

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE**

Práticas co-formativas para a mudança da práxis pedagógica

Ana Maria da Assunção Veiga Moreira da Silva



2019



**UNIVERSIDADE ABERTA**



**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE**  
**Práticas co-formativas para a mudança da práxis pedagógica**

**Ana Maria da Assunção Veiga Moreira da Silva**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor José António Marques Moreira**

**2019**

## RESUMO

Será pela necessidade de resposta ao teor das mudanças que se sucederam, muito especialmente a partir do Século XX, que os sistemas educativos e os modelos de ensino têm registado alterações cada vez mais profundas e frequentes. Atualmente, assistimos a uma preocupação de carácter urgente com as aprendizagens e com as competências desenvolvidas pelos jovens durante a vida escolar, numa perspetiva que participa do elevado grau de exigência dos desafios que se colocam em termos tecnológicos, sociais e até ambientais. Para responder cabalmente a este novo paradigma, são necessários novos modelos e novas abordagens, funcionais, baseados numa lógica colaborativa e não individual, à base de investigação, de análise e de intervenção estratégica. Neste sentido, a investigação desenvolvida procurou analisar o impacto de um processo de co-formação docente numa escola de ensino particular, com quinze professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Partindo-se de uma definição conjunta dos temas a abordar, pela sua pertinência como fatores de retração da evolução dos discentes, desenvolveram-se três sessões de trabalho em grupos distintos. As mesmas culminaram num seminário de co-formação, durante o qual se discutiram estratégias concretas de atuação. Inserindo-se no tipo de investigação qualitativa, estudo de caso, o resultado do impacto do processo de colaboração nos docentes envolvidos foi analisado, a partir da aplicação de uma entrevista semiestruturada, de resposta facultativa, à qual responderam doze dos quinze participantes. Por meio desta entrevista, procurou-se conhecer o percurso formativo dos docentes, analisar a sua relação com o contexto educativo particular em que desenvolvem a sua atividade docente, conhecer o tipo de trabalho colaborativo que é desenvolvido na instituição e analisar o possível impacto que esta dinâmica co-formativa poderá ter na melhoria da *praxis* pedagógica. Os resultados permitem observar que a formação realizada pelos docentes fora da instituição e sem ligação direta com os problemas particulares da mesma tem uma importância eminentemente individual, por oposição à prática colaborativa em contexto, que, no entender dos docentes, permite o reforço das relações interpessoais, promove o desenvolvimento profissional e abre pistas concretas de intervenção, direcionada para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

**Palavras-chave:** co-formação, colaboração, comunidades de aprendizagem, investigação-ação, desenvolvimento profissional docente, liderança, supervisão, aprendizagens

## ABSTRACT

It will be through the need to respond to the deep and increasingly rapid changes that have taken place, especially since the twentieth century, that educational systems and teaching models have been changing ever more deeply and more frequently. We are currently witnessing an urgent concern with the learning and skills developed by young people during their school life, in a perspective of high demand that also participates in the high level of exigency of the technological, social and even environmental challenges. In order to respond fully to this new paradigm, new approaches and new models are required, from a collaborative and non-individual perspective, based on research, analysis and strategic action. This research aimed to analyse the impact of a process of co-training, carried out in a private school, with 15 teachers from the 2nd and 3rd cycles of *ensino básico* and upper secondary education, with the purpose of researching, reflecting and searching for strategies that promote the educational success of students. Based on a joint selection of the themes to be addressed due to their importance as factors of retraction for the evolution of the students, three work sessions were carried out in different groups. They culminated in a co-training seminar, during which the themes were addressed and clear-cut strategies for action were discussed. Corresponding to the type of qualitative research, case study, the result of the impact of the collaboration process on the involved teachers was analysed, by means of the application of a semi-structured optional response interview, given by twelve of the fifteen participants. Through this interview we sought to know the formative trajectory of the teachers, to analyse its relation with the particular educational context in which they work, to know the type of collaborative work that is developed in the institution and to reflect on the possible impact of this co-formative improvement workshop in their praxis. The results show that the training carried out by the teachers outside the context without direct connection with its particular problems is mainly of individual importance as opposed to the collaborative practice in context, which, the teachers view, allows the reinforcement of interpersonal relations, promotes professional development and opens concrete clues of intervention, aimed at improving students' learning.

**Key-words:** co-training, collaboration, professional learning communities, action-research, teacher professional development, leadership, supervision, learning

Agradeço a todos os excelentes professores do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, e em especial à sua Coordenadora, Professora Dr<sup>a</sup> Isolina Oliveira, pelo exemplar profissionalismo, rigor, dedicação, capacidade de inovação e oportunidades de reflexão.

Agradeço ao Professor Dr José António Marques Moreira pelo otimismo com que encarou sempre os obstáculos surgidos, tornando real o lema de H. Kayser de que “Problems are opportunities in working clothes”; pelo entusiasmo que coloca ao transmitir saber e por, a par do rigor e da exigência, saber incentivar e acreditar. Esta será uma atitude fulcral em qualquer trabalho de supervisão, de orientação ou de ensino, independentemente da faixa etária. Poderá fazer a diferença entre sucesso e insucesso.

Agradeço ainda a todos os que colaboraram, diretamente ou indiretamente, para o desenvolvimento deste estudo, não podendo deixar de referir, em especial, todos os colegas do Mestrado, uma verdadeira comunidade de aprendizagem à qual tive o privilégio de pertencer – menciono em particular a Abarícia Melo, pelo apoio e pelas oportunidades de debate em torno da ideia desta dissertação; o Dr Olinto Santos Silva, Diretor do Centro de Formação Gaia Sul, pelos esclarecimentos prestados; os colegas que participaram nas dinâmicas de co-formação, muito especialmente aqueles que se disponibilizaram a refletir comigo acerca do processo.

A título pessoal, muito agradeço aos meus pais, filhos e marido.

Agradeço ao meu irmão, à minha cunhada e aos amigos pelo apoio e compreensão.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A ESCOLA COMO CONTEXTO COLABORATIVO RELACIONAL.....</b>	<b>5</b>
1. Do macro ao micro: rede de ligações .....	6
2. Interação docente em contexto educativo: o prescrito e o emocional.....	10
3. Condicionantes e oportunidades de trabalho colaborativo em contexto de escola ...	18
4. Casos particulares de práticas colaborativas em educação .....	25
4.1 Irlanda.....	26
4.2 Finlândia .....	31
4.3 Outros casos .....	37
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>41</b>
1. Desenvolvimento profissional docente .....	42
2. Liderança, supervisão e comunidades de aprendizagem docente.....	47
3. Desenvolvimento profissional e formação docente na legislação portuguesa .....	51
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>67</b>
1. Desenho metodológico do estudo .....	68
1.1 Técnicas de recolha de dados .....	71
1.2 Procedimento metodológico .....	72
1.3 Guião da entrevista .....	76
1.3.1 Planeamento da entrevista .....	77
1.3.2 Construção da entrevista .....	78
1.3.3 Divulgação e convite .....	78
1.3.4 Realização da entrevista .....	79
1.4 Análise de conteúdo .....	80
1.5 Ética e princípios da investigação .....	82
2. Problemática e objetivos da investigação .....	83

## **CAPÍTULO IV**

<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>87</b>
1. Apresentação, análise e interpretação dos resultados .....	88
2. Proposta de desenvolvimento futuro .....	109
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>Anexo I .....</b>	<b>135</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>VI</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

1. Quadro 1: Grupos de trabalho .....	74
2. Quadro 2: Síntese das dimensões, categorias e subcategorias .....	90
3. Quadro 3: Percorso formativo dos docentes .....	91
4. Quadro 4: Relação formação-contexto .....	93
5. Quadro 5: Avaliação do processo de formação.....	103



## Introdução

*You're focusing on the problem.*

*If you focus on the problem, you can't see the solution.*

*Never focus on the problem. Look at me! (...)*

*Look beyond the fingers!*

Arthur Mendelson, in: Farrell, M. (1998)

Foi conhecida, estava a presente dissertação em fase de redação, a medida do Governo de Portugal de designar o ano de 2019 como sendo o Ano Nacional da Colaboração. Neste sentido, foi dirigido às escolas o convite para apresentação de iniciativas e de projetos que contribuam para uma mudança ao nível do funcionamento orgânico bem como da cultura das escolas (DGE, 1.10.2019). Reconhece-se, desta forma, que a colaboração será a melhor forma de responder aos desafios colocados a todos os níveis da sociedade contemporânea, pelo facto de permitir encontrar soluções consentâneas, plurais, unificadoras e, portanto, eficazes para a complexidade dos problemas.

A educação como dimensão essencial do ser humano é formalizada primordialmente pela escola, que a direciona para objetivos consonantes com os respetivos contextos e paradigmas civilizacionais. À escola, colocam-se constantemente desafios resultantes das mudanças que se vão operando ao nível da sociedade, numa relação mútua entre as potencialidades e a função da primeira, como garante da preparação das gerações futuras, e a segunda, como elemento em constante evolução. Segundo Zygmunt Bauman (2000), vivemos uma modernidade sem coluna vertebral e sem essência, que foge à definição unívoca. Ao nível tecnológico, social, científico, filosófico, ético, entre outros, os séculos XIX, XX e XXI serão com certeza lembrados pela assunção da diferença, da inconstância permanente e da mudança de paradigmas. No mundo do trabalho, a mudança trouxe, gradualmente, a necessidade de atualização constante para aquisição de conhecimentos e de competências que permitam aos profissionais reagir à mudança, resolver problemas e criar soluções. Com o conceito de modernidade líquida de Bauman, cruza-se assim a ideia da

*amiba*, de Popper<sup>1</sup> (1991:54). Na escola, este clima sente-se intensamente, levando à necessária mudança na forma como se ensina, como se aprende, como se definem os projetos educativos e como se desenvolvem os currícula.

O estudo de caso aqui apresentado foi suscitado por uma necessidade de intervenção num contexto educativo específico, no sentido de melhoria das aprendizagens dos alunos e dos seus resultados ao nível da avaliação externa. Pretendeu-se, assim, numa lógica de investigação-ação, verificar a possibilidade de desenvolver, com um grupo de quinze docentes de uma escola particular de ensino não superior, um processo formativo que os levasse a investigar, no sentido de encontrarem fundamentos teóricos que lhes permitissem iniciar um processo de reflexão e de discussão conjunta, com vista à definição de modos de atuação concretos e de estratégias de ensino-aprendizagem eficazes e adequadas ao contexto. Envolvendo os objetivos colocados em relação a este estudo, estava também a convicção, gerada por referência à visão de Hargreaves (2001), de que o clima relacional de uma instituição é essencial para a compreensão do seu modo de funcionamento e para a implementação de processos de mudança.

Para avaliação do processo, optámos pela entrevista semiestruturada, instrumento de investigação do tipo qualitativo, que construímos de forma a que nos permitisse conhecer o percurso formativo dos docentes envolvidos, perceber a relação entre as formações realizadas pelos mesmos e o contexto educativo, conhecer e analisar práticas de trabalho colaborativo na instituição e, por fim, avaliar o impacto do processo de co-formação desenhado.

A divisão do presente trabalho corresponde a um percurso exploratório que envolveu o contacto com variadas fontes de informação. Assim, no primeiro capítulo levamos a cabo uma revisão de literatura relativa às várias dimensões e níveis de intervenção dos sistemas educativos em geral, com destaque para a complexidade inerente aos processos desenvolvidos na escola e para as interações daí resultantes ou possíveis. Por fim, focamo-nos nas possibilidades abertas pelo trabalho colaborativo em contexto escolar e analisamos casos particulares implementados em diferentes países.

---

<sup>1</sup> “Talvez haja formas de conhecimento humano que não são (pelo menos de forma óbvia) formas de adaptação ou de tentativa de adaptação. Mas, de um modo geral quase todas as formas de conhecimento de um organismo, desde a *amiba* unicelular a Albert Einstein, servem para o organismo se adaptar às suas tarefas ou a tarefas que pode vir a encontrar no futuro.” (Popper, 1991:54).

No segundo capítulo, foi realizada uma revisão da literatura que analisa o valor atribuído a nível internacional à qualidade do desenvolvimento profissional docente e à transformação das comunidades escolares em comunidades de aprendizagem contínua e colaborativa, com lideranças capazes de as promoverem e acompanharem. Constatámos, por este meio, que a colaboração se apresenta como modo de trabalho considerado essencial, nos dias de hoje, para a construção de sistemas educativos e de instituições de ensino de qualidade, bem como para o garante da escola como instituição que promove os valores democráticos e que prepara cidadãos conhecedores, críticos, dialogantes, criativos, capazes de enfrentarem os desafios da sociedade presente e da que se projeta para o futuro. Tentando verificar como tem reagido o sistema educativo português aos discursos e aos relatórios internacionais sobre profissionalismo docente, desenvolvemos, ainda, uma leitura analítica da legislação portuguesa relativa à formação contínua de professores desde a Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante designada Lei 46/86), até à atualidade, e concluímos que, embora ainda um pouco distanciada do que é preconizado e feito em diversos contextos, apresenta já alterações bem notórias no que diz respeito à abertura aos conceitos de colaboração docente e de comunidade de aprendizagem, em perfeita articulação com os princípios estabelecidos desde a Lei 46/86.

Nos capítulos III e IV, apresenta-se a metodologia e os resultados decorrentes do processo co-formativo traçado para intervenção no contexto de uma comunidade educativa específica, destacando possíveis implicações desse processo.

Resta-nos desejar que o presente estudo possa servir de consulta e de reflexão acerca da problemática do desenvolvimento profissional docente que, a nosso ver, constitui o centro nevrálgico da construção da escola do presente e do futuro, mas que não tem encontrado o necessário enquadramento na legislação e nas condições efetivas de funcionamento das escolas.



## **CAPÍTULO I**

### **A ESCOLA COMO CONTEXTO COLABORATIVO E RELACIONAL**

## 1. Do macro ao micro: rede de ligações

Para o entendimento da posição relativa da escola na sociedade, partiremos de dois autores que, no século passado, refletiram acerca da complexidade dos sistemas sociais e dos conceitos de cultura e de educação: Pierre Clastres, antropólogo e etnógrafo, e T. S. Eliot, na qualidade de crítico e ensaísta.

Pierre Clastres (1979), numa reflexão acerca da relação entre sociedade e Estado, concluiu que a diferença essencial entre sociedades ditas civilizadas e sociedades primitivas reside na existência, ou não, de Estado. Sendo impossível determinar com exatidão “as condições do aparecimento do Estado” (idem:198) na história da humanidade, poder-se-á dizer, no entanto, que este se afirma como forma de organização, de gestão e de controlo da sociedade como um todo gradualmente mais vasto e complexo. A sociedade como Estado caracterizar-se-á, portanto, pela dualidade constante entre Uno e Múltiplo, ou seja, pela existência de conflitos de valores e de interesses entre os diferentes grupos que a compõem, numa aceitação, por um lado, da cultura dominante, e numa constante tentativa, por outro, de afirmação da diversidade por parte das outras culturas que a compõem.

Por sua vez, e a propósito da súbita edição de uma grande quantidade de livros acerca de educação, registada após a 2ª Guerra Mundial, T. S. Eliot (1948) reflete sobre a “estreita associação, em muitas mentes, entre educação e cultura.”<sup>2</sup> (idem:95). Neste ensaio, o autor defende que será necessário distinguir entre educação em sentido abstrato, como todo e qualquer processo levado a cabo pela comunidade de maneira informal e até inconsciente, e o sistema educativo como “o que os educadores profissionais podem controlar”<sup>3</sup> (idem:106).

Pelos autores acima mencionados, é identificada a estrutura fundamental das sociedades modernas e delimitada a abrangência do termo educação bem como do sistema que a concretiza formalmente, o sistema educativo. Ainda segundo Eliot (idem:104), esta concretização implica um complexo quadro legislativo, por detrás do qual existirão sempre razões específicas, e a especificidade da sua ação requer um certo tipo de profissionalismo da parte dos principais agentes, por ele identificados como sendo, ao nível micro, os professores.

---

<sup>2</sup> Tradução da autora. No original: “*close association, in many minds, between education and culture.*” (Eliot, 1948:95)

<sup>3</sup> Tradução da autora. No original: “*what professional educators can control*” (Eliot, 1948:106)

A educação formal, concretizada pelo sistema educativo em cada país, assume-se, segundo Guerra (2000), como “um universo de significados” (idem:29) paradoxais, resultantes do facto de, na escola, se cruzarem regras e normativos legais explícitos com modos de os aplicar que estão inevitavelmente impregnados pelas visões, intenções e usos dos que as aplicam no contexto específico de cada comunidade, dotada de “uma cultura própria – uma subcultura, se quisermos” (idem:29).

Sendo assim, poder-se-á dizer que a escola reflete toda uma rede de ligações, e de pressões, que vão desde o poder central à sala de aula, impregnando o trabalho desenvolvido pelos diversos intervenientes no processo educativo. Segundo Guerra, com referência a Fernández, (1994), “A escola é uma instituição que está debaixo da linha de fogo da sociedade.”, uma vez que “Tudo o que nela se faz não consegue escapar ao olhar atento dos guardiões da ordem e da cultura.” (Guerra, 2000:31).

Sob o ponto de vista político, poder-se-á dizer que a tendência nas sociedades ocidentais vem sendo a de garantir a unidade do sistema educativo de forma cada vez mais negociada e moderada (Perrenoud, 2002). Assumindo-se que as políticas educativas dos estados em geral visam o bem público, independentemente do grau de democracia de cada Estado, verifica-se, nas sociedades modernas, uma maior contestação e interesse pela escola, tanto por parte dos utentes em particular como da opinião pública em geral. São cada vez maiores as exigências e expectativas de uma sociedade mais complexa, numa altura em que, como constata Perrenoud (idem:141), a escola já atingiu largamente os seus “desígnios primários” de instrução. E, de acordo com o mesmo autor, ao maior ou menor grau de democraticidade do Estado corresponderá um maior ou menor grau de autonomia das escolas: a maior ou menor possibilidade de intervenção dos vários atores na condução das políticas educativas em geral e de cada escola em particular. Pais, alunos e professores, de entre os vários elementos que compõem o sistema, são assim vozes mais ou menos ativas e transformadoras do sistema, cumprindo ou reajustando as diretrizes do poder central.

Através do esquema que se segue (Fig.1), procura-se identificar as diferentes forças, ou os diferentes atores que integram a generalidade dos sistemas educativos das sociedades ocidentais. Citando Ramos (2007:1), “A grande aventura intelectual do final do século XX terá sido a descoberta da extraordinária complexidade do mundo que nos rodeia”. Foi esta constatação que implicou o surgimento da noção de sistema como um todo estruturado

(Ramos, idem), mas múltiplo, um conjunto mais ou menos heterogéneo de elementos que se relacionam com vista à prossecução de fins comuns, mas garantindo a diferenciação das partes, por ser este o fator essencial para garantir a sua dinâmica. O esquema que a seguir se apresenta procura traduzir, por um lado, a forma hierárquica como o sistema educativo está organizado, forma essa explicitada pela Lei, e, por outro, a forte inter-relação entre as partes bem como a maior ou menor proximidade das mesmas com a ação educativa. Assim, nos vértices superior e inferior do losango localizar-se-ão os elementos que, poderemos dizer, constituem os atores em campo, os agentes *in loco* do sistema educativo, quer ao nível da ação educativa na escola, quer ao nível do poder central.

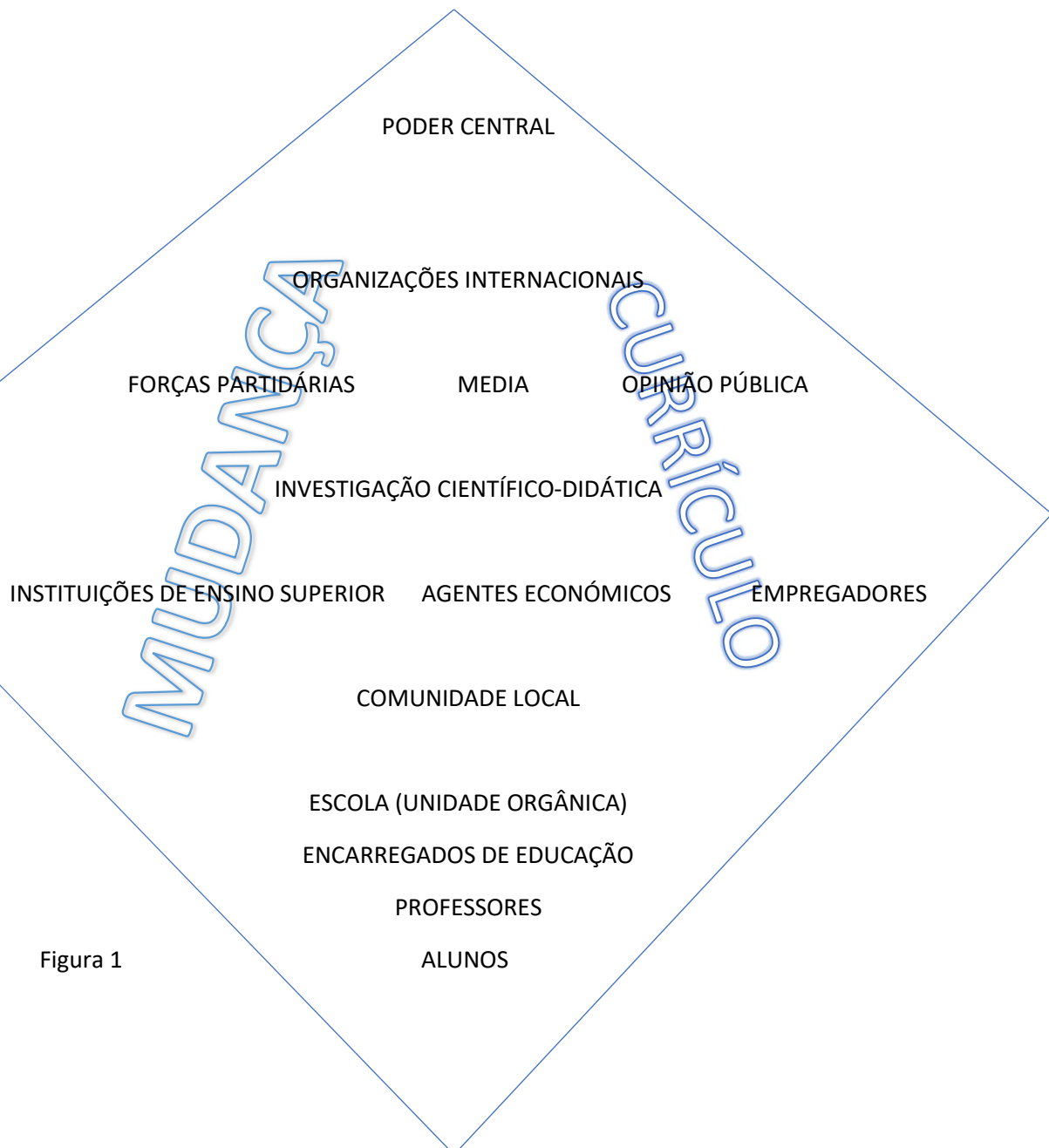


Figura 1

No contexto de um sistema educativo permeado por forças tão distintas, teremos inevitavelmente, como pano de fundo, mas de primordial importância, dois fatores a considerar: por um lado, o currículo, como um plano claramente determinado e imposto; por outro, a mudança, realidade inexorável que na contemporaneidade é procurada pelo próprio sujeito, acontece a um ritmo dificilmente acompanhado pelo aparelho institucional. Segundo Perrenoud (2002:146), para ligar todas as partes que compõem o complexo sistema educativo por forma a fazê-lo fluir, atenuando as inevitáveis fontes de bloqueio e, por outro lado, por forma a enfrentar e responder à mudança de forma eficaz, será necessário que os órgãos no poder possuam uma competência essencial: a da negociação. Por sua vez, aos que na escola trabalham (“nela e por ela”, 2002:149) exige-se a capacidade de relacionamento, a apetência para a aprendizagem constante e a ação consciente.

Na verdade, tal como afirma Éric Mangez (2011), vivemos atualmente numa “economia do conhecimento” ou, por outras palavras, numa sociedade em que o conhecimento é posto ao serviço da economia e da produção. Verificando-se que o conhecimento é o instrumento essencial para gerar novos produtos e serviços, para resolver problemas de forma eficaz, rentável e competitiva, para garantir empregabilidade, entre outros benefícios, já nos é difícil conceber a busca do conhecimento pelo conhecimento, adotando-se uma visão do mesmo como indissociável do desenvolvimento económico, político e social das nações.

Acrescem a este facto as características da sociedade global e aberta e surgem assim, no campo educativo, novos cenários e novas formas de organização que se concretizam, em redor, essencialmente, de discussões acerca daquela que deve ser a missão da escola.

Assume Roggero a inevitabilidade de que a escola seja vista como uma organização, “capaz de proceder a uma auto-eco-reorganização” (Roggero, 2002:43), dependente do seu contexto diacrónico e sincrónico específico. Uma avaliação dos sistemas educativos estará mais isenta de influências e servirá melhor os fins a que se destina se inserir indicadores específicos relacionados com o contexto e indicadores de natureza não apenas quantitativa, mas também qualitativa. Por sua vez, Conceição Ramos (2007) defende que, no quadro de mudanças ocorridas nas duas últimas décadas do Séc. XX, o da “modernização reflexiva institui a autonomia como princípio regulador da modernização, é a capacidade de inovar

adquirida no quadro da autonomia institucional e a capacidade de agir dos atores fora do quadro de dependência hierárquica (...)” (Ramos, 2007: 57).

Partindo do acima exposto, poderemos reunir três ideias centrais ao presente trabalho: a de que a escola funciona como organização, ou entidade, por um lado dependente do poder central e, por outro, agente da sua própria ação no cumprimento dos normativos legais mas, essencialmente, do currículo; a de que a autonomia se concretiza em maior grau quando os respetivos agentes dispõem dos conhecimentos e das capacidades requeridas para o desenvolvimento das suas funções; finalmente, a de que ao nível micro da ação educativa, o professor assume-se como agente central, inscrito numa rede de ligações e dotado de responsabilidades bem como de oportunidades que lhe exigem poder e qualidade de resposta e de atuação com vista ao sucesso educativo do aluno.

## **2. Interação docente em contexto educativo: o prescrito e o emocional**

Em 1918, é publicada a obra do americano Franklin Bobbit, *The curriculum*, que inaugura uma linha de estudos, de investigação e de reflexão em torno do conceito de currículo e de desenvolvimento curricular. Embora marcadamente relacionada com a época, no sentido de que perspetiva a escola à luz do paradigma fordista, ou seja, vendo-a debaixo da necessidade de formar cada vez mais cidadãos e mais eficientes para o mercado do trabalho, na sua essência a definição de currículo apresentada por Bobbit inclui duas ideias que prevalecem ao longo da evolução do conceito: a de que a noção de currículo é central ao conceito de educação e a de que o seu espaço de concretização é a escola, através da ação do professor, responsável último pela sua operacionalização na sala de aula. Uma leitura do prefácio à obra constatará o enorme paralelismo entre as preocupações expressas por Bobbit e as que se verificam atualmente, na generalidade dos sistemas educativos, relativamente à necessidade de a escola corresponder, com maior eficácia, à preparação de cidadãos de uma sociedade democrática bem como de futuros profissionais, não apenas munidos de conhecimentos, mas também de capacidades que lhes permitam enfrentar e resolver problemas num mundo do trabalho e numa sociedade em constante mudança. Coincidente será ainda a afirmação, por parte de Bobbit, da necessidade de o professor se assumir como um profissional que sabe, não só *o* que transmitir, mas também *como* transmitir, no seio de

instituições cada vez mais complexas e de uma sociedade caracterizada pela interdependência e pela necessidade de coordenar esforços com vista ao progresso:

“Simple conditions have been growing complex. Small institutions have been growing large. Increased specialization has been multiplying human interdependencies and the consequent need of coordinating effort. (...) Our schools to-day are better than ever before. Teachers are better trained. Supervision is more adequate. Buildings and equipment are enormously improved. Effective methods are being introduced, and time is being economized. Improvements are visible on every hand. (...) But there are now other functions. Education is now to develop a type of wisdom that can grow only out of participation in the living experiences of men, and never out of mere memorization of verbal statements of facts.”

(Bobbit, 1918: 7,8).

Se nos abstrairmos das diferenças sociais, culturais e tecnológicas que advêm da diferença de dois séculos que separa estas afirmações de Bobbit da atualidade, conseguiremos verificar o interessante paralelismo entre as constatações do autor e as que reiteradamente vão sendo afirmadas nos mais recentes relatórios e propostas internacionais no campo da educação. Destaque-se, para o interesse do presente estudo, a especial referência de Bobbit, não só no prefácio, mas também ao longo da obra, à qualidade da formação de professores e da supervisão, como condições inerentes a uma escola de qualidade. De salientar, ainda, a noção de interdependência ou de sistema, na referência ao modo de trabalho que caracteriza as sociedades modernas.

Ao debruçar-se sobre a evolução do conceito de currículo, Canavarro (2003) deteta, como comum às várias aceções do conceito, a ideia de que “De todos os decisores curriculares, o professor é sem dúvida o mais determinante no currículo que põe em acção na sala de aula, e por isso merece um especial destaque.” (Canavarro, 2003:104). Retomando o acima exposto, pode assim afirmar-se que, numa sociedade do tipo democrático, a escola, como organização específica e local, bem como o professor, são entidades, momentos e espaços operacionais das políticas educativas, ao mesmo tempo que centros de uma rede de ligações simultaneamente prescritas, mas também locais e emocionais.

Ao acima exposto, acresce o facto de que à escola do Século XXI se colocam novos desafios, resultantes das mudanças que se vão operando ao nível de uma “sociedade líquida”, sem coluna vertebral (Bauman, 2000), numa relação mútua entre as potencialidades e a função da primeira, como garante da preparação das gerações futuras, e a segunda, como

elemento em constante evolução. Acresce a grande diferença, e também o grande desafio que constitui o acesso à informação no mundo contemporâneo: esta, não sendo sempre fiável, o que é muitas vezes um problema, surge em grande quantidade ao premir de um botão.

O docente do Século XXI deve dominar diferentes áreas do saber e do saber fazer, bem como possuir diferentes competências inerentes à especificidade da interseção entre essas áreas, aquando do desempenho das funções de docência. É a partir da constatação, por parte dos investigadores em educação, de que na modernidade o exercício da docência requer uma multiplicidade de saberes e de capacidades, que surge o modelo TPACK, descrito por Mishra e Koehler (2006) e representado na Figura 2. As grandes áreas em que este saber múltiplo se divide são três: o conhecimento dos conteúdos a lecionar, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico, i.e., dos recursos e das ferramentas que hoje em dia estão à disposição e se impõem como fontes e como instrumentos de ensino e de aprendizagem. Associados a estas três áreas do saber e do saber fazer, estão os domínios de interseção entre cada uma delas e o contexto micro onde a ação do professor se desenrola. Assim, e tal como se representa na Fig. 2, o modelo dos conhecimentos múltiplos inerentes à função da docência na modernidade apresentado pela primeira vez por Lee Shulman em 1986 e adaptado por Mishra e Koehler (2013:15) alarga-se para incluir as novas ferramentas oferecidas pelas tecnologias da comunicação e da informação.

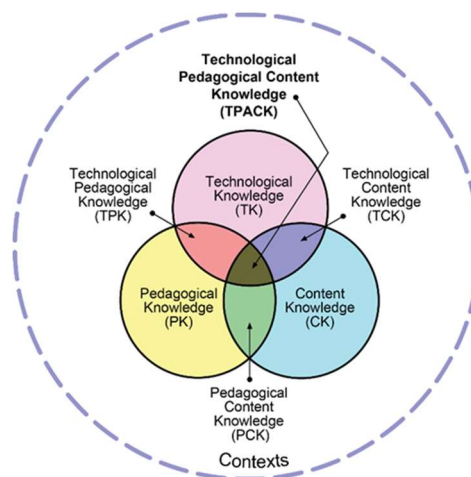


Fig.2 – Modelo TPack (Mishra & Koehler, 2013:15)

Recorrendo, no entanto, à imagem de John Donne (1624), de que o indivíduo é sempre parte de um todo, nunca uma ilha<sup>5</sup>, devemos ainda considerar que um professor é sempre parte de uma equipa, de um projeto, e coloca a sua individualidade ao serviço de um grupo e dos objetivos que se propõe atingir. Defendemos, portanto, que a designação *professor* deverá ser entendida como *professores*, na constatação de que, cada vez mais, a ação educativa, mesmo dentro da sala de aula, pode ser exercida em equipa e é o resultado de um trabalho coletivo, sistémico, onde o professor como indivíduo não se anula, mas representa essencialmente um coletivo, um sistema que visa atingir fins específicos: tal como defende Zabalza (2000), a atividade escolar deverá, assim, ser vista como um todo sistémico e não disperso de cursos, de disciplinas ou de professores. Sendo ao nível intermédio e da ação educativa na relação professores-alunos que o desenvolvimento curricular se contextualiza e concretiza, a articulação terá que ser consciente e eficaz, encontrada em equipa. Desta constatação, resulta a evidência de que o trabalho colaborativo é um requisito essencial e intransponível, requerendo tempos efetivos e um reconhecimento oficial realista a bem da qualidade dos resultados da escola como pilar essencial do desenvolvimento. Como referem Gaspar e Roldão (idem:33), o trabalho colaborativo deverá ser “o cimento organizacional” que garante a eficácia do desenvolvimento curricular. Por sua vez, na base de uma verdadeira colaboração com vista à eficácia na concretização de objetivos num determinado contexto estão dois domínios que se tornam simultaneamente requisitos: o da reflexão sobre a prática, associado à investigação-ação pelos professores no seu contexto educativo (Oliveira & Serrazina, 2002), e o das relações interpessoais que se cruzam dentro e em redor da escola, gerando diferentes “geografias emocionais” (Hargreaves, 2001).

A constatação de que a reflexão é condição e motor de melhoria do profissionalismo docente tem levado inúmeros autores a defenderem que esta deve ser uma prática habitual nas comunidades educativas, levada a cabo em grupo e relacionada com o contexto específico em que se desenvolve a ação educativa. No seu artigo “A reflexão e o professor como investigador”, Oliveira e Serrazina (2002) refletem acerca da evolução do “movimento das práticas reflexivas” (idem:2), considerando que o mesmo teve a sua origem no âmbito da filosofia, com autores como John Dewey, nas primeiras décadas do Século XX, e que se manifesta hoje em diferentes propostas de formação inicial e de formação contínua que

---

<sup>5</sup> “No man is an Island entire of itself; every man/is a piece of the continente, a part of the main;” (Donne, J., 1624)

variam, essencialmente, consoante os contextos nacionais ou locais. Segundo as autoras, “Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento.” (idem:1). Após consideração das visões dos diferentes autores de referência relativamente a esta problemática e analisados pelas autoras, conclui-se que todos identificam, como essencial para que decorra o processo de reflexão por parte do profissional docente, a constatação do problema, da situação, da hipótese de melhoria ou de mudança. No entanto, para que haja reflexão ou ação estratégica será necessário conhecimento ou base teórica, que, no caso das práticas reflexivas, deverá funcionar como *input*, fundo científico e justificação das opções tomadas. O conhecimento de teorias e de práticas experimentais inovadoras será a base para a ação, um *input* que, investigado, trabalhado e processado, será depois adaptado à situação e posto em ação. Como salientam Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão só por si não será garante de qualidade ou de ação consequente, sendo essenciais a “qualidade e a natureza” (idem:7) das mesmas. Segundo Stenhouse (1975), tal como referido pelas autoras (2002:7), a reflexão resulta numa melhoria das condições de aprendizagem, pelo facto de implicar, por parte do docente, um posicionamento crítico constante relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, a autorreflexão acerca da sua prática, a capacidade para integrar a teoria na prática e, finalmente, a exposição, a partilha bem como a discussão com os seus pares. Esta perspetiva é reforçada por Oliveira e Serrazina, ao afirmarem que:

“Os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma perspectiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras. Este processo desenvolvido pelo indivíduo não é privado, mas público, isto é, as interrogações surgem num cenário de conversação colectiva que pode ser real ou em sentido metafórico, como referido por Schön (1987).”

(Oliveira & Serrazina, 2002:8).

Será precisamente sobre esta dimensão de “conversação colectiva” e sobre a forma como na mesma conflui a individualidade docente para se transformar em benefício do coletivo, produzindo um movimento altamente produtivo ao nível das práticas letivas e/ou do contexto educativo específico da instituição de ensino, que nos debruçaremos na componente prática deste estudo. Acresce a estes benefícios, o facto de que uma comunidade educativa preocupada com a procura de conhecimento e com a consequente partilha, bem

como com a adequação ao contexto real em que decorre a ação, desenvolve laços de relacionamento de uma maior cumplicidade, o que aumentará a qualidade das relações, não só profissionais, mas também interpessoais entre os atores educativos. Finalmente, constituirá um elemento de dignificação da carreira do docente do ensino não superior a acreditação do mesmo como sendo capaz de, rotineiramente, procurar, trabalhar e transmitir informação aos seus pares, numa dinâmica de pesquisa do que é produzido cientificamente para reflexão, crítica e construção de um novo saber baseado na prática que resulta num saber fazer cada vez mais eficaz em prol do sucesso educativo e formativo do aluno.

