”. Quando acabámos o curso saímos, este grupo, três dos quais são sócios do movimento ainda hoje (risos), e pedimos um estágio do Movimento nesse verão. Pedimos à J. e ao A. para ir alguém de Lisboa fazer o estágio. Então foi o F., que depois deu em casamento, a M., a L., que já morreu infelizmente, e foram-nos fazer um estágio, que foi muito marcante. Ah, ainda durante o curso, como éramos muito insatisfeitos e procurávamos mesmo uma alternativa, a Associação de estudantes solicitou a presença do Sérgio Niza. Portanto, tivemos uma conferência dele e foi um deslumbramento para mim! Foi onde conheci o F. e foi ele que ficou como elemento de ligação entre Évora e Lisboa. Portanto, desde a génese, a minha vida profissional acaba por se confundir com a minha vida pessoal, porque há aqui fortes laços afetivos



que se criam. E de facto, as primeiras coisas que eu aprendi foi com o F. Depois fui trabalhar para uma escola isolada, fora do grupo, que foi uma experiência tremenda. O meu primeiro ano de trabalho foi horrível. Senti a falta dos outros colegas, porque éramos muito críticos e ajudávamo-nos muito. Preparávamos as aulas em conjunto, os materiais... Portanto, ficar de repente sozinha foi um horror. Quem eu procurava desesperadamente ao fim de semana era o F. Encontrávamo-nos em Évora no café ou então eu vinha para Lisboa porque fiquei colocada numa escola do distrito de Setúbal.

#### Quais foram as formações do MEM que fez?

Foi aquele estágio de uma semana, do Movimento, em Évora, no final da formação inicial, ainda nesse verão. Esta associação é, ela própria, uma associação de formação. Fui a todos os congressos (acho que não faltei a nenhum) e encontros nacionais. Os encontros nacionais têm sempre um tema e portanto são encontros de reflexão, que se realizam na Páscoa. Depois tive algumas coisas que posso dizer que foram marcantes, mas não é uma formação do tipo a que estamos habituados. Era sempre nesta linha de ação-reflexão ou, se quisermos, de investigação-ação. Lembro-me de um trabalho com a R., que é linguista, com um grupo que na altura tinha primeiro ano e nós trabalhávamos com ela quinzenalmente; trazíamos os produtos do trabalho com os alunos... Depois apresentámos esse trabalho em congresso. Mais proximamente, houve dois percursos também de investigação, ou de investigação-ação, geridos pelo S., ao longo de um ano letivo, que também culminaram na escrita de artigos publicados na Revista Escola Moderna. Houve também um outro projeto que durou o ano todo, financiado pelo então IIE, com um grupo do Algarve, e que também culminou na escrita de um artigo. Todos estes projetos que referi incidiram sobre a escrita e a iniciação à linguagem escrita no 1º ano de escolaridade. Apenas um deles se refere à escrita da matemática no 2º ano. Portanto, a formação no movimento é muito profunda, mais organizadora das práticas e das mudanças das práticas e privilegia uma linha de investigação-ação que duram normalmente um ano. Estou a lembrar-me destas mas há mais, que foram acontecendo ao longo destes trinta e quatro anos de carreira.

A própria organização da Associação, tal como a organização das nossas salas de aula, é em si mesma, formadora, na perspetiva sociológica de a organização forma. Por isso, a formação é feita através de momentos formais, não formais (onde se incluem os grupos cooperativos) e informais.

É a vivência da cultura de cooperação no interior desta comunidade de práticas que nos permite cultivar essa mesma cultura com os nossos alunos. É aí que reside o essencial da nossa formação.

#### Que motivações iniciais a levaram a integrar-se no grupo cooperativo?

No início, e como já disse, a motivação foi a rejeição, que eu diria visceral, da escola tradicional e a procura desesperada de um outro modelo. Portanto era assim quase como uma sobrevivência profissional. Na altura defendíamos, porque éramos poucos, o companheirismo pedagógico. Isto é, cada companheiro mais experiente acompanhava um mais inexperiente. Porque nós temos como adquirido que ninguém muda nada da sua prática sozinho e como éramos poucos isso ainda era possível. O F. foi o meu companheiro. Isso hoje já não é possível porque somos tantos que esta distribuição em pares é quase impossível. Por isso, a pouco e pouco se foi valorizando mais os grupos cooperativos como sendo, se quisermos, a unidade básica da formação no movimento. Desde que comecei a trabalhar, todos os anos eu tenho tido um grupo cooperativo.

#### ***B. Organização e desenvolvimento da autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM***

##### Quais as dinâmicas e rotinas que caracterizam o trabalho no grupo cooperativo?

Estes grupos podem ter mais um carácter de supervisão se trata de ajudar a mudar ou de implementar práticas. Mas aquilo que define um grupo cooperativo, tal como eu já tentei caracterizar, são grupos de trabalho que se organizam a partir de problemas/questões comuns e se estruturam em torno de um projeto de aprofundamento, em que os seus elementos vão aferindo constantemente as suas práticas e em que se faz a análise de textos teóricos que as sustentem ou as façam avançar. Assim, no primeiro período calendarizamos o que queremos tratar, depois fazemos balanços, normalmente nos finais de período. Fizemos agora um balanço no princípio de janeiro e um planeamento para as sessões até à Páscoa, decidindo o que iríamos tratar. Por isso, já temos delineadas as sessões. Hoje, por exemplo, é sobre a escrita. Depois ficam compromissos de uma sessão para a outra. Então, temos que trazer trabalhos dos alunos, neste caso sobre a escrita. Eu fiquei de arranjar um texto sobre a escrita que já enviei e as pessoas ficaram de ler. Portanto, há compromissos estabelecidos de uma sessão para a outra. O “trazer” já implica que... ao seleccionar do meu trabalho alguma coisa que eu apreendi, que me comprometi experimentar e que depois trago, estou a fazer uma avaliação daquilo que realizei e partilho-a com o

grupo. Por isso, caracteriza-se por um vaivém entre o que aqui se trabalha, a prática e depois o que se traz para o grupo.

#### O que pensa acerca do trabalho desenvolvido no grupo?

Eu acho que é fundamental, para nos regular, porque exatamente na maioria das escolas não temos interlocutores e estes interlocutores aqui são fundamentais. Também para ganharmos argumentos para nos conseguirmos defender mais e para sustentar cada vez melhor as nossas práticas.

#### Qual é a função do grupo para si?

Para mim própria? Eu penso que é um regulador porque articulamos sempre... quer dizer, vamos vendo em que ponto é que estamos, em que ponto é que o outro está. Eu não estou aqui a ensinar, aprendo imensa coisa mesmo com os jovens, mesmo quando os grupos têm um caráter mais de supervisão. Eu aprendo imenso com eles. Eu acho que aprendemos sempre muito uns com os outros. Penso que saímos daqui sempre reforçados. E se não acontece isso, começa a cair. Às vezes, e isto é generalizado, ouve-se esta coisa “ ai, ao fim do dia e ainda vamos para o grupo”. Às vezes as pessoas vêm assim e depois saem com outro *élan*. E eu também. Saímos entusiasmados com alguma coisa ou é a própria dinâmica do grupo que nos dá outro *élan*, nem que seja pelo prazer de partilhar com outras pessoas as nossas coisas. Eu acho que o grupo tem um efeito regulador, apaziguador, de fortalecimento profissional e intelectual.

#### ***D. Vantagens e constrangimentos do grupo cooperativo***

##### Quais os aspetos positivos e negativos encontrados no grupo cooperativo?

Nem sempre as coisas funcionam bem e nada disto é linear. Por exemplo, nem sempre a regularidade é constante. Uma coisa que é recorrente e que acontece muito nos grupos, sobretudo quando os são grandes, é que a princípio vem muita gente. Toda a gente quer vir, partilham-se materiais e depois, a partir do segundo período, começam a faltar. Portanto, como isto não é creditado...alguns grupos podem ser creditados se nós os transformamos em projeto de aprofundamento, segundo as normas do Conselho Científico da Formação Contínua, mas aí tem que haver um formador acreditado. Mas é quando as pessoas precisam de créditos. Como as pessoas não precisam de créditos continua assim esta não formalidade. Voltando atrás por causa da questão da formalidade. Se calhar foram-se tornando um bocadinho mais formais, não só porque foi integrando pessoas mais jovens, como

porque a certa altura percebemos que, sendo um grupo, sem nos darmos conta, juntamo-nos e gastamos duas horas a conversar se não gerirmos bem este tempo, o que depois também nos deixa um bocadinho frustrados: “mas afinal o que é que eu levei daqui?” Portanto, esta também é a função do moderador. Para que nem eu nem ninguém saia daqui frustrado. Por isso é que também tem de haver aqui alguma formalidade. E os aspetos negativos são fundamentalmente esta irregularidade de presenças que muitas vezes acontece.

