

**Práticas de Co-Formação em contexto de trabalho e Desenvolvimento
Profissional**

ANA CRISTINA CAMARINHA PEREIRA TELES

Lisboa, 2011

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**Práticas de Co-Formação em contexto de trabalho e
Desenvolvimento Profissional**

Ana Cristina Camarinha Pereira Teles

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Isolina Oliveira

Lisboa, 2011

RESUMO

O desenvolvimento profissional é um processo que envolve aprendizagens, mudança e crescimento profissional. Considera-se, o desenvolvimento profissional como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais, através de experiências de índole diversa, tanto formais como informais (Marcelo, 2009). Este estudo pretende evidenciar a relevância das práticas profissionais quando se constituem como ponto de partida e de chegada para a formação de professores. O uso de processos de trabalho como a prática reflexiva, a investigação sobre as aprendizagens dos alunos (Oliveira & Serrazina, 2002), o trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998; Ponte, 2002) e o desenvolvimento de projectos (Alonso, 2000) coloca a escola e os professores no centro da formação e implica desenvolvimento profissional pela construção de saberes próprios e específicos e desenvolvimento de competências em contexto.

Nesta investigação, tendo como contexto um projecto de intervenção e inovação curricular, procurou-se compreender como a formação se pode centrar nas práticas profissionais dos professores, através da caracterização de práticas inovadoras, de análise e compreensão da forma como foi desenvolvido o trabalho colaborativo e a sua implicação no desenvolvimento profissional. O estudo envolveu as professoras que elaboraram e concretizaram o projecto desenvolvido em quatro turmas de 9º ano do Ensino Básico. A metodologia de investigação situa-se no paradigma qualitativo interpretativo, e assume-se como design da investigação o estudo de caso intrínseco (Stake, 2007). A recolha de dados foi feita através de observação participante, com registo em diário de bordo, de entrevistas e análise de documentos.

Os resultados evidenciam alterações nas práticas profissionais das participantes, de que se destaca o desenvolvimento curricular baseado numa lógica de currículo como projecto, o trabalho colaborativo, a reflexão sobre as práticas e a investigação sobre as aprendizagens dos alunos. As aprendizagens decorrentes da reflexão e das práticas reflexivas num contexto de trabalho colaborativo traduziram-se num desenvolvimento pessoal e profissional das participantes.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, inovação, práticas reflexivas, professor – investigador, trabalho colaborativo.

ABSTRACT

Professional development is a process which involves learning, change and professional growth. Professional development is considered as an individual and collective process that must be accomplished, in the teacher's workplace-School- because it contributes to the development of his/her professional abilities through different experiences, both formal and informal (Marcelo, 2009).

This study tries to emphasise the importance of professional practices in what teacher education is concerned. Reflexive practice, research on students learning (Oliveira & Serrazina, 2002), collaborative work (Hargreaves, 1998; Ponte, 2002) and the development of projects (Alonso, 2000) center School and teachers in the scope of teacher education and imply the development of specific personal and professional knowledge as well as the development of abilities in context.

This research is focused on an intervention and innovation curricular project and aimed to realise how teacher education can be centered in teacher professional practices, through the characterization of innovative practices, of analysis and of understanding and how collaborative work has been developed and so far its implication in professional development. The study was elaborated and accomplished by the participant teachers involved in the project and was carried out in four classes of 9th grade of Basic Education. The research methodology is based on a qualitative and interpretative paradigm, and it is assumed as design of the research, the intrinsic case study (Stake, 2007). The data gathering was done through participant observation, diary book registration, interviews and document analysis.

The results emphasise professional changes in participants' practices pointing out curricular development in logic of *curriculum* as project, collaborative work, reflection on practices and research targeting students learning. Learning proceeding from reflection and reflexive practice in a context of collaborative work was transferred to personal and professional development of participants.

Keywords: professional development, innovation, reflective practices, teacher-researcher, collaborative work

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Isolina Oliveira pela excelência da sua orientação, pela dedicação e determinação, pela empatia e estímulo constante e por último, mas não menos importante, pelo carinho e amizade com que norteou este nosso percurso.

À Professora Doutora Ivone Gaspar coordenadora do Mestrado em Supervisão Pedagógica por estar sempre presente e por ter proporcionado todas as condições necessárias à realização deste trabalho.

Às minhas colegas de escola, amigas e companheiras, Ana Almeida, Ana Bell Reis, Ana Mercier Lopes e Josefa Rodrigues que mostraram total disponibilidade para colaborar em mais este projecto.

Às minhas colegas de mestrado Engrácia Bastos, Teresa Agria e Raquel Monteiro que muito colaboraram comigo neste caminho feito de alegrias e desânimos.

À minha família e amigos pelo carinho, paciência e encorajamento.