Vários são os autores que referiremos no ponto seguinte e que reforçam a necessidade de criação de comunidades de aprendizagem docente nas escolas, como forma de dignificar a carreira docente, de contrariar a rotina e o mero cumprimento de orientações, por vezes sem uma devida adequação aos contextos, mas, acima de tudo, como forma de melhorar as práticas pedagógicas. Será, acima de tudo, uma resposta bastante eficaz e um meio de proteção, leia-se, segurança, perante a mudança que caracteriza as sociedades atuais. Da mesma forma, garantirá que as competências de indagação e de produção/criação trabalhadas pelos professores aquando da sua formação inicial não se esgotarão ao entrar na rotina do seu trabalho, antes se transformarão, melhorarão e atualizarão.

Num estudo acerca da forma como os professores reagem profissional e emocionalmente perante os desafios da mudança, Van Veen e Sleegers (2006) concluíram, após entrevista a seis professores do ensino secundário na Holanda, que poderá haver uma estreita relação entre a dedicação bem como a qualidade do trabalho do professor junto do aluno e o bem-estar emocional do professor quando se vê reconhecido profissionalmente como construtor e não como mero reproduzidor do currículo. Embora reconheçam haver, à data do seu estudo, pouca investigação relativamente à relação entre o trabalho em sala de aula e a forma como os professores se relacionam com os seus pares e com a instituição específica onde exercem, os autores confirmam, através da sua investigação e com referência a estudos similares de outros investigadores, que será necessário ter em conta a dimensão cognitiva e sociopsicológica dos professores em qualquer circunstância de reforma educativa que vise a melhoria da qualidade do ensino.

Andy Hargreaves (1998) havia já contemplado a importância da inteligência emocional na consideração da profissão docente, ao entrevistar cerca de quarenta professores canadianos de diferentes escolas do nível correspondente ao terceiro ciclo do ensino básico

no sistema de ensino português (alunos dos 12 aos 13 anos de idade). Considerando que a dimensão emocional e o contexto de trabalho têm sido aspetos desvalorizados nos trabalhos acerca do desenvolvimento profissional docente, o autor advoga ser essencial a sua consideração, uma vez que o professor trabalha, ao nível micro, num domínio essencialmente relacional com toda a comunidade educativa, mas, muito especialmente, com os seus alunos. Nesta interação professor-aluno, é exigido ao professor, para além de todas as outras competências, um “trabalho emocional”<sup>6</sup> que deve ser entendido e perspectivado como eminentemente positivo, no sentido em que consiste numa gestão de sentimentos e na expressão de emoções que visam promover uma reação positiva por parte dos alunos, resultando, portanto, num benefício para a aprendizagem: “Emotional labour is an important part of teaching, and in many ways, a positive one. For many teachers, it is a labor of love. Classrooms would be (and sometimes are) barren and boring places without it.” (Hargreaves, 1998:840).

A esta dimensão emocional está intimamente ligada, segundo Hargreaves, uma dimensão moral, relacionada com as razões por que se ensina, o que se ensina e o grau de consecução dos objetivos que se pretende alcançar com esta atividade, condicionada indiscutivelmente pelas condições oferecidas aos seus agentes no decurso da mesma. Assim, Hargreaves conclui ser essencial considerar, numa abordagem que se queira profícua acerca do desenvolvimento profissional docente e ao nível da tomada de decisões pelo poder central, que o sucesso do sistema educativo e respetivas reformas depende do grau de satisfação emocional e profissional do professor, que deve ser chamado a tomar parte ativa nas decisões acerca do desenvolvimento curricular: “Teachers’ emotions are therefore inextricably bound up with the basic purposes of schooling – what the purposes are, what stake teachers have (and are asked to have) in them, and whether the working conditions of teaching make them achievable or not.” (Hargreaves, 1998:841). Na verdade, nas entrevistas realizadas no âmbito do estudo levado a cabo por Hargreaves, um número significativo de docentes mostrou tomar como barómetro para a avaliação de diferentes aspetos do sistema educativo em geral e do seu contexto em particular, o facto de estes oferecerem, ou não, as condições que os professores consideravam serem mais benéficas para o sucesso educativo dos seus alunos: de entre os requisitos vistos pelos docentes como essenciais para o bom decorrer da sua ação educativa, destaca-se a estruturação dos tempos letivos e não letivos do

---

<sup>6</sup> Tradução da autora. No original: “*emotional labour*” (Hargreaves, 1998:840)

docente, por forma a poder, por um lado, trabalhar com os alunos sem constrangimentos temporais rígidos, normalmente em tempos letivos de 40 minutos, e, por outro, a libertação de tarefas burocráticas que os impedissem de se dedicar ao verdadeiro trabalho de enriquecimento ao nível de estratégias e de métodos eficazes de ensino. Estando munidos de um leque vasto de estratégias, os professores envolvidos no estudo de Hargreaves consideravam sentir-se mais seguros, assertivos e capazes na sua ação educativa. Assim, para além dos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, os professores participantes consideraram essencial a possibilidade de desenvolvimento profissional contínuo, no sentido de integrarem conhecimentos prévios na prática, de os questionarem ou reformularem e de, principalmente, alargarem o seu espetro de informação e de técnicas através do trabalho colaborativo e da frequência de cursos de formação em ligação direta com a sua prática docente.

(...) “it is interesting that teachers in our study described their excitement of developing ideas with colleagues in vivid, kinesthetic metaphors that portrayed planning as being full of creativity, movement and emotional intensity. (...) They were ‘piggy-backed’ on one another, ‘bounced off’ people, or generally ‘bashed around’. Teachers would work together in teams to ‘capture those learners’, be ‘springboards’ for each other ‘spin off’ one another’s ideas, ‘take risks’, ‘go nuts’ and engage in a free-for-all’, so that the planning process became ‘like a pinball machine’ for them.”

(Hargreaves, 1998: 849)

Benjamin Endres (2007), numa reflexão acerca da condição de docente na modernidade, realça o facto de esta ser uma das profissões onde maior intensidade assume a dicotomia entre o sistema, como entidade abstrata, e a prática, como exigindo, por parte do professor, um elevado grau de idiosincrasia e de personalismo. Será essencial, segundo o autor, a criação de condições para que essa “interseção” (idem:172) se transforme em oportunidades de resolução do aparente conflito resultante da dicotomia inerente e resulte em benefício do principal destinatário do processo, o aluno.

O trabalho colaborativo assume-se, no presente estudo, como fonte de segurança, de enriquecimento e de garantia de eficácia da ação educativa: como principais interlocutores, na escola, entre o sistema e o aluno, os professores encontrarão, no trabalho colaborativo contextualizado e centrado sobre a práxis pedagógica em geral ou sobre casos de alunos em particular, o enquadramento, a motivação, a oportunidade de desenvolvimento e a maior garantia de eficácia do seu profissionalismo. Em comunidades onde prevaleça o trabalho

colaborativo, a eficácia do desenvolvimento curricular será substancialmente melhor (cf. Gaspar & Roldão, 2005:31) e, acreditamos, o corpo docente dignificar-se-á, ao projetar, na restante comunidade educativa, um trabalho resultante de investigação-reflexão-ação realizado em equipa. Este será, portanto, um contributo essencial na busca pela dignificação da carreira do docente do ensino não superior.

### **3. Condicionantes e oportunidades de trabalho colaborativo em contexto de escola**

Será relativamente simples a identificação de condicionantes que impedem ou que limitam o trabalho colaborativo nas escolas: para além de mencionados, alguma vez, pelos autores de referência no domínio da investigação em educação, estes são amplamente explorados, pelos próprios docentes, tanto em contextos formais como informais, e ainda que a propósito de outros temas que não especificamente o do profissionalismo docente. Serão estes condicionalismos que, em última instância, justificarão o que é constatado por Favinha e Charréu (2012:9), de que a verdadeira cultura colaborativa parece ser “mais desejada pelos professores do que propriamente experimentada, praticada e mantida pelos mesmos.” No que diz respeito a oportunidades, encontraremos também inúmeras menções na bibliografia de referência, secundada por todos aqueles que diretamente se viram ou se vêm envolvidos em experiências colaborativas no âmbito da sua ação e instituição educativa.

Como ponto de partida para o aprofundamento dos dois domínios aqui em discussão, i.e., condicionantes e oportunidades de trabalho colaborativo em contexto de escola, será importante compreender, antes de mais, o significado do termo de referência, *colaboração*. Foi especialmente nos anos 90 que vários autores se começaram a debruçar sobre a necessidade e a complexidade de práticas colaborativas em contexto educacional. A complexidade de que se reveste a ação das instituições de ensino na era pós-moderna levou à constatação de que haverá modos de trabalho mais eficazes e que, tal como nas empresas ou nas instituições hospitalares, o trabalho colaborativo poderá ajudar a resolver mais eficazmente os problemas ou a implementar mais facilmente os diferentes projetos.

Boavida e Ponte (2002) advogam, a este respeito, que deverá distinguir-se entre colaboração e cooperação quando se tenta implementar ou estudar formas organizacionais de funcionamento em conjunto. Segundo os autores, a grande diferença entre cooperar e colaborar reside essencialmente no tipo de relações que se estabelecem entre os elementos

da equipa e destes com o plano de trabalho. A visão de que o trabalho colaborativo apresenta maiores desafios, mas é mais profícuo, é partilhada por diferentes autores dos quais Boavida e Ponte destacam Day (1999), Wagner (1997), Hargreaves (1998), entre outros. O valor deste tipo de dinâmica residirá, segundo Boavida e Ponte, no facto de não haver, entre os indivíduos em colaboração, uma hierarquia rígida com deveres de obediência; de ser possível partir de um plano com objetivos claros, mas cujos processos de concretização vão sendo construídos em função e de acordo com os contextos específicos em que decorre a ação, adaptando-se também mais facilmente aos desafios e obstáculos emergentes; de, finalmente, permitir e viver de uma maior multiplicidade de visões, de conhecimentos e de capacidades que os vários membros partilham, dentro de um compromisso explícito de contributo mútuo – tendo “como ideias-chave a confiança, o diálogo e a negociação.” (Boavida & Ponte, 2002:1).

A adoção de práticas colaborativas pelos contextos educativos é vista, por Alcino Silva (s.d.:1), como um processo de passagem de uma cultura diretiva e dispersa, em que cada docente ou elemento da comunidade educativa vai desempenhando o seu papel praticamente a nível individual, para um tipo de cultura colaborativa em que, como refere Roldão (2007:27), cada elemento da equipa desenvolve estratégias discutidas e desenvolvidas conjuntamente, de forma estratégica, para atingir os fins previamente determinados. Isto, dispondo, no decurso do processo, de momentos individuais de reflexão, de investigação, de aprendizagem e de trabalho. Permitindo e inclusivamente requerendo, por um lado, a valorização individual, e, por outro, a concretização coletiva de objetivos, a colaboração será a dinâmica que permitirá, com maior qualidade e adequação aos contextos específicos, “elevar o nível de energia, reforçar a determinação em agir, reunir mais e melhores recursos e competências para procura de soluções para determinados problemas; para a análise das vivências, situações e problemas, procurando compreender as causas, as consequências, as estratégias e possíveis alternativas” (Silva, s.d.:3). Pela riqueza de interações e de resultados que podem advir de um regime de colaboração, Boavida e Ponte elegem as práticas colaborativas como especialmente relevantes no domínio da investigação sobre a prática. Não estando sujeita a relações hierárquicas, este tipo de dinâmica permite ainda formar equipas mistas, no sentido de que podem ser constituídas por elementos do mesmo grupo profissional ou com as mesmas funções, mas de áreas disciplinares diferentes, bem como juntar diferentes elementos da comunidade educativa num mesmo grupo,

dependendo do tipo de problema, de projeto ou de desenvolvimento que se pretenda. Segundo Boavida e Ponte (2002), neste último caso será requerido mais tempo e poderão surgir maiores dissonâncias entre os elementos, sendo necessário um maior espírito de negociação, mas os resultados serão seguramente mais eficazes e sentidos, por todos, como seus.

Mais de três décadas nos separam da data da edição de “The micropolitics of the school” (1987), do sociólogo Stephen Ball, onde o autor expôs a sua teoria micropolítica da escola e deu voz aos professores, fazendo um levantamento preocupante dos conflitos reais que se viviam nas instituições de ensino, em resultado das profundas mudanças sociais, curriculares, de autoridade e de papéis a desempenhar pelos docentes. Não querendo apresentar uma visão simplista da realidade atual, mas constatando uma diferença substancial em relação à década de 80, poder-se-á dizer que na atualidade a situação não será tão instável ou alarmante, apesar da grande variedade existente ao nível dos sistemas e dos contextos educativos. A contestação e a perda de força dos sistemas *top-down* no âmbito da educação têm levado a que as autoridades nacionais tomem decisões cada vez mais baseadas na auscultação dos níveis *meso* e *micro* bem como dos vários grupos diretamente envolvidos no sistema educativo (desde alunos, a pais, entidades locais, entre outros). Por outro lado, as instituições de ensino superior destinadas à formação inicial de professores apresentam cada vez maior conhecimento e trabalho de campo nas escolas, levando a que os seus cursos incluam problemáticas reais e a que os seus investigadores se debrucem sobre problemas atuais e prementes, ajudando a construir respostas e lançando pistas de trabalho para os docentes e para os órgãos de decisão ao nível *micro* e *meso*, respetivamente; os centros de formação e os docentes apostam cada vez mais na formação ao longo da vida, enraizada nas realidades concretas da ação educativa nos respetivos contextos. Acrescentando-se a isto o cada vez maior enfoque da Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico (OCDE) nas questões da educação, vendo este domínio como basilar para o desenvolvimento sustentável e sustentado do mundo, poderemos aceitar que a situação atual é menos confusa, mais estudável e gerível do que há três décadas atrás. Apesar da liquidez que caracteriza os tempos atuais e da maior ou menor aceitação das instituições, das organizações (incluindo a OCDE) e dos governos no que diz respeito a políticas de educação, poder-se-á dizer que o professor se apresenta, hoje em dia, mais como um profissional em construção permanente do que um graduado para toda a vida após a conclusão da formação

inicial; poder-se-á também constatar, essencialmente, que as instituições de ensino encontraram novas formas de trabalho que respondem com maior eficácia e de forma mais imediata aos problemas emergentes, não se gerando tão facilmente o caos perante a mudança. Uma destas formas será, sem dúvida, a do trabalho colaborativo ou, pelo menos, de tentativas muito aproximadas ao trabalho colaborativo por excelência.

Segundo Roldão (2006:23), nem todo o trabalho conjunto ou em equipa poderá ser considerado do tipo colaborativo. Reforçando esta ideia, defendida pelos demais autores que se debruçam sobre a problemática, a autora apresenta seis requisitos para que decorra um efetivo trabalho colaborativo com resultados eficazes ao nível dos contextos educativos. Enfrentando a inevitabilidade do problema e vendo-o como oportunidade de construção de uma nova realidade, o grupo de colaboradores analisa-a, tenta compreendê-la e organiza-se em torno de um plano inicial da forma que entende ser a mais eficaz para lhe dar resposta. À medida que decorre o seu trabalho, vai-se mostrando apto para enfrentar novos obstáculos emergentes, enquanto caminha, numa dinâmica de diálogo, de reciprocidade, de responsabilidade e de negociação, para a fase terminal, sem nunca perder de vista o verdadeiro alvo e o objetivo primordial da sua ação, o aluno. Certamente que esta fase final é, por sua vez, o reinício de novo processo e assim sucessivamente. O processo colaborativo em si será, por si só, uma oportunidade aberta e em aberto, numa busca constante de melhoria de práticas e de obtenção de resultados. Poder-se-á assim dizer que o trabalho colaborativo é a verdadeira concretização do lema defendido pela personagem Henry J. Kaiser, inspirada no industrial americano do Século XX que, no filme baseado na vida de Preston Tucker, afirma: “Problems are just opportunities in working clothes” (Roos, 1988).

Favinha e Charréu (2012) referem o “trabalho cooperativo entre docentes” como meio eficaz para a melhoria de uma lacuna, apontada pela Inspeção Geral de Ensino, no Quadro de Referência da Avaliação Externa de 2010 e de 2013, como impeditiva do desejado desenvolvimento curricular. De entre as formas de trabalho cooperativo propostas pelos autores, destaca-se a “partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes.” (idem, p.3). Os autores subscrevem a ideia, defendida por Lima (2003) e por Hargreaves (1998) de que o trabalho cooperativo docente ainda é predominantemente estruturado num sistema *top down* que cria alguma artificialidade na forma como o sistema funciona e que poderá gerar uma indesejável e pouco produtiva “balcanização” de interesses e de ação bem como um clima de “colegialidade artificial” (Hargreaves, 1998. Citado por Favinha, 2012: 8). A colaboração

docente tornar-se-á artificial, se “os professores não se encontram quando deviam, encontram-se quando não há nada para discutir, e estão envolvidos em esquemas de treino com pares que não compreendem bem ou não conseguem fazer funcionar com os colegas adequados.” Ou ainda quando, por exemplo, as práticas pedagógicas são impostas e condicionadas pelos professores mais antigos aos provisórios. (Hargreaves, 1998. Citado por Favinha, 2012: 8).

Estas constatações confirmarão a proposta de Roldão (2006), atrás referida, de que o trabalho colaborativo na escola seja construído e não imposto. Estaremos, assim, perante a visão do trabalho colaborativo docente como um processo ou uma prática e não como um procedimento ou produto. Num paradigma essencialmente marcado pela dinâmica *top-down* e por séculos de entendimento do sistema educativo como baseado no cumprimento de diretrizes ou de procedimentos previamente definidos, levantar-se-ão, claramente, obstáculos concretos para a concretização de uma filosofia de colaboração no seio das instituições educativas. À parte os que possam emergir em cada contexto específico, poderemos, de forma geral, identificar como recorrentes, no caso português, os seguintes:

- Inexistência de legislação, até finais do Século XX, que claramente contemple práticas colaborativas contextualizadas ao nível da instituição escolar;
- Existência de professores no ativo cuja formação inicial e prática docente decorreu predominantemente dentro de um sistema de trabalho individual e, quando em grupo, de forma ocasional e pré-determinada;
- Visão do trabalho do professor como eminentemente disciplinar e relacionado com a lecionação e a avaliação dos seus alunos/turmas;
- Distribuição do horário docente de acordo com a dicotomia componente letiva vs componente não letiva, sendo que esta última se esgota principalmente em estruturas de apoio educativo, funções de coordenação/supervisão e projetos lúdico-pedagógicos sem clara valorização de tempos para investigação, colaboração e co-formação;
- Ausência de uma visão eminentemente multidisciplinar e transversal do processo de ensino-aprendizagem bem como do trabalho docente;

- Complexidade e natureza problemática de muitas instituições, levando à criação de rotinas e ao cumprimento de procedimentos como forma de defesa perante a imprevisibilidade e o conflito;
- Resistência à mudança, com o inerente receio de experimentar, especialmente num sistema de ensino dominado pela avaliação externa a nível nacional;
- Sistema hierárquico rígido, tanto ao nível *macro* como ao nível *meso*;
- Predominância de modos de colaboração forçada e sob o constrangimento do tempo definido para o respetivo desempenho ou da avaliação final do desempenho individual;
- Formação contínua vista essencialmente como forma de aquisição de créditos para a progressão na carreira;
- Relações ténues e nem sempre explícitas ou suscitadas por Lei entre as instituições de ensino não superior e os investigadores ou docentes do ensino superior.

Em Portugal, a tendência legislativa caminha, atualmente, no sentido de suscitar ou contemplar práticas formativas e colaborativas vistas pelas instituições como necessárias para o bom cumprimento dos respetivos projetos bem como para garantia do sucesso educativo dos alunos. Na sequência dos estudos que vêm sendo feitos desde o século passado, o desenvolvimento profissional docente começa a ser entendido como algo que deve ser suscitado pela realidade de trabalho de cada docente, ou pelas necessidades da respetiva instituição; que deve processar-se de forma colaborativa, num diálogo multidisciplinar e também estabelecido, se necessário, com parceiros externos à instituição; como forma de garantir resposta aos desafios trazidos pela constante mudança, pelos problemas suscitados pela população estudantil e pela necessidade de afirmação do estatuto do docente, dignificando a carreira através do reforço do conhecimento e do contributo especializado do mesmo para um coletivo.

Poder-se-á dizer, a respeito das mudanças acima assinaladas, que a necessidade é, mais uma vez, a mãe da invenção, na aceção de que toda a mudança no sentido do reforço de práticas colaborativas em contexto escolar pode surgir da premência em fazer face a uma escola democrática e de massas, numa sociedade em constante mudança, em que o futuro é seguramente uma incógnita e em que os desafios do dia-a-dia ultrapassam a capacidade de resposta de um único indivíduo.

Comentando a definição de “perito” apresentada por Bereiter e Scardamalia (1993. Citados por Marcelo, 2009) no que diz respeito ao profissional docente, Carlos Marcelo afirma aqueles que são, sob o ponto de vista do presente estudo, o principal objetivo do desenvolvimento profissional e também a principal vantagem da co-formação tal como aqui é apresentada. O professor especialista distinguir-se-á, segundo os autores acima referidos, por ser detentor de uma “complexidade de competências”(Marcelo, 2009: 14), por ser capaz de gerir processos de forma consciente e autónoma, de integrar múltiplos saberes de várias áreas e de agir interligando a teoria e a prática bem como convocando experiências anteriores. Segundo Marcelo (1999. Citado por Marcelo, 2009), “A última característica que diferencia o perito do principiante é a representação dos problemas: o perito recorre a uma representação abstrata do problema e utiliza uma grande variedade de tipos de problemas guardados na memória. Pelo contrário, os principiantes deixam-se influenciar pelo conteúdo concreto do problema, pelo que têm dificuldades em representá-lo de forma abstrata” – ou, parafraseando a personagem de cinema referida em epígrafe, têm dificuldade em olhar para além do problema particular que enfrentam, vendo-se assim incapazes de o resolver de forma eficaz.

Entendendo-se que principiante ou perito não terão uma relação direta com idade cronológica ou anos de trabalho, poder-se-á propor, como forma mais rápida e eficaz de formar especialistas docentes em contexto de trabalho, que se enraízem, nas instituições de ensino, práticas colaborativas para resolução de problemas através da indagação, do posicionamento crítico, do diálogo multigeracional, da troca de conhecimentos e de competências, no sentido de que o professor se assuma como conhecedor *da* prática, na aceção de Cochram-Smith e Lytle (1999. Referidos por Marcelo, 2009:18), conhecimento esse “construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa.”.

Ao promover os seus profissionais através da formação, no seu interior, de verdadeiras comunidades docentes de aprendizagem, deseja-se que a escola resolva mais eficazmente os seus problemas, contribua com novos conhecimentos e práticas e garanta a qualidade da educação dos seus discentes.

#### 4. Casos particulares de práticas colaborativas em educação

O enfoque no conceito de colaboração em educação ao longo dos últimos anos dá por vezes a ideia de que este tipo de dinâmica é algo de novo. Não o será, na verdade, se atentarmos na própria essência do ato de ensinar. Ensinar algo a alguém é, só por si, um ato colaborativo, no sentido de que há uma partilha de conhecimento com vista ao enriquecimento e à capacitação do outro. Desde as sociedades primitivas, passando pela escola vitoriana e até à atualidade, professores, alunos, pais e educadores, entidades oficiais, autoridades locais, entre muitos outros elementos, estabeleceram, em algum momento, e de alguma forma, relações de colaboração com vista à formação de crianças e de jovens. De acordo com um apanhado feito pelo Institute of Education Leadership, do Canadá (2013-2014), vários autores tinham já refletido acerca das vantagens do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem docente nas escolas como forma de melhorar as práticas pedagógicas e as aprendizagens dos alunos, antes da última década do século passado, altura em que surgiram as obras de DuFour, Little, McLaughlin, Leithwood, entre outros.

O acentuar e o generalizar do discurso da *desprivatização* do trabalho docente, bem como o novo enquadramento teórico e as mais recentes propostas de práticas colaborativas, advirão de fatores anteriormente mencionados, ou seja, essencialmente, da visão do conhecimento como processo em construção ao longo da vida, da complexidade das sociedades e do próprio ser humano na relação que estabelece com as mesmas, da hegemonia das tecnologias de comunicação e de informação a nível global, da heterogeneidade da população escolar e da cada vez maior imprevisibilidade do tipo de profissões e de funções do futuro, o que requer respostas e intervenções concertadas, plurais e com uma maior otimização de recursos, dotando cada indivíduo, independentemente do seu lugar nas hierarquias, do poder de se exprimir, de partilhar experiências ou conhecimento e de transformar.

Os casos que a seguir se apresentam resultam de uma ampla pesquisa e foram selecionados com base nos seguintes critérios: assumirem caráter oficial, relacionado, por exemplo, com decreto ou decisão governamental; integrarem os conceitos de comunidade de aprendizagem e de investigação-ação como base e como motor do processo colaborativo; pressuporem a inexistência de constrangimentos hierárquicos entre os participantes, assumindo o valor do contributo de cada interveniente, independentemente da sua posição

no coletivo, ao mesmo tempo que contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria das práticas pedagógicas; terem como principal objetivo e resultado a melhoria das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos.

#### **4.1 Irlanda**

Em 2006, na República da Irlanda, foi criado um Conselho para a Educação, tendo como um dos seus principais objetivos a definição de um Quadro de Referência para a Formação Contínua de Professores, baseada essencialmente em práticas colaborativas. Estes princípios, bem como o resultado prático e visível do processo levado a cabo pelo referido órgão, foram analisados numa conferência sobre educação, promovida pela Irish National Teachers' Organisation (INTO) em 2010. Os trabalhos apresentados na conferência, bem como os resultados de um estudo com vista ao conhecimento e à discussão de práticas de colaboração docente ao nível do ensino não superior foram editados em 2014. As duas principais conclusões desde logo expressas neste documento são as de que o Século XXI exige a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem docente e também de que os professores (irlandeses) reagem já positivamente a práticas que envolvam reflexão, indagação, colaboração e partilha.

A INTO, na qualidade de organização sindical de professores de ambas as irlandas, tem atuado, desde então, no sentido de que seja aperfeiçoado e aprovado definitivamente, a nível oficial, um Quadro de Referência para o Desenvolvimento Profissional Docente, assente essencialmente em práticas contextualizadas de colaboração para a construção/produção de conhecimento. Segundo a referida organização, as escolas deverão tornar-se verdadeiras comunidades de aprendizagem onde, com vista ao sucesso do aluno, todos os demais elementos estão eles próprios envolvidos em processos de aprendizagem: “Notwithstanding the challenges, our objective is that schools become true learning communities for all.” (INTO, 2014:7). No grupo de todos os elementos da comunidade educativa de cada escola, são destacados neste estudo, e foram valorizados pelos diferentes palestrantes, o corpo docente e os órgãos diretivos – dependendo destes últimos a criação das infraestruturas, dos meios e dos tempos para que os primeiros possam desenvolver-se profissionalmente e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Segundo Sheila Nunan, Secretária-Geral da Conferência, “Teachers respond to

support and engage enthusiastically in reflection, critical enquiry, collaboration and sharing practice when they are facilitated by a supportive teaching environment.” (INTO, 2014: 7).

O conceito de comunidades de aprendizagem (doravante designadas PLC, do Inglês Professional Learning Communities) surgiu no domínio da antropologia e das ciências sociais em finais dos anos 70 e desenvolveu-se ao longo da década de 80 com os contributos, nomeadamente, de Bourdieu, Vygotsky, Foucault, Giddens e Lave. Em relação ao profissionalismo docente, começou a ser utilizado nos anos 90 (INTO, 2014:89).

No dealbar do Século XXI, assiste-se a uma consolidação, ao nível das organizações, do conceito de conhecimento como construção. À luz da teoria do construtivismo social de Vygotsky (1978) e com a gradual complexidade dos problemas e das realidades, entende-se que o profissional em particular e as organizações em geral constroem processos, encontram soluções e desenvolvem projetos de forma mais eficaz se o conhecimento e as competências individuais forem colocados ao serviço da equipa, resultando esta dinâmica, por sua vez, num contínuo enriquecimento individual. A aquisição e produção de conhecimento constrói-se, segundo Vygotsky, por meio do diálogo, sendo que a linguagem desempenha um papel essencial como forma cultural de comunicação. A dialética, por sua vez, permite que, perante o problema ou situação, os agentes envolvidos não se foquem apenas nestes, mas sim, no que está para além dos mesmos e que irá ajudar a integrar a teoria na prática e a encontrar soluções cujo alcance poderá ir para além da mera aplicação concreta. O diálogo, a troca de informação, a expressão de uma visão pessoal, serão possíveis elementos para a resolução de um problema: uma co-construção que no âmbito do desenvolvimento profissional docente em contexto de escola significa que o professor e os seus pares mantêm-se atualizados e/ou resolvem problemas particulares de um determinado contexto de forma colaborativa:

In the Irish context, for example, changing expectations about teaching, learning and assessment have meant that teachers are expected to adopt a more interactive relationship with students, teachers, parents and other professionals involved in schooling. Furthermore, in the classroom teachers often work beside special needs assistants, learning support teachers or parent helpers. Outside the classroom, teachers also liaise with a range of other staff in the school about school development planning, whole school evaluations, provision for students with special education needs, among other areas. (...) Learning communities comprise individuals with diverse expertise and knowledge. This diversity is valued and through collaboration, drawn out, shared and used to solve school-based problems. Learning communities foster openness, dialogue, inquiry, risk-taking, and trust.

(INTO, 2014: 11-12)

Segundo Hargreaves (1994. Referido por INTO, 2014:89), as práticas colaborativas estão no centro do profissionalismo docente do Século XXI e Cochran-Smith e Lytle (2009. Referidos por INTO, 2014:89) advogam que, cada vez mais, as referidas práticas devem ser assimiladas e entendidas como inerentes ao desenvolvimento profissional docente, devendo as estruturas diretivas de uma escola criar e apoiar tais práticas. No que diz respeito a esta função como parte do rol de funções diretivas, foi dado um claro passo na República da Irlanda aquando da entrada em vigor do *Education Act*, em 1998. Na alínea c) da secção 23.2, é atribuída ao diretor pedagógico dos estabelecimentos de ensino primário a função de, juntamente com a restante comunidade escolar (Conselho, pais e professores), criar um ambiente de verdadeiro apoio à aprendizagem por parte dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos professores. Segue-se, a este documento legislativo, a recomendação do Advisory Group on Citizenship, grupo de trabalho nomeado pelo Departamento para a Educação (DES) da República da Irlanda, de que um dos desafios colocados às direções das escolas do ensino primário será o de transformar a “cultura da escola” no sentido de que esta seja um lugar de aprendizagem, por excelência, não só para os alunos, mas também para os professores.

A partir de uma análise de posterior legislação, relatórios e recomendações, poder-se-á dizer que os documentos atrás referidos iniciam uma tendência, na República da Irlanda, para o consolidar de uma visão do desenvolvimento profissional docente como algo que deve ocorrer, não unicamente de acordo com um calendário pré-estabelecido, com carácter formal, em ambiente externo à escola e por períodos determinados de tempo, mas sim enraizar-se nas instituições e assumir-se como rotina, tendo como referência o contexto específico da instituição ou conjunto de instituições, mas não decorrendo necessariamente no espaço físico da mesma. A este respeito, Howes, Booth, Dyson e Frankham identificam dois tipos de aprendizagem em contexto de trabalho: incidental, implícita e espontânea; intencional, planeada e orientada para a consecução de determinados objetivos (2005. Tal como citados por INTO, 2014:30). No primeiro caso, segundo Hager (2004. Tal como referido por INTO, 2014:31), estaremos perante uma nova noção de conhecimento como processo de construção colaborativo, simultaneamente individual e coletivo, essencial para a melhoria da qualidade da educação formal na sociedade do século XXI.

Phil e Heather Hodkinson (2005. Tal como referidos por INTO, 2014:33-34), dois investigadores da Universidade de Leeds, Reino Unido, que têm vindo a desenvolver estudos sobre comunidades de aprendizagem docente, nomeiam, com base no modelo geral de Fuller e Unwin (2004), as condições que poderão ser consideradas como promotoras de tal interação numa instituição de ensino, por terem um impacto direto, mas sem que se sobreponham ao essencial e prioritário foco das mesmas: o ensino-aprendizagem dos alunos. As propostas dos autores poderão dividir-se em dois domínios: um domínio exclusivamente interno e um domínio misto. No que diz respeito ao primeiro, deverão ser garantidas, pelas instituições, ao nível da organização dos tempos e dos espaços para docentes, oportunidades para que as seguintes ações se concretizem rotineiramente: sessões de trabalho colaborativo em equipas variáveis, interajuda entre docentes com o objetivo direto de promover a co-aprendizagem; clara valorização da aprendizagem docente através da prática, no local de trabalho; apoio à inovação ao nível de práticas e de métodos de ensino. No domínio que designamos por misto, serão de considerar, por parte das direções das instituições e pela própria legislação, oportunidades para que os docentes adquiram formação no exterior do seu local de trabalho, eventualmente em ambientes virtuais, em função, e com impacto na escola a que pertencem (cf. INTO, 2014: 34). Por sua vez, Beckett e Hager (2002) bem como Jeffers (2006) consideram de extremo valor as conversas informais entre professores, recorrentes ao longo do dia de trabalho, mas constantemente interrompidas ou de passagem. Assim, propõem a criação de períodos de pausa maiores ao longo do dia e que os espaços sejam organizados de forma a que os docentes possam facilmente encontrar-se e reunir com outros professores ou elementos da comunidade educativa, tais como psicólogos ou especialistas de educação especial. Todas estas propostas foram reconhecidas como válidas e preconizadas por um relatório inspetivo produzido em 2006 pela inspeção do ensino Irlandês, que sugeriu ainda ser pertinente que as reuniões de professores passassem a focar-se menos na transmissão de informação e mais na promoção do diálogo entre os participantes, consignando-se assim tempos para tal e dando-se um claro sinal, aos docentes, de que a colaboração e o contributo de cada um é valorizado. Em pequenas comunidades educativas, o trabalho colaborativo poderá, segundo este órgão inspetivo, decorrer em pequenos grupos de interesses próximos; em comunidades maiores, ou nos casos que se considerem pertinentes, a interação com recurso às novas tecnologias da comunicação e da

informação poderá viabilizar uma melhor colaboração entre todos e ser muito enriquecedora (cf. INTO, 2014:35).

A este propósito, são referidos, neste estudo levado a cabo pela INTO, inúmeros sítios virtuais na rede global, cujo objetivo primordial é a promoção da colaboração e da formação entre professores - em alguns casos, como será o da TeachNet Ireland, sob a orientação e a supervisão de especialistas ou de moderadores. Destacam-se os seguintes:

- TeachNet Ireland ([www.teachnet.ie](http://www.teachnet.ie)), criado pelo St. Patrick's College, Drumcondra, em 2001;
- Scoilnet ([www.scoilnet.ie](http://www.scoilnet.ie)) e NCCA ([www.action.ncca.ie](http://www.action.ncca.ie)), *sites* governamentais para apoio a professores do ensino não superior da Irlanda, com materiais desenvolvidos pelos responsáveis, em conjunto com professores no ativo;
- Seomra Ranga ([www.seomraranga.com](http://www.seomraranga.com)), criado e gerido por um docente do ensino básico da Irlanda em 2007 para publicação de trabalhos e de propostas letivas concebidos de e para professores;
- FÍS ([www.fis.ie](http://www.fis.ie)), um espaço virtual promovido pelo Departamento da Educação irlandês em conjunto com a National Film School e que visa promover a aprendizagem colaborativa de professores e de alunos, em conjunto, por meio da produção de filmes nos respetivos contextos escolares. Neste âmbito, é garantida formação aos docentes e o visionamento bem como a discussão dos originais produzidos;
- TL21 (<https://www.maynoothuniversity.ie/TL21>), um programa desenvolvido entre 2003 e 2007 e entre 2008 e 2012 pela universidade de Maynooth, em regime *b-learning*, tendo proporcionado aos professores das escolas participantes a oportunidade de, ao longo de dois anos passíveis de creditação, produzirem materiais, refletirem criticamente sobre as respetivas práticas e trocarem experiências, bem como informação, sempre com referência aos próprios contextos e envolvendo os alunos, o que resulta num trabalho profícuo para ambas as partes no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade crítica, da criatividade e da autorregulação das aprendizagens;
- A PDST (Professional Development Service for Teachers), uma extensa e complexa rede local, regional e nacional para o desenvolvimento profissional

dos professores, que funciona em regime presencial, bem como a distância, e que constitui a versão atual e mais elaborada de uma antiga prática, em escolas irlandesas, denominada “study group”: “[...] teachers came together to ‘study’ some aspect of their work by sharing their experience and expertise. Very often and in the absence of a more formalised support structure collegial support was all that they had. When necessary they sought support from external sources but in the main they relied on each other [...] (INTO, 2014:53).