### ***E. Sentido de pertença ao grupo cooperativo***

Pretende continuar a frequentar o grupo cooperativo?

Sim. Porque já não sei viver sem eles. Porque é complementar à minha prática. Porque preciso imenso de dialogar sobre a minha prática. Porque... pronto, acho que sozinha vou andar para trás.

Na sua opinião, quais os motivos que levam os professores a integrar-se no grupo cooperativo?

Eu penso que sim ou pelo menos tentamos que se explicita. É evidente que se calhar não temos todos as mesmas aspirações... somos todos diferentes como em todos os grupos. Agora o que é importante é percebermos que aquilo que nos une aqui faz sentido para todos e que cada um sente que o que trabalhamos aqui lhe é útil e isso é importante enquanto sentir isso. Se calhar quando deixar de sentir vai embora. Já tem havido desistências, mas é assim. Estes grupos são apenas pequenas comunidades de práticas, mas que estão integrados numa comunidade de prática mais abrangente que é o Movimento. Eu não isolaria só a questão dos grupos mas a própria integração do Movimento.

### ***F. Impacto no desenvolvimento profissional docente***

Como caracteriza o modelo do MEM?

É um modelo sociocêntrico, que foi evoluindo do modelo de trabalho cooperativo do Freinet para um modelo socio centrado, sustentado nas teorias socioculturais dos neovygotksyanos. É, de facto, um modelo cooperativo mas centrado no grupo. No tempo do Freinet era muito pedocêntrico, centrado na criança. À medida que vamos dialogando e aprofundando os conceitos que vão sendo desenvolvidos na área das Ciências da Educação, vamo-nos apropriando deles que, por sua vez, nos ajudam a perceber melhor o que fazemos, a sustentar e conceptualizar o que fazemos, mas

também nos fazem avançar, ajudando ao desenvolvimento do próprio modelo. Estou a lembrar-me do conceito de comunidade de aprendizagem. Nós evoluímos, de facto, para a aspiração em desenvolver com os nossos alunos comunidades de aprendizagem, que são exatamente o trabalho centrado num grupo. Um grupo que tem de ganhar uma crescente consciência de si, enquanto grupo, e de cada um dos seus elementos, que se responsabiliza pela evolução do currículo em termos globais e em termos de cada um, também. Portanto, todo o currículo é partilhado, o planeamento, a avaliação... é tudo partilhado com os alunos em Conselho de Cooperação Educativa. Depois, como o objetivo último é, de facto, a aprendizagem de todos, é um modelo de diferenciação pedagógica por excelência. E por isso integra vários dispositivos, que o Sérgio Niza chamou de módulos, que se complementam num complexo sistema autorregulado. Trata-se do tempo de estudo autónomo, do trabalho de projetos, do trabalho participado com a turma, dos circuitos de comunicação que dão sentido a todo o trabalho que se faz na escola e do Conselho de Cooperação Educativa que regula todo este sistema. O trabalho participado pela turma é mais o trabalho coletivo, que se pode confundir com as aulas expositivas porque se pensa que é o tempo do professor. Aí fizemos uma evolução enorme também. No entanto, é o trabalho em coletivo para a abordagem de novos conceitos, em que o professor tenta gerir as interações de maneira a construir o conhecimento, a partir de dificuldades surgidas em pequenos grupos, ou que o professor identificou, ou ainda para abordar um conceito novo. Portanto é, digamos, a gestão em coletivo das conceções e da evolução dessas mesmas conceções. O papel do professor, ao contrário das lições expositivas, é de dar a palavra e de gerir essas interações, fazendo depois sínteses e tentar que o grupo se aproprie delas e registá-las...a escrita é fundamental.

A integração no grupo teve reflexo na sua prática pedagógica? Em que áreas? Em que materiais? Na segurança do professor?

Sempre, sempre. Eu acho que em todas as áreas, porque às vezes nós temos mais tendência para umas do que para outras e nos grupos desafiamo-nos também para aquelas em que nos sentimos mais frágeis. Estou a lembrar-me da primeira vez em que tive primeiro ano e tínhamos um grupo cooperativo de quatro. Eu estava numa escola pública e uma colega da escola... (porque vamos aprendendo a fazer pontes) começou também a trabalhar segundo o modelo do Movimento. Então as nossas turmas tinham outras correspondentes. O grupo constituiu-se entre as quatro (nós as duas e as respetivas correspondentes). Reuníamos aos sábados de manhã na casa

de uma delas. Lembro-me que aprendi imenso, imenso. Pronto, sobretudo quando nós não temos grande segurança naquilo que estamos a fazer, o grupo é fundamental.

A integração no grupo contribuiu para a construção da identidade do professor?

Sem dúvida, por tudo o que já foi dito. Não apenas a integração num grupo cooperativo, mas num grupo mais alargado, entendido como uma comunidade de práticas, que enquadra, sustenta e regula estas unidades de formação que são os grupos cooperativos.

Considera que a sua integração no grupo cooperativo contribuiu na sua preparação para ser melhor professor?

Não diria no grupo cooperativo em particular, mas no Movimento da Escola Moderna em geral, enquanto comunidade de práticas, a qual integra e implica o trabalho continuado em grupos de trabalho cooperativo. Não tenho dúvidas. Tudo o que sou como professora devo-o ao MEM.

Considera que a sua integração no grupo causou impacto no sucesso dos alunos?

Eu acho que causa sempre porque, em última análise, aquilo que nós levamos para o grupo são coisas dos meninos para promover o seu desenvolvimento. Eu às vezes até lhes digo coisas quando introduzo coisas novas: “sabem que eu trabalho com outros professores que têm o mesmo ano e eles fazem assim. Eu acho que podíamos fazer também”. Às vezes, partilho isto com os meninos. Portanto, as coisas que nós levamos para a sala de aula, em última análise, é para melhorar a aprendizagem dos meninos. Agora é difícil em educação, e mesmo em trabalhos de investigação, fazer esta análise de causa efeito. Mesmo pensando no próprio modelo, eu lembro-me de discutir isso com a professora que orientou o meu mestrado. Há muitas variáveis, porque esta questão da relação pedagógica e do trabalho de sala de aula tem múltiplas variáveis e eu não posso fazer aqui uma análise de causa efeito. Posso dizer que isto também me ajuda ao meu desenvolvimento profissional e, por consequência, isso se reflete nos alunos. Que aquilo que levo daqui também pode ajudar a resolver problemas com que me confronto no dia-a-dia porque há sempre um olhar de fora e distanciado e isso é sempre muito proveitoso. Agora não sei se posso fazer assim uma análise de causa efeito.

## Entrevista E4

**Identificação:** E4

**Data:** 11 de fevereiro de 2014

**Hora:** 14h - 15h 15m

**Duração:** 1 h 15m

**Local:** Sala de aula da ESELx

Sexo: Feminino

Idade: 30 anos.

### ***A. Motivação para o ingresso nos grupos cooperativos do MEM***

#### O MEM surge em que altura da sua vida?

Eu conheci o MEM na ESELx na formação inicial, quando se falou das diferentes metodologias. Posterior a isso, não fiz nenhuma formação, ingressei num grupo cooperativo e a partir daí, durante os três primeiros anos da minha carreira frequentei com muita assiduidade o grupo cooperativo e os congressos. Cheguei a fazer comunicações nos congressos, associada sempre a uma colega com quem trabalhava no grupo cooperativo e até houve um ano que foi muito engraçado, que eu fiz um trabalho num congresso sobre a matemática com uma colega de uma outra escola que era minha correspondente. Apresentámos o projeto de correspondência, foi muito giro. Gostei imenso. E a partir daí, ia sempre e nunca faltava. Mas depois a pessoa casa, tem filhos... a vida muda e eu deixei de ir ao grupo cooperativo com tanta assiduidade. Comecei a guiar-me por mim porque achei que já tinha ido lá “beber” o essencial, já tinha ido buscar o que era essencial e que me conseguia orientar sozinha e assim foi.

#### Que motivações iniciais a levaram a integrar-se no grupo cooperativo?

Lá está, foi sobretudo procurar pessoas que entendessem o porquê das minhas escolhas metodológicas dentro da sala e o porquê de eu querer trabalhar o texto daquela maneira, de querer ter um Conselho de turma, de querer ter o tempo de estudo autónomo. Pessoas que falavam a minha língua porque eu encontrava pessoas que não sabiam do que é que eu falava. Não conseguia ter um diálogo no meu contexto de trabalho sobre aquilo que eu fazia. Então foi por isso que eu procurei o MEM, foi para encontrar pessoas que falassem a mesma língua do que eu e que compreendessem as minhas escolhas e que não me apontassem o dedo, claro.