Aos meus filhos Manuel e João cujas vidas dão sentido à minha.

Aos meus pais, fisicamente ausentes, que sempre me apoiaram e inspiraram.

Índice Geral

Resumo.....	I
Índice Geral.....	IV
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Desenvolvimento Profissional Docente.	5
1. Desenvolvimento Profissional Docente	5
1.1. Introdução	5
1.2. A Formação contínua de professores: breve enquadramento legislativo...	9
1.3. Desenvolvimento Profissional Docente: clarificação do conceito.....	13
1.4. Professor como Profissional reflexivo, professor Investigador e Trabalho Colaborativo: sua relevância para o Desenvolvimento Profissional.....	18
1.4.1 O professor como “Profissional Reflexivo”	19
1.4.2 O professor Investigador.....	22
1.4.3 Trabalho Colaborativo.....	24
1.5. Desenvolvimento Profissional: que conteúdos?	28
1.6. Desenvolvimento Profissional de professores em contexto de trabalho...	33
1.6.1. Desenvolvimento Profissional e desenvolvimento e inovação curricular.....	37
1.6.2. Desenvolvimento Profissional e desenvolvimento do ensino...	41
2. Mudança e Inovação Educacional Curricular.....	42
2.1. Relação entre a mudança e o desenvolvimento profissional.....	46
2.2. Modelos do processo de mudança.....	49
Capítulo 2 Metodologia de Investigação	53
1. A Problemática.....	53
2. Investigação Educacional.....	55
3. Design da investigação.....	58
3.1 Instrumentos de recolha de dados	60

3.1.1	A entrevista.....	60
3.1.2	A observação.....	63
3.1.3	A análise documental.....	64
3.2	Procedimentos.....	65
4.	Análise dos dados	66
Capítulo 3	Análise e Interpretação dos Dados	71
1.	Introdução.....	71
1.1	Razões /motivações que levaram as professoras a envolverem-se no projecto de inovação.....	72
1.2	Inovar na gestão curricular.....	83
1.3	Gestão interdisciplinar do currículo.....	99
1.4	Trabalho colaborativo e Desenvolvimento Profissional.....	109
1.5	Desenvolvimento profissional na relação com as aprendizagens dos alunos.....	121
	Considerações Finais.....	133
	Referências Bibliográficas	141
Anexos		IV
Anexo I		V
Anexo II		X
Anexo III		XVI
		I

ANEXOS

ANEXO I – GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião da Entrevista

(adaptado de Estrela, A. (1994) 4ª Ed. *Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto:Porto Editora)

Finalidades

Recolha de dados de opinião que permitam:

Conhecer os intervenientes do processo (Estrela, 1994, p.342)

Objectivos Gerais

Analisar as práticas profissionais antes do projecto e durante o projecto

Conhecer as motivações pessoais e profissionais dos intervenientes na sua participação no projecto

Caracterizar o percurso desenvolvido pelos professores participantes no estudo, sua justificação e identificação de mudanças na organização e nas práticas implicações

Identificar actividades importantes para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem.

Designação dos blocos / itens	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Motivar o entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar, nas suas linhas gerais, o objecto de estudo, objectivos e procedimentos. 2. Pedir ajuda ao professor, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; 3. Informar o professor que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise. 4. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios); 5. Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato.
Principais dificuldades na prática profissionais	<ul style="list-style-type: none"> -Recolher elementos sobre dificuldades, satisfação/insatisfação sentidas pelo professor antes de integrar o projecto - Identificar problemas sentidos na prática profissional 	<p>Antes de aderires ao projecto, como caracterizarias a tua prática? E quais os principais problemas que sentias na prática profissional?</p> <p>Sentias-te satisfeita/insatisfeita com a tua prática profissional? (Tentar perceber de onde</p>

		<p>vinha a satisfação/insatisfação...)</p> <p>Como caracterizarias a tua prática?</p> <ol style="list-style-type: none"> Que dificuldades sentias ao nível do currículo? Como decorria o trabalho de planificação das actividades? Em colaboração com outras colegas ou individualmente? Que tipo de actividades desenvolvias e quais os problemas que tinhas com a sua concretização? Como era o comportamento/reacção dos alunos? Como classificarias o nível de desenvolvimento das aprendizagens por parte dos alunos?
Razões para a participação no projecto	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as motivações dos professores - Conhecer as expectativas relativamente ao desenvolvimento do projecto. 	<p>O que te levou a aderir ao projecto, em termos pessoais e profissionais?</p> <ol style="list-style-type: none"> Quais foram os teus propósitos pessoais? O que esperavas obter/ desenvolver a nível profissional, com a participação no projecto? O que consideraste desejável, como professora desta escola e com estes alunos, alcançar com o desenvolvimento do projecto?
Experiência vivida e sua importância	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar a experiência vivenciada. - Descrever as aprendizagens conseguidas com esta experiência profissional. - Identificar sentimentos face ao trabalho desenvolvido 	<p>Agora que já temos a experiência de um ano lectivo de trabalho, como descreverias essa experiência? (ao nível do trabalho que se desenvolveu; ao nível das relações interpessoais no grupo de trabalho)</p> <ol style="list-style-type: none"> O que pensas sobre o trabalho desenvolvido ao nível do desenvolvimento e gestão curricular, interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo? Como descreves as relações