- o próprio *site* da INTO (<https://www.into.ie/>) como exemplificativo de uma comunidade virtual de professores em larga escala. A empresa que desenvolveu este espaço na rede descreve-o da seguinte forma:

INTO are one example of an online learning community Digilogue have helped. This teachers' union has one of the most vibrant education/union communities in the whole World. Managing and sending tens of thousands of emails per week across a number of mailing lists and having hundreds of educators in private discussion fora, chat rooms, interactive calendars, technical support facilities, their very own Education sites Search Engine, online facilitators and much more - all combine to facilitate a thriving community enabled by Digilogue.

([www.digilogue.net](http://www.digilogue.net). Tal como citado por INTO, 2014: 38).

De todos os exemplos acima descritos, destacaremos as plataformas TeachNet Ireland, FÍS, TL21, PDST e INTO como sendo aquelas no âmbito das quais se formam comunidades de aprendizagem por meio de um diálogo colaborativo entre docentes. Uma das conclusões da conferência e do estudo levado a cabo pela INTO foi, precisamente, a de que não há, nem deverá haver um formato padrão para o trabalho colaborativo e o funcionamento de comunidades de aprendizagem. Este será um mundo sempre em aberto e que gera, bem como aproveita, oportunidades, sendo de garantir, apenas, que no seu seio o conhecimento é visto como algo em contínua construção e em que o individual se cruza com o coletivo, a teoria e o saber se cruzam com a prática e com as competências, numa lógica de investigação-ação em espírito colegial. (cf. INTO, 2014:87).

## 4.2 Finlândia

O relatório da OCDE de 2010 sobre o caso particular da Finlândia, que, a partir do ano de 2001, surgiu como o país com melhores resultados PISA, aponta-o como um exemplo muito particular de sucesso e uma referência internacional, resultante da implementação

estruturada e sistémica de melhorias e de práticas no ensino, em consonância com os valores e os ideais sociais, económicos e políticos do país. Ao contrário do que acontece em muitos países, as classificações obtidas pelos alunos da Finlândia no referido instrumento de avaliação não foram acidentais, mas sim produzidas por quatro décadas de estudos e de transformação sustentada. Esta terá sido uma das principais razões para o sucesso atrás referido. O relatório realça ainda o facto de os resultados apresentados pelos alunos finlandeses apresentarem uma variabilidade muito abaixo da dos outros países no que diz respeito ao diferencial entre as classificações mais elevadas e as menos elevadas, o que deixa traduzir uma notória homogeneidade entre os diferentes estabelecimentos de ensino do país.

De acordo com a investigação levada a cabo pela OCDE em 2010, o debate em torno da necessidade de reestruturação do sistema de ensino na Finlândia iniciou-se logo após a 2ª Guerra Mundial, tendo as primeiras medidas estruturais começado a surgir a partir dos anos 60, num processo cuja maior acuidade se fez sentir ao longo de quatro décadas, mas que está sempre em aberto, mostrando um particular interesse, por parte da sociedade finlandesa, em responder aos desafios sociais, económicos e políticos através de um investimento na qualidade do sistema educativo. O relatório produzido pela OCDE em 2010 tem sido corroborado por inúmeros estudos levados a cabo acerca do fenómeno, numa extensa, mas muito consonante produção, que visa retirar conclusões acerca dos principais fatores de sucesso da Finlândia. A saber, o facto de toda a reestruturação do sistema de ensino ter sempre envolvido amplos debates a nível nacional; a integração sistémica de qualquer nova medida, tanto sob o ponto de vista sincrónico como diacrónico; a profunda intervenção no sentido de garantir a igualdade de oportunidades no acesso a uma educação e a uma instituição escolar de qualidade; a reestruturação do percurso escolar e do currículo, tendo em vista, por um lado, garantir uma escolaridade comum para todas as crianças e jovens ao longo de nove anos e, por outro, que o foco das aprendizagens fosse o desenvolvimento de competências e não o exaustivo e rigoroso cumprimento de conteúdos; a aposta na elevada qualidade e no elevado rigor ao nível da formação de docentes, desde a elevação da formação no ensino superior, passando pelos critérios de seleção dos estudantes e, no final do processo, da entrada dos mesmos na carreira docente; finalmente, a definição do horário e das funções docentes com vista, por um lado, a garantir uma carga significativa de tempos destinados ao trabalho de preparação, planeamento e intervenção e, por outro, ao garante da autonomia e do poder decisório dos docentes, nos respetivos contextos, no que diz respeito, não só ao

desenvolvimento curricular, mas a todos os domínios da ação educativa, com especial relevo para a mobilização de recursos e de conhecimentos que permitam promover o sucesso individual e coletivo dos discentes. Neste sentido, poder-se-á concluir que a pedra de toque de toda a reforma educacional levada a cabo na Finlândia tem assentado nos princípios da igualdade, do humanismo/personalismo e da colaboração.

Vários têm sido os estudos realizados acerca do sistema educativo da Finlândia, numa tentativa dupla de sistematizar o respetivo funcionamento e de possibilitar, a outros países, matéria para uma reflexão e para a transformação dos respetivos sistemas. Para o efeito desta dissertação, selecionamos o estudo de caso levado a cabo por B. H. Eschler (2016), uma vez que se debruça em particular sobre as formas de colaboração docente verificadas na Finlândia como uma das chaves de sucesso do sistema e também porque agrega uma revisão detalhada de estudos e de bibliografia sobre o impacto do trabalho colaborativo na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

Partindo do pressuposto defendido por Darling-Hammond (2010) e por inúmeros investigadores do fenómeno finlandês, de que uma das forças estruturais do sistema de ensino finlandês reside na qualidade da formação e do trabalho dos docentes e que esta é uma intervenção necessária em países com um menor desempenho, Eschler analisou as formas de colaboração desenvolvidas por dezanove professores de duas escolas básicas da Finlândia. À semelhança do que é referido no relatório da OCDE (2010:126), Eschler verificou, à partida, que na escola de maior dimensão o modo colaborativo era mais notório e efetivo do que na escola com menos alunos e professores. Dada a considerável autonomia conferida aos docentes no sistema de ensino irlandês, ao nível do desenvolvimento curricular, da seleção de materiais e de manuais bem como da dinamização das atividades letivas (OCDE, 2010:126), esta variação no grau de colaboração entre as escolas traduzirá a necessidade, em maior ou menor grau, por parte das escolas em geral e dos professores em particular, de enfrentarem a complexidade de cada sistema com o capital intelectual, os recursos e a capacidade de ação correspondentes.

A partir das entrevistas realizadas aos professores de ambas as escolas, Eschler constata a existência de três “comportamentos colaborativos dominantes”<sup>7</sup>, considerados pelos professores como as chaves da sua qualidade educativa, uma vez que estes constituem

---

<sup>7</sup> Tradução da autora. No original: “Key collaboration behaviors” (Eschler, 2016:6).

as principais formas de obter informação/conhecimento bem como de desenvolvimento profissional. Também neste sentido, o estudo corrobora as visões de autores passados em revista por Eschler, de que existe uma relação direta entre o grau de colaboração docente e a qualidade das aprendizagens dos alunos (Laive, 2006), de que os tipos e graus de colaboração variam em função dos contextos e dos objetivos (Vangrieken et alii, 2015), de que a colaboração é o meio mais eficaz para a resolução de problemas (West, 1990; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007) e de que a transformação das escolas em organizações colaborativas acontece quando nelas se consolidam modos formais e informais de partilha de informação, de interdependência e de responsabilidade conjunta pela resolução de problemas. Baseado nas ideias avançadas pelos autores aqui referidos e com base no estudo que levou a cabo, Eschler propõe a seguinte definição de colaboração: “Teacher collaboration involves two or more teachers in an interdependent relationship in which they interact by sharing information and knowledge, planning, and problem-solving.” (Eschler, 2016:4). Será pelo facto de envolver a troca de informação ao nível de um contexto específico de trabalho, que o conceito de colaboração docente se cruza com os de “comunidades de prática” (Wenger, 1998:47. Tal como citado por Eschler, 2016:4-5). Embora não se concentre especificamente na profissão docente, Wenger vê as práticas colaborativas e as interações de aprendizagem que resultam em desenvolvimento e em eficácia profissional como um *iceberg*, em que coexistem e assumem importância estrutural o visível e exposto e o invisível e implícito. O objetivo de uma comunidade de aprendizagem baseada em dinâmicas colaborativas será, a nosso ver, o de encontrar formas de canalizar as potencialidades e os conhecimentos desenvolvidos informal e esporadicamente, ao serviço das dinâmicas formalmente organizadas.

De acordo com afirmações de dois dos professores entrevistados para o estudo de Eschler, a colaboração formal e a colaboração informal devem ser vistas como complementares, devendo ser valorizada a segunda como garante do bom funcionamento entre docentes, que resultará, por sua vez, na qualidade do funcionamento dos momentos e das ações formais, ou seja, da ação educativa da instituição como um todo. Na verdade, verifica-se, no sistema de ensino finlandês tal como é descrito pela vasta bibliografia, que para além de haver uma preocupação em que o sistema de ensino funcione para além do poder político, há ainda uma ênfase na autonomia e conseqüente responsabilização dos agentes educativos, procurando descentralizar e antes ajustar às realidades de cada região e

de cada núcleo educativo todo o processo de ensino e de aprendizagem, tendo como referência apenas um currículo nacional simplificado e orientativo.

Em conclusão, poder-se-á dizer que a pedra de toque do sistema de ensino finlandês reside no facto de haver uma conceção do mesmo em torno do fator aprendizagem e de este ser entendido, de forma inequívoca, como um processo em construção contínua, que só ocorre com eficácia se desenvolvido de forma colaborativa, sem que a individualidade seja destruída e com um forte sentimento de responsabilidade que resulta, por sua vez, na autonomia que é conferida ao sujeito e à instituição. A preocupação com a aprendizagem e com a formação em comunidade colaborativa é igualmente notória no que diz respeito a alunos e a docentes, numa indissociável relação entre o desenvolvimento humano, cívico e cognitivo de uns e o desenvolvimento profissional dos outros. Interessante será verificar que todo este sistema só faz sentido quando, em causa, está a necessidade de preparar as crianças e os jovens para o mundo real, fazendo assim da resolução de problemas complexos o tema central de qualquer momento de aprendizagem: este objetivo só por si requer a aquisição de conhecimento, não como um fim em si mesmo, mas como um meio; o planeamento da ação em espírito de colaboração e não de competição individualista; a sistemática autorregulação do processo de construção do saber e a mobilização do saber adquirido ou encontrado.

Sistematizam-se, de seguida, as medidas que o estudo de Eschler evidencia como sendo aquelas que, na prática, concretizam os princípios e definem o sucesso do sistema de ensino finlandês:

- o acesso a cursos para a docência e a entrada na carreira de professor, independentemente do nível de ensino, apresenta um elevado grau de exigência;
- a formação profissional do docente tem uma duração extensa e parte da mesma é feita em contexto de trabalho, sob orientação de professores mais experientes e com um profundo conhecimento da instituição onde a mesma decorre;
- os conhecimentos e as competências desenvolvidos durante a formação inicial são aprofundados, postos à prova, postos em prática e desenvolvidos pelo facto de à escola e ao professor serem atribuídas responsabilidades cruciais ao nível do desenvolvimento curricular, da escolha de materiais, do planeamento, gestão e avaliação, do diagnóstico de

problemas e de dificuldades de aprendizagem, do apoio com vista ao sucesso educativo e da interação com outros profissionais especializados, internos ou externos à instituição;

- o estatuto do professor, bem como o grau de segurança e de estabilidade da profissão são elevados;

- a colaboração entre e dentro de todos os grupos que formam a comunidade educativa é efetiva e torna-se naturalmente obrigatória, em consequência da extrema confiança e responsabilidade que são depositadas na escola em geral e nos docentes em particular pela Lei, pelas autoridades, pelo parlamento, pelos pais, i.e., por todas as partes da sociedade;

- a pressão da avaliação externa é mínima, mas o sucesso educativo, qualitativo, dos alunos no final dos seus percursos é elevado, consistindo a avaliação um sistema eminentemente formativo que diagnostica, aposta na capacidade de autorregulação e que culmina numa única prova no final de um percurso;

- o currículo valoriza determinadas disciplinas, tais como a matemática, as ciências experimentais e as línguas estrangeiras, mas também competências como a criatividade, a capacidade de expressão, de raciocínio e de mobilização de conhecimentos bem como de recursos para a resolução de problemas, o espírito de negociação e de trabalho em equipa;

- o tempo que os alunos passam diariamente em atividades letivas é bastante mais reduzido do que na maioria dos outros países e a escola não é vista apenas como um espaço físico onde se cumpre um horário – é antes uma comunidade na comunidade, que garante serviços de alimentação e de saúde (física e mental), serviços sociais, apoios educativos, atividades de lazer e projetos ou iniciativas;

- da mesma forma, o tempo de trabalho dos docentes é definido de forma equilibrada e sustentada, dispondo estes de três horas por semana para trabalho colaborativo, remunerado, e de uma componente letiva inferior à dos seus pares nos demais países;

- a carreira docente goza de um estatuto muito elevado na sociedade finlandesa, revelando os diversos estudos feitos sobre a questão e levados a cabo pelos autores referidos *passim passim* nesta secção, que o mesmo advém da excelente qualidade ao nível da formação e da confiança no profissional, essencialmente pelo facto de este estar inserido numa equipa e levar a cabo um trabalho de constante enriquecimento e produção com os

seus pares – poder-se-á talvez afirmar que a confiança cresce se o profissional for visto, pela respetiva comunidade e sociedade, como membro de um coletivo e não como um trabalhador isolado.

### **4.3 Outros casos**

Segundo Oliveira (2012:34), a questão da necessidade de as nações e organizações assegurarem um contínuo e qualitativo desenvolvimento profissional dos seus docentes como uma das formas essenciais para o sucesso educativo dos alunos e para a sua preparação para o exercício da cidadania surgiu e tem sido fomentada, essencialmente, pelas três grandes organizações internacionais no âmbito da educação e da cultura: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Ao longo da última década do Século XX e em especial desde o início do Século XXI, vários têm sido os casos que, embora com um impacto internacional menor do que o da Finlândia, apresentam um particular interesse e relevo sob o ponto de vista da relação entre trabalho colaborativo como forma de desenvolvimento profissional e de melhoria da práxis pedagógica para o sucesso educativo dos discentes. Desta forma, apresentam-se seguidamente alguns exemplos de particular interesse, de acordo com os critérios de seleção enunciados no início desta secção.

No Brasil, várias instituições de ensino têm introduzido práticas de caráter colaborativo. Um dos primeiros casos teve como principal eixo a colaboração entre formadores universitários da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professores de matemática do ensino básico, com vista ao desenvolvimento curricular contextualizado, no âmbito da disciplina de matemática. Fiorentini designa estas dinâmicas como “grupos de pesquisa” (2013:14), sendo exemplo dos mesmos os programas Prática Pedagógica em Matemática (PRAPEM), Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM) e Grupo de Sábado (GdS). A dimensão mais saliente destes programas será a que remete para a criação de comunidades de investigação, de aprendizagem e de planeamento, numa troca de informação e numa reflexão conjunta entre o ensino superior e as escolas do ensino não superior.

Na última década do Século XX, o estudo de aula surgiu no Japão como uma forma de desenvolvimento profissional para professores em início de carreira. Entretanto, este tipo

de desenvolvimento profissional em comunidade de aprendizagem com vista ao desenvolvimento profissional e à melhoria das práticas pedagógicas ultrapassou fronteiras e tem sido implementado em vários países ocidentais, como por exemplo a Dinamarca e Portugal, em especial na fase de formação de docentes. O estudo de aula consiste na observação de aulas devidamente planeadas, de acordo com objetivos bem definidos, por um grupo determinado de professores, que procede ao registo das reações e dos processos de aprendizagem dos alunos bem como das interações entre professor e aluno durante as mesmas para posterior análise, reflexão e planeamento do desenvolvimento curricular ou redefinição de práticas. Num estudo acerca das vantagens e dos desafios do estudo de aula como prática colaborativa, C. Chassels e W. Melville (2009) recorrem a autores de referência para reafirmar a pertinência e os princípios desta modalidade de desenvolvimento profissional:

“Teacher professional learning is not just a case of adding new information to an individual’s existing knowledge base; it is an ongoing task in which “teachers need to restructure their knowledge and beliefs, and, on the basis of teaching experiences, integrate the new information in their practical knowledge.”

(van Driel, Beijaard & Verloop, 2001. Tal como citados por Chassels & Melville, 2009:738).

“teaching expertise . . . includes planning to learn from teaching (one’s own teaching and the teaching of others) and revising practice based on the data collected”

(Hiebert et al., 2007:47-50. Tal como citados por Chassels & Melville, 2009:738).

“through inquiry, teachers . . . make problematic their own knowledge and practice as well as the knowledge and practice of others”

(Cochran-Smith and Lytle, 1999:273. Tal como citados por Chassels & Melville, 2009:738).

O estudo de aula em regime colaborativo surgirá assim como uma forma de construção de conhecimento e de desenvolvimento de competências (investigação, diagnóstico, planeamento, intervenção, negociação, entre outras) de forma contínua, integrada e contextualizada, que permite responder aos constantes e complexos desafios da escola, permeável, por sua vez, à liquidez da sociedade em geral. Apesar de não ser uma prática consensualmente defendida, tal como demonstra o estudo levado a cabo por Chassels e Melville (2009), o estudo de aula apresentará, como vantagem primordial, o facto de permitir, ao professor, usufruir de uma apreciação construtiva, refletida e externa relativamente ao seu desempenho. Ainda que não possa ser desconsiderada a possibilidade de surgimento de desentendimentos ou até de conflitos, isto é algo que poderá trazer novas

pistas de trabalho e apontar questões que, isoladamente ou com apenas um professor orientador, poderiam não surgir. Finalmente, será de considerar ainda a possibilidade de que, iniciando a sua carreira desta forma colaborativa, os novos docentes assumam desde logo como parte da sua rotina o trabalho colaborativo (Chassels & Melville, 2009:23). Os autores aventam ainda a possibilidade de o estudo de aula ser adaptado, para que possa constituir parte do desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, com um foco direcionado mais para o diagnóstico de dificuldades dos alunos, algo que alguns investigadores portugueses comprovaram, através de estudos realizados em escolas básicas (cf. Baptista *et al.*, 2012).

Os casos acima referidos são apenas alguns exemplos de uma tendência que, cremos, se irá afirmar cada vez com maior visibilidade nos diversos sistemas educativos, em parte como uma inevitável forma de trabalho para fazer face à crescente complexidade dos sistemas e às especificidades dos contextos educativos, tornando assim quase impraticável, pelo menos nas sociedades democráticas, os modelos de desenvolvimento curricular altamente centralizados. A descentralização, por sua vez, implica a concessão de autonomia ao nível *meso* e *micro*, o que exigirá da parte do docente do século XXI uma multiplicidade cada vez maior de conhecimentos e de competências e a colaboração com os seus pares bem como com equipas multidisciplinares, de modo a mais facilmente conseguir diagnosticar processos, refletir, aceder a informação, planear e intervir de forma mais eficaz, consistente e abrangente.

Poderemos considerar que vários modos colaborativos surgem quando, por vezes até de forma entusiasta, os docentes se reúnem em ambientes virtuais, com recurso às ferramentas oferecidas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, quando formam par pedagógico, quando desenvolvem projetos ou programas multidisciplinares, conversas informais, entre outros. Consideramos, no entanto, que a colaboração só será consequente se constituir a dinâmica estruturante de uma comunidade de aprendizagem. Por comunidade de aprendizagem, entendemos o conjunto de agentes que, num determinado contexto, diagnosticam as potencialidades bem como as fragilidades do mesmo, estabelecem objetivos comuns e desenvolvem processos de intervenção e de concretização conscientes e informados. A comunidade de aprendizagem surgirá assim como um corpo sistémico, onde cada elemento se desenvolve profissionalmente através da procura, da partilha e da produção de conhecimento; da colocação das suas competências ao serviço da comunidade,

adquirindo, por sua vez, novas destrezas ao sair da sua zona de conforto; e aceitar novos desafios e assumir novas práticas em colaboração com os seus pares. Desta forma, a criação de uma comunidade de aprendizagem num determinado contexto educativo poderá ser um processo demorado. Exigirá uma liderança simultaneamente assertiva e com capacidade de negociação e partirá do *design* de um sistema de funcionamento concreto, mas aberto à mudança, com tempos e espaços próprios e dentro dos princípios da constante autorregulação e otimização de procedimentos para obtenção de resultados qualitativa e ou quantitativamente significativos à luz dos objetivos estabelecidos.

## **CAPÍTULO II**

### **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE**

## 1. Desenvolvimento profissional docente

No seu artigo “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”, Carlos Marcelo (2009) aborda a questão da formação docente ao longo da vida como uma das questões centrais da educação na sociedade da e para a mudança: questão que, segundo o autor, carece de ser perspectivada, simultaneamente, do ponto de vista individual e coletivo e numa inter-relação sistémica com dimensões várias. Segundo Marcelo, a contemporaneidade exige que o exercício da função de docente ao longo da vida ativa seja visto, pelo sistema, pelo profissional e pela organização em que se insere, como “elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.” (idem:19).

Antes de nos debruçarmos acerca da questão particular do desenvolvimento profissional docente, será pertinente questionarmo-nos acerca do que significa ser professor e, principalmente, de como é vista a profissão. Relativamente a este assunto, Flores (2014:857) identifica cinco discursos diferentes na literatura, dividindo-se estes em dois grandes grupos: uma visão tradicional<sup>9</sup>, que vê o professor como um técnico, transmissor de conhecimento e regulado por códigos coletivos bem definidos de conduta e de exercício, essencialmente isolado dentro de um espaço, a sala de aula, onde demonstra o seu conhecimento e exerce a sua autoridade, decidindo no momento e de forma não planeada, por vezes até discricionária; por outro lado, uma visão moderna<sup>10</sup>, que perspetiva o docente como parte de um todo formado pelos seus colegas de trabalho, pela instituição de ensino onde desenvolve a sua atividade, pela comunidade, pelos vários níveis da rede formada pelo sistema educativo desde a tutela ao espaço de aula, e participando em reuniões colegiais e em atividades onde predomina um espírito de cultura colaborativa. No entanto, corre o risco de facilmente se desvalorizar perante a necessidade de gerir diferentes forças, por vezes até de cariz político e social, ou de enfrentar a massificação do sistema e a heterogeneidade da população discente. Considerando que será necessário definir um tipo diferente de profissional, Goodson e Hargreaves (1996) propõem um “novo profissionalismo”, que inclua, “entre outros aspetos, uma mudança do individualismo para a colaboração, das hierarquias para as equipas, do processo para o produto, da autoridade para o contrato e da sobrevivência para a emancipação” (idem, p.859). Sachs (2003). Tal como referido por

---

<sup>9</sup> “profissionalismo clássico” e “profissionalismo prático” (Goodson & Hargreaves, 1996).

<sup>10</sup> “profissionalismo flexível”, “profissionalismo alargado” e “profissionalismo complexo” (Goodson & Hargreaves, 1996). Atenção ao tipo de letra dos rodapés que não é igual ao do corpo do texto.

Flores, 2014:860) apresenta um tipo de entendimento da profissão do professor semelhante a este, o qual designa de “profissionalismo democrático” (idem) e que se regerá pelos princípios da “aprendizagem”, da “participação”, da “colaboração”, da “cooperação” e do “ativismo” (idem). Independentemente da visão predominante nos diferentes quadros institucionais, será importante verificar, como afirmam Day e Sachs (2004:5. Tal como referidos por Flores), se as diferentes visões aqui identificadas coexistem na prática:

(...) “se se tende a reconhecer a complexidade e a exigência inerente à mudança das práticas de ensino, por outro lado, os recursos disponibilizados aos professores para sua aprendizagem e seu desenvolvimento profissionais são reduzidos; e se se defende a necessidade de um maior profissionalismo docente reinventando a identidade profissional dos professores, ao mesmo tempo, a evidência aponta para o facto de os professores estarem a ser desprofissionalizados e o seu trabalho intensificado, como resultado do currículo imposto externamente e de sistemas de monitorização, avaliação e supervisão, tornando o ato educativo cada vez mais complexo.”

(Flores, 2014:863)

De acordo com a autora (idem), o desenvolvimento profissional docente e o assumir de uma qualidade específica para o exercício da profissão poderão, segundo diversos autores, ajudar à reconversão e atualização profissional dos professores, dotando-os de capacidade para resolverem e para se libertarem dos paradoxos, ao mesmo tempo que afirmam a sua competência para prestarem um serviço de qualidade sem necessidade de total imposição externa, antes partindo de dentro da sua própria área de atuação (cf Nóvoa, 2013).

Segundo Marcelo (2009:8), a formação de professores é algo que suscita ainda muita controvérsia, embora seja reconhecida como crucial para o sucesso dos sistemas educativos. Esta afirmação é corroborada por relatórios internacionais, de entre os quais o autor destaca o relatório de 2005 da OCDE, “Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.” Este relatório, resultado de uma investigação levada a cabo em 25 países, realça a importância de os diferentes sistemas educativos desenvolverem políticas que considerem como central a dignificação da carreira docente através da elevação da exigência ao nível do ingresso no ensino superior, ao nível da formação inicial e também garantindo as condições necessárias para o desenvolvimento profissional dos mesmos.

A formação e o desenvolvimento profissional docente serão, a nosso ver, a pedra de toque no processo de valorização da carreira destes profissionais do ensino. Tal como

verificado no capítulo anterior, a propósito do caso da Finlândia, esta concomitância é evidente. É frequentemente referido que a perda de prestígio da profissão de professor terá resultado, principalmente, do enfraquecimento do conceito de autoridade nas sociedades ocidentais modernas. Por um lado, podemos encontrar alguma relação, nomeadamente para a perda daquele poder inquestionável do professor dentro da sala de aula e na escola, exercido frequentemente através do castigo, inclusive corporal; por outro, verificar-se-á, numa análise diacrónica mais aprofundada, mas que não caberá no âmbito deste estudo, que outros fatores levaram à desvalorização desta carreira, sendo uma delas a falta de investimento na qualidade da formação inicial e a consideração da formação ao longo da vida do docente como algo individual, não diretamente ao serviço da instituição e da sua valorização.

A investigação, a sociedade em geral e a escola em particular devem servir de contexto para a reflexão e para a construção de “novas teorias e novas práticas pedagógicas” (Marcelo, 2009:11) em regime colaborativo. Esta será, de facto, a ideia central do entendimento contemporâneo do que deve ser a formação docente: a importância do contexto e da articulação entre teoria e prática para a resolução eficaz e consciente de problemas. Sob o ponto de vista construtivista, as crenças e os modos de atuação dos professores mudam ao longo da sua carreira. Gonçalves (1997) afirma que uma abordagem do desenvolvimento profissional docente deverá ter em conta a biografia pessoal e profissional do mesmo, no sentido de que este se assume, em dado momento, como o computo da sua história pessoal, das configurações que o sistema educativo tomou ao longo da sua vida ativa, das relações que desenvolveu no âmbito da sua profissão e do grau de reconhecimento de que a sua profissão goza socialmente. Segundo Berliner (1986), a capacidade de autorregular o seu desenvolvimento, de refletir acerca do que faz e de explicitar por que o faz é o que caracteriza um professor especialista. Esta será a faculdade que poderá levar à transição do estatuto de professor como mero cumpridor de rotinas e de procedimentos para o estatuto de professor como profissional de alto nível. Um nível que, de acordo com os descritores de Bereiter e Scardamalia (1993), deverá significar que o docente possui um amplo e complexo leque de competências, que sabe gerir, consciente e autonomamente o seu processo de desenvolvimento profissional, que possui conhecimentos

de várias áreas implicadas na sua ação e que é capaz de perspetivar, em relação, a teoria com a experiência passada e a prática diária<sup>11</sup>.

Levanta-se aqui, a este respeito, a questão relativa à importância das crenças como obstáculo ou como motores do desenvolvimento profissional do docente. Referindo o questionário da autoria de Reiman e Thies-Sprint-Hall (1998), Trindade (2007:122) defende ser importante, na avaliação e no desenho de um processo de formação docente, aferir acerca das respetivas crenças relativamente aos alunos, ao ensino e às finalidades educativas. A capacidade reflexiva, que ocorrerá obrigatoriamente ao nível pessoal e profissional, em inter-relação com os seus pares, num processo de construção individual e coletiva, permitirá ao docente ascender a patamares mais elevados de qualidade na ação. Uma mudança e adaptação de crenças corresponderá assim, segundo Marcelo, a uma mudança de práticas, e implicará um processo de “indagação colaborativa.” (Marcelo, 2009:18).

Ser professor implica, portanto, uma indissociável ligação entre a dimensão individual e a dimensão social ou de grupos, nomeadamente os que coexistem ao nível da comunidade educativa, com especial destaque para os alunos. Por outro lado, no centro das preocupações do docente estará também um elemento de carácter essencialmente burocrático, o currículo. O desenvolvimento curricular está ao serviço da qualificação dos sujeitos a quem se destina, de acordo com os perfis preconizados e delineados ao nível *macro*. Assim, poder-se-á dizer que o exercício da profissão docente decorre em diferentes eixos que se cruzam em simultâneo. Deste facto advêm muitas das dificuldades no exercício da profissão, especialmente quando a mudança ao nível de legislação, de processos e de avaliação é frequente. Dentro da perspetiva de Andy Hargreaves, referida no capítulo anterior, secção 2, o professor laborará, portanto, em diferentes “geografias”, sendo as de carácter emocional/relacional determinantes do que faz.

No contexto dos atuais desafios colocados à eficácia dos sistemas educativos na preparação de cidadãos empreendedores, de indivíduos capazes de questionar a realidade e de encontrar soluções criativas, sustentáveis e sustentadas para os problemas emergentes, bem como de cidadãos conscientes e realizados, o perfil ideal do docente será o de professor

---

<sup>11</sup> Os autores distinguem entre o técnico e o especialista. Permanecerá a um nível técnico, aquele que não evoluir para além dos procedimentos rotineiros; atingirá um nível de especialista, aquele que, à medida que se sente mais proficiente ao nível da rotina, investe na resolução de problemas gradualmente mais complexos e, através deste exercício, evolui cognitivamente e profissionalmente para um nível de especialista.

– investigador, dotado de “conhecimento da prática” (Cochram-Smith e Lytle, 1999. Tal como referidos por Marcelo, 2009:17). Este tipo de bagagem cognitiva e prática, simultaneamente, consistirá num conjunto de conhecimentos que o professor possuirá, necessariamente, a três níveis: o conhecimento da investigação coetânea, formal; o conhecimento implicado na sua prática e a capacidade de o aplicar à realidade circunstancial em que trabalha; o conhecimento que resulta da investigação que realiza no seu contexto e para a qual mobiliza os dois primeiros níveis de conhecimento aqui referidos: “Parte-se da ideia de que em ensino não tem sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa.” (Marcelo, 2009:18).

Na sua análise do desenvolvimento profissional docente tal como visto na atualidade, Marcelo (idem) assume uma visão construtivista do desenvolvimento profissional docente, com base em autores como Heideman, Fullan, Rudduck, Sparks e Loucks-Horsley, Villegas-Reimers, entre outros que, no presente, se debruçam sobre a problemática. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional do docente deverá verificar-se ao longo da sua vida ativa, em resultado de uma atitude do tipo filosófico-experimentalista perante o seu contexto de atividade.

Poderemos assim concluir que haverá, na atual perspetiva dominante da profissão de docente como eminentemente colaborativa e relacional, uma ligação íntima entre os conceitos de desenvolvimento profissional docente, de formação contínua e de comunidade de aprendizagem, como contexto ao nível do qual se processa a construção do conhecimento. A este respeito, Michael Fullan (2006) manifesta o seu ceticismo. O investigador, adepto da reforma dos sistemas educativos, alerta para o facto de que o discurso acerca do desenvolvimento profissional integrado em comunidades de aprendizagem não resultará em alterações estruturais significativas e duradouras se, antes de mais, os próprios profissionais não forem dotados de capacidade bem como de motivação para a aprendizagem contínua e se a visão for compartimentada, no sentido de se considerar cada instituição escolar por si só e não em rede de colaboração com todas as outras, em particular, e com todas as demais dimensões, entidades e investigação implicada no sistema educativo:

“I know of more than one superintendent who bemoans the fact that this or that school has a wonderful internal professional learning community but eschews working with other schools. The work of transforming schools means all or most schools, and this means it is a system change. For system change to occur on a larger scale, we need schools learning from each other and districts learning from each other. We call this “lateral capacity building” and see it as absolutely crucial for system reform. Put another way, individual, isolated PLC schools are *verboten*<sup>12</sup> in any deep scheme of reform, and the PLC as an innovation can easily slip into this trap.”  
(Fullan, 2006:1)

## 2. Liderança, supervisão e comunidades de aprendizagem docente

*IdeasIntoAction* é uma publicação periódica do Institute for Education Leadership (IEL), órgão do Ministério da Educação de Ontário, Canadá, no âmbito do Ontario Leadership Framework (OLF), que, por sua vez, estabelece referenciais de atuação para os diretores e chefias intermédias deste estado do Canadá, como forma de concretização da estratégia para a liderança das escolas estaduais (Ontario Leadership Strategy).<sup>13</sup>

A intervenção surge com o reconhecimento, pelo Governo do Canadá, da necessidade premente de transformar a cultura escolar, no sentido de que as respetivas instituições se tornem verdadeiras comunidades de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que, sem que ocorra uma efetiva alteração nas formas de atuação e de trabalho das lideranças das escolas bem como dos professores, não se conseguirão resultados visíveis e duradouros ao nível das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, a promoção da qualidade e a definição dos princípios reguladores das mesmas deverão ser assumidas como missões do sistema. Assim, o desenvolvimento efetivo de comunidades de aprendizagem docente ou de redes colaborativas nas e entre as escolas é entendido como essencial para que a ideia de colaboração e de práticas colaborativas não se esgote num mero termo interessante ou seja vista como *a última moda* em educação.

Esta aceção lançará uma visão necessariamente crítica sobre a afirmação de que “Todos sabemos que não há nada, absolutamente nada, que substitua um bom professor. O seu exemplo, a sua inspiração, acompanham-nos pela vida fora. Da existência de bons professores, e do seu prestígio, depende, e muito, o futuro das nossas escolas.” (Nóvoa,

---

<sup>12</sup> O autor usa a palavra alemã que significa “proibido”.

<sup>13</sup> A tradução de designações e de terminologia referentes ao assunto em questão é da responsabilidade da autora desta dissertação.

2006:11). Para a construção da escola que se preconiza como sendo a escola do Século XXI, garante do espírito democrático e de reconhecida qualidade, os professores continuarão a ter um papel central pelas mesmas razões que sempre os colocaram no centro da ação educativa. No entanto, e dada a maior complexidade do sistema, cada docente assumir-se-á essencialmente como pertencente a um grupo de trabalho e todos os elementos implicados no sistema serão importantes como suporte à ação do professor que, em muitas das abordagens metodológicas atualmente em curso, deixou inclusivamente de estar isolado na sala de aula perante um determinado grupo de alunos, num horário e num espaço pré-determinados.

É em resultado desta constatação que se perspetiva a importância das lideranças e das chefias intermédias de supervisão, no esforço por se desenvolverem culturas escolares baseadas na dinâmica colaborativa vocacionada para a aprendizagem, para a co-responsabilização e para a co-formação. Ao apresentarem o conceito de supervisão do tipo “institucional”, Gaspar, Seabra e Neves referem que:

“O supervisor é um líder que assume, também, funções de regulador. É um líder porque se focaliza no crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola assim como no suporte académico oferecido ao estudante. A liderança do diretor da Escola focaliza-se, sobretudo, no desenvolvimento dos suportes estruturais e sociais que deem maior validade à profissão do professor e melhores condições à situação dos alunos.”

(Gaspar, Seabra & Neves, (2012:50)

A este propósito, as autoras referem ainda a necessidade de, no âmbito das suas competências de supervisão, o líder ou diretor dever incluir “um estilo de liderança de propensão motivacional” (idem:51). Os domínios de maior rigor métrico e organizacional ou burocrático obrigam ao exercício de um tipo de supervisão de teor avaliativo e regulador, que não deverá ser excluído, pelo seu contributo para a manutenção de simetrias de critérios avaliativos, para regulação do sistema e para promoção da qualidade. No entanto, a função pedagógico-formativa e motivacional do líder, focada na criação de oportunidades de desenvolvimento profissional do grupo de docentes do seu contexto, será aquela que assegurará, em última instância, que todo o sistema de desenvolvimento curricular funcionará e que as práticas pedagógicas evoluirão, assegurando a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A questão das lideranças de topo e das lideranças intermédias<sup>14</sup>, estará, por tanto, no cerne do desenvolvimento ou da alteração de uma cultura de escola. Nos sistemas educativos considerados como de maior sucesso pelos sucessivos relatórios da OCDE, como é o caso da Finlândia, verifica-se uma aposta do poder central na rotatividade dos líderes, garantindo diferentes visões, atualização e vigor do sistema, e aposta-se também nas chefias intermédias, aquelas que, no fundo, conjugam o profundo conhecimento da realidade contextual, das aspirações, dificuldades e necessidades de campo, com a visão mais global e estratégica do nível *macro*. Tal como constata Gaspar, Seabra e Neves (2012:41), o Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro, ao apresentar um avanço no sentido de uma maior descentralização do sistema e de uma responsabilização dos atores educativos em troca de uma maior autonomia, reforçou a importância da supervisão pedagógica ao nível da formação inicial de professores, mas alargou o âmbito desta ação ao desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira. O supervisor, exercendo função primordial no domínio do processo de avaliação de desempenho e passando esta também a ser encarada como de pendor eminentemente formativo, acaba por desempenhar um papel essencial “ao nível do desenvolvimento de um professor reflexivo, aprendente e colaborativo com a comunidade em que se insere.” (idem:42).