## ***B. Organização e desenvolvimento da autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM***

### Quais as dinâmicas e rotinas que caracterizam o trabalho no grupo cooperativo?

O que nós fazíamos era, como disse há pouco, fazíamos o levantamento das necessidades daquelas pessoas, em termos de temas, de momentos e de dúvidas das necessidades que cada um tinha. Depois daquelas necessidades... porque a duração do grupo é de um ano letivo, mas acontece uma vez por semana e também temos férias no grupo e acabam por não ser muitas sessões. De todas as necessidades levantadas, aquelas que fossem mais emergentes eram as calendarizadas para trabalhar. O que nós fazíamos era tentar trazer da nossa sala de aula exemplos que justificassem aquelas lacunas, aquelas necessidades identificadas. Isso era uma forma de funcionar. Outra forma de funcionar era trazer produtos dos alunos e identificar formas de trabalhar e justificar como fizemos para chegar ali, àquela situação em si. Ainda tínhamos outra forma que, por acaso gostei, que era... tínhamos um texto, seleccionávamos um texto, liamos o texto durante uma semana, de uma semana para a outra, e ficavam duas pessoas encarregues de trabalhar, de lançar o debate daquele texto no próximo encontro do grupo. Trabalhávamos à séria, não era para brincar.

### O que pensa acerca do trabalho desenvolvido no grupo?

Foi um bom trabalho. Eu aprendi imenso aí... como eu disse... o que eu hoje sei até determinada altura da minha vida, que eu achei que fosse suficiente para eu me conseguir organizar e orientar. Porque também há coisas que são boas e há coisas que são más dentro do Movimento e eu costumo dizer que não faço o MEM puro. Eu trabalho segundo aquilo que acredito: com ideias do Movimento e com ideias que eu fui conseguindo por mim própria e que para mim me faziam mais sentido. Porque há muitas coisas do Movimento e dentro da metodologia com as quais eu não concordo. Eu, por exemplo, o facto de os meninos não poderem escrever, ou não escreverem em linhas num caderno pautado faz-me imensa confusão porque a escrita é uma forma de comunicarmos com o outro. Eles estão a aprender a ler e a escrever. Se têm uma folha sem linhas onde não se organizam a escrever, não têm regras de escrita, que se começa a escrever da esquerda para a direita podem escrever de cabeça para baixo, com cores diferentes e tudo mais. Quem vai ler... é muito confuso para quem vai ler. A mensagem não passa da forma que, supostamente deveria passar. Porque há regras para nós escrevermos. Outra coisa que eu também acho que não faz sentido. Eu tive uma experiência assim. Eu já tive uma menina que saiu da minha



turma. Eu ensino os meninos a escrever em script e em manuscrito. Fazem os dois tipos de letra. No MEM só usam o script. E eu tive uma aluna que saiu da minha sala e integrou uma turma... foi transferida no início do segundo ano para o Algarve e a miúda chegou lá e eu fiquei com medo porque foi logo no início de eu dar aulas e eu pensei “ bem, ainda não sabe bem fazer a letra manuscrita, vai chegar a uma sala de aula, estou com um bocadinho de receio de como a miúda vai reagir”. E a verdade é que ela chegou lá e a professora só escrevia em manuscrito, dava imensos textinhos e exercícios com letra manuscrita e eu na altura pensei “ ainda bem que eu lhe ensinei a fazer letra manuscrita, porque senão ela não ia conseguir ler” e ela já tinha a competência da leitura adquirida mas não ia conseguir fazer a correspondência de uma letra para a outra. Portanto, há determinados aspetos que eu não concordo.

Qual é a função do grupo para si?

É um suporte. O grupo é um suporte. É eu saber que tenho ali aquele grupo de pessoas que, à quinta-feira, estão ali para mim, para me ouvir e que eu estou ali para os ouvir. Portanto, a função era de ouvintes, para mim.

Como caracteriza a gestão do grupo?

Acho importante haver sempre uma pessoa mais velha e com muito mais experiência, como é o caso da professora I. S., era quem geria o nosso grupo e depois foi coadjuvada, se assim podemos dizer, pela professora E. As duas, como mais velhas e com funções dentro do Movimento eram quem nos orientava. E acho importante haver pessoas assim com essa experiência para nos pudessem orientar porque nós, quando saímos da ESELx, saímos da formação inicial e não temos experiência nenhuma nem sabemos como as coisas funcionam e só ouvimos falar ainda e lemos e não vimos ainda muita coisa. Portanto, acho importante haver sempre alguém mais velho que possa mediar o grupo e ajudar a construir um grupo.

Concorda com essa gestão?

Sim.

Como acontece a formação? É em função das necessidades ou é proposta pelo formador?

É em função das necessidades. Nós fazemos um levantamento das necessidades de cada um e a partir daí o trabalho do grupo é planificado em setembro mas é para ser trabalhado durante todo o ano.

### Pensa que este processo de formação vai ao encontro das necessidades?

Eu acho que as pessoas que vão para um grupo já devem ter algo... ou seja, devem ser pessoas que têm algum conhecimento já da metodologia do MEM. Eu sei que existem formações dentro do MEM de iniciação à metodologia. E eu acho que pessoas que nunca viram e que nunca puseram em prática devem fazê-las porque ir para um grupo cooperativo sem saber o que é o Movimento e quais são os seus princípios orientadores não vale a pena porque uma pessoa não percebe nada. Eu tive essa sorte porque eu vi fazer durante os estágios todos que tive, a maior parte deles, a metodologia e vi ser posta em prática. E para mim isso foi muito importante porque levei muita bagagem para dentro do grupo cooperativo.

### Como vê o papel do líder e dos colegas do grupo cooperativo?

O líder tem um papel muito importante na mediação do grupo e na ajuda da construção. E no meu caso, de uma professora passaram a ser duas. Eram elas que nos orientavam mais. Dos colegas, acho importante porque se todos se comprometerem com o grupo, trabalharem nessa semana e a porem em prática algumas das ideias que se debateram ali, o compromisso é assumido por todos e se todos o cumprirem as coisas resultam e o grupo anda para a frente. Agora quando as pessoas se comprometem e não cumprem. Porque às vezes pode acontecer porque a pessoa ficou doente ou houve a festinha na escola e não pode fazer, etc. é uma coisa. Agora comprometerem-se constantemente e não o fazerem, ou seja, não levarem produtos para serem observados, analisados e refletidos, então não vale a pena estar no grupo. Eu acho que a meio do ano letivo, as pessoas começam a desistir porque têm muito trabalho nas escolas porque um grupo exige de nós e é um compromisso que se assume com aquelas pessoas e de 30 passámos a 8 e eu acho que isso foi notável.

### ***D. Vantagens e constrangimentos do grupo cooperativo***

#### Quais os aspetos positivos e negativos encontrados no grupo cooperativo?

Em termos de aspetos negativos não lhe sei dizer porque realmente, naquela altura para mim tudo era bom. Tudo o que eu pudesse ouvir ali, tudo o que eu pudesse trazer era bom. Portanto, aspetos negativos... é muito difícil. Aspetos positivos: o incentivo à reflexão na prática e o fomentar o trabalho cooperativo entre os colegas. Isso é dos aspetos mais positivos que o Movimento tem e que depois é muito importante nós conseguirmos passar isso aos nossos miúdos na sala de aula.

### ***E. Sentido de pertença ao grupo cooperativo***

#### Pretende continuar a frequentar o grupo cooperativo?

Não, sobretudo por questões pessoais e familiares. Porque com filhos, a vida complica. Também porque comecei a ficar um pouco cansada do “mais do mesmo”. Porque já não sinto que estava ali a avançar. Se calhar preciso de encontrar respostas dentro do movimento mas a vida neste momento não me permite.

#### Quais são as vantagens de se pertencer ao grupo?

É sobretudo a partilha do trabalho e o incentivo para iniciarmos o trabalho na metodologia sem medo. O apoio que nós sentimos ali para experimentar, que é isso que nós fazemos com os miúdos, que é experimentar diferentes estratégias. Ali no grupo conseguimos encontrar isso, forças e motivação para experimentar sem medo.