		<p>interpessoais no grupo de trabalho? O que te parece mais difícil e o mais agradável?</p> <p>Que mudanças identificas ao nível do teu desempenho, motivadas pela tua participação no desenvolvimento do projecto?</p> <p>c) Relativamente ao trabalho em sala de aula qual foi a reacção dos alunos?</p> <p>d) Como fundamentaste a adesão e implementação do projecto, junto dos alunos?</p> <p>e) Que aprendizagens consideras terem sido promovidas, no âmbito do projecto? Essas aprendizagens são promovidas nas práticas mais correntes?</p> <p>Na tua prática, ocorreram mudanças que consideras serem relevantes para a promoção da melhoria das aprendizagens/competências dos alunos? Podes descrever alguma dessas práticas?</p> <p>a) O que estás a aprender e como, na participação neste projecto?</p> <p>b) Queres descrever algum aspecto/ocorrência que seja ou tenha sido, para ti, mais gratificante, que te dê ou deu mais gosto, quer do ponto de vista pessoal quer do ponto de vista profissional?</p>
Avaliação da experiência vivida	- Identificar constrangimentos, dificuldades,	<p>Como avalias, em termos globais, a experiência vivida no âmbito do projecto?</p> <p>O que foi mais difícil no trabalho desenvolvido no projecto, até ao momento? E o mais gratificante?</p> <p>a) Voltarias a integrar um projecto desta natureza?</p> <p>b) O que poderia ser modificado?</p>

		c) Achas que os alunos tiveram vantagens do ponto de vista das aprendizagens e do desenvolvimento de competências em integrar este projecto? (pedir exemplos)
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO II – PLANO DE PROJECTO (2008/2009); (2009/2010)

**APRESENTAÇÃO DE UM PROJECTO DE INTERVENÇÃO/INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA E DE INVESTIGAÇÃO**

PROPOSTA

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA:

A vida na Terra e suas condicionantes físicas - naturais e sociais

-O caso do Rio Sado na Cidade de Setúbal

Caracterização Genérica do Projecto

Dada a relevância que se reconhece ao Projecto Curricular de Turma e dada a necessidade sentida de potenciar as práticas habituais, desafiando-nos para práticas de gestão curricular sustentadas na articulação interdisciplinar entre diversas componentes do currículo, vimos propor o desenvolvimento de um projecto de trabalho com duas turmas do 8º Ano com as seguintes componentes:

- **Uma componente de intervenção e inovação pedagógica** balizada pela temática “A vida na Terra e suas condicionantes físico-naturais e sociais”, usando uma metodologia de trabalho projecto e tendo como objecto de estudo “O rio Sado na cidade de Setúbal”;
- **Uma componente de investigação** baseada numa metodologia de investigação – acção, que tem como objecto de investigação os processos de trabalho com os alunos em sala de aula e a sua relação com os resultados escolares obtidos.

Intervenientes directos: Professores da disciplina de Ciências Físico – Químicas: Professoras Ana Lopes e Ana Maria Guimas; Professores da disciplina de Ciências Naturais: Professoras Ana Teles e Josefa Rodrigues; Professores da disciplina de Geografia: Professoras Ana Bell e Paula Ferreira.

Outros Intervenientes: Professores das várias disciplinas das duas turmas envolvidas através de articulações a definir em Conselho de Turma; outros a definir posteriormente.

Turmas: 2 turmas do 8º Ano que integram os alunos respectivamente do 7ºD e 7º G do ano lectivo anterior.

Finalidades

- Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos
- Proporcionar aos alunos aprendizagens contextualizadas e significativas
- Contribuir para a consecução das metas definidas no PEE, de que se destacam “**Ensinar** a pensar, a aprender e a empreender”; “**Motivar** para o estudo e para a vida activa”; “**Reforçar** a interdisciplinaridade”; “**Estimular** o espírito de cidadania/**Promover** uma cultura ambiental” (PEE, 2007-2010)
- Contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes da importância do desenvolvimento sustentável
- Relevar a importância de práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos
- Fomentar uma postura de investigação - acção na actividade docente.