Pelo acima exposto, poderemos afirmar que a função de supervisão, sendo inerente a uma posição de liderança, será determinante na definição das características da cultura das escolas. Uma das conclusões principais da discussão em torno deste tema é a de que o conceito e a prática de supervisão têm registado uma evolução no sentido de uma maior horizontalidade, assumindo-se o supervisor cada vez mais como orientador e formador e não apenas, ou principalmente, como avaliador. A evolução para um modelo de supervisão colaborativo e não diretivo (Glickman, Gordon & Ross-Gordon,2013), que no fundo acompanha mudanças sociais no sentido da redução do mero diretivismo, exigirá novos modelos de nomeação que se afastem da nomeação partidária ou por decreto e que assentem na nomeação por mérito, reconhecendo qualidades e capacidades. Deverá ainda assentar em processos de formação contínuos e de elevada qualidade.

---

<sup>14</sup> Designadas, ao longo da legislação mais recente, como “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica”.

A este propósito, Prates, Aranha e Loureiro (2010:32) afirmam que "o problema da fragmentação das redes relacionais" pode ser causado por vários fatores, que residem, essencialmente, numa tendência para o individualismo e na falta de capacidade para dialogar, negociar e decidir em consenso e de forma fundamentada na prática, bem como na visão de todos os atores da escola." Já Alarcão e Tavares (2010:149) referem a necessidade de o supervisor "provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias e fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais".

No seminário decorrido a 18 de fevereiro de 2017 no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, subordinado ao tema "Ambientes Educativos Inovadores", uma ideia predominou: a de que uma postura efetiva de liderança horizontal e pela motivação, pelo contágio daquilo em que se acredita, é essencial, seja ela de topo ou intermédia, para que se torne possível avançar para projetos inovadores que visem dar uma resposta eficaz aos desafios que se colocam neste momento à educação, criando, por exemplo, espaços de aprendizagem que rompam com o tradicional modelo de escola vitoriana. Afirmou Paulo Almeida (2017) que o "Faça-se" como ordem é o pior caminho. Será necessário que as pessoas que desempenham funções de supervisão e de direção sejam líderes, no sentido de que "arrastam" outras.

Entendendo-se a escola atual como, inevitavelmente, uma "escola que aprende" (Prates, Aranha & Loureiro, 2010:26), os diferentes níveis de liderança e respetivos *atores* assumirão necessariamente funções e responsabilidades do tipo facilitador e emancipador.<sup>15</sup> A liderança numa escola do tipo comunidade de aprendizagem será, respetivamente, uma liderança "emancipadora" (idem:30), própria de uma cultura de colaboração, onde os fenómenos de balcanização, de colegialidade artificial e de individualismo sejam gradualmente substituídos por formas efetivas e naturais de colaboração. Neste sentido, e para que a noção de colaboração não seja esvaziada de sentido ou seja mais uma tendência teórica sem aplicabilidade duradoura, será necessário, em primeiro lugar, criar tempos para colaboração docente. Na verdade, a função primordial do supervisor será a de criar tempos

---

<sup>15</sup> A este propósito, Fullan e Hargreaves (2001) alertam para que "não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as actividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam."

e espaços de colaboração (físicos e/ou virtuais, como veremos adiante), algo de que a maioria das escolas atualmente carece.

### **3. Desenvolvimento profissional e formação docente na legislação portuguesa**

Uma das conclusões retiradas por Flores (2014), após uma análise da literatura acerca do profissionalismo docente, aponta para a constatação de que esta é uma profissão sujeita a inúmeras influências e condicionalismos que exercem uma pressão constante sobre os seus atores. Destacam-se e têm um papel relevante nesta problemática, segundo a autora, as políticas educativas que, independentemente do seu pendore mais ou menos centralizador, pretendem definir a forma de funcionamento das escolas, o currículo e, por inerência, o papel do docente, nomeadamente a sua responsabilidade ao nível do desenvolvimento curricular, a sua formação e a sua avaliação.

Em Portugal, as políticas de educação têm mudado, não apenas em função dos sucessivos governos e dos pesos ideológicos refletidos no Parlamento, o outro órgão com poder decisório sobre matérias da educação, mas também em resultado de influências externas. A partir de meados da década de 70, Portugal abre-se definitivamente às ideias do exterior com a instauração do regime democrático e poder-se-á dizer ainda que, com a entrada na Comunidade Económica Europeia ou atual União Europeia, as influências alargam-se, passando a ser transnacionais. Embora a influência do exterior seja mais evidente na atualidade, no que diz respeito ao poder que têm tido, nos últimos anos, os resultados dos relatórios da OCDE e respetivas recomendações sobre a educação para o Século XXI, poderemos considerar que a legislação portuguesa tem refletido a investigação, as tendências e os movimentos externos ao país, para além, claro, da realidade sócio-económico-cultural, dos estudos e das visões de grandes nomes da pedagogia em Portugal.

Morgado (2005) identifica na Europa, a partir dos anos 50, duas grandes tendências legislativas ao nível da educação: a primeira, registada até ao final da década de 70, de características eminentemente reguladoras e centralizadoras; a segunda, a partir de então, no sentido de um sistema *bottom-up* (termo usado por Fullan, *passim, passim*), investindo na orientação dos sistemas educativos de acordo com as exigências sociais, culturais e económicas presentes e futuras, no sentido da criação de uma escola democrática e inclusiva e de uma aposta na melhoria de processos, da formação dos docentes e das relações escola-meio. Neste contexto, o desenvolvimento curricular assume-se gradualmente mais aberto à

sua adequação aos diferentes contextos e a opções requeridas por condicionalismos específicos de âmbito regional, local ou institucional.

É no contexto desta segunda tendência, paradigma ou movimento, como queiramos entendê-lo, que, em Portugal, surge a Lei nº46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. Por se tratar do primeiro documento regulador do sistema educativo do Portugal democrático e por estar ainda em vigor, será a partir da mesma que analisaremos a diferente legislação no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento profissional docente. O estudo de legislação que a seguir se apresenta pretende, por um lado, dar conta da evolução dos normativos legais desde 1986 no que diz respeito às temáticas abordadas nesta dissertação e, por outro, exprimir uma visão crítica e comparativa dos mesmos.

No seu artigo 30º, a Lei 46/86 estabelece os sete princípios basilares da formação dos professores do ensino não superior: *formação inicial de nível superior, formação contínua, formação flexível, formação integrada, formação assente em práticas metodológicas, formação crítica e actuante, formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, formação participada* (cit. *passim, passim*)<sup>16</sup>. Em geral, estes diferentes tipos de formação visam garantir a existência de especialistas em ensino, a possibilidade de mobilidade dentro do sistema e a sua permanente atualização, quer através de uma ligação estreita com a teoria educacional, quer através da participação e do desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e inovadoras. A formação contínua é ainda consignada como um direito que assiste a todo o pessoal docente e que deverá decorrer, tanto nas universidades, onde também tem lugar a formação inicial, como nas escolas e centros de formação ou entidades certificadas para o efeito. Prevê-se, no ponto 2 do Artigo 21º da referida Lei, que a formação docente possa decorrer à distância. A formação inicial deverá, ainda, ser complementada por um sistema de avaliação de desempenho, do qual dependerá a progressão na carreira (Ponto 2 do Artigo 36º). Finalmente, será de destacar o Artigo 35º da Lei 46/86, nos seus pontos dois, três e quatro, onde são estabelecidos os princípios da diversidade, da contextualização, da colaboração entre escolas e instituições do ensino superior e da afetação de períodos de tempo para a formação contínua, podendo os mesmos durar anos sabáticos.

---

<sup>16</sup> Pelo facto de se tratar de vocabulário jurídico, optamos por evitar a substituição da maioria dos termos por sinónimos, cientes de que esta poderá alterar a exatidão dos conceitos e determinações. O uso deste vocabulário não será constantemente assinalado como transcrição, para que se evite a sobrecarga a nível textual.

Após a publicação da Lei 46/86, e até à data, diferentes Leis, Decretos-Lei, Decretos Regulamentares, Despachos, Despachos conjuntos e Portarias têm procedido à especificação, atualização e concretização dos princípios nela definidos em todos os domínios, interessando-nos, em particular, o que se refere à formação e ao desenvolvimento profissional docente.

Três anos mais tarde, surge o Decreto-Lei nº344/89 de 11 de outubro, ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, com vista à definição, articulação, flexibilização e dinamização de toda a orgânica deste domínio do sistema educativo, para melhor concretização dos princípios da Lei de Bases. Assume-se como o culminar de toda a legislação anterior e em vigor e preconiza, essencialmente, a melhoria da qualidade do ensino através da definição das habilitações para a docência e da competência científica e pedagógica como sendo requisitos do perfil do docente de qualquer nível de ensino. Neste sentido, é reiterada a formação como sendo condição para a progressão na carreira. No entanto, os demais objetivos da formação são ainda expressos de forma vaga, como forma de melhoria de competências de ensino, de inovação educacional, de diferenciação e modernização do sistema de ensino e, em suma, tal como já referido, de melhoria da qualidade da educação e do ensino. Segue-se o Decreto-Lei 409/89 de 18 de novembro, que concretiza o anterior no domínio das remunerações e dos escalões, entre outros domínios, e que vem estabelecer a docência como carreira única bem como definir penalizações e incentivos aos docentes, entendidos como forma de dignificar.

Os princípios e objetivos destes Decretos bem como da Lei 46/86 são reiterados pelo Decreto-Lei nº249/92 de 9 de novembro, que abre ainda outras perspetivas interessantes e concretiza já algumas medidas ao nível da formação, de pendor mais específico e contextualizado. No entanto, apresenta ainda um pendor centralizador. Este Decreto consagra as instituições de ensino superior como entidades especialmente vocacionadas para a formação contínua, juntamente com as associações de professores e os centros de formação das associações de escolas (Capítulo III, Secção I, Artigo 15º). Procedeu ainda à criação de um Conselho Coordenador da Formação Contínua, considerando que estará assim completa toda a estrutura jurídica da formação contínua de professores, vista como essencial para a estabilidade do sistema educativo, para a dignificação da carreira docente e melhoria da qualidade da educação e do ensino, satisfazendo, portanto, as legítimas aspirações dos seus

principais agentes. Alguma diferença de discurso se encontra nesta afirmação, expressa na nota introdutória do normativo, pelo pendor mais humanista presente na referência à classe docente como detentora de aspirações de reconhecimento e como merecedora de tal pela importância da sua ação. Abre-se ainda uma maior oportunidade de adequação da formação aos contextos e necessidades específicas dos professores, não se usando esta terminologia, mas estabelecendo como princípios da formação contínua uma maior liberdade das instituições vocacionadas para a formação, autonomia na conceção dos modelos de formação, descentralização do sistema de formação contínua, cooperação institucional e valorização da comunidade educativa (Capítulo I, Artigo 4º a), b), e), f), h)). Não se perde, no entanto, a visão centralizadora: a definição de prioridades relativamente à formação, coordenação, administração e avaliação do sistema caberá ao Ministério da Educação. Finalmente, procura-se estabelecer uma ligação entre teoria e prática, designando-se o Instituto de Inovação Educacional como intermediário entre as necessidades das escolas e a investigação ao nível do ensino superior (Capítulo I, Artigo 50º).

O Decreto-Lei nº249/92 concretiza desta forma a Lei nº139-A/90 de 28 de abril, Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, mas poderá considerar-se que vai mais longe no que diz respeito aos objetivos da formação contínua. A Lei nº139-A/90 de 28 de abril apresenta o facto interessante de mencionar explicitamente um relatório internacional, embora antigo (OIT/UNESCO 1962), como estando na base da decisão relativa ao estabelecimento de um período probatório obrigatório para aferir da qualidade do formando para a docência. Assim, para além da clara definição da importância da formação profissional inicial para a docência, são estabelecidas as duas dimensões da formação docente em torno das quais toda a posterior legislação se tem desenvolvido: a dimensão individual, cumprida através da realização de formação contínua, e a dimensão institucional, realizada através do relacionamento com os alunos, os colegas, pais, encarregados de educação e comunidade em geral. A formação docente é ainda considerada expressamente como parte do elenco dos direitos e dos deveres dos profissionais do ensino (Capítulo II, Art.4º b) e Art.10º g)). No seu Capítulo III, Artigo 16º, é estabelecido que a formação contínua poderá partir da iniciativa ou ser da responsabilidade de organismos públicos ou de entidades privadas, das instituições para tanto vocacionadas ou dos próprios estabelecimentos de ensino, individualmente, ou em regime de cooperação. Esta última afirmação insere-se já na lógica que, a nosso ver, levará ao funcionamento dos atuais centros

de formação de zonas ou de agrupamentos de escolas. No entanto, a formação continua a ser vista como periódica, eventual e, na prática, mais como uma condição para a avaliação de desempenho bem como para o objetivo primordial desta, a progressão na carreira. Será por instituir novas entidades, relações e objetivos da formação contínua e por conceder maior autonomia aos diferentes agentes, que consideramos que o Decreto-Lei nº249/92 constitui um documento mais inovador e próximo da atual visão da formação contínua.

Podemos considerar que a dimensão de colaboração contextualizada e de investigação-ação se encontra já latente na Lei nº139-A/90 de 28 de abril, ao atribuir o direito ao docente de participar, individualmente ou em grupo, em experiências pedagógicas (Capítulo II, Artigo 5º d)), bem como considerando que a componente não letiva do seu horário de trabalho deverá estar ao serviço da consecução dos objetivos do projeto educativo da escola, podendo destinar-se à realização de estudos e de trabalhos de investigação que, entre outros objetivos, visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo (Capítulo X, subcapítulo II, Artigo 82º f)). Todavia, pelo que nos foi dado experienciar na altura, no exercício da docência, esta possibilidade desvaneceu-se perante todas as outras expressas nas demais alíneas, em especial as que dizem respeito às aulas de substituição, às atividades de complemento curricular, entre outras que, no entender das organizações, apresentavam um benefício mais direto para o aluno. Pelo exposto, não poderemos deixar de nos permitir a leitura de que, mais uma vez, ao docente são atribuídas múltiplas responsabilidades e funções, impossíveis de abarcar na sua totalidade em horário útil. Relativamente ao horário docente, esta Lei apresenta o facto interessante de referir, expressamente, que o horário do docente do ensino secundário deve ser de 20 horas semanais, de modo a criar condições especiais de preparação das aulas neste nível de ensino, não sendo, no entanto, mencionado em que horário deverá ser levada a cabo a formação, exceto no que se refere ao direito a sabática, após um mínimo de 10 anos de carreira, para aperfeiçoamento profissional, instrumento privilegiado para a qualidade do ensino. Quanto ao desenvolvimento curricular, depreende-se uma visão centralizadora, na medida em que ao nível da escola é dada autonomia apenas para orientação dos planos de estudos aprovados, dos projetos educativos, da escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados (Capítulo II, Artigo 5º c)).

Segue-se o Decreto-Lei nº274/94 de 28 de outubro, cuja pedra de toque será, a nosso ver, a especialização. Na verdade, e na assunção da crença de que a formação contínua é instrumento da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e meio de progressão na carreira, mas também de dignificação da mesma, este Decreto-Lei dita medidas que visam garantir a formação dos docentes na sua área específica de ação e com uma vertente eminentemente científico-pedagógica. Assim, é criado o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que vem substituir o Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores, órgão com um pendor eminentemente organizativo e de parceria social; são colocadas maiores exigências às qualificações dos formadores; limitam-se os efeitos da formação na progressão da carreira àquela formação diretamente relacionada com o desempenho profissional do docente e, no Capítulo V, Artigo 35º, fala-se expressamente, pela primeira vez, de um plano de desenvolvimento profissional e pessoal do docente, ao ser-lhe concedido o direito a escolher as ações de formação que melhor se adequem ao mesmo. Com este Decreto-Lei, vemos uma alteração na visão da profissão docente de meramente técnica e pedagógica para um exercício que tem que estar intimamente ligado ao conhecimento científico específico e especializado na área da docência.

Após a colocação da tónica na especialização, surge, com o Decreto-Lei nº207/96 de 2 de novembro, o lançamento da primeira pedra<sup>17</sup> no que diz respeito à autonomia das escolas e à valorização, ao nível da formação contínua, das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respetivos estabelecimentos de ensino, centrando-se a formação na escola e nos projetos aí desenvolvidos e sendo a valorização do docente vista em articulação estreita com o trabalho da escola (Pontos 1 e 3). A autonomia da escola é vista, por sua vez, como concretização do espírito democrático, pela possibilidade que é conferida às instituições de construírem os seus próprios projetos de intervenção educativa de forma participada e de assim reforçarem a sua integração nos respetivos territórios educativos. Para além da criação da figura do consultor de formação (Aditados ao DL 249/92 de 9 de novembro, Artigo 25º-A), é ainda dada a possibilidade, às escolas de uma mesma área geográfica, de se associarem para a constituição de centros de formação que, para além de incentivarem a autoformação, a inovação e a investigação educacional, deem resposta às necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos respetivos estabelecimentos de

---

<sup>17</sup> Esta tendência terá o seu ponto alto apenas quase duas décadas depois, com a publicação do Decreto-Lei 22/2014 de 11 de fevereiro.

ensino, seus educadores e professores (Artigo 19º a), c)). Estas preocupações com a qualidade e os modos de formação docente são mantidas pelo Decreto-Lei nº95/97 de 23 de abril, onde surge a referência a um dado novo no perfil profissional e pessoal do docente: o desenvolvimento de mais capacidades e atitudes de análise crítica, aliado à inovação e à investigação em domínio específico das ciências da educação (Artigo 2º).

Mais tarde, o Decreto-Lei nº1/98 de 2 de janeiro reforça a importância da formação contextualizada, ao afirmar que esta será uma estratégia das escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, de desenvolverem e de procurarem valorizar os seus recursos humanos. As grandes novidades deste Decreto-Lei serão a introdução da dimensão formativa na avaliação do desempenho docente e a função conferida ao docente de contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e coletivamente (Artigo 10º g)). Embora o desenvolvimento profissional seja ainda muito entendido como um processo individual, a visão oficial da formação docente começa a considerar que este se desenvolve em interligação direta com o contexto e que implica a reflexão e autorregulação.

No entanto, na sequência deste Decreto e do Decreto-Lei 95/97 de 23 de abril, surge o primeiro referencial dos perfis de competências dos titulares de cursos de formação especializada com o Despacho Conjunto nº198/99, de 3 de março. Assim, estabelecem-se áreas de especialização, que permitirão aos profissionais do ensino o desenvolvimento de competências nos domínios da análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão, de avaliação e de consultoria. Pelo interesse de que se reveste para o mestrado no âmbito do qual foi desenvolvida a presente dissertação, destacamos a área F, Área de formação especializada de supervisão pedagógica e formação de formadores e respetivas competências.

O ano de 2008 viu surgir uma série de Portarias fixando orientações relativas a aspetos da carreira e da remuneração docente, sendo de destacar o assumir de uma perspetiva métrica nunca antes tão acentuada. Entendemos que a introdução da prova pública de avaliação para a docência e para o exercício das funções de coordenação, supervisão e avaliação (Decreto Regulamentar nº3/2008 de 21 de janeiro) será o expoente máximo do rigor que se quer imprimir à admissão de docentes na carreira e à progressão dos que já estão nos quadros. O argumento apontado para a introdução deste instrumento de avaliação métrica é o de que se visa garantir um desempenho profissional especializado e de grande qualidade. A controvérsia gerada em torno da aplicação desta visão métrica à

profissionalidade docente fará com que, pouco tempo depois, em setembro de 2009, após negociações, a tutela decida flexibilizar os normativos e, apesar de manter a prova, aceite a dispensa da mesma em função do tempo de serviço letivo (Decreto-Lei nº270/2009).

Ainda em 2008, a Portaria nº345/2008, de 30 de abril, autoriza a dispensa de serviço não letivo para realização de formação e a Portaria nº350/2008, de 5 de maio, introduz a ideia de comunidade de aprendizagem. Na verdade, esta Portaria refere-se ao profissional inserido numa comunidade escolar onde a partilha de conhecimentos é fundamental. Este enfoque surge na sequência da nomeação dos fatores que justificam o investimento na formação docente e que vinham surgindo em legislação anterior, nomeadamente a importância do desenvolvimento profissional para garantir o sucesso educativo, dos contextos organizacionais orientados para a mudança, da prática reflexiva, da atitude investigativa, entre outros. A referida Portaria assume ainda relevo, no nosso entender, por considerar essencial a frequência de cursos especializados e a realização de investigação aplicada em estreita articulação com a realidade escolar e as suas necessidades e respetivos domínios ou áreas disciplinares. Completando este quadro de medidas, a Portaria 841/2009 de 03 de agosto define os tipos de competências do docente como devendo ser de âmbito científico, tecnológico e pedagógico. Corresponderá, esta visão, à expressão de um entendimento coincidente com o Modelo TPACK, por nós referido no ponto 2 do capítulo I. A tendência para um aumento e para a especificação concreta do conjunto de elementos a ter em conta no desempenho docente e, conseqüentemente, na sua avaliação, vai-se manifestando ao longo dos anos. A título de exemplo, refira-se o Decreto-Lei nº270/2009 de 30 de setembro, no seu Artigo 45º. Este facto traduzirá, a nosso ver, um acompanhar dos tempos no que diz respeito à cada vez maior complexidade da ação educativa suscitada pelas alterações sociais e heterogeneidade do público escolar; à crescente autonomia conferida às instituições escolares e, conseqüentemente, à necessidade de profissionais locais habilitados para o seu exercício; à constatação de que a profissão docente deve gozar de um estatuto de profissão especializada, ao nível das que, nas sociedades atuais, ocupam lugar central; a crença, manifestada desde a Lei 46/86, de que para a dignificação da carreira docente haverá que imprimir um maior rigor na preparação, na formação e na avaliação dos professores. Por outro lado, e como a própria Assembleia da República recomenda através da Resolução nº108/2009, a complexificação do sistema de avaliação, de formação e de progressão na carreira não será o caminho ideal para se atingir os objetivos necessários ou ambicionados.

Assim, são sugeridos processos que premeiem o mérito e a excelência, mas que se apresentam práticos, exequíveis, com uma componente formativa de orientação e de acompanhamento e ainda com o reforço da autonomia das escolas.

O Decreto-Lei nº75/2010 de 23 de junho apresentará a particularidade interessante de claramente visar uma alteração da visão relativa a determinados aspetos da profissão docente. Reconhecendo que entre os anos de 2007 e 2011 terá havido um imprimir de critérios de exigência mais rigorosos e complexos no sentido de melhorar a qualidade da escola pública e do serviço educativo, bem como de valorizar a profissão docente, a tutela apresenta as seguintes alterações de princípios e de objetivos no que concerne a avaliação do desempenho docente: no Artigo 40º, Caracterização e objetivos da avaliação de desempenho, refere-se que a avaliação de desempenho visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e a melhoria das qualidades das aprendizagens, em vez de melhoria dos resultados escolares dos alunos (ponto 2); que visa contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente, em vez de contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente (ponto 3 b) e que o trabalho de cooperação entre docentes tem em vista a melhoria do seu desempenho, em vez ter em vista a melhoria dos resultados escolares (ponto 3 - g)); que se pretende, através do processo de avaliação do desempenho docente, promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente bem como a responsabilidade do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional, não, como se lia no normativo anterior, promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade (ponto 3 – h)). Por sua vez, o Artigo 42º c) introduz a visão da escola como uma comunidade educativa e não comunidade escolar; no artigo 45º, relativo aos domínios da avaliação, designação utilizada em vez de “indicadores de classificação”, são introduzidos os seguintes: 3 – a) cumprimento do serviço letivo e não letivo (em vez de “assiduidade”); b) realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos de Atividades do agrupamento. Esta nova abordagem pauta-se por uma valorização, não apenas dos contextos, mas dos projetos educativos das instituições escolares como expressão dos princípios que regem a intervenção nos mesmos. Valorização essa, que encontrará um novo reforço pelo Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro, ao estabelecer que um dos documentos do procedimento de avaliação poderá ser o projeto docente, que tem por referência as metas e os objetivos traçados no Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada e que consiste no enunciado do contributo do docente para a sua concretização (Artigo 17º,1).

Maior simplificação do sistema de avaliação será procurada pelo Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro, que apresenta ainda a particularidade de claramente passar a tomar como sistema de referência para a avaliação do desempenho docente os objetivos e as metas dos projetos educativos, para além dos parâmetros da tutela. Preconiza-se também, com clara referência, a colaboração, vista como um dever (Secção II) que se traduz na partilha de informação, de recursos, de métodos, de boas práticas, entre outras (Artigo 10º - B e)), na reflexão, em sede das várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente (f)). Globalmente, e reiterando o que fora exposto no Decreto Regulamentar nº26/2012, todos os processos de trabalho docente são escrutinados em função da sua utilidade para o projeto educativo e para o desenvolvimento profissional (Artigo 82º).

O Decreto-Lei 22/2014 de 11 de fevereiro assume-se, neste processo de evolução das conceções e dos modos de concretização do desenvolvimento profissional docente, como inaugurador de um novo paradigma para o sistema da formação contínua, centrado nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes em articulação com a política educativa local e nacional. Se, por um lado, discordamos que o conjunto de ideias basilares deste normativo sejam novas, considerando-as antes como o culminar das linhas lançadas pela legislação anterior, verificamos que a particularidade do mesmo residirá nos instrumentos criados para a concretização, na prática, das intenções manifestadas. Lendo o Decreto-Lei na sua parte introdutória, anota-se a referência à possibilidade de concessão de uma maior autonomia às entidades formadoras e às próprias escolas, pelo facto de se ter registado uma clara melhoria ao nível da massa crítica. Embora se mantenha a defesa de uma interligação estreita entre as instituições de ensino e entidades ou individualidades externas que assegurem a formação em resposta às necessidades e ambições do contexto, são criados os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) que, dispendo de uma bolsa de formadores, farão a gestão contextualizada daquelas colaborações. Outro ponto curioso a considerar, será a possibilidade de solicitação de creditação das modalidades de estágio e ou de projeto ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, projetos esses que poderão ter sido propostos pelos docentes para figurarem no plano de formação do CFAE a que pertence, um direito que lhe é conferido pelo Artigo 17º b).

Em entrevista realizada 17 de julho de 2018 ao Dr. Olinto Santos Silva, Diretor do Centro de Formação Gaia Sul, Valadares, para constatação, de forma direta, da aplicação

prática do Decreto-Lei 22/2014 de 11 de fevereiro e do funcionamento do respetivo CFAE, vimos confirmada, pelo mesmo, a crença de que as decisões governamentais aí tomadas constituíram uma mudança concreta e substancial na forma como é implementada a formação docente. Esta mudança consagra, espera o Diretor que de forma definitiva, o entendimento de que a formação não deve ser vista como mera forma de progressão na carreira ou de valorização individual. Este, vê como eminentemente positivo o enfoque colocado atualmente no domínio organizacional; o desenho do plano de formação docente pelo Conselho Pedagógico como órgão representativo de todos os agentes educativos do agrupamento de escolas; a possibilidade de articulação direta entre os CFAE e as instituições de ensino superior ou outras entidades vistas como fontes importantes de colaboração e a existência de uma grande variedade de modalidades de formação, destacando-se as oficinas de formação, que proporcionam maiores possibilidades de dinâmicas de investigação-ação, permitem *follow-up* e contextualização (Despacho nº 574/2015). Por outro lado, refere como pontos fracos da atual situação o facto de os planos dos centros de formação apresentarem ainda propostas principalmente no âmbito disciplinar e não se apresentarem mais transversais; a carência de propostas de formação e de enquadramento das mesmas para o pessoal auxiliar da ação educativa e o facto de haver ainda uma forma de gestão de projetos a nível de escola centralizados num elemento, o qual, ao ter que, por alguma eventualidade, abandonar ou deixar de liderar o processo, provoca a sua descontinuidade. Finalmente, refere o facto de não se verificarem ainda, entre os docentes de uma comunidade educativa, hábitos de verdadeira partilha e colaboração, sendo exemplo disso, por exemplo, a não replicação formal, e no respetivo contexto, pela maioria, das ações formativas que realizam a título individual, mas que são de interesse para a instituição. De acordo com este Diretor, o Projeto Fénix<sup>18</sup> terá sido, até à data, a iniciativa que exprime, com maior êxito, a nova tendência para trabalho colaborativo contextualizado e consubstanciado em dinâmicas de diagnóstico, investigação-ação, partilha de conhecimentos/competências e intervenção no meio.

A respeito da constituição, organização e funcionamento dos CFAE, veja-se ainda o DL 127/2015 de 7 de julho e a recomendação nº1/2016 do Conselho Nacional da Educação, especialmente no seu capítulo III 2 e 3, onde são dadas sugestões específicas e advogadas

---

<sup>18</sup> O Projeto Fénix, da Direção-Geral da Educação, surgiu no Agrupamento Campo Aberto, Beiriz, tendo em vista apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de matemática e de português, num regime de colaboração organizacional que os localiza em turmas e que lhes permite usufruir do necessário apoio apenas em horário letivo.

inúmeras práticas, com especial valorização da investigação e da construção de redes de reflexão e de prática colaborativa.

A análise comparativa da principal legislação portuguesa produzida desde 1986, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro de 1986, permite-nos concluir que, sob o ponto de vista da problemática do desenvolvimento profissional docente, tem sido seguido um caminho no sentido da valorização do docente enquanto elemento ativo de uma organização em particular e do sistema educativo em geral, garantindo, por um lado, que, como profissional, este desenvolve competências múltiplas através da aquisição/atualização de conhecimentos em ligação com o exercício concreto da sua ação, e que, por outro, se encontra devidamente enquadrado numa organização cujo sucesso depende em parte do seu contributo. Verificamos, ainda, que a Recomendação da OIT/Unesco de 1966, basilar à produção da Lei 46/86, é ainda hoje um documento de referência a nível internacional no que diz respeito ao estatuto da carreira docente, sendo referido novamente pela Recomendação nº1/2016 do Conselho Nacional de Educação.

Numa reflexão acerca do paralelismo entre o exercício da profissão docente em finais dos anos 60, altura da recomendação da OIT/UNESCO, e no dealbar do Século XXI, Eyres & Hancock (2004) referem que, naquela controversa década, nos países democráticos, o docente do ensino básico gozava de um elevado grau de autonomia ao nível do desenvolvimento curricular e do trabalho em sala de aula. Este facto, que poderia ser visto como altamente positivo, era, no entanto, fonte de preocupação pelo facto de resultar num quase total isolamento de cada profissional no seu trabalho. Acrescia, a esta circunstância, o facto de a formação inicial docente ser muito breve e rudimentar e de este ter que adquirir todo o *saber fazer* já em contexto de trabalho, sem orientação inicial. A constatação desta realidade levou a que vários países colaborassem, no sentido de encontrarem um referencial internacional para a dignificação da profissão docente. Embora mais de cinco décadas nos separem da publicação da recomendação da OIT/UNESCO, os seus princípios orientadores encontram ainda correspondência na atual mudança de paradigma educacional e têm levado a uma evolução qualitativamente positiva ao nível do estatuto da carreira docente e do funcionamento do sistema, reduzindo o isolamento de cada um dos intervenientes. No entanto, a problemática do desenvolvimento profissional docente está, segundo os autores, intimamente dependente do grau de liberdade que lhes é concedido, e às escolas, para o desenvolvimento do currículo. Caso este continue a ser visto como forma de preparação

direta para provas e momentos de avaliação do tipo métrico, significará que a confiança nos agentes educativos é reduzida e que, portanto, o seu desenvolvimento profissional será destituído do seu verdadeiro significado e função:

“We fear that teaching to targets and to tests has caused much current learning in primary schools to be narrowly focused - a form of training rather than education in any profound sense. To deny teachers professional judgement through the low trust notion of 'delivering a curriculum' is to take the heart out of teaching and the soul out of education.”

(Eyres & Hancock, 2004)

Ao nível do desenvolvimento profissional docente, será ainda necessário que o docente veja, nos seus horários, a consagração do direito à reflexão em pares e/ou em grupo, à autorregulação das suas práticas, ao trabalho colaborativo de investigação, de formação e de operacionalização de procedimentos ou de projetos em redes de co-aprendizagem. Na atualidade, a importância central da educação não é unicamente a preparação de cidadãos para servirem o mercado de trabalho e a lógica da produção. Tal como reiteradamente referido pelos organismos internacionais, nomeadamente a OCDE, à escola coloca-se atualmente, de forma mais premente, a necessidade de formar cidadãos esclarecidos, críticos, respeitadores dos valores da democracia e da cidadania, mas também inventivos, habilitados e competentes para resolverem desafios relativos aos problemas ambientais e à complexidade tecnológica e científica, garantindo a segurança, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar dos outros. A tendência evolutiva da legislação relativa ao profissionalismo docente vai dando conta de reconhecer, ainda que não com as necessárias medidas concretas, que no centro da construção de um currículo para o Séc. XXI e de reinvenção da escola estarão os professores, agentes educativos *in loco*, a quem é exigida qualidade na ação, mas a quem se reconhece como construtores de soluções.

Esta evolução do enquadramento legal da carreira docente e do seu desenvolvimento profissional denota ainda uma aproximação da carreira ao profissionalismo atribuído a outras profissões como, por exemplo, a de médico. Na verdade, e de acordo com o Contrato Coletivo de Trabalho de 2015, ainda em vigor à data desta dissertação, ao médico caberá, para além do dever assistencial aos doentes, a obrigação de realizar formação e de promover a inovação e o desenvolvimento de investigação na instituição onde exerce funções. Em cada instituição, o Departamento de Formação e Investigação é responsável pelo incentivo e pela promoção da investigação e procede à publicação de artigos científicos e de resultados de

estudos clínicos, sendo estabelecidas parcerias para a promoção da qualidade da mesma. No entanto, a grande diferença reside no facto de, ao nível das instituições de saúde, o trabalho colaborativo e de investigação/análise de casos fazer parte inerente da rotina dos profissionais. Tal como refere Flores (2014:854), a falta de hábitos ou de rotinas de colaboração e o não funcionamento em redes ou em comunidades de investigação e de aprendizagem poderão ser a razão pela qual a profissão de docente é por vezes descrita e classificada como uma “semiprofissão” ou “não profissão”, em comparação com as outras profissões incluídas no grupo das “caring profession(s)”. Segundo Flores (2014), uma noção mais ampla de profissionalismo advirá da consideração dos respetivos agentes como grupos em colaboração, interessados pela teoria atualizada, encarando a sua atividade com um grau de racionalidade capaz de intervir, a partir do diagnóstico, para a resolução planeada e concreta de problemas. Assim, será necessária ainda, em Portugal, uma evolução legal que consagre, nos horários dos docentes e na orgânica funcional das instituições de ensino, estas diferentes possibilidades, atenuando a relutância legítima para a participação em trabalho que ocupa o tempo pessoal e conseguindo assim fundamento para a imposição do rigor e das exigências que dignificarão a carreira e melhorarão a qualidade do serviço educativo. Como refere Morgado,

“Hoje a situação é bem diferente. Ganhou força a ideia de Stenhouse (1987) de que, para mudar de forma substancial o ensino, se torna necessário fazer das práticas docentes lugares estratégicos de investigação. Um desafio que, no dizer de Cochran-Smith e Lytle (2002, p.14), implica romper com determinadas “fronteiras tradicionais” que têm vindo a dividir “os docentes dos investigadores, os técnicos dos intelectuais e os atores dos analistas”.

(Morgado, ,2012:121)

O estudo de caso desenvolvido no âmbito da presente dissertação e que se apresenta a seguir pretendeu, entre outros objetivos, aferir da possibilidade de, mediante uma calendarização atempada (neste caso feita aquando da elaboração do Plano Anual de Atividades da instituição, aprovado em versão preparatória no final de um ano letivo para o ano letivo seguinte), serem contemplados horários, dentro da componente não letiva, para o desenvolvimento de processos colaborativos de intervenção na realidade contextual para melhoria das aprendizagens dos alunos. Pretendeu ainda, entre outros objetivos, demonstrar os benefícios de a formação realizada no exterior de uma instituição poder reverter em seu benefício ou ser articulada diretamente com a realidade da mesma. Na verdade, ao longo da própria fase curricular do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, no

âmbito do qual se desenvolveu este estudo, várias foram as propostas de trabalho que suscitaram investigação, intervenção e análise da realidade contextual de cada participante. No caso particular da mestranda, e para além da intervenção que aqui se relata e analisa, várias foram as propostas bibliográficas, as decisões tomadas e as análises contextuais levadas a cabo na qualidade, não só de elemento da direção, mas também de membro do grupo de docentes e ainda como professora de línguas estrangeiras. A possibilidade de os vários elementos de uma comunidade educativa replicarem ou transformarem experiências e conhecimentos adquiridos individualmente em benefício do coletivo interno da instituição constitui só por si um desafio profícuo.