#### Na sua opinião, quais os motivos que levam os professores a integrar-se no grupo cooperativo?

É para se fazerem ouvir e para ouvirem pessoas que falam a mesma língua e que os entendam. Inicialmente isto é muito difícil porque nós vamos para as escolas e é muito difícil encontrarmos pessoas que percebam a nossa posição e que valorizem aquilo que nós fazemos e que queremos fazer porque dizem logo “você acabaram de sair da universidade e têm a mania que sabem fazer as coisas”... e é verdade. Portanto, as pessoas procuram exatamente por isso, porque ali as pessoas falam a mesma língua.

### ***F. Impacto no desenvolvimento profissional docente***

#### Como caracteriza o modelo do MEM?

Para mim, do Movimento, o que é que eu retiro...primeiro, estratégias de trabalho de ensino da leitura e da escrita. Acho que, até à data, é um trabalho que se for bem feito é bem conseguido e é significativo para os alunos e eles gostam de trabalhar assim. O trabalho que se faz na formação cívica que tem a ver com o Conselho de turma, com a gestão de conflitos entre os miúdos e entre o professor e os miúdos. Também é uma grande aposta. Mas principalmente, eu acho que o trabalho em pares e em grupo, o aprender a viver com o outro e o aprender a trabalhar com o outro e com a diferença do outro para mim é uma marcante na metodologia, no trabalho cooperativo... o trabalhar com o outro, o respeitar o outro, saber que eu aprendo se estiver a ajudar. É um pouco esta chave.

A integração no grupo teve reflexo na sua prática pedagógica? Em que áreas? Em que materiais? Na segurança do professor?

Sim. A integração no grupo cooperativo deu-me força exatamente para trabalhar a língua portuguesa da maneira que nós sabemos que se trabalha dentro do movimento. Foi sobretudo a grande segurança para mim foi começar a trabalhar a língua portuguesa assim, que eu já tinha ouvido falar mas nunca tinha experimentado. Tive um estágio num primeiro ano mas não pudemos fazer isso. Foi sobretudo na área da língua portuguesa, e mais uma vez na área da autonomia do tempo de estudo autónomo. Foi aí que foram as partes mais importantes do grupo cooperativo. Se bem que os projetos também foram muito importantes e eu trabalho muito por projetos na sala de aula com os miúdos: toda a organização, toda a dinâmica. Mas acho que ainda tenho muito que aprender nos projetos porque não é fácil gerir numa turma de primeiro ano seis ou sete projetos ao mesmo tempo e a pessoa está sozinha dentro da sala de aula. Vai-se conseguindo fazer mas ainda hoje acho que é um aspeto que tenho de melhorar.

Em que aspetos é que este processo de formação deu/ou não segurança para avançar e para aprender?

Deu segurança em toda a parte da língua portuguesa, com certeza que deu. E o fomentar o trabalho a pares e o trabalho cooperativo com os outros. Foram as duas grandes áreas que eu retirei dessa metodologia.

A integração no grupo contribuiu para a construção da identidade do professor?

Contribuiu na medida em que me ajudou a iniciar uma reflexão mais sistemática na minha prática e para tentar compreendê-la porque até aí eu não o fazia.

Considera que a sua integração no grupo cooperativo contribuiu na sua preparação para ser melhor professor?

Não contribuiu para eu ser o melhor professor. Contribuiu para eu me continuar a desenvolver enquanto professor.

Teve alguma vantagem na relação com os alunos, colegas e pais?

Sim, teve. Isso teve. Porque solicito muito o trabalho dos pais. Provoco imenso os alunos para trabalhar a pares e em grupo. Com os meus colegas, incentivo-os a experimentarem determinados momentos de trabalho. Portanto, contribuiu sim para o meu dia-a-dia. E ainda hoje contribui, claro.

Considera que a sua integração no grupo causou impacto no sucesso dos alunos?

Eu não sei se causou impacto. O que eu posso dizer é que me deu mais estratégias de trabalho com os meninos para conseguir chegar a cada um deles. Porque cada um deles é diferente e nem todos aprendem da mesma maneira. Portanto, acabamos por ter sucesso mas eu não sei se é diretamente o sucesso. Eu sei é que foi a construção de um caminho para diferentes estratégias de trabalho.

Em que áreas?

Na língua portuguesa, sim. E na resolução de conflitos. São as duas áreas que eu acho que foram as mais importantes e são as mais importantes. É nessas áreas que eu me identifico com a metodologia, sobretudo.

## Entrevista E5

**Identificação:** E5

**Data:** 25 de fevereiro de 2014

**Hora:** 16h - 17h 15m

**Duração:** 1h 15m

**Local:** Sala de aula da ESELx

Sexo: Feminino.

Idade: 30 anos.

### ***A. Motivação para o ingresso nos grupos cooperativos do MEM***

#### O MEM surge em que altura da sua vida?

Surgiu logo desde muito cedo. Surgiu no segundo ano da faculdade. Mas só me tornei sócia no último ano, no quarto ano na ESELx. Surgiu no segundo ano na disciplina de Organização e Desenvolvimento Curricular com a professora C.R. em que nos começou a mostrar o que era, a razão da sua existência, todo o historial, todas as estratégias, os princípios orientadores e desde logo correspondia àquilo que eu via que deveria ser a Escola. Até acho que é um modo de se estar na vida, não apenas na profissão. Desde essa altura comecei a interessar-me, estudei mais a fundo o que é que era o Movimento. Comprei alguns livros, li muitos textos e comecei, ainda na Faculdade, a ir aos sábados pedagógicos. No último ano da Faculdade fui também ao Congresso e logo desde o primeiro ano de experiência profissional, enquanto professora, comecei a comunicar e a fazer parte dos grupos cooperativos.

#### Que motivações iniciais a levaram a integrar-se no grupo cooperativo?

O primeiro de todos foi tentar dar continuidade àquilo que tinha aprendido na ESELx no âmbito do MEM porque é como aquela frase “parar é morrer”. Eu tinha receio, sendo o primeiro ano em que há tantas incertezas... é tudo novo... eu precisava de um suporte por detrás que me amparasse e que estivesse lá para ouvir as minhas fragilidades, as minhas angústias. Por outro lado, que me confirmasse as minhas certezas e que me ajudasse sempre a refletir e a não deixar cair essa importância da reflexão constante do “porque é que fazemos aquilo, como fazemos, quando, porquê, onde?” Todas essas questões que são tão importantes.

### ***B. Organização e desenvolvimento da autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM***

### Quais as dinâmicas e rotinas que caracterizam o trabalho no grupo cooperativo?

De quinze em quinze dias, que é quando o grupo se reúne, a professora que está a liderar o grupo faz o resumo do momento anterior e envia para todos os participantes um *e-mail* com uma espécie de ata, digamos assim, em que regista o que fizemos e o que ficámos de levar para a sessão seguinte. Isso é importante para o caso de algum professor não ter ido...pelo menos está a par e passo do trabalho que está a ser desenvolvido. Depois varia um pouco entre essa leitura de textos de alguns referenciais teóricos, também há a gravação áudio ou visual de momentos em sala de aula e depois reflete-se sobre o que aconteceu acerca do material que aquele professor levou. Neste momento, tem-se centrado muito no trabalho participado da turma porque os momentos coletivos são os mais difíceis de gerir, porque por vezes privilegiamos um tipo de intervenção de uns alunos em vez de outros, porque temos que ter aquela preocupação em que todos participem e que nem sempre é fácil. Às vezes, quando nós estamos a fazer uma atividade com os alunos, estamos tão centrados em alguns alunos que depois descuidamos sem querer os outros. E muitas vezes este foco *a posteriori*...muitas vezes nem gostamos de nos ver nas gravações, até dizemos “aquilo sou eu?! Ai não, não pode ser”. Mas é importante para nós e para os outros vermo-nos de fora com um olhar mais frio e à distância... percebermos o que correu bem e o que correu mal para depois melhorarmos.

### O que pensa acerca do trabalho desenvolvido no grupo?

É muito bom. É muito bom. E tenho pena de estar com esta dupla função de ser quase omnipresente. Portanto, estou ali para recolher dados para a minha dissertação, tento ir bebendo ao máximo porque para o ano terei um grupo de segundo ano e todas aquelas questões provavelmente eu também as terei para o ano. Tenho pena de não estar no grupo de primeiro ano porque penso que este também seja o tipo de trabalho que esteja a ser desenvolvido. Há uns anos atrás, nos grupos cooperativos em que estive não havia tanto esta preocupação da gravação. Havia a preocupação das leituras, dos referenciais teóricos mas não havia esta preocupação da gravação. E eu acho que é uma mais-valia para o trabalho do professor.