Condições de necessárias ao desenvolvimento do projecto

Para a implementação do projecto torna-se necessário a existência de algumas condições de trabalho quer com os alunos, quer entre os professores directamente envolvidos no projecto.

Neste contexto, vimos solicitar que na organização dos horários e distribuição do serviço lectivo, relativo às duas turmas do 8º Ano em que o projecto se vai desenvolver, e Componente não Lectiva se tome em consideração as seguintes condições de trabalho:

- 1) Atribuição de turmas de 8º Ano aos professores directamente envolvidos, no respeito pelo princípio de continuidade pedagógica;
- 2) Atribuição da Formação Cívica ao DT ou a uma das professoras envolvidas directamente no projecto, com vista a poder servir de suporte ao desenvolvimento do trabalho de projecto, designadamente na sua vertente de articulação ao Plano Nacional de Leitura;
- 3) Estudo Acompanhado em parceria pedagógica com as TIC, numa lógica de transversalidade e articulação curricular no contexto do projecto curricular de turma (PCT)
- 4) A atribuição a cada um dos professores de 1 bloco e meio da componente não lectiva, comum a todos, de modo a possibilitar o trabalho colaborativo na concertação dos processos e actividades a desenvolver, bem como de suporte à concepção e desenvolvimento da componente investigativa do projecto;
- 5) Atribuição de pelo menos 1 bloco no Clube da Ciência aos professores de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas envolvidos no projecto (ter em atenção que à excepção da Professora Ana Guimas as outras Professoras já pertencem ao Clube), com vista ao desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular sobre o objecto de estudo do projecto.

**PROJECTO DE INTERVENÇÃO/INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DE
INVESTIGAÇÃO**

Proposta de continuidade

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA:

“A Vida na Terra: Qualidade de vida individual e comunitária”.

Dada a importância que o trabalho desenvolvido no âmbito do anterior projecto teve nas aprendizagens e desenvolvimento de competências dos alunos, tal como foi reconhecido por eles, e dada a relevância que os professores envolvidos reconhecem ao trabalho colaborativo em torno de um projecto comum, em termos do seu desempenho profissional mas também no seu desenvolvimento pessoal e profissional, vimos propor a continuidade do projecto, com finalidades semelhantes. Por outro lado, gostaríamos também de realçar a pertinência que tem para a Escola este tipo de projectos. Com efeito, projectos em que se propõe levar a cabo práticas inovadoras de gestão e desenvolvimento curricular sustentadas na articulação interdisciplinar e em metodologias potenciadoras do trabalho autónomo, são um forte contributo para a consecução das finalidades do Projecto Educativo da Escola.

Tal como o anterior projecto, este também incluirá duas componentes:

- **Uma componente de intervenção e inovação pedagógica** balizada pela temática “A vida na Terra: qualidade de vida individual e comunitária”, em que se privilegiará uma metodologia de trabalho projecto;

-
- **Uma componente de investigação** baseada numa metodologia de investigação – acção, em que o objecto de investigação são os processos de trabalho com os alunos em sala de aula e a sua relação com os resultados escolares obtidos.

Intervenientes directos: Professores da disciplina de Ciências Físico – Químicas: Professoras Ana Lopes e Ana Maria Guimas; Professores da disciplina de Ciências Naturais: Professoras Ana Teles e Josefa Rodrigues; Professores da disciplina de Geografia: Professora Ana Bell.

Outros Intervenientes: Professores das várias disciplinas das duas turmas envolvidas através de articulações a definir em Conselho de Turma; outros a definir posteriormente.

Turmas: 3 turmas do 9º Ano: As turmas que decorrem das turmas do 8º ano que formalmente integraram o projecto anterior (8ºD e 8º G) e, ainda, uma terceira turma que integre os alunos do 8º B. O alargamento a esta última turma justifica-se por duas ordens de razões: i) foi também implementado o projecto nesta turma no ano lectivo 2008/09; ii) é importante o alargamento para que o universo em estudo (nº de alunos) seja maior e deste modo constitua uma amostra mais significativa, em termos da componente de investigação.

Finalidades

- Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos
- Proporcionar aos alunos aprendizagens contextualizadas e significativas
- Contribuir para a consecução das metas definidas no PEE, de que se destacam “**Ensinar** a pensar, a aprender e a empreender”; “**Motivar** para o estudo e para a vida activa”; “**Reforçar** a interdisciplinaridade”; “**Estimular** o espírito de cidadania/**Promover** uma cultura ambiental” (PEE, 2007-2010)
- Contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes da importância da promoção da qualidade de vida a nível individual e comunitário num contexto de desenvolvimento sustentável

-
- Relevar a importância de práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos
 - Fomentar uma postura de investigação - acção na actividade docente.