**CAPÍTULO III**  
**METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

## 1. Desenho metodológico do estudo

*“É a distinção entre que tipo de conhecimento visar que separa fundamentalmente a investigação quantitativa da qualitativa.” (Stake, 2009)*

O debate em torno da investigação do tipo quantitativo e do tipo qualitativo em educação enquadra-se em discussões filosóficas mais amplas, suscitadas pelas mudanças sociais e tecnológicas ocorridas essencialmente desde finais dos Séculos XIX e XX (Pardal & Lopes, 2011). Do paradigma positivista de Augusto Comte, Séc. XIX, ao paradigma compreensivo e simbólico de Max Weber e de George H. Mead, Séc. XX, quebram-se, essencialmente, os pressupostos de que toda a realidade é quantificável e de que nenhuma investigação será científica e fiável se não se traduzir em dados e em resultados quantitativos. Esta deslocação de visões, acompanhada da liquidez que caracteriza o mundo moderno e contemporâneo, acaba por questionar a própria infalibilidade do método quantitativo e a autoridade das leituras daí resultantes, salientando-se a inevitabilidade da(s) perspectiva(s).

Desta forma, o uso de métodos quantitativos ou de métodos qualitativos deixou de estar associado diretamente às ciências exatas e às ciências sociais, respetivamente, passando a distinção entre estes dois tipos a basear-se antes no “quadro de análise e no modelo de leitura, mais do que (em) uma qualquer técnica.” (Pardal & Lopes, 2011:22). Na atual teoria da investigação, fala-se em investigação quantitativa e em investigação qualitativa, de acordo com os resultados visados e com as técnicas utilizadas para recolha e tratamento de informação. Aceita-se ainda a possibilidade de os resultados obtidos a partir de determinada investigação não serem generalizáveis, antes conclusões inspiradoras de estudos subsequentes que privilegiam contextos particulares.

Segundo Mayring (2000:11), “The research question and the characteristics of the material should have the priority in the decision about adopted methods.” Para Tuckman (2000:532), o objetivo principal da investigação qualitativa é “descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas” e “planos, intenções, papéis, comportamentos e a relação entre os participantes.” constituirão objetos naturais de estudo deste tipo de investigação. De acordo com Fernández & Pértegas Díaz (2002), a identificação de vantagens ou de inconvenientes no tipo de

investigação qualitativa ou quantitativa terá a ver, essencialmente, com os objetivos finais do estudo: o investigador pretende apreender a magnitude ou a natureza do fenómeno? procura índices, médias, tendências, ou antes dinâmicas? almeja descobrir leis ou compreender fenómenos humanos? Assim, neste tipo de abordagem o investigador deverá entender que irá relacionar-se mais proximamente com os sujeitos do seu estudo, devendo portanto ter em conta o carácter subjetivo da sua perspectiva; terá que saber movimentar-se no ambiente humano e social em que decorre a sua intervenção; obterá resultados com um menor grau de aplicabilidade a outros casos ou realidades, ou seja, menos generalizáveis; conseguirá, por outro lado, particularizar e aprofundar mais facilmente o fenómeno em causa, encontrando dados que não surgiriam a partir de uma abordagem quantitativa.

O estudo levado a cabo no âmbito desta dissertação e que a seguir apresentamos concretizou-se segundo uma abordagem do tipo qualitativo, essencialmente porque se pretendia interpretar o impacto de um determinado processo, construído por um grupo de sujeitos no exercício de uma atividade eminentemente conteudista e relacional. A abordagem participa das características que, segundo Tuckman (2000), referindo Stake, Guba e Lincoln, Wilson, Patton, Bogdan e Biklen, concorrem para a tipificação de um estudo de caso: a presença e a participação do investigador bem como a sua centralidade ao longo de todo o processo, mantendo, no entanto, o necessário distanciamento, não ajuizando ou condicionando as reações dos intervenientes; a primazia da descrição, da narração e da exposição dos resultados; a contextualização do estudo, considerando o seu enquadramento em todas as fases da intervenção/investigação; a leitura dos dados segundo uma lógica eminentemente indutiva, que busca razões, acontecimentos, relações entre estes e os respetivos significados, tanto para o investigador como para os participantes. Assim, assumindo que a subjetividade poderá ser uma condicionante, o investigador deve colocar-se perante os sujeitos do seu estudo de forma empática, mas devidamente distanciada. Deve ainda monitorizar todo o processo de forma contínua, por forma a explorar as possibilidades que vão emergindo. Desta forma, findos o tempo e a orgânica do estudo, as relações estabelecidas diretamente entre os intervenientes e os processos desenvolvidos poderão constituir um alicerce para a continuidade, induzindo novas práticas e a melhoria das existentes.

Dentro do tipo de investigação qualitativa, encontramos diferentes abordagens metodológicas, tais como o estudo de caso, o estudo de caso etnográfico ou as narrativas

personais. A abordagem metodológica aqui seguida alia o método de investigação-ação em estudo de caso a uma recente perspetiva dentro da mesma categoria, assente na tríade investigação – planeamento – ação, princípios da *Design Based Research* (The DBR Collective, 2003). A Design Based Research, doravante designada DBR, consiste num tipo de investigação que, vindo de áreas tecnológicas, tem sido adotado em educação como forma de dar resposta aos desafios que o Século XXI coloca às escolas em particular e aos sistemas educativos em geral. A mudança, a diferença, a evolução tecnológica como concorrente, mas também como aliada da escola em termos de fonte de informação, e as exigências do mundo do trabalho obrigam a uma nova abordagem em que o professor desempenha vários papéis, nomeadamente o de investigador no seu contexto específico, recorrendo, por sua vez, ao saber produzido por académicos e investigadores. As possíveis dificuldades e o ceticismo inerentes a um estudo deste tipo, a saber, a necessidade de manter uma perspetiva suficientemente distanciada e o facto de explorar um contexto educativo muito particular, do qual faz parte integrante, são compensados pelo conhecimento aprofundado e pelo contacto direto com o fenómeno em particular, o que enriquece a descrição do mesmo e proporciona conhecimentos dificilmente obtidos com outras abordagens.

Por meio de uma metodologia DBR, será possível testar novas teorias na prática e, por sua vez, partir de problemas ou de situações reais dos contextos educativos, em busca de teorias e de resultados de outras investigações, que nos permitam entender, agir e transformar (The DBR Collective, 2003). Os métodos DBR serão semelhantes aos da investigação-ação, doravante designada por AR (Action-Research), entre várias razões porque ambas as abordagens se debruçam sobre problemas emergentes na realidade dos contextos educacionais (Barab & Squire, 2004) e porque visam o desenvolvimento profissional (Bergold & Thomas, 2012) e a melhoria dos contextos através da reflexão alicerçada na prática e esclarecida pela teoria (The DBR Collective, 2003). Conseguem ainda abranger uma multiplicidade de variáveis e de inter-relações, sendo além do mais processos semi-abertos, no sentido de que permitem a introdução de alterações a partir da regulação do processo (Blaxter, 2010), requerem uma multiplicidade de competências (Bergold & Thomas, 2012) e as respetivas intervenções ou estudo de caso são essencialmente únicas, ou seja, poderão inspirar outros contextos a desenvolver práticas semelhantes, mas não serão cem por cento replicáveis (Anderson & Shattuck, 2012). Segundo estes últimos autores, o pragmatismo será ainda o tom predominante de ambas as abordagens sob o ponto de vista

epistemológico, sendo a utilidade das intervenções uma espécie de barómetro da validade das mesmas.

Apesar das semelhanças entre AR e DBR, poderemos dizer que esta última representará uma evolução da primeira, pela necessidade de abordagem de fenómenos cada vez mais abrangentes e complexos ao nível dos contextos educacionais. A especificidade do método DBR residirá essencialmente, de acordo com Anderson e Shattuck (2012), na valorização de processos, do caminho que se percorre, e não apenas em objetivos ou produtos finais, numa maior ligação com a teoria científica e especializada como apoio à intervenção, valorizando-se aquela como ponto de referência e a reflexão como motor do desenvolvimento do processo, não como mera fase final do mesmo. Por fim, em DBR, a colaboração e a partilha são essenciais pois a multiplicidade de informação, as relações estabelecidas e a complexidade do(s) fenómeno(s) em estudo requerem a criação de uma comunidade de aprendizagem.

### **1.1 Técnicas de recolha de dados**

Por técnicas de recolha de dados designam-se os modos e os instrumentos utilizados para recolha dos dados que pretendemos analisar e interpretar com a implementação do estudo. Tal como referem Pardal e Lopes (2011), a escolha da(s) técnica(s) de recolha de dados faz parte integrante do desenho metodológico do estudo, uma vez que constituirá a forma empírica de intervenção no campo da experimentação, relacionada diretamente com as hipóteses formuladas e com as possibilidades oferecidas por aquele.

Estiveram implicadas no presente estudo tarefas de análise documental, foi possível o desenvolvimento de uma observação muito próxima das relações e das formas de trabalho dos vários participantes, mas, na verdade, a entrevista foi a técnica privilegiada para a recolha de dados, aquela que foi planeada e configurada, bem como registada na sua totalidade ao nível do desenho metodológico deste estudo. Na verdade, e como explicaremos em seguida, a intervenção levada a cabo foi suscitada por uma realidade que se impôs por si só e que foi por nós constatada no decurso da função exercida na instituição foco. Esta constatação foi suportada pela análise e pela interpretação dos dados disponíveis sobre os resultados externos dos alunos da instituição, a qual decorreu a vários níveis, foi demorada e implicou o cruzamento dos mesmos com os dados registados nos documentos internos da

instituição, com a observação dos vários modos de funcionamento das estruturas pedagógicas e da prática letiva bem como do relacionamento entre os docentes.

Por se ter tratado de um processo demorado e exaustivo (a partir dos próprios suportes documentais, foi recolhida uma quantidade significativa de informação e foram registadas inúmeras conclusões e reflexões), mas realizado numa fase em que ainda não se delineava o presente trabalho de investigação, consideraremos, para o efeito do mesmo, apenas a técnica de entrevista.

Reconhecendo que no domínio da investigação qualitativa podem ser utilizados diferentes instrumentos para recolha de informação, optou-se, no presente estudo, pelo recurso à entrevista semiestruturada ou semidiretiva, pelo facto, não só de permitir um tipo de interação mais personalizado, mas também por deixar suficiente abertura ao sujeito para exprimir visões e opiniões ou para narrar acontecimentos que poderão revestir-se de um inesperado e significativo valor para a investigação. Este carácter flexível e também de fácil controlo da entrevista semiestruturada como instrumento de recolha é sublinhado por Moreira (2007), que a elege como preferencial em estudos de caso pois permite, por exemplo, prevenir erros, e abre a possibilidade de acesso a conteúdos mais variados e ricos. Por outro lado, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a entrevista semiestruturada apresenta suficiente rigor científico e permite comparações, pelo facto de o entrevistador se regular por um guião onde constam as perguntas de carácter obrigatório para a obtenção dos dados essenciais para o estudo.

## **1.2 Procedimento metodológico**

A intervenção desenvolvida no âmbito desta dissertação teve como participantes quinze docentes, incluindo delegados dos diferentes grupos disciplinares de uma instituição de ensino particular cuja oferta educativa se inicia no 2º Ciclo do Ensino Básico e termina no 12º ano – cursos científico-humanísticos. Esta foi uma amostra por conveniência (Pardal, 2011), de categoria não aleatória (Tuckman, 2000) ou probabilística. O que determinou a escolha deste grupo de docentes, foi o facto de exercerem atividade exclusivamente na instituição de ensino em causa há pelo menos três anos e de lecionarem disciplinas sujeitas a avaliação externa. Estas características foram consideradas de especial importância, uma vez que estão diretamente relacionadas com a problemática da investigação. Na verdade, o período temporal de três anos foi por nós visto como suficiente e mínimo para que se

considere que o/a docente tem cabal conhecimento do contexto e sobre ele já tenha podido exercer uma determinada influência através da sua ação educativa. Corresponderá, por exemplo, ao trabalho com uma turma de alunos dentro de um ciclo de ensino completo e à respetiva avaliação do processo, quer ao nível externo, quer ao nível interno, a partir dos resultados obtidos em provas ou a partir de uma análise qualitativa do perfil dos alunos. Por outro lado, o facto de estes docentes exercerem atividade exclusivamente no contexto educativo em causa permitirá expurgar a sua visão de outras experiências e processos. De notar, ainda, que apenas quatro dos professores participantes não exerciam a função de direção de turma, e isto porque em cargos de direção e de coordenação, pelo que a abordagem feita permitiu incluir agentes com primordial importância na gestão individual e grupal dos discentes, bem como com contacto direto com as suas retaguardas familiares.

À data do início do estudo, a investigadora ocupava um lugar de direção na instituição, o que lhe permitiu ter uma visão abrangente e detalhada do contexto educativo em causa. Constituíram o ponto de partida para esta investigação, os dados publicados no portal Infoescolas – Estatísticas do Ensino Básico e Secundário relativamente ao desempenho da instituição sob o ponto de vista da avaliação externa, em comparação com outras instituições com o mesmo perfil; os relatórios produzidos por duas ações inspetivas da parte da Inspeção Geral do Ensino; os resultados do programa AVES<sup>19</sup> (Avaliação das Escolas), levado a cabo pela Fundação Manuel Leão, e a cuja rede de intervenção a instituição tinha aderido; a leitura das atas, nomeadamente atas dos conselhos de turma para avaliação e atas dos grupos disciplinares, bem como dos relatórios internos acerca do desempenho dos alunos nos diferentes instrumentos de avaliação; os registos dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação.

---

<sup>19</sup>“ Os objetivos do Programa AVES sintetizam-se nos cinco pontos seguintes:

1. verificar e analisar os resultados escolares dos alunos, tendo em conta as características da escola e o nível académico dos mesmos;
2. analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem, com base nos resultados escolares dos alunos;
3. permitir que cada escola e cada professor analisem os resultados obtidos e os comparem com os de outras escolas de características similares, desenvolvendo uma cultura de autoavaliação e estimulando o uso dos resultados para a tomada de decisões;
4. colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social das escolas, quando a pedido da escola;
5. conhecer melhor os fatores da qualidade na educação, em Portugal, tendo em vista divulgá-los a todas as escolas do país.” (Fundação Manuel Leão. Recuperado a 15 de janeiro de 2019).

A reflexão acerca dos dados disponíveis e da situação concreta acima exposta decorreu a três níveis: da parte da investigadora, à luz dos conteúdos científicos e dos temas abordados nas diferentes disciplinas do Mestrado, bem como dos debates que sobre eles incidiam e que os relacionavam com as diferentes realidades educativas e as experiências dos participantes em cada fórum, sob a orientação dos respetivos docentes; ainda da investigadora com a restante direção e com um consultor pedagógico da Fundação Manuel Leão; em conjunto com os diferentes representantes em sede de Conselho Pedagógico e de Conselho de Coordenação e de Supervisão. Assim surgiu a terceira etapa do processo, altura em que, em sede de Conselho Pedagógico, foram identificados os fatores que estariam na base dos resultados globais dos alunos da instituição. Seguiu-se a dinamização de um programa específico de intervenção (co-formação), após o qual se procedeu à respetiva análise através da realização de entrevistas aos intervenientes que aceitaram colaborar nas mesmas.

O programa específico de intervenção consistiu na realização de sessões de trabalho em pequenos grupos e subsequente apresentação e discussão, em grande grupo, dos resultados da investigação e dos debates levados a cabo. A opção por este tipo de desenvolvimento do processo surgiu como uma alteração ao que inicialmente fora previsto. Na verdade, o plano inicial de investigação propunha a realização de uma série de três seminários de co-formação em regime presencial, num total de vinte horas, seguidos da criação de um blogue e do debate, bem como apresentação, de propostas didáticas por parte do grupo de professores envolvidos, em sistema de comunicação a distância com recurso às tecnologias da informação e da comunicação.

Constatando-se, no entanto, que a carga horária destinada a esta intervenção constituiria uma sobrecarga ao nível da componente não letiva dos docentes envolvidos, optou-se por inserir o processo no espaço temporal definido e aprovado no início do ano letivo como sendo destinado a trabalho interdisciplinar que fosse suscitado ao longo do ano. A decisão tomada teve como fundamento a premência da análise da situação-problema acima descrita e a constatação de que qualquer abordagem ou intervenção, para ser eficaz, teria que ser feita coletiva e concertadamente, através da busca de referências teóricas e de casos práticos elucidativos de formas de atuação.

Ao longo do processo, a investigadora esteve disponível para orientar, fornecer referências bibliográficas e auxiliar os colegas, embora ela própria pertencesse também a um grupo de trabalho. Este facto permitiu-lhe uma melhor observação do modo de funcionamento dos diferentes grupos. Na prática, a ajuda solicitada consistiu apenas em dois aspetos: esclarecimento de um dos grupos acerca do significado e da abrangência do conceito de procrastinação em educação; apoio na reflexão levada a cabo pelo grupo dedicado ao tema “Aplicação de conhecimentos a novas situações” e que, confrontado com a falta de bibliografia específica, dispunha de menor suporte teórico para a respetiva reflexão e para a definição de estratégias.

De referir que a constituição dos grupos foi feita de forma quase espontânea, em função dos temas identificados. Porém, e sem que esse critério tivesse sido previamente estabelecido, a tendência natural foi, desde logo, tomar o grupo disciplinar como unidade base. Os intervenientes disponibilizaram-se para pesquisar e tratar dos temas que, a seu ver, tinham maior importância para as suas áreas disciplinares, no sentido de que verificavam haver uma relação direta entre estes e o facto de os alunos não conseguirem atingir melhores resultados ou porque algum dos elementos do grupo disciplinar possuía já dados sobre o tema.

No âmbito do processo de co-formação, foram levadas a cabo três sessões de leitura, reflexão e preparação da apresentação aos restantes colegas, ao fim das quais decorreu um denominado “Seminário de co-formação”, em grande grupo. Todo o trabalho foi desenvolvido no período calendarizado desde o início do ano letivo no Plano Anual de Atividades para trabalho interdisciplinar e definido pela entidade titular como parte da componente não letiva do horário docente. No total, foram realizadas quatro sessões de trabalho em pequenos grupos, de duas horas cada uma, e uma tarde de co-formação, para apresentação e discussão dos trabalhos, com uma duração de quatro horas.

Formaram-se cinco grupos de trabalho, cuja constituição, temas tratados e número de elementos são apresentados no quadro que se segue (Quadro 1).

## QUADRO 1 – GRUPOS DE TRABALHO

Grupo de Trabalho	Nº de elementos	Disciplinas	Temas
Grupo 1	4	Línguas Estrangeiras e Ciências Físico-Químicas	Procrastinação
Grupo 2	2	Biologia e Geologia	Aplicação de conhecimentos a novas situações
Grupo 3	6	Ciências Sociais e Humanas e Português	Relação escola-família
Grupo 4	5	Ciências Matemáticas	Ensino tradicional vs novas metodologias?
Grupo 5	3	Educação Física e Artes	Motivação

Após a sessão de partilha e de discussão da informação, bem como das conclusões havidas no seio de cada grupo de trabalho, demos início ao processo de entrevistas aos docentes de acordo com o processo e os critérios que explicaremos no ponto seguinte (1.3.3).

### 1.3 Guião da entrevista

Para a elaboração e aplicação das entrevistas, foi construído o respetivo guião, após consulta da bibliografia existente acerca da matéria, nomeadamente das propostas de autores de maior referência, tais como Quivy e Campenhoudt (1992), Bogdan e Bilken (1994), Tuckman (2000), Moreira (2007) e Pardal (2011). Tal como refere Kvale (1996), não haverá um modelo estabelecido para o guião de uma entrevista. No entanto, poder-se-á dizer que há uma concordância generalizada relativamente ao facto de este ter que apresentar obrigatoriamente sete fases: a definição do tema, definição dos objetivos ou das questões que presidem ao estudo, elaboração das questões segundo categorias que vão de encontro ao tema e objetivos do estudo, realização da entrevista, transcrição, análise, verificação e apresentação de resultados.

Apresentamos de seguida as fases de elaboração deste importante instrumento orientador daquela que foi, posteriormente, uma conversa interpessoal, um diálogo contextualizado entre a investigadora e os intervenientes no processo de desenvolvimento da investigação.

### 1.3.1 Planeamento da entrevista

A fase preparatória ao desenho da estrutura e do conteúdo da entrevista consistiu num retomar de reflexões e de decisões levadas a cabo aquando da génese desta dissertação e elaboração do respetivo plano. Assim, foi clarificada a problemática do estudo, servindo esta de enquadramento ao instrumento em causa; foram reiterados os objetivos específicos do mesmo, em resposta às questões de investigação estabelecidas; explicitou-se o perfil dos entrevistados e apresentaram-se as modalidades de aplicação da entrevista, tendo em conta, desde logo, os recursos e as possibilidades de concretização das mesmas.

Relativamente a este aspeto, foram consideradas três possibilidades, com a intenção primordial de causar o menor inconveniente possível aos professores que voluntariamente colaboraram no processo de recolha. Se, por um lado, a fase de investigação e de co-formação surgiu inserida no Plano Anual de Atividades da instituição de ensino, na vertente de plano de formação<sup>20</sup>, por outro, o processo de recolha de dados constituiu uma fase que se quis voluntária e com o mínimo de constrangimentos possíveis para os implicados. Por este motivo, foram colocadas à disposição três modalidades de resposta: presencial, com gravação áudio; via correio eletrónico; ou por escrito. Esta última modalidade foi apresentada como dando a possibilidade, aos entrevistados, de responderem anonimamente. Se, por um lado, esta opção retirou a possibilidade inicialmente considerada de apresentarmos neste estudo a idade e o tempo de serviço exatos de cada docente, por outro, vingou perante o argumento, considerado primordial, de que permitiria obtermos dados completamente isentos de qualquer condicionalismo. Acresce que, tal como referido e justificado anteriormente, tínhamos já em mente, desde a génese da ideia para este estudo, o desejo de incluir docentes com pelo menos três anos de serviço na escola e que lecionassem disciplinas sujeitas a provas ou exames externos.

---

<sup>20</sup> Tal como referido anteriormente, as quatro sessões de trabalho levadas a cabo inseriram-se na componente legalmente estabelecida como não letiva no horário dos docentes da instituição. Estas tinham sido definidas *a priori* para trabalho que fosse, entretanto, considerado pertinente de acordo com as necessidades que surgissem no domínio pedagógico-didático.

### **1.3.2 Construção da entrevista**

A elaboração das questões a constar da entrevista foi antecedida por um trabalho que antecipou, de certa forma, um processo normalmente associado à fase de análise de conteúdo. Assim, optou-se por incluir desde logo, no documento designado como “Guião da entrevista” (anexo I), o quadro analítico das dimensões, categorias e subcategorias estruturantes das questões que foram posteriormente colocadas aos entrevistados. A estratégia corresponde àquilo que Pardal designa por “matriz – primeira versão” (2011:100) e permitiu dotar a construção deste instrumento primordial de recolha, da coesão e da coerência necessárias para maior rentabilização de uma das fases cruciais do estudo, a recolha de informação. Por outro lado, deixou-se em aberto a possibilidade de, aquando da fase de análise de conteúdo, as referidas categorias e subcategorias poderem ser reconstruídas, em função da informação recolhida.

Foram definidas três dimensões ou temas gerais, correspondentes à necessidade de recolha de dados que situassem os sujeitos visados ao nível da sua experiência neste tipo de formação, em comparação com outras experiências anteriores, fora e dentro do contexto educativo do momento e, por outro lado, à avaliação, propriamente dita, do processo de trabalho colaborativo desenvolvido ao longo da ação de co-formação em contexto e o seu impacto ao nível da mudança de práticas pedagógicas. As referidas dimensões foram divididas em três categorias, tendo sido estas subcategorizadas por meio de títulos, a partir dos quais foram construídas as perguntas a colocar aos entrevistados.

Finalmente, para cada questão elaborada ensaiamos possíveis cenários de resposta, o que levou a que algumas das questões fossem reformuladas, assim como as respetivas estruturas de resposta. Relativamente a esta questão, optou-se por, no caso de quatro das perguntas, a saber, as que reportam ao percurso formativo do entrevistado, estabelecer opções que facilitassem a resposta.

### **1.3.3 Divulgação e convite**

Seguiu-se a divulgação, aos participantes, da intenção de conhecimento da avaliação por eles feita do processo co-formativo levado a cabo, por meio de entrevista. Esta divulgação foi feita em sede de Conselho Pedagógico, com prévia autorização da entidade titular, e confirmada por meio do correio eletrónico institucional.

Tendo o estudo apresentado duas fases de trabalho distintas, mas complementares, ou seja, três sessões de pesquisa, reflexão e produção em pequenos grupos, seguidas de um seminário de co-formação para apresentação dos trabalhos realizados e discussão temática, foram selecionados, para realização da entrevista, apenas os docentes que participaram em todo o processo, num total de quinze.

O convite que foi endereçado aos participantes incluiu toda a informação considerada relevante e cumpridora dos princípios da ética de investigação, designadamente a identificação do entrevistador, informação acerca dos procedimentos de recolha de informação (guião impresso, gravação áudio, correio eletrónico), garantia de confidencialidade das respostas, definição do tempo previsto para a duração da entrevista (apr. 10 minutos) e agendamento da entrevista com o entrevistado(s), de acordo com a sua disponibilidade. Manifestamos ainda a nossa preferência de que a mesma fosse feita presencialmente e com gravação áudio, sem, no entanto, se ter dado a este pedido um carácter demasiado enfático. Dado que a participação na entrevista teve carácter totalmente voluntário e que se informou todos os visados das intenções da mesma, considerou-se o próprio ato de comparência à entrevista ou de entrega/envio desta como obtenção do consentimento dos mesmos.

### **1.3.4 Realização da entrevista**

A realização das entrevistas iniciou-se logo após a divulgação do respetivo convite. No entanto, entre o final do processo de co-formação e esta fase decorreu aproximadamente um mês. Este facto foi propositado, fundamentado nos seguintes motivos: dar total liberdade de resposta aos entrevistados, uma vez que, durante esse período de tempo, a investigadora cessou, a seu pedido, o exercício de funções de direção pedagógica e, por tal razão, a correspondência dos colegas foi totalmente livre; quis-se ainda proporcionar a possibilidade de que os professores intervenientes refletissem, trocassem impressões e amadurecessem as suas impressões acerca do processo, bem como do possível impacto do mesmo na *práxis* pedagógica.

Sob a forma escrita ou falada, a entrevista iniciou com o agradecimento pela disponibilidade manifestada, foram reiteradas todas as informações relativas aos objetivos do estudo, à sua importância, à garantia de confidencialidade e à citação ou referência das mesmas na dissertação em curso.

No caso de a resposta ter sido apresentada por escrito, foram recolhidos os envelopes e/ou arquivados os ficheiros informáticos. Tendo havido possibilidade de a realizar presencialmente, procedeu-se à ligação do aparelho de gravação após obtenção de consentimento para tal e procurou-se seguir os seguintes cuidados: manutenção, por parte da entrevistadora, de um tom de voz e postura cordiais, condução da entrevista de acordo com as perguntas previamente registadas, não interrupção do pensamento/resposta do(s) entrevistado(s), sem, no entanto, deixar de se aplicar pergunta ou comentário interpretativo para aferir sentidos, escuta ativa dos entrevistados e gestão do tempo, sem, no entanto, se limitar o tempo da resposta ou impedir depoimentos mais longos.

O total de entrevistas realizadas ou respondidas foi de doze, num universo de quinze convidados, o que perfaz 80% de taxa de resposta. Consideramos, por este motivo, que a participação dos professores intervenientes em todo o processo foi elevada.

#### **1.4 Análise de conteúdo**

Para tratamento dos resultados das entrevistas, optamos pela análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2006), consiste numa análise sistemática e técnica de enunciados orais ou escritos, cuja intenção é o levantamento e a interpretação crítica da forma como os sujeitos desenvolveram, viram e concluíram os processos em que estiveram envolvidos. Os indicadores desta recolha podem ser quantitativos ou qualitativos. A análise de conteúdo permite, segundo o autor, aceder a sentidos e significados não explícitos, o que poderemos compreender que aconteça a partir de uma leitura atenta, metódica e comparativa das afirmações de cada sujeito, mas também destas com as dos outros entrevistados acerca do mesmo assunto.

O processo de análise de conteúdo decorre já sem o contacto direto com os autores das afirmações e também fora do contexto de recolha dos dados, pelo que a perspetiva assumida nesta fase do desenvolvimento do estudo lança uma visão analítica e comparativa sobre todos os dados obtidos. O posicionamento do investigador é também de um teor diferente, pelo que já não eminentemente recetor de informação, antes produtor de significados a partir dos quais pretende retirar pistas e conclusões. Este processo é designado por Morgado (2012:106) como uma “aplicação criativa” no sentido que lhe confere Amado (2000:54. Tal como citado por Morgado, 2012:106), de produtora de nova informação e de novos progressos no conhecimento.

Tal como referido anteriormente, o processo que constitui o cerne desta investigação foi antecedido e despoletado por um outro percurso analítico. Por outro lado, a intervenção levada a cabo dividiu-se também em duas partes sob o ponto de vista sequencial: as sessões de trabalho e o seminário de co-formação. De destacar, ainda, que a investigadora esteve presente ao longo de todo o processo, num papel tripartido de membro da direção, de docente investigadora e de participante direta no processo. Desta forma, e dentro da possibilidade que é subscrita por Morgado (2012), a partir de Van der Maren (1995. Tal como citado por Morgado, 2012:106) e de Esteves (2006. Tal como citado por Morgado, 2012:106), permitir-nos-emos a utilização concomitante de dados que, embora não resultem diretamente das afirmações e dos enunciados implícitos ou explícitos dos entrevistados, resultam da observação direta, não planeada, da experiência e do conhecimento do contexto sob o ponto de vista diacrónico e sincrónico. Morgado (2012: 103) designa-os como “dados invocados”, coexistentes com os “dados suscitados” pela própria entrevista. Situar-nos-emos, desta forma, próximos do quadro concetual proposto por Krippendorff (1982. Tal como citado por Morgado, 2012:107) e que se traduz no processo de tratamento dos dados registados por escrito ou em gravação, à luz dos seguintes elementos: o conhecimento que temos do contexto em que foram produzidos, os conhecimentos que possuímos acerca da problemática em análise, os nossos objetivos, a forma específica da nossa leitura e que temos a consciência de termos que expurgar do máximo de subjetividade possível, pelo menos no que tenhamos consciência, e por fim, a necessária validação de todo o processo e das leituras resultantes.

Tendo reunido o *corpus* da análise e verificado corresponder às três modalidades de resposta oferecidas aos participantes (gravação áudio, papel, ficheiro informático), iniciamos o nosso percurso de análise com o processo designado por Bardin (2006:75) como “leitura flutuante” e que Esteves (2006. Tal como referido por Morgado, 2012:110) refere como devendo realizar-se como ponto de partida para a categorização pois fornece ao investigador uma ideia geral das principais linhas de reflexão e das perceções dos entrevistados acerca do objeto, da situação ou da temática em causa.

Procedemos então à categorização dos conteúdos, processo que está no cerne da análise de conteúdo e que consiste na transformação de enunciados em unidades passíveis de fácil identificação, de descrição, de comparação e de análise final – conclusão ou inferência. Assim, começamos por codificar cada depoimento e cada segmento de conteúdo através de um código de letra romana, correspondente à designação da categoria da

entrevista, letra E, correspondente a entrevistado/a, e número árabe, para identificação individual. Esta tarefa concretizou-se segundo um processo de dedução (cf. Marcelo, 1992), e implicou, desde logo, o sublinhar, destacar e recortar de segmentos significativos de conteúdo, colocando-os em destaque sob a forma de tabela em formato *excel*, construída como instrumento de trabalho, de acordo com as três principais categorias e as respetivas subcategorias, para fácil identificação e utilização aquando da fase de interpretação. Posteriormente, os materiais foram reduzidos, no sentido de que se agregaram depoimentos semanticamente confluentes e de que a sua frequência foi traduzida em número, por forma a facilitar a análise posterior.

No desenho desta investigação, optamos por estabelecer previamente as categorias de análise, uma vez que nos regiam propósitos bem definidos, estruturados simultaneamente a partir da realidade contextual despoletadora da necessidade de intervenção e pelo que consideramos ser o suficiente enquadramento teórico. Assim, e de acordo com a terminologia utilizada por Esteves (2006. Tal como referido por Morgado, 2012:112), o processo de categorização, após a *leitura flutuante*, retomou as pré categorias estabelecidas, traduzindo-se num *procedimento fechado*, por oposição a um processo de *categorização emergente* ou de *procedimentos abertos*.

Durante todo o processo de leitura e de registo de dados, houve uma especial preocupação pelo total respeito das ideias expressas pelos entrevistados, tendo-se utilizado sempre as palavras originais e atentando-se, no caso das entrevistas orais, em elementos do código cinésico associados aos depoimentos para uma eventual inferência de sentido(s). A mesma atenção foi prestada aos momentos de suspensão, de reformulação e de retoma do discurso, para deteção de eventuais contradições.

### **1.5 Ética e princípios da investigação**

Ao longo de todo o processo de intervenção e de tratamento de dados, tivemos especial preocupação com os valores que devem presidir à investigação em educação, em particular aquando do processo de colaboração e da recolha de dados. Assim, foram assumidos, como basilares para o presente estudo, os valores enunciados por diferentes cartas éticas, destacando-se a americana (AERA Charter, 2011), a britânica (BERA Charter, 2012) e a portuguesa (2014).

## 2. Problemática e objetivos da investigação

García (1999:20) defende que a formação de professores ao longo da vida é tanto uma necessidade como um dever, permitindo que estes profissionais integrem prévios conhecimentos, experiências e representações na transformação do real quotidiano da sua profissão, com vista à consecução de objetivos individuais e coletivos.

Nem todos os desafios que se colocam atualmente à escola e aos professores são novos: como referimos anteriormente, vêm de há séculos atrás a preocupação com a transmissão de saber e com a preparação dos jovens para a vida ativa; a necessidade colocada à escola e ao professor de prestarem contas da eficácia do seu trabalho perante as autoridades, os pais e a sociedade; o investimento diário na ação de disciplinar e de formar os alunos. No entanto, a sociedade atual, especialmente no mundo ocidental, coloca à escola novas realidades que dão uma maior intensidade e que suscitam respostas diferentes para as questões de sempre da educação: a escolaridade obrigatória de doze anos; a democratização da escola, com a instituição da educação para todos, e a consequente heterogeneidade das crianças e dos jovens em sala de aula<sup>21</sup>; a escala global e o elevado grau de competitividade em que as escolas e os sistemas de ensino prestam contas da sua qualidade; a pressão dos agentes económicos para a preparação dos jovens de acordo com um determinado perfil; o acesso imediato que os jovens e as crianças têm a conteúdos, constituindo estes, por vezes, um segundo currículo determinante de atitudes, de competências e de conteúdos e deixando o professor de constituir a fonte primordial e inquestionável da informação; a necessidade de que a educação formal seja também uma fonte de valores humanistas e um ensaio para a cidadania na sociedade democrática.

A este propósito, Alves, Formosinho e Verdasca (2016:13) referem que “Não se tem de alterar todas as regras da organização escolar. Mas as mudanças sensíveis e que provocam efeitos nos modos de aprender dos alunos (e dos docentes) requerem que se altere, pelo menos, uma das variáveis-chave dessa gramática: o modo de gestão do currículo prescrito, o modo de organizar os grupos de alunos em turmas, a forma de alocar os professores aos

---

<sup>21</sup> Em Portugal, a heterogeneidade dos alunos e das turmas tem-se vindo a acentuar na última década, com a chegada de imigrantes ou de refugiados de culturas e de línguas diferentes, juntamente com os filhos de emigrantes e de casais multiculturais. Este fenómeno tem sido, por um lado, de uma enorme riqueza para a cultura do país, abrindo as nossas crianças e os nossos jovens ao multiculturalismo, mas tem também constituído um desafio organizacional e de aprendizagem/reacção para algumas escolas e seus professores.

alunos, o modo de gerir os tempos e/ou os espaços de ensino e aprendizagem e os modos de trabalhar dos professores (e dos alunos).”

A presente dissertação insere-se na problemática da formação de professores, modelos e práticas, considerando esta como uma área carecendo de transformação para que as instituições de ensino não superior possam contar com profissionais capacitados para darem respostas eficazes aos desafios que vão surgindo no seu dia-a-dia, mas também para que possam fazer planificações estratégicas da sua ação. O estudo desenvolvido foi suscitado pela realidade concreta de uma instituição de ensino básico e secundário e por uma situação específica que carecia de intervenção.