### Qual é a função do grupo para si?

Bem... neste momento é uma função investigativa. Mas se eu pensar nos últimos sete grupos cooperativos em que estive... acima de tudo é uma função de reflexão pois ajuda-me imenso a refletir e a não deixar de procurar as verdadeiras razões daquilo que faço. Eu penso que, com o passar dos anos, deixamo-nos cair na rotina e fazemos porque fazemos sem questionar o porquê de fazermos. Este ano tenho

estagiárias da ESELx e tem sido muito importante para mim porque tem-me obrigado a explicar o porquê daquilo que eu faço, de todas as estratégias que utilizo. E depois, por outro lado, ajuda-nos a argumentar junto dos pais o porquê de fazermos o trabalho desta forma. Portanto, acima de tudo tem esta função de reflexão constante e por outro lado, ajuda-me a ter mais capacidade de argumentação perante o meu trabalho.

#### Como caracteriza a gestão do grupo?

A gestão do grupo é feita por uma professora que lidera, mas que é no verdadeiro sentido da liderança... não é uma liderança autoritária. É uma liderança partilhada. É uma liderança partilhada. Portanto, se nos deixamos arrastar num assunto, ela tenta sintetizar, propõe alguns textos porque como tem mais experiência, já tem noção de quais são os textos mais adequados para aquilo que estamos a trabalhar. Se algum professor está a participar menos, ajuda a que participe mais e ajuda a refletir. Portanto, aquilo que nós tentamos fazer com os nossos alunos é aquilo que a professora tenta fazer connosco. Mesmo no início do grupo cooperativo, a professora tentou que as necessidades e os interesses daquilo que se iria trabalhar ao longo do ano partissem de todos, que todos tivessem uma palavra a dizer para que não saísse apenas daqueles professores que são mais experientes ou daqueles professores que têm mais necessidades. Tentou que todos tivessem uma voz ativa.

#### Concorda com essa gestão?

Concordo. E acho que é um exemplo a seguir. Nem em todos os grupos cooperativos em que estive houve alguém com esta posição e eu acho que o facto de alguns grupos cooperativos não terem funcionado tão bem tem a ver com isso. Acho que há alguém que tem de assumir esse papel, que por vezes não é fácil mas que é mesmo importante para que o grupo cooperativo, acima de tudo, tenha uma linha condutora e um caminho a fazer.

#### Como acontece a formação? É em função das necessidades ou é proposta pelo formador?

O trabalho que é realizado no grupo parte um pouco de ambas as partes. Portanto, no início do ano fez-se uma listagem de quais eram os interesses que tinham e as necessidades para aquele ano. Portanto, no início do ano, centrou-se muito sobre o trabalho de texto. Portanto, como gerir um momento de trabalho de texto, o que é que é de privilegiar ou não na participação dos alunos, os tipos de texto que devem ser privilegiados ou não para um momento de melhoramento de texto. Mas por vezes, acabamos, ao longo de uma sessão de grupo cooperativo, por falar de outros



momentos. E às vezes, a professora que está a liderar o grupo propõe que se leiam alguns textos sobre esse tema ou que alguém traga para a sessão seguinte uma gravação de um tema desses porque começa a perceber que há fragilidades de alguns que mesmo não tendo identificado como necessidade poderão ter essa necessidade de formação. Tentamos gerir entre aquilo que os professores vão acusando como necessidade e aquilo que essa professora, sendo mais experiente, já tem noção que poderá ser uma fragilidade para os professores.

Pensa que este processo de formação vai ao encontro das necessidades?

Sim, sim. Acredito. Depois como o grupo cooperativo é feito de professores muito vivos...acusam logo... denotam logo que aquele assunto não está a interessar e é melhor saltar para outro ou que realmente aquilo vai mesmo ao encontro das necessidades. Portanto, aí penso que não escape, embora sejamos sempre frágeis e isso possa acontecer.

Como vê o papel do líder e dos colegas do grupo cooperativo?

Muito bem. Penso que todos têm muito claro o seu papel no grupo. Portanto, nem a professora que lidera abafa de alguma maneira o papel dos professores e, por outro lado, os professores também percebem que tem de haver alguém que faça ali um apanhado daquilo que foi trabalhado. Portanto, o papel de liderança que foi atribuído a esta professora foi mesmo porque os professores pediram que essa professora tomasse essa responsabilidade.

***D. Vantagens e constrangimentos do grupo cooperativo***

Quais os aspetos positivos e negativos encontrados no grupo cooperativo?

Os aspetos positivos: é mesmo esta diversificação de estratégias. Como disse anteriormente, acho que ajuda imenso à produção do trabalho do grupo cooperativo porque se fizéssemos só uma estratégia o trabalho não era tão rico e também a participação das pessoas não era tão ativa. Quanto aos aspetos negativos, eu acho que é o mesmo de sempre dos grupos cooperativos, que é a ausência de alguns professores que começam muitas vezes a ir no início e depois ao longo do ano nota-se que vão desaparecendo aos poucos e poucos. Outro aspeto negativo tem a ver um pouco com a organização pessoal de cada professor. Porque muitas vezes ficou estipulado que determinado professor iria levar material mas depois naquela semana não conseguiu e depois como não se avisou outro professor, acabamos um pouco por andar em volta do mesmo naquela sessão. Mas eu acho que isso faz parte. Todos nós

temos fragilidades e pode-nos acontecer alguma coisa. Agora, acima de tudo, o facto de alguns professores irem desistindo ao longo do tempo e aí atribuo ao facto de a vida nas escolas nem sempre ser fácil tanto públicas como privadas e depois à vida pessoal de cada um. Mas acho que temos de ter essa preocupação de não... se assumimos naquele ano... a não ser que seja um problema de saúde, algum problema familiar complicado... obviamente que isso pode sempre acontecer mas temos de ter a seriedade de levar até ao fim.

### ***E. Sentido de pertença ao grupo cooperativo***

#### Pretende continuar a frequentar o grupo cooperativo?

Sim. Agora até ao fim. Por um lado, por uma parte de investigação mas é engraçado porque por vezes quando estou no grupo cooperativo, esqueço-me que tenho de estar ali com outra posição e já estou tão entusiasmada com aquilo que se está a discutir que penso “ devia estar a tirar dados e não estou... estou distraída com o que se está a falar”. É tão interessante e tão importante ao mesmo tempo que me faz ficar. Mesmo que eu agora tivesse de parar a investigação acho que seguiria com o grupo até ao fim. É mesmo muito bom, apesar de não ser o meu ano de escolaridade direto, temos sempre a aprender.

#### Quais são as vantagens de se pertencer ao grupo?

O facto de termos esta voz que serve tanto para alguém ouvir as nossas fragilidades como também para partilharmos aquilo que aprendemos e que sabemos. Portanto, eu acho que acima de tudo é um espaço de diálogo, de partilha e de reflexão sobre a prática que vamos fazendo. É como se fosse uma âncora do meu trabalho.

#### Na sua opinião, quais os motivos que levam os professores a integrar-se no grupo cooperativo?

Acima de tudo, eu penso que seja pela importância da formação e da aprendizagem. Acredito que estão lá mais para “beber” do que “dar a beber”. É normal e acho que faz parte. Cabe-nos a nós, professores mais experientes e mais velhos, ajudar nesta integração. E depois acho que uma boa integração faz a diferença porque conheço professores que não tiveram uma boa integração no primeiro grupo cooperativo e nunca mais lá voltaram. Daí ser tão importante, nós professores mais experientes ajudarmos os mais novos a fazer uma boa integração para eles verem se é mesmo aquilo que eles pretendem fazer dali para a frente ou não.

## ***F. Impacto no desenvolvimento profissional docente***

### Como caracteriza o modelo do MEM?

O modelo do Movimento tem uma identidade própria, uma estrutura própria que assenta em alguns princípios orientadores como a participação democrática direta, a cooperação, a autonomia, estabelecimento de circuitos de comunicação entre os alunos, que é importante. E depois toda aquela questão de ser um sistema de formação cooperada. Portanto, eu atrevo-me a dizer que é das poucas Associações de professores que oferece tanta formação aos seus sócios. Se nós quisermos podemos ter formação ao longo do ano, neste sistema de formação auto cooperada como é o grupo cooperativo. Podemos ter formação acreditada. Podemos ir aos sábados pedagógicos e sem qualquer custo porque infelizmente a maior parte das formações são pagas e neste caso não há nenhuma formação que seja paga a não ser o Congresso mas que mesmo assim é um valor simbólico para aquilo que nós acabamos por aprender. Portanto, penso que é uma Associação de professores que tem esta identidade muito própria com princípios orientadores muito convictos e muito sólidos e que ao mesmo tempo oferece este grande apoio aos professores que estão nas escolas.