Condições de necessárias ao desenvolvimento do projecto

Para a implementação do projecto torna-se necessário a existência de algumas condições de trabalho quer com os alunos, quer entre os professores directamente envolvidos no projecto.

Neste contexto, vimos solicitar que na organização dos horários e distribuição do serviço lectivo, relativo às duas turmas do 9º Ano em que o projecto se vai desenvolver, e Componente não Lectiva se tome em consideração as seguintes condições de trabalho:

- 6) Atribuição de turmas de 9º Ano aos professores directamente envolvidos, no respeito pelo princípio de continuidade pedagógica;
- 7) Atribuição da Formação Cívica ao DT ou a uma das professoras envolvidas directamente no projecto, com vista a poder servir de suporte ao desenvolvimento do trabalho de projecto;
- 8) Parceria pedagógica com a Área de Projecto, numa lógica de transversalidade e articulação curricular no contexto do projecto curricular de turma (PCT). Esta parceria é também justificada pela inter-relação entre a temática deste projecto e as temáticas a serem trabalhadas na Área de Projecto, como seja a Educação para a Saúde e Sexualidade e o Plano Nacional de Leitura. Esta parceria seria assegurada pela Directora de Turma de cada uma das turmas ou por uma das outras professoras envolvidas no projecto;
- 9) A atribuição a cada um dos professores de 2 blocos da componente não lectiva, comum a todos, de modo a possibilitar o trabalho colaborativo na concertação dos processos e actividades a desenvolver, bem como de suporte à concepção e desenvolvimento da componente investigativa do projecto;

- 10) Atribuição de pelo menos 1 bloco no Clube da Ciência aos professores de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas envolvidos no projecto, com vista ao desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular sobre o objecto de estudo do projecto.

ANEXO III – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJECTO

PROJECTO DE INTERVENÇÃO/INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DE INVESTIGAÇÃO

“A Vida na Terra: Qualidade de vida individual e comunitária”.

RELATÓRIO

(2º ano)

1. Âmbito do Projecto

Este projecto esteve na base da concepção do Projecto Curricular de Turma de três turmas do 9º ano (9ºB, D e F) e visou potenciar as práticas habituais, desafiando-nos para práticas de gestão curricular sustentadas na articulação interdisciplinar entre diversas componentes do currículo, no caso, entre as disciplinas de Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais (no 9ºB e D) e entre estas e a disciplina de Geografia (no 9ºF) e, ainda, entre estas e as áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, asseguradas pela Directora de Turma do 9º D e pela professora de CFQ do 9ºF. O projecto de trabalho assentava em duas componentes:

- **Uma componente de intervenção e inovação pedagógica** balizada pela temática “A vida na Terra: qualidade de vida individual e comunitária”, usando uma metodologia de trabalho projecto;
- **Uma componente de investigação** baseada numa metodologia de investigação – acção, tendo como objecto de investigação os processos de trabalho com os alunos em sala de aula e a sua relação com os resultados escolares obtidos.

2. Finalidades

- A. Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos
- B. Proporcionar aos alunos aprendizagens contextualizadas e significativas

-
- C. Contribuir para a consecução das metas definidas no PEE, de que se destacam “**Ensinar** a pensar, a aprender e a empreender”; “**Motivar** para o estudo e para a vida activa”; “**Reforçar** a interdisciplinaridade”; “**Estimular** o espírito de cidadania/**Promover** uma cultura ambiental” (PEE, 2007-2010)
- D. Contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes da importância da promoção da qualidade de vida a nível individual e comunitário num contexto de desenvolvimento sustentável
- E. Relevar a importância de práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos
- F. Fomentar uma postura de investigação-acção na actividade docente.

3. Intervenientes

Intervenientes directos: Professores da disciplina de Ciências Físico – Químicas: Professoras Ana Lopes e Ana Maria Guimas; Professores da disciplina de Ciências Naturais: Professoras Ana Teles e Josefa Rodrigues; Professores da disciplina de Geografia: Professora Ana Bell.

Outros Intervenientes: Professores das várias disciplinas das duas turmas envolvidas através das articulações estabelecidas; EES.

Turmas:– 9ºB , 9ºD e 9º F

4. Componente de intervenção e inovação pedagógica

4.1. Nível de consecução

A articulação interdisciplinar entre as várias disciplinas envolvidas foi plenamente conseguida a vários níveis.