O posicionamento eminentemente formativo de duas ações inspetivas efetuadas à instituição, durante as quais foram ouvidos os docentes e os delegados dos grupos disciplinares das disciplinas sujeitas a exames nacionais nos décimo-primeiro e décimo-segundos anos, os consequentes relatórios inspetivos, bem como os resultados e pontos de reflexão gerados pelo Programa AVES, apontavam para a necessária mudança ao nível das formas de avaliação dos conhecimentos dos alunos ao longo do seu percurso nas respetivas disciplinas e de uma nova cultura de escola no que diz respeito ao trabalho docente.

Verificava-se, essencialmente, que o grau de insucesso dos alunos era elevado e que as médias das disciplinas com mais alunos a realizarem exame nacional tendiam a estar abaixo da média nacional. Por outro lado, a instituição apresentava um elevado grau de sucesso qualitativo no que diz respeito ao bem-estar dos alunos, à recuperação de discentes com um percurso anterior de elevada falta de assiduidade, de desinteresse pela escola e com problemas de socialização. A relação interpessoal entre alunos, pais ou encarregados de educação e professores era muito horizontal, sendo o índice de conflitos e de desvios comportamentais muito reduzido.

Este ambiente positivo, do ponto de vista formativo e vivencial, reforçado pela existência de um plano de atividades lúdico-pedagógicas diversificado e significativo, e a preocupação com a melhoria dos resultados ao nível da avaliação externa, geravam uma dualidade ao nível da ação educativa em geral e dos docentes em particular. Se por um lado se pretendia manter um clima de inclusão e com uma elevada componente formativa, por outro almejava-se conseguir resultados, ao nível da avaliação externa, que, do ponto de vista dos docentes, só seriam atingidos se houvesse um trabalho rigoroso, com toda a primazia

para as disciplinas sujeitas a exame ou prova externa, e se houvesse critérios de seleção dos alunos aquando do seu ingresso ou continuação no estabelecimento de ensino. Esta dualidade gerava, por sua vez, alguma dissonância interna, resultante da disputa de mais horas letivas para determinadas disciplinas por parte de certos grupos disciplinares e pela relutância, por parte de alguns docentes, em aceitar determinadas atividades ou visitas de estudo de caráter lúdico-pedagógico. Discutia-se ainda a pertinência de se assumir uma avaliação rigorosa, de caráter eminentemente métrico/sumativo, sem consideração significativa da componente atitudinal e do desempenho dos alunos em atividades e projetos do plano de atividades. Os docentes encarregues da lecionação de disciplinas sujeitas a avaliação externa mostravam, ainda, resistência à inovação em termos pedagógicos, entendendo que significavam mera mudança e que esta seria, só por si, nefasta. Quando questionados acerca de por que razão as velhas práticas não estariam a surtir resultados, encaminhavam a sua reflexão para as características de aprendizagem e para o reduzido grau de empenho/motivação dos alunos.

A partir de uma reflexão acerca desta situação-problema, verificamos ser necessária uma intervenção ao nível das práticas pedagógicas e da cultura docente. Não no sentido de que as mesmas não fossem corretas, mas de que para uma atuação mais eficaz ao nível da sala de aula, da escola e da retaguarda familiar, seria necessária a consciencialização dos fatores em causa, a busca de fundamentação teórica bem como o conhecimento de outras abordagens já experimentadas e uma ação conjunta e concertada por parte de todos os agentes da ação educativa, muito em particular dos professores.

Por meio do estudo levado a cabo, procuramos responder às seguintes questões: Qual o percurso formativo dos docentes que exercem atividade na instituição há pelo menos três anos? Qual a relação entre este percurso formativo e o contexto educativo em que exercem atividade? De que modo é que a investigação-ação em ambiente colaborativo contextualizado poderá alterar as perceções dos docentes relativamente ao seu modo de ensinar, à aprendizagem dos alunos, às finalidades educativas e à relação de trabalho com os outros docentes?

O nosso objetivo principal consistiu em intervir no contexto educativo específico da escola alvo, no sentido de introduzir uma nova modalidade de trabalho entre docentes: uma forma de trabalho colaborativo, baseado na identificação de problemas e na busca conjunta de suporte teórico para a ação. Como objetivos específicos, pretendia-se: levar um grupo de

docentes com funções de coordenação de diferentes estruturas pedagógicas a refletir acerca das principais causas de insucesso dos alunos; proporcionar oportunidades de pesquisa sobre as problemáticas identificadas; promover momentos conjuntos de partilha e de discussão da informação recolhida, bem como das reflexões e das soluções pedagógicas encontradas, tendo em vista a mudança das práticas pedagógicas e o assumir de uma visão transversal e multidisciplinar; garantir que as soluções de mudança encontradas para o contexto específico da escola em causa possuíam fundamentação teórica e visão estratégica.

Assim, após a consulta documental e a reflexão levada a cabo ao nível da direção bem como com o auxílio dos pareceres e resultados das entidades externas referidas anteriormente, foi conduzido o processo de formação colaborativa e, através da aplicação de entrevistas aos participantes, foram recolhidos dados relativos ao perfil formativo do grupo de docentes em causa, ao grau de relação entre a formação dos mesmos e o contexto particular da instituição e, finalmente, ao parecer destes quanto à intervenção levada a cabo e à forma como o trabalho co-formativo poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente e o sucesso educativo dos alunos.

Popper (1992) vê como ato simultaneamente de observação e de interferência o facto de o investigador ser, ele próprio, parte do fenómeno que estuda. Assim, o meio primordial para que a ação desenvolvida e os resultados obtidos tenham credibilidade, a credibilidade relativa ao contexto específico em estudo e nunca passível de generalização direta, será o relato criterioso dos processos desenvolvidos, a justificação das opções tomadas e a clara apresentação dos resultados, para além da respetiva análise. Esta será a fase final do presente estudo, que a seguir se apresenta.

**CAPÍTULO IV**  
**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

## 1. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Cientes da carga de subjetividade que poderá permear muito especialmente esta fase de construção da investigação, e da importância que a mesma tem, como refere Morgado (2012), para a sua justificação, bem como para a sua importância futura, procuraremos ser particularmente cuidadosos na expressão da análise e interpretação dos resultados. Embora todo o processo de investigação seja acompanhado de um processo de leitura interpretativa, que poderá levar, inclusivamente, a tomar opções que se justifiquem pela emergência de dados significativos para o estudo, quisemos anteceder este momento específico de uma fase de *pousio* e de algum distanciamento temporal para melhor expurgação de fatores demasiado particulares, atingindo assim uma visão suficientemente omnisciente, distanciada e crítica. Stake (2009) refere, a propósito deste processo, ser recomendável o exercício de uma espécie de afastamento em relação ao contexto particular da investigação, no sentido de uma compreensão mais objetiva e isenta dos dados obtidos.

Apoiado em diversos autores sobre a temática, Morgado considera, no entanto, não haver uma forma *standard* de análise de dados, cabendo ao investigador definir a estratégia a seguir, em função dos referentes teóricos. Considerando que a apresentação e análise aqui registadas adotam uma perspetiva essencialmente do primeiro tipo, referimos, no entanto, as outras possibilidades avançadas por Yin (2005: 140-142), tal como referido por Morgado (2012:115-116):

1. a análise baseada na bibliografia de referência para a temática em que se insere o estudo e que terá despoletado o ponto de vista e a intenção investigativas, enformando os objetivos e as questões da investigação;

2. a análise que parte do caso em si, visando testar ou procurar explicações, hipóteses ou contraponto em investigação correspondente;

3. a análise meramente descritiva e aprofundada do fenómeno, tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo, para entendimento e destaque de relações, de nexos de causalidade e de outros significados emergentes.

Embora o trabalho prático desenvolvido tenha proporcionado oportunidades de observação sistemática e orientada, reiteramos a ideia, já apresentada anteriormente, de que nos pareceu essencial valorizar a entrevista como instrumento de recolha de dados

abrangente, rico em potencialidades exploratórias e bastante mais fiável pelo facto de permitir aos sujeitos intervenientes no estudo a expressão direta da sua visão, que servirá, por sua vez, de contraponto à do próprio investigador.

Para organização da entrevista, foram definidas três dimensões:

**I** – Descrição do percurso formativo docente – nesta primeira dimensão, pretende-se fazer uma caracterização dos entrevistados relativamente ao seu percurso formativo após a formação inicial: modalidades, regime e periodicidade.

**II** – Análise da relação entre formação e contexto – considerando como princípio aglutinador do presente estudo a justificação da pertinência e de toda a abrangência das práticas formativas em contexto específico de trabalho, procurou-se perceber as razões que tinham levado os docentes entrevistados a realizar as formações por eles mencionadas no ponto anterior, qual o seu entendimento relativamente à pertinência das mesmas para os níveis e as disciplinas que lecionam, bem como as funções que desempenham. Por fim, considerou-se ainda essencial, como ponto de transição para a última dimensão, aferir quais as práticas da instituição que estes docentes viam como colaborativas, quer em termos de trabalho docente, como de formação.

**III** – Avaliação do processo de co-formação e do respetivo impacto na praxis pedagógica – dividiu-se esta última dimensão em duas categorias, de descrição e de avaliação da dinâmica formativa levada a cabo como componente prática de intervenção na instituição em causa. Assim, pretendeu-se levar os docentes a fazerem uma reflexão acerca da pertinência dos temas tratados, para as necessidades emergentes do contexto específico da escola onde exercem; pretendeu-se conhecer quais, no seu entender, teriam sido as principais vantagens e os principais obstáculos associados às sessões de trabalho e ao seminário de co-formação desenvolvidos; procurou-se uma avaliação do possível impacto deste tipo de dinâmica (co-formação em contexto) para a melhoria da praxis pedagógica; sob uma perspetiva já mais abrangente e não circunscrita ao caso particular em avaliação, procurou-se indagar a sua apreciação final acerca dos dois tipos de formação em questão: a formação colaborativa em contexto e os outros tipos de formação frequentados pelos docentes; finalmente, e para verificação de uma hipótese formativa complementar, quis-se conhecer a opinião dos docentes relativamente à dinamização de um *blogue* para reforço das dinâmicas de co-formação em contexto.

No quadro 2 apresenta-se a síntese das diferentes dimensões, categorias e subcategorias. As quinze perguntas que compuseram a entrevista efetuada aos docentes participantes no estudo foram elaboradas, tendo em conta as distintas dimensões, categorias e subcategorias. Assim, à primeira dimensão e respetiva categoria corresponderam três subcategorias e três perguntas; à segunda dimensão corresponderam duas categorias, cinco subcategorias e seis questões; à terceira dimensão, segmentada também em duas categorias, corresponderam por sua vez cinco subcategorias e seis questões. A sequência da entrevista foi estudada, de forma a que cada pergunta apresentasse ligação com a anterior, numa progressão lógica que apoiasse os entrevistados ao nível do *flow* do raciocínio e os levasse a invocar pontos de referência, de comparação e de reflexão que lhes permitissem depois avaliar o caso particular da co-formação levada a cabo de forma consubstanciada e lúcida.

## QUADRO 2: SÍNTESE DAS DIMENSÕES, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Dimensões	Categorias	Subcategorias
<b>I</b>		
Descrição do percurso formativo do docente	- Caracterização	- Modalidade(s) - Regime - Frequência/periodicidade
<b>II</b>		
Análise da relação formação-contexto	- Perceção da relação entre as formações realizadas e o contexto educativo  - Análise de práticas de trabalho colaborativo na instituição	- Principais razões que levaram à realização das formações mencionadas - Pertinência das formações realizadas para a disciplina e/ou anos de escolaridade que o docente leciona - Pertinência das formações realizadas para a função/funções que exerce - Identificação de modos de colaboração em contexto, integradores da formação realizada - Identificação de modos de trabalho colaborativo na instituição
<b>III</b>		
Avaliação do processo de co-formação e do respetivo impacto na praxis pedagógica	- Descrição e análise do processo	- Reflexão acerca da pertinência dos temas tratados - Identificação de aspetos positivos do trabalho colaborativo desenvolvido: sessões de trabalho e seminário de co-formação - Identificação dos principais obstáculos colocados ao desenvolvimento do trabalho

	- Avaliação do impacto do processo de co-formação	colaborativo: sessões de trabalho e seminário de co-formação - Avaliação do impacto do processo desenvolvido na praxis pedagógica - Identificação dos pontos fortes da co-formação em contexto, relativamente a outros tipos de formação docente
--	---	--

Para efeitos de apresentação e de análise dos dados, teremos como referência, nas secções que se seguem, as percentagens, as respetivas unidades de contagem e os indicadores, definidos a partir dos cenários de resposta correspondentes às subcategorias previamente estabelecidas. No sentido de simplificar a visualização da informação, utilizaremos as seguintes abreviaturas: U.R. – unidades de registo; U.C. – unidades de contagem; % - percentagem.

### Descrição do percurso formativo do docente

As respostas dadas pelos docentes às questões colocadas na primeira dimensão distribuem-se da seguinte forma (Quadro 3):

**QUADRO 3 – PERCURSO FORMATIVO DOS DOCENTES**

Categoria	Subcategorias	Indicadores	U.R.	U.C.	Percentagem
Caracterização	Modalidades	Cursos de formação	IE1, IE2, IE3, IE4, IE6, IE7, IE8, IE9, IE10	9	67%
		Oficinas	IE1, IE7, IE8, IE9, IE10, IE11	6	50%
		Cursos de Especialização	IE4, IE8, IE11, IE12	4	33%
		Outros	IE2, IE5, IE11	3	25%
	Regime	Presencial	IE1, IE2, IE3, IE4, IE5, IE7, IE8, IE9, IE10, IE11, IE12	11	92%
		e-learning	IE1, IE3, IE4, IE7, IE9	5	42%
		b-learning	IE6	1	8%
	Periodicidade	1/ano	IE1, IE2, IE6, IE8, IE10	5	42%
		- 1/ano	IE3, IE5, IE12	3	25%
		1 a 3/ano	IE4, IE9, IE11	3	25%
+ de 3 /ano		IE7	1	8%	

Uma primeira leitura dos resultados aqui expressos revela que, ao nível do contexto formativo dos docentes, há uma predominância na frequência de cursos de formação em regime presencial e com uma periodicidade de um curso por ano. Quanto aos cursos de especialização, foram referidos pelos docentes um mestrado, uma pós-graduação, uma experiência didática no âmbito do ensino da língua inglesa promovida pela Cambridge University e um conjunto de participações *mais no âmbito dos manuais e dos programas novos* (IE11). A este respeito, haverá a registar o peso que as editoras têm tido, nos últimos anos, na realização de encontros que, a par da atividade promocional dos respetivos manuais e demais materiais didáticos, oferecem palestras e oficinas, algumas delas dinamizadas por especialistas ou investigadores no campo da didática e que fornecem informação com alguma atualidade e relevância, especialmente ao nível do trabalho em sala de aula. No entanto, não se deve atribuir um caráter de ação de formação a este tipo de atividade, uma vez que não lhes é reconhecida creditação para efeitos de carreira. Este será, todavia, um elemento interessante do domínio informal que coexiste, no sistema de ensino, com os de caráter oficial.

A análise destes resultados permite verificar que, na realidade, os percursos formativos dos docentes do contexto específico deste estudo são bastante variados. Esta constatação remeteu-nos desde logo para a categoria seguinte, no âmbito da qual, por forma a analisar a relação entre percurso formativo e contexto educativo, se questionou os docentes relativamente aos motivos pelos quais realizaram as ações referidas em I. A hipótese colocada era se haveria um plano de formação na instituição e, existindo, de que tipo. Embora pudessemos antecipar a resposta através da consulta do Plano Anual de Atividades da instituição, consideramos pertinente verificar qual a perceção dos docentes, através da questão II.4<sup>22</sup>.

### **Análise da relação formação-contexto**

Relativamente à questão suscitada pelo ponto anterior, verificamos que, de acordo com as respostas dadas, a maioria dos docentes realizara as ações de formação referidas, por iniciativa própria. Embora as que foram realizadas por proposta da instituição apresentem apenas uma diferença numérica de 3 U.C., constatamos, pela leitura e audição dos

---

<sup>22</sup> II.4. Qual/Quais o(s) motivo(s) pelo(s) qual/quais realizou estas ações de formação? 4.1 – Por proposta da instituição; 4.2 – Por iniciativa própria; 4.3 – Outros – quais?

depoimentos, que a maioria das que foram referidas como sendo por proposta da instituição prendiam-se, na verdade, com exigências da tutela: a saber, formação requerida para a constituição da bolsa de corretores dos exames nacionais pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), de acordo com o Projeto Bolsa de Professores Classificadores, criado pelo Despacho n.º 18060/2010, de 3 de dezembro, no seu Anexo 1. Os dados aqui obtidos confirmaram que a instituição em causa não apresentava um plano de formação estruturado e estratégico. As respostas dadas pelos docentes às questões colocadas na segunda dimensão distribuem-se tal como representado no quadro seguinte (Quadro 4):

#### QUADRO 4 – RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTEXTO

Categoria	Subcategorias	Indicadores	U.R.	U.C.	Percentagem	
Perceção da relação entre formação e contexto	Motivos para a formação	Proposta da instituição	IIE1, IIE3, IIE4, IIE5, IIE8, IIE9, IIE11, IIE12	8	67%	
		Iniciativa própria	Todos, exc. IIE5	11	92%	
		Outros	IIE3	1	8%	
	Pertinência para as disciplinas/anos de escolaridade	Pouco	----	0	0%	
		Algo	IIE5, IIE7, IIE11	3	25%	
		Muito	Todos, exc. IIE5 e IIE7	10	83%	
	Pertinência para as funções	Pouco	IIE10	1	8%	
		Algo	IIE4, IIE5	2	17%	
			Muito	IIE1, IIE2, IIE3, IIE6, IIE7, IIE8, IIE9,	9	75%

	Partilha da formação com o contexto		IIE11, IIE12		
		Sim	Todos, exc. IIE5	11	92%
	Não	IIE5, IIE9	2	17%	
	Formas de partilha	Formal	IIE6, IIE10, IIE11	3	25%
Análise de práticas de trabalho colaborativo na instituição		Informal	Todos, exc. IIE10 e IIE11	10	83%
	Formas de trabalho colaborativo	Formal	Todos, exc. IIE10	11	92%
		Informal	IIE1, IIE2, IIE3, IIE4, IIE7, IIE8, IIE9, IIE11	8	67%

No que diz respeito aos motivos pelos quais a maioria dos docentes inquiridos consideraram as ações de formação realizadas muito pertinentes para as disciplinas/anos de escolaridade que têm lecionado, encontramos quatro tipos diferentes de justificação, a saber, por ordem de maior para menor expressividade numérica: atualização de conhecimentos, atualização de práticas pedagógicas (incluindo as requeridas para boa preparação dos alunos para os exames nacionais), troca de experiências e acesso a materiais didáticos. Destacamos, das afirmações prestadas, as seguintes: *atualização de conhecimentos e do modo de ensinar para prestar um melhor ensino (IIE3); meio de atualização ao nível científico; troca de experiências; obtenção de materiais didáticos - as trocas de experiências entre docente-formador-docente forneceram muitas pistas para a prática docente (IIE4); visão em termos teóricos, capacitar para abordar o que abordamos em termos de aula prática, estratégias, metodologias; só na prática é que vamos verificar se têm viabilidade, mas mesmo quando as metodologias ou os exercícios ou os conteúdos não se aplicavam diretamente, permitiam pelo menos verificar se havia pertinência de os aplicar mais tarde. Acabou por ser sempre*

*pertinente, fosse pela positiva ou pela negativa (IIE8); mesmo as áreas que não diziam respeito mesmo à minha disciplina eram muito enriquecedoras de experiências, de partilhas, e, portanto, ajudavam muito a conhecer algumas coisas novas. (IIE11); pelo menos na minha área acho que há coisas que estão sempre a ser alteradas e então a pessoa tem que estar atualizada (IIE12).* Os dois únicos casos de contradição desta posição tão assertivamente a favor da pertinência das formações para a prática docente, justificaram que estas apenas foram algo pertinentes pelo facto de os temas das formações realizadas não estarem diretamente relacionados com os conteúdos lecionados.

Não se apresentou muito diferente a distribuição numérica das respostas na subcategoria seguinte, que consideramos complementar à que acima analisamos. A linha de justificação é também idêntica, no sentido de que entendemos haver, nos motivos adiantados para a elevada pertinência das formações realizadas para a/as função/funções desempenhadas, uma semelhança à anterior. Na verdade, a maioria dos docentes referem a possibilidade de, através das ações de formação, poderem abrir horizontes para problemáticas que, ainda que não diretamente envolvidas no seu trabalho, proporcionam a sua atualização relativamente a questões educacionais. De registar, que nas respostas a esta pergunta dois docentes voltaram a mencionar a importância das formações no âmbito da bolsa de classificadores do IAVE.

As questões sete e oito da entrevista remetem-nos para a partilha de conhecimentos, de capacidades e/ou de materiais resultantes das formações frequentadas pelos docentes. A este respeito, verificamos que apenas um dos entrevistados (IIE5) o não fez de forma alguma, tendo todos os outros respondido afirmativamente – no caso de IIE9, a partilha terá acontecido apenas no que se refere a conhecimentos e não a materiais, por serem demasiado específicos.

No tratamento das respostas enquadradas nas duas subcategorias que se seguem, consideramos adequado estabelecer uma dicotomia geral para enquadramento da considerável variedade apresentada. Assim, distinguiremos entre modalidades formais e modalidades informais de partilha e de colaboração. Esta divisão, tendo por nós sido estabelecida aquando da análise e tratamento das respostas, pelos motivos anteriormente referidos, encontra, no entanto, correspondência na literatura de referência, na legislação e nos casos particulares apresentados nos capítulos I e II desta dissertação. Ao nível das

práticas colaborativas e das comunidades de aprendizagem, vamos verificando que os dois modos coexistem, embora apenas seja passível de creditação a que é planeada, projetada e estruturada por entidades reconhecidas para tal.

Assim, e tendo em conta os dados obtidos, consideramos como formal a partilha feita em sede de grupo disciplinar ou através da criação e dinamização de um projeto transversal a toda a comunidade; como informal, todas as restantes formas referidas, a saber, a transmissão de informação aos colegas, com uma expressão de 42%, a cedência de documentos e de materiais (33%), a conversa informal (25%) e o auxílio na prática docente (8%). Destacamos, dos testemunhos apresentados, as seguintes afirmações representativas destes tópicos: *em grupo disciplinar aplicamos algumas coisas que aprendemos com essas formações* (IIE6); *pus todo um projeto a funcionar a nível nacional como professora da instituição*<sup>23</sup>, *propus à direção* (IIE10); *disponibilizei documentos e materiais; conversei com os outros colegas* (IIE3); *exemplificando, partilhando dúvidas e exemplos que tinham sido colocados quer pelos próprios formandos quer pelo formador* (IIE8); *na maioria das vezes até para dar conhecimento do que se tinha passado. [...], principalmente com professores que começavam a dar anos que eu já tinha dado* (IIE11); *partilhei documentação que me foi dada e também muito por conversa informal, troca de opiniões (mais até do que a nível formal)* (IIE12).

No que concerne à visão dos docentes relativamente às formas de trabalho colaborativo na instituição de ensino, e apesar de primeiramente termos considerado apresentar uma questão semifechada, decidimos pela total liberdade de resposta. Na verdade, consideramos de elevado interesse, para este estudo, aferir o que os nossos entrevistados entendiam por trabalho colaborativo, por forma a estabelecermos uma comparação com o nosso próprio entendimento do conceito. Mais uma vez, as respostas apresentaram-se variadas, mas entendemos ser possível enquadrá-las em dois tipos mais gerais: trabalho colaborativo do tipo formal e trabalho colaborativo do tipo informal. Tal como se pode verificar a partir do Quadro 4, os exemplos referidos pelos docentes vão de encontro ao que designamos como colaboração formal, pois remetem para diferentes estruturas de

---

<sup>23</sup> O sujeito refere-se a outra instituição onde exerceu atividade anteriormente. O projeto tinha o alto patrocínio de uma instituição reconhecida a nível nacional e visava fomentar o sucesso dos alunos através da sua participação em atividades devidamente estruturadas e realizadas em parceria com entidades externas à comunidade escolar. Visava funcionar como alavanca motivacional para toda a comunidade escolar, através do seu envolvimento e da adequação à especificidade de cada Agrupamento.

coordenação e de acompanhamento da atividade educativa, bem como para os órgãos de decisão, no exercício da sua função de desenvolvimento do projeto educativo da instituição. Como modalidades de colaboração informal mencionadas pelos entrevistados, consideramos as seguintes, que identificamos através do próprio depoimento dos professores: *partilha de documentos e materiais auxiliares da prática docente* (IIE1); *troca de documentos/ficheiros de trabalho* (IIE3); *conversas informais* (IIE4); *uma festa, ou evento, ou organização de palestra* (IIE11). A nível formal, deparamo-nos com uma maior variedade de exemplos que, no entender dos entrevistados, constituem formas de trabalho colaborativo: *reuniões de conselho de turma* (IIE2); *ações de formação com colaboração de todos os grupos disciplinares*; *seminários de co-formação* (IIE3)<sup>24</sup>; *sessões de trabalho, reuniões de Grupo Disciplinar, reuniões de Diretores de Turma, (...) reuniões gerais/pedagógicas, seminários de co-formação* (IIE4); *projetos interdisciplinares, sessões de grupo* (IIE5); *Conselho de Coordenação e de Supervisão, Conselho Pedagógico* (IIE6), *projetos interdisciplinares* (IIE8).

Foi precisamente neste ponto da entrevista que registamos um fenómeno de total desvio na resposta de uma das pessoas entrevistadas em relação a todas as outras. Perante a questão número nove, onde se pedia para que fossem identificadas formas de trabalho colaborativo existentes na instituição, IIE10 respondeu de forma perentória que não existiam: *sinceramente havia vontade, mas não havia concretização. Havia pessoas com vontade, mas depois havia outras... e tudo junto acabavam por se anular - e deitar abaixo a vontade de alguns*<sup>25</sup>. No extremo oposto, localiza-se a resposta de IIE9, de que existe trabalho colaborativo na instituição *a todos os níveis: interação com a direção, colegas do grupo, com colegas dos outros grupos. Embora nem sempre tão fácil, porque currículos estão muito específicos. Por mais que se queira interdisciplinaridade depois não conseguimos pô-la em prática e também com os nossos alunos e com os pais partilhamos todas essas experiências que temos.*

No nosso entender, as respostas dadas pelos docentes ao nível desta subcategoria, “Práticas de trabalho colaborativo na instituição”, permitem-nos tirar diferentes conclusões, que seriam cruciais numa eventual intervenção futura na instituição. Assim, em primeiro

---

<sup>24</sup> Referência ao nosso processo de intervenção e a um encontro multidisciplinar organizado pela investigadora no ano letivo anterior.

<sup>25</sup> O uso do pretérito imperfeito não pode ser aqui justificado.

lugar, verificamos que todos os docentes, à exceção de IIE10, têm uma visão bastante lata do conceito de colaboração. Por um lado, poderíamos dizer que qualquer um destes docentes subscreveria Fiorentini (2013), ou a Irish National Teachers' Organisations, ou ainda a definição do dicionário virtual da língua portuguesa, Priberam, no que diz respeito a considerarem que colaborar consiste em participar “em diferentes práticas, processos e contextos” (Fiorentini, 2013:4), ou em “trabalhar em comum com outrem” (Priberam), ou ainda que a colaboração deve ter uma forte componente voluntária (“collaboration must be voluntary” – INTO, 2014:20). Constatamos, no entanto, que qualquer uma destas definições se desenvolve, no sentido de especificar determinados fatores essenciais para que se considere haver colaboração ao nível das instituições, neste caso das instituições educativas. Assim, Fiorentini (idem) recorre a Day (1999), Sowder (2007), e Darling-Hammond (2010), entre outros, para afirmar a sua visão de que a colaboração em contexto educacional deve existir com vista à criação de uma comunidade profissional que, em conjunto, promove a formação, a melhoria das práticas educativas, a qualidade da educação, a capacidade de planeamento estratégico, de desenvolvimento curricular, de tomada de decisões conscientes e informadas, baseadas na reflexão e na investigação, eventualmente com recurso a apoio externo e de carácter habitual (rotina institucional). Já a INTO (idem) considera que a colaboração entre professores implica reflexão, espírito crítico, conhecimentos e capacidades suficientes para a investigação e resolução de problemas específicos do contexto, capacidade de autorregulação de processos, continuidade de práticas e correspondente atualização de conhecimentos. Finalmente, o próprio dicionário Priberam acrescenta, à definição do termo colaboração, um sentido figurado de “Agir com outrem para a obtenção de determinado resultado.” A diferença fundamental entre a noção revelada pelos docentes entrevistados e a aceção do termo por nós utilizada, com referência a bibliografia de referência, residirá no carácter sistemático e habitual, bem como de investigação-planeamento-ação ao serviço de uma estratégia comum, não propriamente rígida, mas com “uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações (...)” (Boavida, 2002:46). Recordamos ainda as seis características que, segundo Roldão (2006:23), definem o trabalho colaborativo (*vide* Capítulo I, 3. da presente dissertação).

Dado que nenhum dos entrevistados se refere ao tipo de trabalho desenvolvido no seio das estruturas que considera servirem de base ao trabalho colaborativo da instituição em

causa, poderemos refrear-nos de, perentoriamente, afirmar que este não existe da forma que consideramos ser a mais eficaz e desejada para a eficácia da ação educativa e para o desenvolvimento profissional dos respetivos educadores. Por outro lado, a partir do conteúdo das respostas dadas em II.7 e II.8, sentir-nos-emos capazes de supor que a colaboração nas estruturas referidas pelos docentes se fará ao nível mais lato do termo e que não estamos perante uma comunidade de aprendizagem como a que preconizamos neste estudo. Na verdade, os docentes falam apenas de troca de informação, de partilha de materiais, de diálogo ocasional, e nunca de reflexão, de investigação ou de planeamento. Acresce a resposta apontada anteriormente como desviante, dada por uma das pessoas entrevistadas, e que considera não haver trabalho colaborativo na instituição. Dado que a opinião foi manifestada por um docente que levou a cabo um projeto que requeria um elevado nível de colaboração, e depois de investigarmos acerca do mesmo, verificando que envolveu um investimento financeiro elevado por parte da instituição promotora, com o respetivo escrutínio de qualidade, consideramos dever dar uma importância à afirmação, superior à que apresenta em termos de unidade de contagem.

Tendo em conta o objetivo geral desta segunda categoria, ou seja, a análise da relação entre formação e contexto no que diz respeito à perceção da relação entre as formações realizadas pelos docentes e o contexto educativo, poderemos considerar que as perguntas colocadas no âmbito da segunda subcategoria, análise de práticas de trabalho colaborativo na instituição, serviram simultaneamente para nos ajudarem à contextualização das respostas dadas às perguntas da primeira categoria e, por outro, para nos permitirem fazer uma leitura das que se seguem, no tema três.

Assim, poderemos concluir que, para os docentes do contexto educativo em estudo, é importante partilharem com os colegas informações e materiais que lhes podem ser úteis para a prática letiva e é também importante conversarem informalmente acerca dos temas abordados nas mesmas. No entanto, em II.9 apenas três docentes (IIE1, IIE3 e IIE7) identificam estas formas de interação como sendo trabalho colaborativo. Este resultado leva-nos a colocar, como hipótese conclusiva, que o facto de o plano de formação da instituição ser do tipo aberto e não prever formas de integração/replicação das formações realizadas pelos docentes, resulta no subaproveitamento das mesmas e do tempo, bem como dos recursos despendidos na sua realização. Embora sejam vistas pelos docentes como enriquecedoras e motivadoras, estas ações não são entendidas pelos mesmos como uma

forma direta e planeada de contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos da instituição como um todo.

### **Avaliação do processo de co-formação e do respetivo impacto na *praxis* pedagógica**

Segundo Bolívar, no prefácio à obra organizada por Alves, Formosinho e Verdasca (2016), o insucesso da reforma educativa espanhola em 1990 deveu-se à falha na reorganização das estruturas: “No se debe poner vino nuevo en odres viejos (...) En lugar de predicar que hay que colaborar, como frecuentemente el discurso pedagógico ha hecho, se trata de *organizar los establecimientos para el aprendizaje del profesorado.*” (idem:7,9). Esta visão, por nós já explorada no presente trabalho, é reforçada pelos autores da referida obra, que afirmam que “Os modos de trabalhar dos professores (e dos alunos) têm de se inscrever em paradigmas mais interativos e colaborativos.” (idem:17). Foi com esta convicção que desenvolvemos a intervenção aqui analisada, pelo que as respostas à terceira parte desta entrevista se revestiam para nós de uma enorme pertinência desde o início de todo o processo.

A unanimidade dos docentes relativamente à adequação dos temas tratados durante o processo de co-formação foi quase total, à exceção de IIIE1, que a nega. Dado que esta resposta foi entregue por escrito e sem identificação do respondente, não nos foi possível aferir dos motivos que levaram à mesma. Colocamos a possibilidade de se tratar de docente que, não fazendo parte do Conselho Pedagógico nem do Conselho de Coordenação e de Supervisão, não concordou com a escolha dos mesmos. No entanto, durante todo o processo de investigação de informação, de reflexão e de debate, que decorreu em regime de total abertura, não há registo de alguma afirmação neste sentido.

Foram trabalhados e discutidos os seguintes temas, definidos em sede de Conselho Pedagógico:

**1. Prática desportiva e Motivação escolar** – partindo-se da constatação de que o grau de motivação dos alunos para as tarefas associadas à escola era baixo, repercutindo-se no seu aproveitamento, procurou-se entender como se processa o fenómeno motivacional ao nível do desporto e como se poderia transferir para o domínio académico;

**2. Procrastinação** – tema proposto pela mestranda, após tratamento do mesmo em disciplina realizada no âmbito deste Mestrado<sup>26</sup>. Dado o desconhecimento do tema pelos

---

<sup>26</sup> U.C. Learning, Development and Personality, realizada em regime de Mobilidade Virtual Erasmus + com a Universidade de Oviedo, Espanha.

colegas, foi feita uma breve apresentação do mesmo e decidido que seria pertinente a sua inclusão no processo de co-formação, para que se analisassem estratégias concretas e se refletisse acerca do seu possível impacto no não cumprimento de tarefas pelos alunos, no adiamento da escolha por um curso e conseqüente falta de objetivos concretos, entre outros.

**3. Família e sucesso escolar** – a falta de colaboração de muitas famílias com a escola para o sucesso educativo dos seus educandos e a falta de envolvimento destas em eventos instituição, eram motivo de preocupação, pelo que este foi um dos temas escolhidos de imediato pelos intervenientes.

**4. Aplicação de conhecimentos a novas situações** – Esta competência tinha sido identificada nos relatórios das provas de aferição e das provas AVES como impeditiva de melhores resultados por parte dos alunos, que revelavam um estudo muito baseado na memorização.

**5. Pontes entre a escola do passado e a escola do futuro** – no âmbito deste tema, procurou-se estabelecer um paralelismo entre metodologias da escola do passado e as que são preconizadas para o Século XXI, com referência às atuais, tentando encontrar uma complementaridade entre as mesmas ao nível das atividades de aula em particular e de ensino-aprendizagem em geral.