### A integração no grupo teve reflexo na sua prática pedagógica? Em que áreas? Em que materiais? Na segurança do professor?

Sim. Sim. E acho que é isso que me faz manter nos grupos cooperativos, ano após ano. É o facto de ter tanto reflexo na minha prática, no meu dia-a-dia e que me faz pensar e refletir e aprender tanto com os meus colegas do grupo cooperativo. Eu acho que acima de tudo na gestão de atividades coletivas com a turma e na procura de materiais mais significativos, mais importantes para o grupo. Acima de tudo com isso. Tudo o que tenha a ver com didáticas. Portanto, depois na importância de fazer um bom tempo de trabalho autónomo, um bom trabalho de projeto ou um bom Conselho de turma, que são estratégias muito sólidas do Movimento. Acima de tudo, é isso que me faz refletir tanto sobre a minha prática pedagógica quando estou num grupo cooperativo. Na segurança do professor também porque às vezes chegamos a um grupo cooperativo e percebemos “ai, isto não correu nada bem” e depois vamos a falar com outro colega e também não tinha corrido bem ao colega ou vice-versa. O facto de partilharmos uns com os outros aquilo que vai correndo bem e menos bem acaba por nos fazer perceber que não somos nem super mulheres que conseguimos que tudo corra bem nem somos uma desgraça em que tudo corre mal. Faz-nos perceber que umas vezes corre bem e outras corre mal e é importante perceber porque é que corre

bem ou porque é que corre mal. É importante partilhar com os outros para que eles também aprendam.

Em que aspetos é que este processo de formação deu/ou não segurança para avançar e para aprender?

Sempre. Isso sempre. Acho que foi sempre muito importante sentir-me segura e naquele ano em que não estive no grupo cooperativo senti-me a hesitar perante algumas atividades e a cair talvez em algum facilitismo. Foi involuntário e consciente. E só no ano seguinte quando fui para o grupo cooperativo pensei “já não faço isto há dois anos”. Portanto, eu acho que é mesmo importante mantermos esse contacto. Eu sei que nem sempre é fácil para os professores estarem presentes num grupo cooperativo mas pelo menos manterem contacto, se querem mesmo isso, nos sábados pedagógicos, nos grupos de formação. É mesmo importante porque eu não tenho nenhuma experiência negativa a assinalar. Sempre foi muito positivo.

A integração no grupo contribuiu para a construção da identidade do professor?

Sim. Acho que estou mais segura do que faço e porque é que faço. Até mesmo em situações com as estagiárias que tenho, de explicar o que é o modelo pedagógico e porque é que eu o faço. Não tentando deixar cair toda a parte do trabalho que faço e dos princípios orientadores do colégio. Ajuda nesta construção da minha identidade como professora. Estou mais segura daquilo que faço e acho que é importante para eu me sentir mais segura e para poder explicar aos outros o que sou. E mesmo quando temos de escrever o projeto curricular de turma e em que colocamos lá a nossa intencionalidade pedagógica, isso está presente... a construção da minha identidade enquanto professora.

Considera que a sua integração no grupo cooperativo contribuiu na sua preparação para ser melhor professor?

Sim. Sim. Acho que se não tivesse feito parte dos grupos cooperativos seria mais insegura, não teria tanta certeza das estratégias que utilizo na minha prática pedagógica. Talvez já deixasse cair algumas estratégias como aconteceu naquele ano em que não estive no grupo cooperativo. Acho mesmo importante esta integração constante e que me tem feito desenvolver do ponto de vista profissional e até pessoal para ser uma melhor professora.

Teve alguma vantagem na relação com os alunos, colegas e pais?

Sim, bastante. Por um lado, porque tento fazer com os meus alunos o mesmo que fazem comigo num grupo cooperativo, ou seja, ajudar-me a refletir. Também os alunos precisam de refletir e de pensar porque é que agiram de determinada forma ou porque utilizaram aquela estratégia na resolução de um problema. Isso são aprendizagens mais atitudinais que nós acabamos por aprender num grupo cooperativo e que depois acabamos por transpor para a sala de aula.

Considera que a sua integração no grupo causou impacto no sucesso dos alunos?

Sim. Sim, bastante. Não tanto no sucesso escolar propriamente dito. Acho que o Colégio já puxa tanto pela escolarização que penso que não seja por aí. Penso que seja mais do ponto de vista pessoal e social dos alunos. O facto de, em situação de Conselho de turma, aprenderem a respeitar a opinião dos outros, a terem de participar, a fazerem propostas. E no tempo de trabalho autónomo aprenderem a gerir o que fazem nesse tempo e as aprendizagens que vão desenvolvendo. Acima de tudo, essas aprendizagens sociais é que foram muito desenvolvidas e isso acaba por ser o reflexo do sucesso escolar.

## Entrevista E6

**Identificação:** E6

**Data:** 6 de março de 2014

**Hora:** 16h - 16h 45m

**Duração:** 45m

**Local:** Sala do estabelecimento escolar onde leciona o participante

Sexo: Feminino.

Idade: 30 anos.

### ***A. Motivação para o ingresso nos grupos cooperativos do MEM***

#### O MEM surge em que altura da sua vida?

Surge na ESE de Setúbal, ao qual não dei muita importância, sinceramente. Acho que também não percebia muito bem como é que funcionava porque não é fácil perceber. E portanto, achei que tinha andado muito tempo, 4 anos, a ouvir falar do MEM e não sabia para o que é que me ia servir. Na prática não é nada assim, mas depois vim trabalhar para o Externato... tínhamos uma diretora que se foi embora. Passados dois anos de eu estar aqui veio outra e então a nova diretora implementou em todo o Externato o MEM e aí as aprendizagens que fiz na ESE foram muito importantes. Porque aí me facilitaram imenso naquilo que era pretendido.

#### Que motivações iniciais a levaram a integrar-se no grupo cooperativo?

A aprender mais porque, a partir do momento em que nós começamos a trabalhar assim, não só porque nos é imposto mas porque também nos identificamos com o modelo, temos necessidade de falarmos com outras pessoas para aprendermos mais e para que essas pessoas acalmem as nossas ansiedades. Surgem sempre muitas ansiedades ao longo deste trabalho.

### ***B. Organização e desenvolvimento da autoformação cooperada nos grupos cooperativos do MEM***

#### Quais as dinâmicas e rotinas que caracterizam o trabalho no grupo cooperativo?

Portanto, nós chegamos e contamos como foi a nossa semana e fazemos, digamos assim, uma ordem de trabalhos do grupo que são as nossas necessidades ou seja, o que nós queremos falar no momento. Se bem que, todas as semanas, nós planeamos o encontro seguinte. Portanto, quando nós vamos para o grupo já sabemos mais ou

menos o que é que vamos falar. A verdade é que depois surgem sempre, no decorrer das semanas, encontramos-nos de quinze em quinze dias, outras necessidades e nós acabamos por começar o encontro falando dessas mesmas necessidades. Depois falamos daquilo que já tínhamos planeado e aquilo que nós planeamos é mesmo aquilo que nós sentimos que é necessário falar e partilhar coisas dos alunos, materiais que nós levamos.

#### Qual é a função do grupo para si?

Para mim, é dar mais segurança no trabalho que eu realizo com os meus alunos na sala de aula. Porque uma coisa é nós lermos textos, aplicarmos um modelo mas não termos a certeza se aquilo que estamos a fazer está bem ou se está feito da melhor maneira. Porque quando nós lemos teoria lá não está dizer em sete passos como é a aula segundo o MEM. E o grupo cooperativo é importante para isso porque nós podemos colocar mesmo todas as dúvidas e eu estou mesmo à vontade, até porque todos nos apresentámos e temos consciência de há quanto tempo nós trabalhamos com o MEM. Eu posso estar à vontade para dizer que há coisas que eu não sei fazer e que preciso que me digam. E se eu não estiver a perceber, falam mesmo passo a passo “chegas e fazes assim, depois fazes assado, e depois fazes o ficheiro... e em que momentos é que aplico os ficheiros, e em que momento é que fazem os registos”. Essa dinâmica parece toda muito fácil quando estamos a ler a teoria mas depois numa sala de aula com vinte e tal miúdos não é assim tão fácil. Essa é a principal função, é dar-me alguma segurança no trabalho que estou a fazer e poder colocar as minhas dúvidas todas, saber a l. é uma pessoa que trabalha há muito tempo e que sabe muito do MEM e que ela pode transmitir-me essa segurança. Há sempre um equilíbrio entre aquilo que podemos fazer e aquilo que está a ser feito e que às vezes é aquilo que se pode fazer.