Em primeiro lugar, o tema do Projecto Curricular de Turma: A Vida na Terra: Qualidade de vida individual e comunitária”, ao reflectir temáticas comuns a estas disciplinas e outras do currículo do 9ºano, e ao ser desenvolvido num contexto de desenvolvimento sustentável, relacionando a saúde individual e comunitária, e os factores ambientais e sociais que contribuem para a qualidade de vida e sua sustentabilidade no planeta em que habitamos, funcionou como **tema organizador dos conteúdos**. Este tema organizador esteve na base da elaboração de um esquema conceptual estruturante da gestão curricular das disciplinas envolvidas, que se corporizou num plano a longo prazo comum, levando, portanto, a uma gestão e planificação comum do currículo (cf. plano a longo prazo entregue).

Em segundo lugar, ao focalizar-se a abordagem deste tema nas suas perspectivas biológica, Física, Química e sócio - económica (Geografia), num contexto individual e comunitário do mundo em que os nossos alunos e nós próprios vivemos; a utilização privilegiada de uma metodologia de trabalho de projecto sobre questões/problemas sobre viver melhor na Terra e a qualidade de vida num contexto de desenvolvimento sustentável, proporcionou aos alunos aprendizagens contextualizadas passíveis de potenciar a motivação intrínseca dos alunos e a sua capacitação para uma participação mais esclarecida e responsável sobre o meio em que se inserem. Permitiu, ainda, estabelecer pontes que possibilitaram uma melhor articulação e integração pelos professores e alunos dos vários saberes curriculares com vista a uma maior e melhor compreensão da “vida no planeta Terra” e das condições e factores que condicionam a “Qualidade de vida” e desenvolver atitudes e valores de solidariedade, de responsabilidade e de respeito pelos outros e pelo meio ambiente, como forma de contribuir para uma melhor qualidade de vida global e local.

Em terceiro lugar, esta articulação foi aprofundada pela interligação conseguida entre as disciplinas envolvidas e a área curriculares não disciplinar de **Formação Cívica**, assegurada pela Directora de Turma do 9ºD e pela Professora de Ciências Físico - Químicas do 9ºF.

Em Formação Cívica, de modo a concretizar-se essa articulação elegeu-se como tema central a **Educação para a Qualidade de Vida**, em torno do qual se trabalharam vários problemas/questões, designadamente:

- i) A utilização de recursos e os hábitos de consumo: consumismo *versus* consumo responsável;
- ii) A alimentação e a sua importância na promoção de um estado de completo *bem-estar*: impacto e influência dos hábitos alimentares e comportamentos de risco;
- iii) As profissões/saídas profissionais e os respectivos percursos escolares.

O trabalho desenvolvido foi perspectivado numa lógica de conhecimento e reflexão sobre o ‘modo como o meu comportamento e as minhas acções do dia-a-dia influenciam a minha qualidade de vida’, com vista a contribuir para uma maior responsabilização individual e colectiva pelas condições de vida presentes e futuras, ou seja, para uma vida com qualidade numa sociedade sustentável.

Há ainda a realçar que o envolvimento dos Encarregados de Educação na actividade de mostra dos trabalhos realizados pelos alunos, que se realizou no início do 2º período e no final do 3º período, também se revelou importante no aumento de responsabilidade e empenho dos alunos no desenvolvimento das actividades escolares subsequentes.

4.2. Apreciação do impacto do projecto nos alunos

Para apreciação do impacto do projecto junto dos alunos dos 9ºs B, D e F procurou-se analisar: a evolução dos saberes dos alunos relativos a temáticas relacionadas com a qualidade de vida através da avaliação da capacidade de reconhecimento das condições e factores que concorrem para viver melhor na terra assegurando a qualidade de vida (saúde, alimentação, segurança, educação, desenvolvimento económico/desenvolvimento social, etc.) e capacidade de enunciar acções individuais e comunitárias para promover a qualidade de vida, bem como a evolução de competências ao nível da interpretação e produção de texto.

4.2.1. Evolução dos saberes e competências dos alunos

A- Recolha de dados

Para se analisar a evolução dos saberes dos alunos relativos a temáticas relacionadas com a qualidade de vida e capacidade de enunciar acções individuais e comunitárias para promover a qualidade de vida, fez-se uma análise de respostas dos alunos a questões colocadas sobre estes temas ao longo do ano lectivo em testes diagnósticos, fichas sumativas, textos de reflexão e outros, e os dados recolhidos através de uma ficha de avaliação global aplicada no final do ano lectivo.

Para se avaliar a capacidade de produção de texto esta ficha final incluía também uma questão de desenvolvimento que visava a produção de um texto pelo aluno, onde enunciasse acções individuais e comunitárias para promover a qualidade de vida.

B – Análise e interpretação dos dados

Da análise comparativa entre os dados recolhidos ao longo do ano e os recolhidos no final do ano verifica-se que uma larga maioria dos alunos evidenciou uma evolução extremamente positiva na sua concepção de qualidade de vida e sobre o papel e responsabilidade de cada um na melhoria da sua qualidade de vida e da comunidade em que se insere, bem como sobre a inter-relação entre as dimensões individual, social e ambiental da qualidade de vida.