Como evidenciam os resultados, todos os docentes, exceto dois, realçaram a importância dos temas tratados para a realidade do contexto educativo. IIIE2 refere ter havido pouca pertinência, mas não adianta motivos. De entre as razões dadas para justificação da pertinência das temáticas, destacamos as seguintes: *ajudou a perceber realidade atual do contexto educativo (IIIE3); teve em conta a realidade dos alunos do colégio e as dificuldades sentidas pelo corpo docente (IIIE5); [...]permitindo uma visão globalizante, não só do nosso colégio como de outras realidades escolares (IIIE6); pertinente refletir sobre esses aspetos que estão constantemente a incidir sobre o nosso trabalho e a ser obstáculo para o nosso trabalho [...] no final chegamos à conclusão de que temos formas diferentes de atuar e isso é que é positivo para os alunos: encontrarem uma grande diversidade de professores, de maneiras de lidar com os alunos... eles têm que se habituar que o futuro é mesmo assim, é essa diversidade. (IIIE9); acho que foi importantíssimo para conhecer outras coisas que eu não conhecia (IIIE11).*

Não podemos deixar de notar, em relação às respostas dadas nesta subcategoria, que vários foram os professores que se referiram às dinâmicas estabelecidas e não apenas aos temas em si. Poderemos concluir que, para estes docentes, houve uma interligação entre as duas dimensões, a temática e a forma de a trabalhar, o que vemos como bastante positivo e inerente, provavelmente, ao facto de a exploração temática ter suscitado pesquisa e discussão conjunta com vista ao encontro de possíveis soluções. A este respeito, salientamos as seguintes afirmações: *partilha de novos conhecimentos/capacidades que podem ser aplicados no dia-a-dia, facilitando o processo de Ensino-Aprendizagem ao aluno com o perfil do colégio, para melhorar os resultados da escola (IIIE4); no início debatemo-nos com o que é que nós vamos fazer sobre o tema? [...] Mas ao longo das sessões houve um empenho crescente dos membros do grupo, tentar fazer uma colaboração, pesquisa, discussão em grupo, houve tentativa e discussão, criação de um produto, evolução muito positiva (IIIE8); gostei muito e aprendi muito, não só a estruturar a minha própria ideia - ao pesquisar e ao obrigar-me a explicar aos pares, acabei por aprender melhor o tema [...]; gostei de ter que fazer aquele trabalho e gostei de absorver o que me foi dito pelos colegas; ao mesmo tempo, cada trabalho individual que os colegas fizeram foi mais além do que o somatório das partes. A partilha a seguir à apresentação levou mais longe, houve algo que cresceu em exponencial (IIIE10).*

## QUADRO 5 – AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Categoria	Subcategorias	Indicadores	U.R.	U.C.	Percentagem
Descrição e análise	Pertinência dos temas	Pouco	IIIE2	1	8%
		Algo	IIIE1	1	8%
		Muito	Todos, exc. IIIE1 e IIIE2	10	83%
Avaliação do impacto	Aspetos positivos do trabalho desenvolvido	Discussão e partilha	IIIE1, IIIE2, IIIE3, IIIE4, IIIE5, IIIE6, IIIE7, IIIE8, IIIE9	9	75%
		Investigação e aprendizagem	IIIE4, IIIE10, IIIE8, IIIE11	4	33%
		Conhecimento	IIIE3, IIIE4, IIIE5, IIIE9, IIIE11, IIIE12	6	50%
		Clima de trabalho	IIIE4	1	8%
	Principais dificuldades	Tempo	IIIE1, IIIE4, IIIE5, IIIE6, IIIE7, IIIE9, IIIE12	7	58%
		Processo	IIIE1, IIIE2, IIIE3, IIIE4, IIIE5, IIIE8, IIIE9	7	58%
		Relações Interpessoais	IIIE3, IIIE10, IIIE11	3	25%
	Possível impacto <sup>27</sup>	Concordância	Todos	12	100%
	Diferenças em relação a demais formação	Impacto no contexto	IIIE1, IIIE2, IIIE4, IIIE6, IIIE7, IIIE8, IIIE9, IIIE10, IIIE11, IIIE12	10	83%
		Abrangência temática	IIIE6	1	8%
		Gestão de tempo	IIIE3, IIIE7, IIIE12	3	25%
		Outros	IIIE5, IIIE9	2	17%
	Possível recurso a blogue	Sim	Todos, exc. IIIE2 e IIIE9	10	83%
		Não	IIIE2, IIIE9	2	17%

<sup>27</sup> Relativa à pergunta 13, onde se pretendia comentário a afirmação sobre o impacto da co-formação no desenvolvimento profissional, no contexto e no sucesso educativo dos discentes.

Relativamente aos aspetos positivos do trabalho desenvolvido durante as sessões de trabalho e o seminário de co-formação, obtivemos respostas que enquadrámos em quatro áreas diferentes, mas complementares. A maior parte dos intervenientes referiu como extremamente positivo o clima de discussão e de partilha estabelecido, seguindo-se os que valorizaram a aquisição de conhecimento, depois a investigação e aprendizagem e, por fim, o clima de trabalho. Apenas um dos elementos se referiu a este aspeto, o que nos deixa três hipóteses: que esta dimensão não tenha sido valorizada pelos outros docentes, que não tenham considerado ter sido positivo o relacionamento entre o grupo ou, por outro lado, que esteja subentendida esta valorização ao referirem a discussão e partilha de conhecimentos e de informação. Tendemos para esta última leitura, não só pelo que constatamos na observação direta, mas também porque está subjacente a muitas das declarações obtidas a ideia de que houve um espírito de união e de partilha muito evidente, entre todos. Destacamos, das respostas obtidas, as seguintes referências: *o docente tem um tempo dedicado à pesquisa/formação, aprofundamento das relações interpessoais, contacto com diferentes perspetivas e pensamento crítico, momento destinado ao diálogo sem outros impedimentos.* (IIIE4); *colaboração entre os colegas, ideias novas que fomos trazendo de cada um dos grupos* (IIIE9); *partilha, conhecimento global, o podermos dizer 'olha afinal isto não é só para português, isto até dava para história' ... nós falamos muito, investigamos bastante, fomos dividindo áreas, mas depois trocando as ideias e acho que houve aspetos positivos* (IIIE11); *há sempre conteúdos que podemos aproveitar mesmo sendo de outras áreas e fazer o transfer e depois aplicar no dia-a-dia, nas nossas aulas.* (IIIE12). Destacamos em particular o depoimento de IIIE10, pela interessante analogia estabelecida entre modos de aprendizagem dos alunos e um dos modos de colaboração evidenciados durante este processo de co-formação: *a co-formação pode-se enquadrar na explicação a pares, que resulta melhor para os alunos e para os professores também. O professor está sempre a aprender, também é um aluno a vida toda.* Recorde-se que IIIE10 tem tido destaque frequente, ao longo desta análise de dados, pela particularidade das suas observações. O trabalho de pares é, na verdade, uma estratégia de trabalho vista, especialmente no Reino Unido, como forte promotora da aprendizagem: tanto para o aluno com dificuldades, como para o que explica. A visão de IIIE10 vem assim de encontro à perspetiva por nós avançada anteriormente, de que há modos de trabalhar levados a cabo pelos alunos que deveriam ser também utilizados pelos professores, ajudando, por um lado, à eficácia colaborativa com os

seus pares, mas também a um melhor desenvolvimento profissional. Por outro lado, ao vivenciarem eles próprios as mesmas práticas que os seus alunos, poderão descortinar problemas ou encontrar formas de otimização das mesmas.

A variedade de respostas dadas à pergunta número doze<sup>28</sup> poderá agrupar-se em três áreas distintas: tempo, processo e relações interpessoais. O tempo e as dificuldades de desenvolvimento do processo equivalem-se em número de referências, enquanto o domínio das relações interpessoais é menos referido. Os professores apresentaram como dificuldade notória o constrangimento temporal para a realização dos trabalhos e para a discussão dos mesmos. Por outro lado, IIIE9 refere que também é precioso todo o tempo não letivo para preparação de aulas e que estas sessões o diminuirão. Quanto às dificuldades de trabalho, há referência à dificuldade em encontrar informação sobre o tema do grupo respetivo, ao facto de que houve dificuldades resultantes de o grupo ser pequeno e, por outro lado, quem referisse que o grupo foi demasiado grande. A questão da forma de constituição dos grupos poderá ser discutível, e, numa ação posterior, seria alvo de maior discussão, mas para este estudo pretendeu-se que a mesma surgisse espontaneamente.

A constituição dos grupos foi feita em Conselho Pedagógico e, tal como já referimos, espontaneamente tendeu para a divisão em blocos de professores de acordo com os grupos disciplinares. Os delegados presentes em Conselho Pedagógico escolheram os temas que mais lhes interessaram, havendo grupos que se juntaram para trabalhar o mesmo tema. Neste sentido, houve de facto algumas diferenças numéricas entre os grupos.

A afirmação apresentada aos nossos entrevistados para comentário não suscitou qualquer dúvida quanto à sua pertinência, tendo todos concordado que *A co-formação docente, focada na identificação e procura conjunta de soluções para os problemas-chave, transversais ao contexto educativo em que o docente exerce a sua atividade, contribuirá, simultaneamente, para a melhoria da práxis pedagógica, para um maior sucesso educativo dos discentes e, também, para um mais rico desenvolvimento profissional do docente.* Alguns colegas apresentaram, no entanto, justificações e ressalvas dignas de reflexão: *apenas em concordância com as especificidades dos contextos educativos (IIIE2); sim, porque como estamos a partilhar experiências o crescimento é mais rico, há uma intervenção de cada um de nós e não há apenas uma audição que é muitas vezes aquilo que*

---

<sup>28</sup> Quais as dificuldades surgidas ao longo deste processo de trabalho colaborativo e de co-formação?

*nós temos quando vamos para uma formação, é mais expositivo, não podemos dar o nosso contributo (III E8); claramente sim, embora com os prejuízos referidos anteriormente (III E9); de acordo com o que tenho estado para aqui a dizer, acho que sim porque acho que conseguimos muito mais facilmente chegar a mais coisas se partilharmos, se formos vendo que não é estanque, portanto se eu conseguir partilhar acho que nos dá enriquecimento, não só ao nosso nível pessoal, da atividade, mas até para o sucesso dos discentes. (...) não acho que tenha que ser tudo fora ou tudo dentro. Acho que tem que continuar a haver as de dentro e de fora. E este ano (...) não houve nada quase nada de fora, as que havia eram demasiado caras e mais longe e não davam pra nossa prática (...) (III E11).*

As afirmações acima apresentadas suscitam reflexões e comentários que consideramos importantes para uma avaliação e reflexão acerca da temática. Assim, III E2 voltou a aludir à necessária pertinência dos temas para o contexto; III E8 usa o termo “crescimento” e também foca o diálogo como forma de aprendizagem; III E11 acentua a complementaridade dos dois tipos de ação, entre as externas e as internas à instituição, bem como a utilidade destas últimas para o contexto educativo. Destacamos ainda a afirmação de III E9, que retoma a questão da gestão de tempo. Na verdade, enquanto vários dos depoimentos aqui apresentados afirmam a pertinência de uma visão transversal e globalizante para a resolução de problemas e o sucesso educativo, III E9 verá como primordial o nível micro e da respetiva disciplina. Tal como entendemos estas afirmações, consideramos que, de facto, traduzem o dilema muito evidente nas escolas, resultante dos constrangimentos de tempo. Os horários dos docentes são ainda construídos de acordo com uma lógica de produção, i.e., de atribuição do maior número de horas letivas possível para rentabilização de mão-de-obra. Quanto à componente não-letiva, esta acaba também por se destinar a apoios educativos e desempenho de funções técnico-pedagógicas. A possibilidade aberta pela legislação de dispensa do docente para realização de formação, desde que não penalizadora da componente letiva, acaba também por não contemplar um tipo de participação do coletivo, ou pelo menos de um elevado número de docentes.

Relativamente às diferenças entre co-formação como processo colaborativo em contexto e os outros tipos de formação frequentados pelos docentes, consideramos que os resultados obtidos são coerentes com todas as respostas dadas ao longo da entrevista. Assim, destacamos apenas argumentos novos dos docentes, ou mais elucidativos, e que vemos como pertinentes para a avaliação deste processo assim como para enriquecimento do debate em

torno desta problemática: *num curto espaço de tempo puderam ser tratados vários temas (III E3); nas ações realizadas fora, trabalho aspetos ligados à minha disciplina e a parte presencial é bastante reduzida; na co-formação há vários intervenientes de várias áreas, visão globalizante, prática letiva e problemas com os discentes em várias realidades escolares (III E6); já tinha pessoas (um encarregado de educação, um aluno) a associar àquilo que eu estava a pesquisar; nas outras estamos um bocadinho sem chão, sem pontos de referência (III E8); o externo contribui muito para a nossa parte individual, enriquecimento mais da prática docente efetiva. Estas de trabalho colaborativo contribuem para a interação entre as várias entidades, entre as diferentes estruturas da escola e realmente percebemos a forma de atuação. São as 2 importantes, uma mais individual e outra para com os nossos pares. (III E9); docente: - a contextualização do que se vai co-formar parece-me bastante pertinente e co-formadora porque ao termos já um tema a discussão é mais pragmática. Entrevistadora: Nasce da própria realidade educativa com que se contacta? Docente: Sim, e depois especificar a co-formação nesses temas que cada realidade, por ventura, suscita, e a co-formação incluir-se aí com os temas orientadores. São os pilares de uma casa, só com os pilares é que nós conseguimos fazer uma casa e ela vai-se construindo à volta. (III E10); nas formações que eu tenho frequentado é muito mais alguém que nós... é mais curso e menos oficina. Tive só uma, mas o número de pessoas era tanto que não deu para haver... tive uma em que foi dividido, (...), e aí foi muito interessante (...). Mas aqui no colégio acho que tem sido mais importante porque como somos um grupo mais restrito é um tipo de formação diferente. (III E11); acho que é muito mais produtiva a co-formação porque há uma interação entre os diferentes grupos disciplinares, entre as pessoas, fugimos da especificidade da formação em que há só um tema, toda a gente vai ouvir a mesma coisa (III E12).*

A pergunta número quinze questionava os docentes participantes quanto à possibilidade de, através da dinamização de um blogue, serem reforçadas dinâmicas de co-formação em contexto. Tratou-se de uma questão por nós aqui introduzida, pelo facto de considerarmos que atualmente é imprescindível considerar as tecnologias da informação e da comunicação como parte do processo educativo em todos e cada um dos seus aspetos.

Ainda que a unanimidade fosse quase total relativamente à criação e dinamização de um blogue como arquivo cronologicamente organizado dos contributos e da evolução dos debates dos docentes bem como centro de discussão e de reforço da comunidade de

aprendizagem, dois docentes apresentaram opinião contrária. IIIE2 afirma perentoriamente que não, pois seria um *meio pouco rigoroso e de possível descontextualização da análise dos problemas* e IIIE9 regista desvantagens que desencorajam a sua construção: *quanto ao blogue sou mais crítica. Na prática temos menos tempo para atualizá-lo e se o tema já foi falado e conseguido, o blogue já não trará melhorias. Poderá trazer melhorias para outros que não estiveram nessas sessões. Na realidade e na prática fazemos as coisas e depois deixamos ficar um pouco esquecidas.* Entendemos haver pertinência nos argumentos levantados por ambos os depoimentos e verificamos traduzirem receios para os quais podemos facilmente encontrar fundamento na realidade prática do uso de ambientes virtuais. No entanto, destacamos as duas últimas afirmações: o facto de o blogue poder servir de fonte de atualização e de informação para quem esteve ausente da ação presencial e a constatação de uma grande verdade que é a de que grandes ideias e grandes projetos se desmoronam apenas por falta de quem lhes dê continuidade. Lembramos aqui, a este propósito, as afirmações do Dr Olinto Santos Silva (vide Cap.II.3), a propósito, precisamente, do fim prematuro de alguns projetos colaborativos.

Destacamos alguns dos argumentos favoráveis ao estabelecimento de um espaço de diálogo virtual, paralelo e complementar ao presencial. Assim, IIIE3 propõe um uso do blogue que como que chega a exceder o que é discutido presencialmente: *Sim. (...) todos podem dar o seu contributo e lançar novos temas.; sim, mas é necessária a colaboração de todos os grupos, professores destacados para trabalharem nele - pelo menos 2 horas semanais - e ser devidamente divulgado (IIIE6); sim, nunca tinha pensado, mas sim. Pode haver mais partilha, mais leitura, um histórico (IIIE8); se o blogue fosse o resultado de um encontro entre docentes, i.e., fosse uma estrutura física, que cada docente pudesse consultar, filmar as reuniões para mais tarde... ou até colocar lá ou até de alguma forma transcrever as conclusões, mas nunca só o blogue como instrumento de discussão porque a discussão... parece-me a mim que precisamos da discussão verbal... é mais real, é mais espontânea, ... isto de criar um raciocínio para o outro comentar... claro que depois faz todo o sentido da conversa surgirem ações específicas, conclusões, o blogue também ajuda depois nessa mesma, na materialização do que se diz porque senão depois também é só conversa, como se diz (IIIE10); eu acho que se calhar seria importante, embora eu não sou muito adepta de blogues, das redes e dessas coisas, [...], acho que a dinamização do blogue era importante para nós conhecermos o que se está a passar com os outros [...] ou pelo menos para*

*sabermos o que está a acontecer...(IIIE11); sim, plenamente. Acho que as novas tecnologias hoje em dia, sei lá, hoje o telemóvel é uma arma muito poderosa, eu costumo fazer isso, acho que cheguei a enviar pra ti também artigos, acho que se calhar era muito produtivo. (IIIE12).*

As respostas obtidas nesta última questão levaram a que sentíssemos necessidade de reorientar a divisão previamente pensada para este capítulo da nossa dissertação, por acharmos que nos desafiavam a explorar um aspeto ao nível do qual pensamos intervir aquando da planificação deste estudo, mas que depois tínhamos abandonado por impedimentos de ordem prática e temporal. Assim, dedicaremos uma secção do presente capítulo à temática das tecnologias da comunicação e da informação ao serviço das comunidades de aprendizagem docente.

## **2. Proposta de desenvolvimento futuro**

Embora aquando da planificação do presente estudo tivéssemos considerado a possibilidade de dinamização de um blogue, paralelamente à dinâmica de co-formação presencial, abandonamos a ideia perante a hipótese de que iria tornar o processo mais complexo, introduzindo uma outra frente de trabalho, de que não seria exequível o pleno desenvolvimento do mesmo e a respetiva avaliação tendo em conta o tempo de duração deste projeto e os tempos de trabalho dos docentes e também de que não acrescentaria um valor imediato ao presente trabalho pois o foco do mesmo estabelecia como primordial o processo de investigação-colaboração presencial. No entanto, os resultados obtidos na última questão colocada na entrevista avaliativa deste estudo levaram-nos a, pelo menos, não deixarmos de apresentar uma breve revisão de bibliografia e de avançarmos propostas nesta área.

As tecnologias da informação e da comunicação impõem-se atualmente como partes integrantes da vida e do desenvolvimento humano. É a este nível que a cultura e a ciência se unem e ao mesmo tempo se renovam como dimensões, por excelência, do ser e da sociedade. Será pela assunção desta perspetiva que a UNESCO consagra a importância dos Recursos Educativos Abertos (REA) na educação e preconiza a “Construção de uma Sociedade da Informação inclusiva e voltada para as pessoas e o desenvolvimento, na qual todos possam criar, aceder, utilizar e partilhar a informação e o conhecimento” (UNESCO, 2003; tal como citado por Goulão, M.F.; 2016:22). Será também nesta linha de renovação que em Portugal é aprovado, em 2007, o Plano Tecnológico da Educação (PTE), concretizando o

quadro de referência estratégico definido pelo Programa Educação e Formação 2010 (PEF) da União Europeia. De acordo com este plano, o acesso à tecnologia será um direito de estudantes e de professores, o que implicará uma profunda alteração de atitudes e de hábitos.

Na escola da era digital, tudo terá que ser repensado, numa lógica em que é essencial “Combinar, dialogar, estabelecer pontes entre o digital, o virtual, o físico (...)” (Moreira, 2016). O conceito de *Blended learning* assume-se como inaugurador da pedagogia do século XXI, significando, essencialmente, um sistema de ensino/aprendizagem híbrido, com recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação, que permite que a aprendizagem e a produção de conhecimento ocorram tanto de forma síncrona como assíncrona, em contextos formais e informais, individualmente, em grupo ou na rede, com recurso a uma grande multiplicidade de ferramentas tecnológicas e digitais e segundo dinâmicas muito diversas. Ao verificar-se a inevitabilidade e o fascínio do acesso, por todos, a todo o tipo de dispositivos e de ferramentas digitais no mundo da web 2.0, concluir-se-á também inevitavelmente que caberá à pedagogia o papel principal na mudança de paradigma em educação. No entanto, e tal como temos defendido, o professor não saberá transmitir àqueles que ensina aquilo que ele próprio não trabalha. Na bagagem de competências e de conhecimentos dos docentes do Século XXI estará, seguramente, a capacidade de recolher, de discutir e de produzir conhecimentos em comunidades de aprendizagem virtuais. Esta é, na verdade, condição essencial para que “as soluções de aprendizagem” não sirvam apenas “para aumentar o catálogo de más experiências relatadas na literatura.” (Salmon, 2010. Tal como citado por Moreira, J.A., Monteiro & Lencastre, 2015).

Assim, e para que a escola em particular e o sistema educativo em geral atinjam o seu objetivo essencial, que é o de transmitir e gerar conhecimento, ter-se-á que passar a designá-los e a concebê-los como sistemas em rede que integram comunidades de aprendizagem cuja existência vai para além de quatro paredes, em função das suas necessidades e dos seus objetivos. Nestas comunidades, poderão estabelecer-se relações de aprendizagem, poderão ser rentabilizados recursos materiais e humanos e poderá haver condições para o diálogo baseado na colaboração, na questionação, no desafio e no avanço.

A construção e dinamização de um blogue como suporte e fomento da dinâmica de colaboração levada a cabo no âmbito do presente estudo abriria possibilidades muito

parecidas às que apresentam os autores de referência<sup>29</sup> sobre a temática das tecnologias da informação e da comunicação, com destaque para as ferramentas *web 2.0*: possibilidade de formação ao longo da vida, maior acesso a informação e a conhecimento de práticas pedagógicas, abertura de vias de colaboração entre os docentes diretamente visados e, eventualmente, entre estes e outras comunidades externas, fomento de relações interpessoais enriquecedoras, flexibilidade na gestão do(s) tempo(s) de encontros presenciais, constante atualização e interação efetiva entre todos os atores envolvidos no processo. Perante a multiplicidade de possibilidades abertas pela sociedade digital, a construção de um blogue com o objetivo primordial de ampliar e de reforçar uma determinada comunidade de aprendizagem constituiria uma forma de colocar as novas tecnologias e respetivas ferramentas ao serviço da produção dialógica de conhecimento.

A opção pelo blogue resulta do facto de esta ser uma ferramenta bastante simples e flexível, com uma dimensão também criativa, tal como referem Moreira e Monteiro (2010). Apresenta ainda a possibilidade de uma construção cronológica e de estabelecimento de ligação com outras ferramentas *web*. Ao entrarem novos professores na instituição, os registos preservados no espaço do blogue serviriam ainda de fonte de informação e de meio de integração na comunidade. No entanto, poderíamos considerar ainda, como positiva, a criação de uma comunidade virtual em plataforma específica do tipo *moodle*, que a comunidade considerasse mais interessante. De qualquer forma, chegaríamos à consideração de uma possível solução para a questão, já aqui levantada, de como integrar as dinâmicas de colaboração de carácter semiformal na avaliação do desempenho docente.

A propósito da avaliação da participação assíncrona em ambientes virtuais, Monteiro, Moreira e Lencastre (2015) consideram essencialmente a dimensão formativa e reguladora e definem a necessidade de um mediador ou “moderador” cujo papel será tripartido e “pode ser comparado ao de um líder” (idem: 63). Aplicando o modelo apresentado pelos autores e a respetiva grelha de avaliação construída por Moreira, poderíamos considerar a possibilidade de nomeação de um supervisor ou de um grupo de supervisão<sup>30</sup> da dinâmica em blogue. Este, teria como função desenhar o espaço, organizar

---

<sup>29</sup> Heerington, Reeves, Oliver, Bonk, Graham, Waddoups, Howell, Hara, Kling, Garrison, Vaughan, Kirkley, Kaur, Ahmed, Reynolds, Greiner. Tal como referidos em Moreira, J.A. et alii (2015).

<sup>30</sup> Considerando que o mesmo não deveria incluir mais do que três elementos, sob pena de poderem surgir algumas dificuldades de coordenação.

as respectivas secções, aferir da qualidade e da pertinência dos contributos para publicação e, sendo obrigatoriamente conhecedor e capaz de investigar bem como de atualizar conhecimentos, alimentar a discussão de temas através de comentários, da colocação de questões/desafios ou da publicação de artigos e de informação relevante. Uma avaliação do desempenho dos docentes neste ambiente virtual poderia ser qualitativa e complementada com a sua participação em dinâmicas presenciais ou outros instrumentos de avaliação que a instituição definisse no respetivo modelo. Moreira sugere três parâmetros de avaliação: “pertinência das participações”, “aprofundamento dos temas em discussão” e “dinamização da discussão” (idem). Para o efeito de co-formação em contexto com vista à melhoria das práticas pedagógicas, poderíamos também considerar um terceiro parâmetro, o da apresentação de estratégias concretas e contextualizadas que fossem passíveis de ser aplicadas para a melhoria do serviço educativo da instituição.

Cientes dos obstáculos que poderiam surgir ao nível da inclusão deste instrumento no plano de desenvolvimento profissional dos docentes de uma dada instituição e da necessidade de pensar devidamente o modo, os tempos e os propósitos de funcionamento, consideramos, no entanto, que o mesmo poderia funcionar como elemento de coesão, de motivação, de enriquecimento e de simplificação para a construção de uma comunidade de aprendizagem eficaz e atuante.

## CONCLUSÕES

“(…) student learning can improve when teachers are also engaged in learning activities.”  
Balyer et alii (2015:1341)

Foi com a convicção expressa em epígrafe que se partiu para este processo de investigação e é a ela que se regressa, após a sua testagem através de um processo de intervenção e respetiva avaliação. Assim como se apresenta, para que a preparação dos alunos para o Século XXI requer muito mais do que uma alteração de conteúdos, de matrizes curriculares e descritores de desempenho. O “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, homologado pelo Despacho nº6478/2017, 26 de julho, define para o aluno um conjunto de competências, entre elas “curiosidade, reflexão e inovação” (idem:11), que muitos professores não conseguem desenvolver nem pôr em prática de forma contínua e aplicada aos seus contextos educativos. Há muitos professores imersos na rotina devido à forma como os seus horários estão organizados, ou pelo facto de não serem envolvidos na tomada de decisões, no diagnóstico, na discussão estruturada e substancial dos problemas das suas escolas e no desenvolvimento de soluções.

No 1º Congresso das Escolas realizado a 2 e 3 de novembro de 2017 pela AEEP, ANDAEP, ANDE e ANESPO<sup>32</sup>, Joaquim de Azevedo alertou para o elevado número de professores que, de acordo com um estudo recente, estariam desmotivados para o exercício da sua profissão e atribuía essa desmotivação, em grande parte, à crescente indisciplina nas escolas, à desmotivação dos alunos perante um espaço físico e de tempo que não lhes traz o conhecimento e os desafios que facilmente conseguem obter no mundo virtual à sua disposição, ao excesso de burocracia exigida e à falta de colaboração entre as famílias e os professores. Poder-se-á assim concluir que, antes de surgir a definição do perfil do aluno para o Século XXI e correspondentes projetos piloto bem como medidas de flexibilização curricular, deveria ter sido definido um perfil do professor para o século XXI e deveriam ter sido implementadas formas concretas, em todas as escolas, para se mobilizarem todos os professores. Estas formas concretas passariam, seguramente, por uma profunda alteração na

---

<sup>32</sup> Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular, Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas, Associação Nacional de Dirigentes Escolares e Associação nacional de Escolas Profissionais

afetação dos horários de trabalho às tarefas a desempenhar; por uma rigorosa exigência, às direções das escolas, de planos de formação que visassem o desenvolvimento de um conjunto de dinâmicas colaborativas baseadas na investigação-planeamento-ação, de preferência com a intervenção, a nível consultivo, de uma instituição ou de uma individualidade do ensino superior especializada nesta área; pela criação de espaços de trabalho motivadores e fornecidos dos meios necessários, bem como facilitadores da informação requerida para que os docentes investigassem, colaborassem e encontrassem soluções; pela melhoria do processo de contratação e de afetação dos docentes às escolas; finalmente, pela valorização dos contributos dos docentes ao nível da sua progressão na carreira.

Neste aspeto, e após um estudo detalhado da evolução da legislação sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional docente, constata-se que muito se tem avançado no sentido do ideal de professor-investigador, orientado para a intervenção e para a melhoria da qualidade de ensino da instituição onde desenvolve a sua atividade. Os conceitos de comunidade de aprendizagem, de colaboração e de desenvolvimento profissional docente ao longo da vida encontram-se já presentes na legislação portuguesa. No entanto, o referido documento de referência e correspondentes medidas concretas dar-nos-iam uma perspetiva mais otimista no que diz respeito ao sucesso do novo paradigma de educação que se pretende implementar para o Século XXI.

Da revisão da literatura efetuada e da análise de casos particulares de sucesso levados a cabo em diferentes contextos e países, verifica-se ser inquestionável que a forma mais eficaz de atualizar e de capacitar os docentes para os desafios que se colocam atualmente será a do desenvolvimento profissional ao longo da vida, sendo que este, na atualidade, só fará sentido se decorrer por referência aos contextos específicos da ação educativa e em regime de colaboração. Estes são os requisitos vistos pelos diferentes autores e investigadores para que se possa dar resposta à enorme variedade e complexidade de problemas e de desafios que as escolas enfrentam hoje em dia e que continuarão seguramente a surgir. A definição de formas de avaliação do desempenho docente que valorizem a participação em práticas colaborativas e em processos de investigação-planeamento-ação constituirá um fator de motivação para os docentes e os instrumentos de concretização disponíveis são inúmeros, passando inclusivamente pela criação de comunidades de aprendizagem docente em ambiente virtual. No entanto, nenhum sistema conseguirá

estabilizar-se e ser eficaz se as lideranças não forem, ela próprias, esclarecidas e colaborantes.

Assumindo uma visão globalizante do processo apresentado e analisado ao longo do trabalho, poder-se-á concluir acerca da pertinência da intervenção levada a cabo, tendo em conta, por um lado, as necessidades para as quais se assumiu como primeira abordagem num processo complexo e longo e, por outro lado, verificando que a avaliação feita por parte dos intervenientes foi bastante positiva e confirmou a maioria das hipóteses de partida, estabelecidas à luz da bibliografia de referência. Participaram na dinâmica 51% dos professores da instituição, pelos motivos referidos anteriormente neste estudo, e 80% responderam ao desafio de reflexão acerca da mesma por meio da concessão de uma entrevista. Digno de registo será o facto de no grupo de participantes estarem todos os professores pertencentes ao quadro da instituição e com funções de coordenação e de direção de turma, o que acresce valor aos seus testemunhos em termos de perspetiva e de conhecimento da realidade da organização a que pertencem.

Os docentes deste grupo de focagem, no contexto educativo de uma escola particular de ensino não superior, apresentam um percurso variado no que diz respeito à sua formação contínua, com predominância para a formação creditada nas respetivas áreas disciplinares, que é vista pelos mesmos, essencialmente, como uma forma de atualização de conhecimentos e de aquisição de materiais. Digno de registo será, ainda, o peso dos eventos formativos das editoras de manuais bem como as formações promovidas pela tutela (Ministério da Educação). Tendo-se constatado que o plano de formação da instituição é um documento em aberto, com as vantagens que essa característica apresentará pela possibilidade que abre em termos de variedade e de adesão a novas ofertas formativas que surjam, conclui-se que, tendo em conta a premência de melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos e a complexidade dos motivos que levarão a que os mesmos não sejam satisfatórios, seria recomendável a existência de uma estrutura base de formação, orientada para fins específicos. Rentabilizar-se-ia assim o tempo despendido pelo pessoal docente em formação e poder-se-ia agir de forma estratégica e concertada.

Considera-se que foram plenamente atingidos os objetivos desta investigação, no que diz respeito à promoção de uma dinâmica co-formativa, num exemplo do que poderá ser uma comunidade de aprendizagem e uma cultura de escola baseada em processos de diagnóstico, reflexão, planeamento estratégico, autorregulação, investigação e ação. Embora

os docentes da instituição revelem grande disponibilidade para partilhar informação e materiais, verificam-se algumas indefinições por parte dos mesmos relativamente ao conceito de colaboração e, por outro lado, constata-se a ausência de um plano de trabalho colaborativo estratégico, suportado por investigação-reflexão e orientado, bem como direcionado, para fins específicos. Em oposição a esta evidência, surgem as reações positivas dos docentes ao processo colaborativo desenvolvido, através de afirmações que salientam a importância dos temas abordados, em interligação com a forma como se processou a investigação e a discussão dos mesmos, tendo sempre em vista o seu fim último, i.e., o sucesso educativo dos discentes.

As conclusões enunciadas nos parágrafos anteriores conduzem a outra questão de primordial importância no âmbito da temática da colaboração em contexto educativo – o papel das lideranças. À partida para a intervenção levada a cabo, tinha-se já como hipótese, com base nas pesquisas feitas, que as direções das escolas e as chefias intermédias de coordenação e de supervisão desempenham um papel essencial no despoletar dos processos. Considera-se também importante que estas participem diretamente nos processos de pesquisa e de reflexão, não com a função primordial de avaliar ou de exercer qualquer tipo de vigilância, mas para a busca conjunta de soluções. Podem, eventualmente, estar na posse de mais informação e ajudar na orientação e no percurso, mas desejável será dialogarem, aderirem, partilharem as angústias e os problemas e desenvolverem, juntamente com os seus pares, processos de investigação-planeamento-ação.

Não podemos escamotear o facto de, à semelhança do que acontece em qualquer organização, haver sempre a presença de elementos do corpo docente que apresentam resistência a qualquer tentativa de mudança sem, por outro lado, apresentarem hipóteses construtivas estruturadas. Para além de a profissão docente e a própria formação inicial de professores ter ainda um enfoque significativo no desempenho individual por si só, há na verdade espíritos que se querem livres e que afirmam essa liberdade pela contradição. No entanto, e tal como referido por um dos entrevistados, um processo claro e prático como aquele que levamos a cabo, com um objetivo claro de colaboração, de diálogo e de partilha pode levar a que a resistência se dissipe, movida pelo foco na pesquisa de informação teórica de referência, pela reflexão e pelo diálogo bem como pela criação de hipóteses de trabalho.

Esta dinâmica primará, ainda, por quebrar eventuais resistências ou falta de correspondência prática na implementação de medidas decididas ao nível das estruturas superiores da instituição. Sendo a comunicação *top-down e down-up* crucial para a vitalidade de qualquer organização, através de momentos colaborativos do tipo aqui apresentado poder-se-á garantir a eficácia de medidas que visem a mudança. Nesta instituição, e como se verificou pelos depoimentos obtidos, haverá *nichos* de partilha e de colaboração, tais como projetos interdisciplinares, eventos, reuniões aos mais variados níveis e de diferentes propósitos. No entanto, seria de verificar a suficiência dos tempos destinados para os mesmos e como funcionam essas reuniões, pois poderá acontecer não haver benefício direto ao nível da melhoria das práticas pedagógicas.

Com base no presente trabalho, pode reiterar-se a convicção de que a melhoria da praxis pedagógica e o sucesso educativo dos discentes beneficiarão com a co-formação que, levada a cabo de forma estruturada e estratégica, será motor de desenvolvimento profissional. Por este motivo, considera-se pertinente que as instituições educativas<sup>33</sup> encontrem formas de integrar estes processos na avaliação de desempenho docente e que a própria legislação avance, no sentido de criar um modelo de avaliação de desempenho que traduza a co-formação numa vantagem visível para os docentes.

Nos últimos anos, temos assistido ao surgimento de plataformas de interação entre os docentes, implementadas pelo Ministério da Educação, com vista à formação dos docentes aquando da implementação de novas medidas ou para garante de qualidade ao nível de procedimentos. Assim, são de referir o Projeto Bolsa de Professores Classificadores do Instituto de Avaliação das Escolas, os cursos de formação levados a cabo sobre flexibilização curricular, o estabelecimento de redes de escolas piloto para ensaio de medidas inovadoras, a preocupação em colocar disponíveis em *livestream* alguns colóquios e encontros que anteriormente só estariam acessíveis presencialmente, os planos de formação e a disponibilização de informação *online* para escolas e professores envolvidos em projetos e em programas específicos como o Plano Nacional de Cinema, o Programa Eco-escolas e o eTwinning. No entanto, verifica-se que terá que haver uma correspondência e uma

---

<sup>33</sup> Sabemos da existência de instituições de ensino com planos de formação *taylor-made* bastante eficazes para os referidos contextos, mas consideramos serem casos de exceção e questionamo-nos até que ponto envolverão de tal forma todo e cada participante, no sentido de ser também interveniente e não apenas um assistente passivo e cumpridor.

replicação de processos ao nível micro, em contexto colaborativo, caso contrário a fragmentação das comunidades educativas não permitirá a concretização dos princípios subjacentes às medidas tomadas ao nível macro. Assim, o desenvolvimento de processos colaborativos será talvez o melhor garante para a mudança de paradigma. Acresce ainda a inevitável certeza, vinda já desde a época socrática, de que o diálogo é uma forma de aprendizagem mútua, independentemente da posição hierárquica ocupada pelos intervenientes no processo.

A este propósito, não poderemos deixar de referir as possibilidades abertas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, com ferramentas que permitem o diálogo e a produção em colaboração síncrona ou assíncrona, em sistema totalmente aberto ou restrito e com acesso direto a qualquer tipo de informação. Desta forma, salienta-se a pertinência da criação de sistemas colaborativos híbridos a nível institucional, em que a co-formação presencial seja reforçada e enriquecida com recurso a plataformas digitais que funcionarão simultaneamente como repositório e como motor da colaboração docente, com possibilidade, ainda, de lançar novos contributos para a avaliação do desempenho docente. Tal como referido ao longo deste trabalho, ao docente é requerida, atualmente, uma variedade de competências, com destaque para as competências digitais, pela importância que assumem em vários domínios, mas, principalmente, ao nível da própria dinâmica de ensino-aprendizagem.