#### Como caracteriza a gestão do grupo?

O grupo é bastante organizado e funciona muito bem. É muito dinâmico. Eu acho que funciona bem. Há uma pessoa que coordena o grupo cooperativo.

#### Concorda com essa gestão?

Eu concordo que a pessoa que coordene o grupo tenha de ser uma pessoa com bastantes conhecimentos porque se fôssemos todos professores que estamos mais ou menos a começar e que sabemos mais ou menos algumas coisas... isso era a mesma coisa... nós podíamos partilhar mas será que estamos a partilhar bem? Porque as coisas também têm uma forma de ser feitas. Eu acho que tem sempre de haver um

coordenador que nos orienta e que também, pela sua experiência, sabe exatamente aquilo que nós precisamos de fazer e falar, ainda que nos dê sempre abertura. Acabamos por ser quase sempre nós a gerir as necessidades, até porque acredito que a coordenadora não esteja lá pela necessidade da turma dela. Ela está lá para nos ajudar e acho que esse é o principal papel dela e ouve-nos muito. Por isso, eu acho que é necessário.

Como acontece a formação? É em função das necessidades ou é proposta pelo formador?

Foi-me proposto por uns pais da minha sala, que são professores, são do Movimento e que souberam dos grupos e propuseram para eu me integrar. Este processo vai ao encontro das minhas necessidades, completamente. Como outros, também os sábados pedagógicos são muito importantes mas este é um grupo restrito onde junta a partilha, a parte teórica, mas nós não perdemos muito tempo a ler textos teóricos. Nós não estamos lá para isso. Nós comunicamos imenso por *e-mail* e partilhamos textos, às vezes daquilo que falámos no grupo. Portanto, sendo um grupo restrito, há um à vontade para nós colocarmos questões porque também há os sábados pedagógicos onde não estamos tão à vontade porque os espectadores acabam por ser muitos mais e eu acho que ninguém se sente muito à vontade para mostrar as suas inseguranças. Então tem de ser num grupo mais restrito onde estamos todos com o mesmo papel. Estamos todos inseguros e com vontade de aprender mais.

Como vê o papel do líder e dos colegas do grupo cooperativo?

O papel do líder é moderar e transmitir conhecimentos e com a sua vasta experiência dar-nos alguma clareza, alguma segurança, alguma calma para determinadas situações que nós levamos. As várias pessoas do grupo... há pessoas que ainda não conseguem partilhar muito. Estão lá num papel muito mais de ouvir e de aprender e de as coisas lhes fazerem sentido. Até porque nem todas as pessoas que estão lá trabalham o modelo do MEM porque querem; algumas são porque a escola onde trabalham lhes impõe. Portanto, isso acaba por ser uma forma de terem mais conhecimentos e de conseguirem trabalhar. Depois, há lá outros professores que têm muito o papel de partilhar ficheiros porque têm imensos materiais e são eles os principais a partilharem. Portanto, apesar de termos as mesmas necessidades cada um de nós tem uma determinada função e todas se completam e são importantes. Dentro do grupo acho que cada um encontra o seu espaço e o seu papel.

***D. Vantagens e constrangimentos do grupo cooperativo***



### Quais os aspetos positivos e negativos encontrados no grupo cooperativo?

Os aspetos positivos são a partilha, o facto de nós podermos partilhar e mostrar os trabalhos que fizemos com os nossos alunos, aquilo que corre bem e aquilo que não corre bem, que é muito importante aquilo que não corre bem. O que os nossos alunos conseguem fazer e o que eles ainda não conseguem fazer, também é muito importante para percebermos que as coisas são normais e que não somos nós que estamos a fazer mal. Aspetos negativos... Não vejo aspetos negativos. Se calhar devia ser um encontro de mais horas, com mais frequência. Mas também é difícil. Não encontro aspetos negativos no grupo.

### ***E. Sentido de pertença ao grupo cooperativo***

#### Pretende continuar a frequentar o grupo cooperativo?

Sim. Tenho pena quando não posso ir porque perde-se sempre imenso.

#### Quais são as vantagens de se pertencer ao grupo?

É o saber que a semana pode correr mal mas que vai chegar aquele momento em que eu vou partilhar e que, de certeza vou sair de lá muito mais leve e acontece-me isso muitas semanas.

#### Na sua opinião, quais os motivos que levam os professores a integrar-se no grupo cooperativo?

É a insegurança do trabalho na sala de aula e a insegurança de lidar com os pais também porque nem todos os pais compreendem o Movimento e o aceitam.

### ***F. Impacto no desenvolvimento profissional docente***

#### Como caracteriza o modelo do MEM?

Eu gosto do modelo porque acho que o modelo vai muito ao encontro das crianças de hoje, com vários interesses, crianças que chegam à escola e que já conhecem muitas coisas, têm uma cultura geral. Também estou a falar do contexto onde trabalho, que é ensino privado. São crianças com uma cultura geral que eu acho acima da média para a idade delas e portanto o modelo permite ter pontos de partida muito diferentes daquilo que seria o modelo tradicional. No primeiro ano, o facto de nós podermos ensinar a ler e a escrever de uma forma muito natural com as palavras que eles conhecem, com textos a partir das ideias deles. Acho que é muito mais apelativo para

as crianças aprenderem dessa forma do que com p e a “pa”, p e é “pé”. Acho que já não faz sentido porque quando eles chegam à escola já sabem que m e ão é “mão”. Portanto, já identificam aquela palavra em qualquer lado. Portanto, há outras formas de trabalhar com as crianças de hoje. Depois acho que o modelo tem me ajudado a controlar crianças com comportamentos difíceis. Que a dinâmica de sala de aula faz com que eles não estejam cinco horas sentados, faz com que eles circulem pela sala, faz com que sejam eles a gerir o seu próprio trabalho. Quando estão a escolher ficheiros não estão preocupados em meterem-se com o colega do lado e a criar conflitos. Portanto, acho que esses são os principais aspetos positivos que eu vejo no modelo.

A integração no grupo teve reflexo na sua prática pedagógica? Em que áreas? Em que materiais? Na segurança do professor?

Sim, a integração no grupo tem influenciado imenso a minha prática pedagógica na certeza daquilo que eu estou a fazer, na certeza daquilo que eu não quero fazer, na preparação dos materiais, na gestão da agenda semanal que há, por uma questão de segurança. Havia momentos na agenda que eu tinha muito reduzidos e percebi a necessidade de os tornar maiores. Na própria preparação dos materiais, o simplificar a leitura das crianças que tenho. Portanto, num modo geral só me tem ajudado. Tem sido muito transversal. Em todas as áreas tenho sentido aspetos positivos. Não temos falado tanto na área da matemática porque como estamos todos com turmas de primeiro ano, a matemática não é a principal preocupação. É muito mais preocupante o português, os trabalhos de projeto, a gestão da agenda e isso tem me ajudado bastante.

A integração no grupo contribuiu para a construção da identidade do professor?

Sim. Sou uma professora diferente. Tenho vindo a mudar com o passar dos anos. A parte da comunicação, por exemplo. O Movimento privilegia muito a comunicação. Até eu sinto que como professora mudei, comunico de uma forma muito diferente. Portanto, há uma série de coisas em mim que eu acho que estão diferentes pela tranquilidade que me dá, saber que aquilo que eu estou a fazer é o melhor que consigo e que estou a fazer bem.

Considera que a sua integração no grupo cooperativo contribuiu na sua preparação para ser melhor professor?

Sim, sem dúvida.

Teve alguma vantagem na relação com os alunos, colegas e pais?

Com os pais, sim, pela forma como consigo fundamentar aquilo que eu faço. Com os alunos também porque consigo perceber que há coisas que se calhar eles não estão a aderir tão bem porque eu também não estou a fazer tão bem. Ou então há coisas que já estou a fazer bem e que devo melhorar e avançar. Às vezes não avançamos com determinadas práticas pelo medo. Com os colegas, o facto de ir ao grupo não é muito positivo. Com os colegas da escola, não é muito positivo.

Considera que a sua integração no grupo causou impacto no sucesso dos alunos?

Sim. Na medida em que aquilo que eu preparo para as aulas consegue ter muito mais consistência e sentido que, por vezes, antes não tinha. Sobretudo no português, na parte escrita.

## ANEXO E. Análise de conteúdo das entrevistas

### Experiências formativas no contexto do MEM

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR
Formação no contexto do MEM	Anteriores à profissão	No contexto da FI	Por sugestão de professores	E1, E5	2
			Pelas práticas de alguns orientadores cooperantes	E2, E4, E5, E6	4
		Participação numa oficina de iniciação	Com grupos de professores principiantes	E1, E2	2
		Participação nos sábados pedagógicos	Sessões mensais de troca de experiências	E5	1
<b>Σ=</b>					<b>9</b>
Formação no contexto do MEM	Após inserção na profissão	Pertença em comunidades de prática	Integração no grupo cooperativo do MEM	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
			Formação <i>online</i>	E1	1
		Frequência do estágio do modelo pedagógico do MEM	Orientado por formador do MEM	E2, E3	2
		Participação em sábados pedagógicos	Mensalmente	E2, E6	2
		Participação no congresso	Anualmente	E1, E4	2
		Participação no encontro nacional	Bianual	E3	1
		<b>Σ=</b>			
<b>Σ FREQ. TOTAL UR TEMA</b>					<b>23</b>

### Motivação para integrar o grupo cooperativo

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq. UR
Motivação para a integrar o GC	Razões extrínsecas	Influência da experiência da FI	Orientadores cooperantes - Estágio	E4	1
			Professores - Disciplinas	E1, E4, E5	3
		Pressão/sugestão do contexto de trabalho	Necessidade de seguir o modelo pedagógico do MEM	E6	1
			Sugestão feita por pais de alunos	E6	1
			Correspondência escolar com colega do MEM	E3	1
		Influência do contexto familiar	Mãe professora	E2	1

		Leituras	Autores que influenciaram o MEM	E1, E2, E5	3
$\Sigma =$					<b>11</b>
Motivação para a integrar o GC	Razões intrínsecas	Necessidade de melhorar a prática profissional	Reflexão	E1, E2, E5	3
			Diversificar as estratégias de intervenção	E1	1
			Insegurança	E6	1
		Identificação com o Modelo Pedagógico do MEM	Identificação com as práticas de trabalho	E4, E5, E6	3
			Identificação com os princípios	E2, E5	2
		Rejeição do modelo tradicional	Oposição a práticas centradas no professor	E2, E3	2
Dar continuidade às aprendizagens da FI	Aprender mais com o MEM	E5	1		
$\Sigma =$					<b>13</b>
$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					<b>24</b>

### A importância do grupo cooperativo

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR
A importância do GC	Contexto profissional	Partilha	Dificuldades	E1, E5	2
			Preocupações	E2	1
			Ansiedades e medos	E2, E3	2
			Angústias	E4, E5	2
			Recursos	E6	1
		Procura de soluções	Problemas emergentes da prática	E3	1
		Investigação	Melhorar a prática	E5	1
		Regulação	Do trabalho com os alunos	E3	1
		Supervisão de práticas	Melhoria dos processos de ensino	E3	1
Superação de dificuldades	Como professora	E4	1		
$\Sigma =$					<b>13</b>
A importância do GC	Contexto pessoal	Segurança no trabalho com pares	Sentir-se acompanhada	E1	1
$\Sigma =$					<b>1</b>
$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					<b>14</b>

### O grupo cooperativo: papéis desempenhados

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq
------	-----------	---------------	-------------	----------	------

					UR
Gestão do trabalho no GC	Democrática	Papel do coordenador	Mediador	E2, E4, E5	3
			Dinamizador	E1	1
			Líder	E2, E3	2
			Orientador	E1	1
		Papéis dos elementos do GC	Partilha de responsabilidades	E1	1
<b>Σ FREQ. TOTAL UR TEMA</b>					<b>8</b>

### Práticas de cooperação e formação

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR
Práticas de trabalho no GC	Identificação de necessidades formativas	Emergentes do contexto de trabalho	Identificação de temas de interesse comum	E1, E3, E4, E5	4
	Partilha de dificuldades	Escrita	Diário	E1	1
		Oralidade	Em grupo/sessões de trabalho	E4, E5	2
	Compromissos assumidos	Individuais	Ler textos	E1, E3, E4	3
			Levar recursos da sala de aula	E1, E3, E4	3
			Apresentar textos no GC	E4	1
		Sociais	Produzir uma apresentação para o MEM	E1, E2,	2
	Partilha de recursos	Materiais e humanos		E5, E6	2
	Análise de recursos	Materiais	Gravação áudio/ vídeo	E1, E5	2
			Registos escritos	E5	1
	Leituras	Aprofundamento teórico	Impacto na prática	E5	1
	Investigação	Prática		E2	1
	Reflexão	Prática pedagógica	Melhorar a prática	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
<b>Σ=</b>					<b>29</b>
Formação	Assente em Modelos isomórficos	Problemas da prática	Transformar/ melhorar a prática	E2, E4, E5	3
<b>Σ=</b>					<b>3</b>
<b>Σ FREQ. TOTAL UR TEMA</b>					<b>32</b>

### A integração no grupo cooperativo: vantagens

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR	
Vantagens da integração no GC	Na prática profissional	Desenvolvimento de competências	Diversificação de estratégias e outras	E1, E5	2	
		Maior segurança	No trabalho	E2, E3, E4, E5, E6	5	
			Para arriscar	E3, E4, E6	3	
		Preparação de recursos	Adequados aos alunos	E6	1	
		Reflexão constante	Situações práticas	E2, E4, E5	3	
	$\Sigma =$					14
	No trabalho com alunos	Controlo da sala de aula	Gestão relações	E6	1	
		Motivação dos alunos	Impacto na aprendizagem	E1, E6	2	
		Diferenciação pedagógica	Estratégias	E3, E4, E6	3	
		Valorização socio moral	Entre alunos	E5	1	
	$\Sigma =$					7
	No trabalho com colegas	Partilha	Recursos materiais	E4, E5	2	
			Ambiente	Respeito	E1, E3	2
			De trabalho conjunto	E2	1	
	$\Sigma =$					5
	No trabalho com os pais	Maior proximidade		E1	1	
		Maior poder de argumentação	Maior segurança	E1, E2, E5, E6	4	
	$\Sigma =$					5
	$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					31

### A integração no grupo cooperativo: constrangimentos

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR	
Constrangimentos da participação no GC	Práticas de trabalho	Desvalorização do trabalho do professor por elementos do GC	Por alguns elementos do GC	E4	1	
		$\Sigma =$				
	Gestão do tempo no GC	Excesso de conversa	Frustração por não desenvolver o trabalho próprio do GC	E3	1	
			$\Sigma =$			
Exigência do trabalho no GC	Conduz à desistência	De alguns elementos	E1, E2, E3, E5	4		

	$\Sigma =$				4
	Organização pessoal	Quebra de compromissos individuais	Escassez de recursos da sala de aula para análise	E5	1
$\Sigma =$					1
$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					7

### Impacto da experiência no grupo cooperativo no desenvolvimento profissional docente

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos	Freq UR	
Impacto da experiência no GC no desenvolvimento profissional docente	Aprendizagem em áreas importantes	Didática	Português	E1, E4, E6	3	
		Organização e gestão do trabalho	Tempo de Estudo Autônomo	E1, E6	2	
			Trabalho por projeto	E1, E6	2	
			Formação cívica	E1	1	
			Produção de recursos	Partilha	E5	1
		Sugestões		E5	1	
		$\Sigma =$				
	Trabalho com os alunos	Atribuição de <i>feedback</i>	Melhoria na escrita	E1, E6	2	
			Resolução de conflitos	E2, E4, E5	3	
			Empenho	E2, E4	2	
			Incentivo à reflexão	E5	1	
	$\Sigma =$					8
	Competências adquiridas	Reflexão	Individual	E1, E2, E3,	3	
			Com os pares	E4, E5	2	
			Partilha	E1, E4	2	
		Práticas de formação isomórficas	Modelo isomórfico	E2, E5	2	
			Gestão	Frustrações	E3	1
		Tempo		E3, E5	2	
		Recursos		E3	1	
		Valorização	Trabalho com os alunos	E3	1	
		Desmistificação	Erro	E3	1	
			Indisciplina	E3	1	
		Saber trabalhar em comunidades de aprendizagem	GC do MEM	E3	1	
	$\Sigma =$					17
	Desenvolvimento da	Segurança profissional	Poder de argumentação	E1, E2, E6, E5, E4	5	
			Sentido crítico	E2	1	
			Bem-estar emocional	E2, E6	2	



	identidade profissional		e profissional		
		Perspetiva da formação ao longo da vida	Reflexão contínua	E4, E5	2
			Investigação	E6	1
$\Sigma =$					11
$\Sigma$ FREQ. TOTAL UR TEMA					46