A partir da análise legislativa, verificou-se ainda que têm sido dados passos qualitativos relativamente à definição das áreas de formação consideradas válidas para a progressão na carreira e para o desempenho de funções técnico-pedagógicas nas escolas. Este caminho em direção à especialização poderá constituir uma garantia de maior eficácia na gestão de recursos e na implementação de práticas. No entanto, a existência de pessoal especializado nas escolas não deverá dispensar a regular colaboração com investigadores do ensino superior. Os dois níveis de conhecimento deverão ser sempre complementares, por se verificar, a partir da análise bibliográfica efetuada, que alguns dos avanços conseguidos nos diferentes sistemas educativos surgiram de teorias pedagógico-filosóficas, de conjecturas meramente teóricas que aos poucos foram ganhando forma em termos práticos. Tal como muitas das grandes invenções da humanidade surgiram primeiro sob a forma de literatura, engendradas por espíritos criativos e livres de constrangimentos reais, sendo posteriormente tornadas reais por mentes de pendor técnico-realista, assim poderá ser visto o contributo, em

educação, entre a teoria e a prática. Da mesma forma, o investimento na qualidade da formação inicial de professores deverá ter continuidade garantida durante todo o exercício da profissão pelos docentes. Levado a desenvolver processos ao mais alto nível em contexto de preparação académica, o professor deverá posteriormente encontrar oportunidades de aplicação desses conhecimentos e das competências desenvolvidas, enriquecendo desta forma os contextos e mantendo um nível de qualidade elevado. A qualidade da formação inicial e a sua correspondente durante o exercício da profissão têm sido vistas pelos relatórios da OCDE como uma das chaves do sucesso de diferentes sistemas educativos.

Finalmente, considera-se que deverá haver um entendimento claro e comum dos conceitos de colaboração, de desenvolvimento profissional docente e de comunidade de aprendizagem por todos os intervenientes no sistema educativo, para que possa existir uma referência concreta ao nível da avaliação das medidas e das práticas implementadas. Na verdade, nem toda a reunião ou projeto de colaboração é verdadeiramente pertinente, constituindo por vezes mais um dispêndio de recursos e de tempo do que um passo efetivo para a mudança. A partir do presente estudo, conclui-se que as práticas colaborativas implicadas no desenvolvimento profissional docente, com vista à melhoria da praxis pedagógica, implicam uma concomitância de processos de diagnóstico - investigação - planeamento - ação - avaliação - autorregulação e assim sucessivamente, num ciclo contínuo e colaborativo. Por tudo isto, subscreve-se a visão do professor tal como descrita por Mishra e Koehler (2006) e apresentada neste estudo (vide Capítulo I.2). O professor ou o especialista em educação suscitado pela realidade atual e futura deverá possuir saberes e competências múltiplas, que lhe permitirão desenvolver a sua atividade dentro e fora da sala de aula de forma eficaz.

De forma alguma simples e unívoca, a problemática abordada no presente estudo estará longe de ter sido aqui esgotada. No entanto, poder-se-á considerar que sobre a mesma foram lançados contributos, na medida em que foi passada revista a obras e a legislação de referência, foram apresentados casos particulares de sucesso co-formativo, suscitados pontos de reflexão, testadas possibilidades teóricas e uma vez que se tentou aferir, a partir de terceiros, diferentes leituras acerca da relação entre co-formação e melhoria da praxis pedagógica em regime de aprendizagem colaborativa.

Por fim, exprime-se o desejo de que as sugestões e as ideias deixadas em aberto pela intervenção concreta desenvolvida sejam motivo de análise, de reflexão crítica e,

eventualmente, de ponto de partida, quer numa lógica de continuidade, quer de refutação, para investigações futuras, suscitadas pela necessidade de resposta a problemas particulares de contextos educativos específicos. Neste sentido, será pertinente deixar aqui duas referências: a de que a sensação de urgência é o primeiro passo para a mudança (Potter & Hooper, 2004) e a de que vivemos atualmente, em educação, um momento ótimo da história, de oportunidades sem igual (Pedro, 2017). O assumir de uma visão centrada na procura de soluções será seguramente a melhor forma de resposta aos desafios que continuarão a colocar-se em educação.

## REFERÊNCIAS

- ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Recuperado em 10 de dezembro, 2018, de <https://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2010). Supervisão: conceitos e práticas. In I. Alarcão & J. Tavares. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2a ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, P. (2017, 18 de fevereiro). *Visão estratégica – ambição: transformar as 42 salas em Active Labs*. Seminário Nacional de Ambientes Educativos Inovadores – Da sala de aula do futuro à escola do presente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- ALVES, J., FORMOSINHO, J., VERDASCA, J. (Org.). (2016). *Nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AMADO, J. (2000 *apud* Morgado, 2012). A técnica da análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156.
- ANDERSON, T., SHATTUCK, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- BALL, S. (1987). *The micro-politics of the school – towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- BALYER, A., KARATAS, H., ALCI, B. (2015, fevereiro). School principals' roles in establishing collaborative professional learning communities at schools. *7th World Conference on Educational Sciences*, (WCES-2015), Athens, Greece. Recuperado em 13 julho, 2017, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815043888>
- BAPTISTA, M., et alii (2012). Lesson study na formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico. In *Actas do Seminário de Investigação em Educação Matemática XXIII* (pp. 11-30). Coimbra: APM.
- BARAB, S., SQUIRE, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. Recuperado em 20 junho, 2017, de [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1301_1)
- BARDIN, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

BECKETT, D., HAGER, P. (2002). *Life, work and learning: practice in postmodernity*. Routledge: London.

British Educational Research Association (2012). *The Bera Charter for research staff in education*. Recuperado em 8 fevereiro, 2017, de <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Charter-for-Educational-Researchers-for-web-REVISED-3.pdf?noredirect=1>

BERGOLD, J., THOMAS, S. (2012). Participatory research methods: a methodological approach in motion. *Forum Qualitative Social Research*, 13(1), 191-222. Recuperado em 11 dezembro, 2019, de <http://www.qualitative-research.net>

BERLINER, D. (1986, agosto-setembro). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13. Recuperado em 11 dezembro, 2018, de <http://www.jstor.org/stable/1175505>

BLAXTER, L., HUGHES, C., TIGHT, M. (2010). *How to research*. (4a ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.

BOAVIDA, A.M., PONTE, J.P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Recuperado em 11 dezembro, 2018, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)

BOBBIT, F. (1918). *The curriculum*. Massachusetts: The Riverside Press. Recuperado em 18 agosto, 2018, de <https://archive.org/details/curriculum00bobbrich>

BOGDAN, R.; BIKLEN, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BROWN, B. (2002). *Improving teaching practices through action research*. Tese de doutoramento, Educational Leadership and Policy Studies, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA. Recuperado em 8 janeiro, 2019, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.9.6964&rep=rep1&type=pdf>

CANAVARRO, A.P. (2004). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. Tese de doutoramento, Educação (Didática da Matemática), Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado em 8 fevereiro 2017, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110>

CANNAS, A.C., MOREIRA, J.A. (2015). *O perfil profissional docente em contextos educativos diferenciados*. Santo Tirso: Whitebooks.

CHASSELS, C., MELVILLE, W. (2009). Collaborative, reflective, and iterative Japanese lesson study in an initial teacher education program: benefits and challenges. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 734-763. Canadian Society for the Study of Education/Société

Canadienne pour l'Étude de l'Éducation. Recuperado em 11 dezembro, 2018, de <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.4.734>

CLASTRES, P. (1979). *A sociedade contra o estado: investigações de antropologia política*. Porto: Afrontamento.

COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*, 24(1), 249-305. Washington, DC: American Educational Research Association.

COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. (2009). *Enquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

DARLING-HAMMOND, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.

DAY, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

*Declaração de Retificação n. 84/2009 de 18 de novembro (2009)*. Retifica o Decreto -Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro.

*Decreto-Lei n. 344/89 de 11 de outubro (1989)*. Constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

*Decreto-Lei n. 409/89 de 18 de novembro (1989)*. Aprova as escalas indiciárias para os docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a partir de 1 de janeiro de 1991 e de 1 de janeiro de 1992, bem como as remunerações em vigor para este corpo especial desde 1 de outubro, acompanhadas das normas de estrutura da nova carreira docente.

*Decreto-Lei n.249/92 de 9 de novembro (1992)*. Estabelece as finalidades da formação contínua de professores.

*Decreto-Lei n. 274/94 de 28 de outubro (1994)*. Alteração ao regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pela Lei nº60/93 de 20 de agosto.

*Decreto-Lei n. 207/96 de 2 de novembro (1996)*. Estabelece o novo regime Jurídico da formação contínua.

*Decreto-Lei n. 95/97 de 23 de abril (1997)*. Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respetiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento.

*Decreto-Lei n. 1/98 de 2 de janeiro (1998).* Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

*Decreto-Lei n. 155/99 de 10 de maio (1999).* Altera os artigos 27.º, 27.º-A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário.

*Decreto-Lei n. 15/2007 de 19 de janeiro (2007).* Procede à sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

*Decreto-Lei n. 270/2009 de 30 de setembro (2009).* Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho.

*Decreto-Lei n. 75/2010 de 23 de junho (2010).* Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

*Decreto-Lei n. 41/2012 de 21 de fevereiro (2012).* Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

*Decreto-Lei n. 22/2014 de 11 de fevereiro (2014).* Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

*Decreto-Lei n. 127/2015 de 7 de julho (2015).* Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

*Decreto-Lei n. 15/2017 de 19 de janeiro (2017).* Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 101/2015, de 4 de junho, que estabelece os termos e as condições da atribuição de incentivos à mobilidade geográfica para zonas carenciadas de trabalhadores médicos com contrato de trabalho por tempo indeterminado, ou a contratar, mediante vínculo de emprego público ou privado, com serviço ou estabelecimento integrado no Serviço Nacional de Saúde.

*Decreto Regulamentar n.3/2008 de 21 de janeiro (2008).* Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

*Decreto Regulamentar n. 26/2012 de 21 de fevereiro (2012).* Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

Department of Education and Science. (2006). *An Evaluation of Planning in Thirty Primary Schools*. Dublin: The Stationery Office.

*Despacho n. 21666/2009 de 28 de setembro* (2009). Define as regras da realização do período probatório previsto no Estatuto da Carreira Docente.

*Despacho n. 313/2015 de 13 de janeiro* (2015). Regulamento do Conselho Científico-pedagógico da Formação Contínua.

*Despacho n. 4595/2015 de 6 de maio* (2015). Estabelece o processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada.

*Despacho 5418/2015 de 22 de maio* (2015). estabelece a correspondência entre as áreas de formação previstas no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, e as áreas de formação estabelecidas na legislação anterior à sua publicação, para efeitos de manutenção e correspondência da acreditação dos formadores acreditados pelo CCPFC.

*Despacho n. 5741/2015 de 29 de maio* (2015). Fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

*Despacho n. 9311/2016 de 21 de julho* (2016). Cria um Grupo de Trabalho para a definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória.

*Despacho Conjunto n. 198/99 de 3 de março* (1999). Aprova o conjunto referencial de perfis de formação especializada dos docentes do ensino básico e secundário e dos educadores de infância.

*Despacho Normativo n. 23/98 de 1 de abril* (1998). Aprova o Regulamento de Equiparação a Bolseiro.

*Despacho Normativo n.40/2005 de 2 de agosto* (2005). Dá nova redação ao n.º 2 do artigo 7.º do Regulamento de Equiparação a Bolseiro, constante do anexo ao Despacho Normativo n.º 23/98, de 1 de abril.

Direção Geral do Ensino (DEG). (2019). Ano Nacional da Colaboração – 2019 – Convite às Escolas. Recuperado em 24 outubro, 2018, de <http://www.dge.mec.pt/noticias/ano-nacional-da-colaboracao-2019-convite-escolas>

DONNE, J. (1624). *Meditation in the holy sonnets of John Donne*. Deutschland: VDM Verlag. 2009.

DUFOUR, R. (2004). What is a professional community? *Schools as Learning Communities*. 61(8), 6-11. Recuperado em 13 julho, 2017, de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/What-is-a-professional-Learning>

*Education Act, de 23 de dezembro de 1998* (1998). Estabelece medidas e define competências que garantam a qualidade do sistema educativo irlandês de acordo com o princípio da educação para todos e da educação inclusiva. Dublin, República da Irlanda. Recuperado em 10 dezembro, 2018, de <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/pdf>

ELIOT, T.S. (1948). *Notes towards the definition of culture*. London: Faber and Faber Limited.

ENDRES, B. (2007). The conflict between interpersonal relations and abstract systems in education. *Educational Theory*, 57(2), 171-186. New York: Department of Educational Studies. Recuperado em 8 agosto, 2018, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-5446.2007.00250.x>

ESCHLER, B. H. (2016). *Finnish teacher collaboration: the behaviors, learning, and formality of teacher collaboration*. Tese de doutoramento, Department of Educational Leadership & Foundations, Brigham Young University, USA. Recuperado em 8 agosto, 2018, de <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7191&context=etd>

ESTEVES, M. (2006 *apud* Morgado, 2012). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

EYRES, I., HANCOCK, R. (2004). *The changing face of the teaching profession*. England, Wales & Scotland: The Open University. Recuperado em 8 agosto, 2018, de <https://www.open.edu/openlearn/education/professional-development-education/the-changing-face-the-teaching-profession>

FARRELL, M., KEMP, B., MINOFF, M. et alii (Produtores), & Shadyac, T. (Diretor). (1998). *Patch Adams* [Filme]. USA: Universal Pictures.

FAVINHA, M., CHARREÚ, H. (2012). *O problema da falta de articulação entre níveis de ensino: o papel das "culturas docentes" para a sua facilitação*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora. Recuperado em 11 fevereiro, 2017, de <http://hdl.handle.net/10174/8198>

FERNÁNDEZ, L.M. (1994 *apud* Guerra, 2000:31). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ, P., PÉRTEGAS D. (2002): Investigación cuantitativa y cualitativa. In Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística (Ed.). *Cad Aten Primaria* (Vol.9, pp. 76-78). A Coruña (Espanha): Complexo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo.

FIorentini, D., CRECCI, V. (2013, junho). Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(8), pp. 11-13. Recuperado em 6 abril, 2018, de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74/64>

- FLORES, M.A. (2014, outubro-dezembro). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), pp. 851-869. Recuperado em fevereiro, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/03.pdf>
- FRIESEN, D. (1997 *apud* Boavida & Ponte, 2002). The meaning of collaboration: Redefining pedagogical relationships in students teaching. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.). *Recreating relationships: collaboration and educational reform* (pp. 219-231). New York, NY: State University of New York Press.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (2006, novembro). Leading professional learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Recuperado em 8 agosto, 2018, de <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7620>
- FULLER, A., UNWIN, L. (2004). Expansive learning environments: integrating organisational and personal development. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.). *Workplace Learning in Context*. London: Routledge.
- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GASPAR, M.I., ROLDÃO, M.C. (2005). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Editora da Universidade Aberta.
- GASPAR, M.I., SEABRA, F., NEVES, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 12, 27-55. Universidade Católica Portuguesa. Recuperado em 12 abril, 2017, de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3632>
- GLICKMAN, C., GORDON, S., ROSS-GORDON, J. (2013). *SuperVision and instructional leadership: a developmental approach*. London: Pearson.
- GONÇALVES, J. (1997). A abordagem biográfica: questões de método. In Afirse Portuguesa (Orgs.), *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp.91-114). Lisboa: Afirse Portuguesa.
- GOODSON, I., HARGREAVES, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Routledge.
- GOULÃO, M.F. (2016). *Recursos educacionais abertos: conhecimento coletivo e aberto*; In Silva, S., Monteiro, A. & Moreira, J.A. (Orgs.). *Ensinar e aprender com tecnologias na era digital - um script de aported teórico-práticos*. Santo Tirso: WhiteBooks.
- GUERRA, M.A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: CRIAP – Edições ASA.
- HAGER, P. (2004 *apud* INTO, 2014:31). Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *Journal of workplace learning* 16(1/2), 22-32. UK: Emerald Publishing Limited.

Recuperado em 4 julho, 2017, de <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/13665620410521486>

HARGREAVES, A. (1994). *Changing teacher changing times*. London: Cassell.

HARGREAVES, A., GOODSON, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In Goodson, I. & Hargreaves, A. (Orgs.). *Teachers' professional lives*. Londres: Falmer Press.

HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. Great Britain: Elsevier Science Ltd.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw & Hill.

HARGREAVES, A. (2001, dezembro). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record* (13)(6), 1056-1080. Columbia: Columbia University – Teachers College. Recuperado em março, 2017, de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=10838>

HIEBERT, J., MORRIS, A. K., BERK, D., JANSEN, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61. Recuperado 2 dezembro, 2018, de <http://www.udel.edu/education/mathed/downloads/Hiebert2007.pdf>

HODKINSON, H., HODKINSON, P. (2005 *apud* INTO, 2004:33-34). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20 (2), 109-131.

HONORÉ, B. (1980). *Para una teoria de la formación*. Madrid: Narcea.

HOOKEY, M., NEAL, S., & DONOAHUE, Z. (1997). Negotiating collaboration for professional growth: A case of consultation. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.). *Recreating relationships: collaboration and educational reform*. (pp. 69-81). New York, NY: State University of New York Press.

HOWES, A., BOOTH, T., DYSON, A. e FRANKHAM, J. (2005 *apud* INTO, 2014:30). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context. In *Research Papers in Education* 20(2), 133-148.

IRISH NATIONAL TEACHERS' ORGANISATION. (2014). Learning communities. *Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education 2010-Dublin*. Recuperado em 14 julho, 2017, de <https://www.into.ie/ROI/Publications/LearningCommunities.pdf>

JEFFERS, G. (2006). Conversations on teaching and learning: a challenge for school leadership. *Oideas* 52. República da Irlanda: Department of Education and Science. Recuperado em 12 abril, 2018, de <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Oideas/Oideas-52.pdf>

KVALE, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks California: Sage Publications.

LAVIE, J. M. (2006, janeiro). Academic discourses on school-based teacher collaboration: revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805. USA: Sage Journals. Recuperado em 13 junho, 2018, de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X06290647>

*Lei n.46/86 de 14 de outubro* (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo.

*Lei n. 139 – A/90 de 28 de abril* (1990). Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

*Lei n. 60/93 de 20 de agosto* (1993). Altera, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro - estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

LIMA, J. (2003): *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

MANGEZ, É. (2011). Economia, política e regimes do conhecimento. In J. Barroso & Natércia Afonso (Orgs.). *Políticas educativas – mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

MARCELO, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. In C. Marcelo (Org.). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp.13-48). Madrid: Cincel.

MARCELO, C. (2009, janeiro/abril). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista da Educação*, 8, 7-22.

MAYRING, P. (2000, junho). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art.20.

Ministério da Educação – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2007). *Plano Tecnológico da Educação*. Recuperado em janeiro, 2019, de <http://www.dgeec.mec.pt>

Ministério da Educação. (2016). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Despacho n. 9311/2016 de 21 de julho*. Recuperado em agosto, 2016, de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

MISHRA, P., KOEHLER, M.J. (2006, junho). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 18(6), 1017-1054. USA: Columbia University – Teachers College. Recuperado em 11 junho, 2017, de <http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=12516>

MISHRA, P., KOEHLER, M.J. (2013, janeiro). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1). Recuperado em 11 junho, 2017, de <https://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>

- MOREIRA, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: ISCSP.
- MOREIRA, J.A., MONTEIRO, A. (2010, novembro). O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior. In *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(2), 82-94. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- MOREIRA, J.A., MONTEIRO, A., LENCASTRE, J.A. (2015). *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Santo Tirso: Wh!teBooks.
- MOREIRA, J.A., MONTEIRO, A., LENCASTRE, J.A. (Orgs.). (2016). *Ensinar e aprender com tecnologias na era digital: um script de aportes teórico-práticos*. Santo Tirso: Wh!teBooks.
- MORGADO, J.C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J.C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto editores.
- NÓVOA, A. (2006, 22 de maio). “Debate nacional sobre educação”. Portugal: Assembleia da República. Recuperado em janeiro, 2019, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181\\_AR\\_ca.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf)
- NÓVOA, A. (2013). Teachers: how long until the future? In M.A. Flores, A. Carvalho, F. Ferreira, F. & M.T. Vilaça (Orgs.). *Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.
- OLIVEIRA, I., SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. Recuperado em julho, 2017, de [www.apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp29-42\\_49c770d5d8245.pdf](http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf)
- OLIVEIRA, D. (2012, 23-26 julho). Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In UNICAMP (Org.), *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (Livro 2, p. 000033). Campinas: Junqueira & Marin Editores.
- OLSON, M. (1997 *apud* Boavida & Ponto, 2002). Collaboration: an epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.). *Recreating relationships: collaboration and educational reform*. New York: State University of New York Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010). Finland: slow and steady reform for consistently and high results. In *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*. Recuperado em novembro, 2018, de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>
- PARDAL, L., LOPES, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PEDRO, N. (2017, 30 janeiro). “Da sala de aula do futuro à escola do presente - Seminário Nacional de Ambientes Educativos Inovadores”. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

POPPER, K. (1991). Para uma teoria evolutiva do conhecimento. In IDEM (Org.). *Um mundo de propensões*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

POPPER, K. (1992). *Realism and the aim of science*. London & New York: Routledge.

*Portaria n. 343/2008 de 30 de abril* (2008). Fixa as funções ou cargos a identificar como de natureza técnico-pedagógica.

*Portaria n. 344/2008 de 30 de abril* (2008). Regulamenta o processo de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor e dos próprios graus académicos obtidos por docentes profissionalizados, integrados na carreira, em domínio diretamente relacionado com a área científica que lecionem ou em Ciências da Educação.

*Portaria n. 345/2008 de 30 de abril* (2008). Estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

*Portaria n. 350/2008 de 5 de maio* (2008). Fixa as condições de atribuição de licença sabática aos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Revoga o Despacho Normativo n.º 31/98, de 17 de abril.

*Portaria n. 841/2009 de 3 de agosto* (2009). Estabelece as regras para que os docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário providos em lugar de quadro que exerçam funções docentes em estabelecimento de educação ou de ensino públicos, na dependência do Ministério da Educação, possam beneficiar de equiparação a bolseiro.

*Portaria n. 680/2000 de 29 de agosto* (2000). Define a área de formação especializada em inspeção da educação que habilita para o exercício de funções inspetivas no âmbito da Inspeção-Geral da Educação.

POTTER, J., HOOPER, A. (2004). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança*. Coimbra: Actual Editora.

PRATES, M., ARANHA, A., LOUREIRO, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola atual. *Revista de Educação*, 2(1). Recuperado em dezembro, 2018, de <http://www.eduser.ipb.pt>

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. Recuperado em 17 maio, 2017, de: <https://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais>

RAMOS, C. (2007). *Sobre o conceito de “sistema”*. Lisboa: Universidade Aberta.

RANJARD, P. (1992). Enseignement et formation. Recette pour steriliser la formation: la transformer en enseignement! *Education-Formation*, 217-218 (11), 22-36. Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR011-08.pdf>

REASON, P. (1988 *apud* Boavida & Ponte, 2002). The co-operative inquiry group. In P. Reason (Org.). *Human inquiry in action: developments in new paradigm research*. London: Sage.

*Recomendação n. 1/2016 de 19 de dezembro* (2016). Exprime recomendações acerca da condição docente e das políticas educativas.

REIS, I. (2013). Governança e regulação da educação – perspetivas e conceitos. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 101-118.

*Resolução da Assembleia da República n. 108/2009* (2009). Recomenda que, no âmbito do processo negocial em curso e no prazo de 30 dias, seja revogada a divisão da carreira docente nas categorias hierarquizadas de «Professor» e «Professor titular» e seja concretizado um novo regime de avaliação do desempenho dos docentes.

ROGGERO, Pascal (2002, dezembro). Avaliação dos sistemas educativos nos países da União Europeia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável. In *Eccos Revista Científica*, 4(2), 31-46. Brasil: Universidade Nove de Julho.

ROLDÃO, M. (2006). Trabalho Colaborativo: o que fazemos e o que não fazemos nas escolas? In *Revista Noesis*, 66, 22-23. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

ROLDÃO, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis*, 71, 24-29. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

ROOS, F., FUCHS, F. (Produtores), & Coppola, F. F. (Diretor). (1988). *Tucker: The man and his dream* [Filme]. USA: Lucasfilm Ltd. & Zoetrope Studios.

SAWYER, L., RIMM-KAUFMAN, S. (2007). Teacher collaboration in the context of the responsive classroom approach. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(3), 211-245.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1993). A brief history of knowledge building. In *University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education*. Recuperado em janeiro, 2019, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910451.pdf>

SHULMAN, L. (1986 *apud* Mishra & Koehler, 2006). Those who understand: knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Recuperado em 17 outubro, 2018, de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X015002004>

SCHULMAN, Lee (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

SILVA, Alcino (s.d). Contributo sobre o conceito de trabalho colaborativo. *PROFFORMA: Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*, 20. Recuperado em 4 janeiro, 2019, de [cefopna.edu.pt/Revista/Revista\\_20/es\\_01\\_20.htm](http://cefopna.edu.pt/Revista/Revista_20/es_01_20.htm)

- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- STAKE, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STEWART, H. (1997). Metaphors of interrelatedness: principles of collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet; C. Krentz, & M. Macers (Orgs.). *Recreating relationships: collaboration and educational reform*. New York, NY: State University of New York Press.
- THE DESIGN BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003, janeiro/fevereiro). Design-Based Research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8. Recuperado em 11 junho, 2017, de <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>
- TRINDADE, V. (2007). *Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- União Europeia (2010). *Programa Educação e Formação*. Recuperado em 20 dezembro, 2016, de <https://www.dgert.gov.pt/politicas-europeias-de-formacao-profissional-estrategia-europa-2020>
- VAN DER MAREN, J. (1995 *apud* Morgado, 2012). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- VAN DRIEL, J., BEIJAARD, D., VERLOOP, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158. Recuperado em 11 junho, 2017, de <https://pdfs.semanticscholar.org/85d2/0e11eed864da50c58e40fa4c6fd0ab367992.pdf>
- VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E., KYNDT, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15(1), 17-40. Recuperado em 11 junho, 2017, de [https://www.researchgate.net/publication/275723807\\_Teacher\\_collaboration\\_A\\_systematic\\_review](https://www.researchgate.net/publication/275723807_Teacher_collaboration_A_systematic_review)
- VAN VEEN, K., SLEEGERS, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111. UK: Routledge, Taylor & Francis.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WAGNER, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13-22.

WENGER, E. (1998 *apud* Eschler, 2016). Communities of practice and social learning systems. Recuperado em novembro, 2018, de <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>

WEST, J. F. (1990). Educational collaboration in restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 23-40.

YIN R.K. (2005 *apud* Morgado, 2012). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Beckman.

ZABALZA, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições Asa.

<https://dicionario.priberam.org>

<https://dre.pt>

<https://www.fmleao.pt/projetos/programa-aves/>

<https://gulbenkian.pt/grant/projeto-ema/>

<http://infoescolas.mec.pt/>

<http://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/section/23/enacted/en/html>

<http://webinar.dge.mec.pt/2011/05/18/amigo-critico>

**ANEXO I**



### Guião de entrevista semiestruturada

**Tema:** DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE – Práticas co-formativas para a mudança da práxis pedagógica.

**Objetivos:** Analisar o processo de trabalho colaborativo desenvolvido ao longo de uma ação de co-formação em contexto e o seu impacto ao nível da mudança de práticas pedagógicas.

**Entrevistados:** Grupo de 15 docentes dos ensinos básico e secundário de uma instituição de ensino particular.

**Procedimentos:** envio de documento por via eletrónica e disponibilização do mesmo em suporte papel, para preenchimento, mencionando:

- a importância da colaboração no estudo;
- a garantia de confidencialidade da identidade dos entrevistados;
- pedido de autorização para referência do conteúdo das respostas e eventual citação das mesmas na dissertação;
- agradecimento pela colaboração.

### Síntese das dimensões, categorias e subcategorias:

Dimensões	Categorias	Subcategorias
<b>I</b>		
Análise da relação formação-contexto	- Perceção da relação entre as formações realizadas e o contexto educativo	- Principais razões que levaram à realização das formações mencionadas  - Pertinência das formações realizadas para a disciplina
<b>II</b>		
Análise da relação formação-contexto	- Perceção da relação entre as formações realizadas e o contexto educativo	- Principais razões que levaram à realização das formações mencionadas  - Pertinência das formações realizadas para a disciplina e/ou anos de escolaridade que o docente leciona  - Pertinência das formações realizadas para a função/funções que exerce

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>II</b>		
Análise da relação formação-contexto	- Análise de práticas de trabalho colaborativo na instituição	- Identificação de modos de colaboração em contexto, integradores da formação realizada  - Identificação de modos de trabalho colaborativo na instituição
<b>III</b>		
Avaliação do processo de co-formação e do respetivo impacto na praxis pedagógica	- Descrição e análise do processo  - Avaliação do impacto do processo de co-formação	- Reflexão acerca da pertinência dos temas tratados  - Identificação de aspetos positivos do trabalho colaborativo desenvolvido: sessões de trabalho e seminário de co-formação  - Identificação dos principais obstáculos colocados ao desenvolvimento do trabalho colaborativo: sessões de trabalho e seminário de co-formação  - Avaliação do impacto do processo desenvolvido na praxis pedagógica  - Identificação dos pontos fortes da co-formação em contexto, relativamente a outros tipos de formação docente

**Perguntas:**

**I**

1. Quais as modalidades de formação que frequentou, até à data, após a formação inicial?

1.1 – Cursos de formação

1.2 – Oficinas de formação

1.3 – Cursos de especialização

1.5 – Outros – quais?

2. Em que regime frequentou estas ações de formação?

2.1 – Presencial

2.2 – *e-learning*

2.3 – *b-learning*

3. Em média, qual a periodicidade com que realizou estas ações de formação?

3.1 – uma por ano

3.2 – menos de uma por ano

3.3 – entre uma e três por ano

3.4 – mais de 3 por ano

**II**

4. Qual/Quais o(s) motivo(s) pelo(s) qual/ quais realizou estas ações de formação?

4.1 – Por proposta da instituição

4.2 – Por iniciativa própria

4.3 – Outros – quais?

5. Qual a pertinência das ações realizadas para a(s) disciplina(s) e/ou anos de escolaridade que tem lecionado (pouco pertinente, algo pertinente, muito pertinente)? Justifique.

6. Qual a pertinência das ações realizadas para a(s) função/funções que tem exercido (pouco pertinente, algo pertinente, muito pertinente)? Justifique.

7. Partilhou com os outros docentes da sua instituição os conhecimentos, as capacidades e/ou os materiais resultantes dessas formações?

8. De que forma?

9. Identifique, por tópicos, as diferentes formas de trabalho colaborativo existentes na sua instituição de ensino.

### III

Responda às seguintes perguntas, tendo em conta as três sessões de trabalho colaborativo desenvolvidas ao longo do ano letivo e o seminário de co-formação em que as mesmas culminaram:

10. Qual o grau de pertinência dos temas abordados ao nível do contexto educativo específico em que lecionas? Justifique.

11. Quais os aspetos positivos do trabalho desenvolvido durante as sessões de trabalho e o seminário de co-formação?

12. Quais as dificuldades surgidas ao longo deste processo de trabalho colaborativo e de co-formação?

13. Comente brevemente a seguinte afirmação:

*A co-formação docente, focada na identificação, discussão e procura conjunta de soluções para os problemas-chave, transversais ao contexto educativo em que o docente exerce a sua atividade, contribuirá, simultaneamente, para a melhoria da práxis pedagógica, para um maior sucesso educativo dos discentes e, também, para um mais rico desenvolvimento profissional do docente.*

14. Identifique as principais diferenças entre a co-formação como processo colaborativo contextualizado e os outros tipos de formação que frequentou.

15. Considera que a dinamização de um blogue poderia contribuir para reforçar dinâmicas de co-formação em contexto? Justifique.

## **Impresso da Entrevista**

**Caro/a Colega,**

No âmbito da minha dissertação conducente a Mestrado em Supervisão Pedagógica<sup>34</sup>, muito agradeço a sua colaboração, respondendo às perguntas que se seguem. Na verdade, a sua colaboração é essencial, dado tratar-se de um grupo de estudo reduzido.

A forma ideal para realização / aplicação desta entrevista seria pessoalmente e com registo áudio, por forma a possibilitar a aplicação das técnicas da entrevista. Assim, agradecia àqueles que me puderem permitir esta forma de recolha que mo comuniquem, assim como a data e hora em que estarão disponíveis.

A todos os outros, solicito que preencham este impresso e que o deixem no serviço de reprografia do Pólo 1.

Necessito de efetuar a recolha o quanto antes, podendo, no entanto, dispor ainda dos dias 1 a 3 de setembro para o fazer.

Será garantida toda a confidencialidade no tratamento das respostas, sendo as eventuais citações codificadas de acordo com o código constante no cabeçalho de cada impresso.

### **Entrevista semiestruturada**

**Tema:** DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE – Práticas co-formativas para a mudança da práxis pedagógica

**Objetivos Gerais:** Analisar o processo de trabalho colaborativo desenvolvido ao longo de uma ação de co-formação em contexto e o seu impacto ao nível da mudança de práticas pedagógicas.

**Entrevistados:** Grupo de docentes dos ensinos básico e secundário de uma instituição de ensino particular da cidade do Porto.

### **Entrevista**

#### **Instruções:**

1. responda por favor à seguinte entrevista semiestruturada, utilizando para o efeito a folha de respostas em anexo;
2. no caso de resposta a questões de tipo aberto, pode utilizar o número de palavras que desejar, bastando para isso utilizar as folhas adicionais;
3. após conclusão, deverá colocar todo o material no envelope disponibilizado, entregando-o, fechado, no serviço de reprografia do Pólo 1.

Reiterando o meu agradecimento pela colaboração,

#### **I**

#### **1. Quais as modalidades de formação que frequentou, até à data, após a formação inicial?**

---

<sup>34</sup> Universidade Aberta, edição 2015/2017 – Orientador: Prof Dr José António Moreira

- 1.1 – Cursos de formação
- 1.2 – Oficinas de formação
- 1.3 – Cursos de especialização
- 1.5 – Outros – quais?

**2. Em que regime frequentou estas ações de formação?**

- 2.1 – Presencial
- 2.2 – *e-learning*
- 2.3 – *b-learning*

**3. Em média, qual a periodicidade com que realizou estas ações de formação?**

- 3.1 – uma por ano
- 3.2 – menos de uma por ano
- 3.3 – entre uma e três por ano
- 3.4 – mais de 3 por ano

**II**

**4. Qual/Quais o(s) motivo(s) pelo(s) qual/ quais realizou estas ações de formação?**

- 4.1 – Por proposta da instituição
- 4.2 – Por iniciativa própria
- 4.3 – Outros – quais?

**5. Qual a pertinência das ações realizadas para a(s) disciplina(s) e/ou anos de escolaridade que tem lecionado (pouco pertinente, algo pertinente, muito pertinente)? Justifique, pf.**

**6. Qual a pertinência das ações realizadas para a(s) função/funções que tem exercido (pouco pertinente, algo pertinente, muito pertinente)? Justifique, pf.**

**7. Partilhou com os outros docentes da sua instituição os conhecimentos, as capacidades e/ou os materiais resultantes dessas formações? (Sim / Não)**

**8. Se sim, de que forma?**

**9. Por favor identifique, por tópicos, as diferentes formas de trabalho colaborativo existentes na sua instituição de ensino.**

### III

Responda às seguintes perguntas, tendo em conta as três sessões de trabalho colaborativo desenvolvidas ao longo do ano letivo e o seminário de co-formação em que as mesmas culminaram:

**10. Qual o grau de pertinência dos temas abordados, tendo em conta o contexto educativo específico em que leciona? Justifique, pf.**

**11. Quais os aspetos positivos do trabalho desenvolvido durante as sessões de trabalho e o seminário de co-formação?**

**12. Quais as dificuldades surgidas ao longo deste processo de trabalho colaborativo e de co-formação?**

**13. Concorda com a seguinte afirmação?**

*A co-formação docente, focada na identificação, discussão e procura conjunta de soluções para os problemas-chave, transversais ao contexto educativo em que o docente exerce a sua atividade, contribuirá, simultaneamente, para a melhoria da práxis pedagógica, para um maior sucesso educativo dos discentes e, também, para um mais rico desenvolvimento profissional do docente.*

13.1 – Sim      13.2 – Não      13.3 – Outros (comentário)

**14. Por favor identifique as principais diferenças entre a co-formação como processo colaborativo contextualizado e os outros tipos de formação que frequentou.**

**15. Considera que a dinamização de um blogue poderia contribuir para reforçar dinâmicas de co-formação em contexto? Justifique, pf.**

*Muito obrigada pela colaboração!*

**FOLHA DE RESPOSTA**

<b>Dimensão</b>	<b>Questão</b>	<b>Resposta</b>	<b>UR/Sinal (pf não preencher)</b>
<b>I</b>	<b>1</b>		
	<b>2</b>		
	<b>3</b>		
<b>II</b>	<b>4</b>		
	<b>5</b>		
	<b>6</b>		
	<b>7</b>		
	<b>8</b>		
	<b>9</b>		

<b>III</b>	<b>10</b>			
	<b>11</b>			
	<b>12</b>			
	<b>13</b>			
	<b>14</b>			
	<b>15</b>			