Com efeito, a maioria dos alunos tinha no início do ano lectivo uma concepção muito restrita de qualidade de vida, entendida, sobretudo, como algo que dependia do facto de ter, ter ‘coisas’, ter dinheiro, ter emprego, ter saúde. Valorizavam assim apenas as dimensões material e orgânica da qualidade de vida, não valorizando um conjunto de outras dimensões igualmente importantes da

ordem do ser, do pensar, do agir, do sentir, como é o caso das dimensões psicológica, social, estrutural e comportamental. De igual modo não se evidenciava nas suas reflexões que tivessem consciência sobre a interdependência entre a dimensão individual e social da qualidade de vida, bem como sobre o seu papel na melhoria da qualidade de vida. Disto são exemplos ilustrativos as seguintes respostas: «*Para mim qualidade de vida é ter saúde, dinheiro e ter um bom e estável emprego para concretizar os meus sonhos. Quero ter uma casa com piscina e ter sempre comer para alimentar a minha família*» (aluno do 9º D); «*Qualidade de vida é ter uma casa com condições necessárias para viver, ter uma alimentação saudável e ausência de doenças*» (aluna do 9º D).

Comparando este tipo de respostas com as obtidas no final do ano verifica-se, de facto, uma clara evolução nos vários aspectos atrás referidos. Com efeito, verifica-se que uma grande maioria dos alunos evidencia já uma concepção mais rica e fundamentada do que é a qualidade de vida, reconhecendo a importância da inter-relação de vários factores na promoção da qualidade de vida de cada um. Como exemplos ilustrativos apresentam-se os seguintes:

- «*Qualidade de vida é ter uma vida saudável, sem conflitos à volta (sem guerra), sem poluição, as pessoas ao seu redor estarem bem. É quando uma pessoa tem emprego e está satisfeito com ele. Qualidade de vida é estar satisfeito com o que se tem*» (aluna do 9º D);
- «*Qualidade de vida é viver bem em termos sociais, económicos e ambientais*» (aluno do 9º D);
- «*Qualidade de vida é poder viver e usufruir de bens necessários á vida humana. Poder viver num ambiente calmo, não poluído, sem conflitos ou guerras. Ter acesso a uma boa alimentação, água potável, habitação com condições básicas, transportes, roupa. Existirem meios e serviços públicos como hospital, correios, escolas, lojas, esgotos, universidade, infantários. Ser saudável, e sempre que for necessário auxílio ter acesso ao mesmo. Trabalhar, ter um emprego estável e uma boa carreira*» (aluna do 9ºD);
- «*qualidade de vida é ter condições mínimas para viver, família, amigos e trabalho*» (aluno do 9ºF);
- «*qualidade de vida é ter acesso a hospitais, escola, casas, saneamento básico e infra-estruturas fazer uma boa alimentação*»(aluna 9ºF)

Quando inquiridos sobre o contributo que cada um pode dar para a melhoria da qualidade de vida e da comunidade onde vive, a maior parte dos alunos evidencia ter uma grande capacidade de reconhecimento das condições e factores que concorrem para viver melhor na terra, com

qualidade de vida, ao nível da saúde, alimentação, segurança, educação, desenvolvimento económico/desenvolvimento social, num contexto de promoção do desenvolvimento sustentável. Com efeito, a maior parte dos alunos enuncia como condições potenciadoras de uma maior qualidade de vida: o respeito pelas regras, designadamente regras de segurança, e pelos outros; a gestão responsável dos recursos – consumo racional, poupança, designadamente de água e electricidade, reutilização e reciclagem de produtos e não poluir; uma alimentação saudável. Outros, ainda, referem: a importância da utilização de energias renováveis; a utilização preferencial de meios de transporte públicos ou meios não poluentes como a bicicleta e andar a pé e a educação. Como exemplos ilustrativos das reflexões feitas pelos alunos apresentam-se os seguintes:

- *«Para termos uma qualidade de vida elevada podemos ajudar a nossa comunidade com grandes e pequenos gestos: respeitar os outros; optar por consumir menos, consumir o necessário; pensar no ambiente e não poluir, o que seria óptimo para o planeta, não digo parar de poluir porque é impossível, mas tentar reduzir; optar por utilizar recursos renováveis» (aluna do 9º D).*
- *«Bem hoje em dia pode-se ver que a qualidade de vida está diminuir devido a várias acções do homem. As guerras, a poluição, o desflorestamento. Estas acções põem em risco não só os seres vivos da actualidade como os do futuro. O homem está num que nem os recursos sabe gerir, como por exemplo a água. É cada vez maior o desperdício de água; eu falo da água mas posso falr do petróleo, gás natural e carvão que são dos recursos em extinção, digamos os mais prováveis em acabar primeiro. Esta utilização dos recursos mete também em risco a segurança dos seres vivos (rebentar uma central nuclear, o petróleo nos mares, ...). Por isso devemos pensar e agir rapidamente se não queremos acabar com o nosso planeta» (aluno do 9º D).*
- *«posso contribuir para a minha qualidade de vida a nível da segurança – olhando mais vezes para os dois lados antes de atravessar a estrada, passando nas passadeiras; a nível da alimentação - escolhendo fazer uma alimentação mais equilibrada e saudável.» (aluna 9ºF)*
- *« ao nível da segurança:: atravessar a estrada com o sinal verde. Nunca com o vermelho; utilizar capacetes e utensílios de segurança quando ando de bicicleta.*

Ao nível da alimentação: não saltar refeições; comer mais fruta e legumes

Ao nível da gestão de recursos: poupar água, preferindo tomar duche em vez de um banho de imersão e fechar a torneira enquanto lavo os dentes; poupar electricidade

apagando as luzes e os aparelhos eléctricos quando não são necessários e desligando a televisão no botão e não deixando no Stand-by.» (aluna 9°F»

Esta forte consciência da responsabilidade individual e social na melhoria da qualidade de vida de cada um e de todos também se evidencia nas acções individuais e comunitárias que enunciam para promover uma melhoria da qualidade de vida, como mostram os extractos a seguir apresentados:

- *«A nível de segurança, acho que, por exemplo na rodoviária, devemos passar a estrada sempre nas passadeiras; nos carros colocar sempre o cinto; não bebermos se formos conduzir; respeitar todas as regras do código da estrada e respeitar também os outros condutores. A segurança com a electricidade, pode-se tentar diminuir o uso de electricidade durante o dia e aproveitar a luz do sol; ter cuidado com as tomadas onde ligamos as fichas; não deixar os electrodomésticos em 'stand-by' (televisão, computador, ...). Na alimentação devemos comer de forma equilibrada, de tudo um pouco; evitar ao máximo doces e fritos e comer mais peixes, verduras e fruta e beber muita água. Quanto à gestão de recursos devemos poupá-los, recorrer a energias renováveis, reciclar os lixos, aproveitar a luz do dia e utilizar o mais tarde possível as luzes da casa, poupar água» (aluna do 9º D).*
- *«Fazer a reciclagem, poupar água (...). Andar de bicicleta ou transportes públicos; incentivar as pessoas a andar a pé e de preferência em espaços verdes. Criar mais zonas verdes. Não deitar lixo para o chão, nem para o mar. Quando se vai às compras para casa fazer uma lista e comprar só o necessário e se possível comprar só comida biológica (...). Tentar evitar comprar aerossóis que deitam para a atmosfera muitos CFCs. Comprar electrodomésticos classe A porque consome menos energia. A nível de segurança rodoviária, por exemplo, pôr sempre os cintos de segurança e passar sempre na passadeira. A nível de segurança eléctrica não mexer nas tomadas e sempre que se vai para outro sítio da casa desligar tudo, a televisão, o computador, a luz. Tentar aproveitar ao máximo a luz do dia» (aluna do 9º D).*

Relativamente à capacidade de produção de texto, as respostas às questões de desenvolvimento inseridas na ficha de avaliação global mostram que uma grande parte dos alunos apresenta uma estruturação lógica das ideias, com uma construção frásica bastante adequada, embora ainda haja alunos com dificuldades designadamente ao nível da utilização de pontuação.

4.2.2. Apreciação feita pelos alunos do trabalho desenvolvido

A recolha de dados foi feita tomando como base um texto de reflexão, elaborado pelos alunos, sobre o trabalho desenvolvido no âmbito das disciplinas do projecto. Fazendo uso da técnica de análise conteúdo, emergiram a partir dos textos produzidos um conjunto de categorias que se sistematizaram num quadro, onde também se indica o número de alunos cujas respostas se enquadram nessa categoria e respectivas ilustrações.

A- Análise de dados relativos ao 9º D

A totalidade dos 26 alunos respondentes afirmou ter gostado muito das aulas das disciplinas do projecto, que consideraram ser interessantes e úteis. A articulação entre as disciplinas foi referida por 14 alunos nos seguintes termos: «Houve articulação entre algumas coisas (...) ; é interessante aprender as duas partes» (2 alunos); «Foi bom para nós termos articulado» (5 alunos); «A articulação entre as disciplinas foi muito enriquecedora, pois vimos os conteúdos de diferentes maneiras» (2 alunos); «A articulação foi boa, porque conseguimos compreender a importância da saúde e os problemas que podem ser causados» (1 aluno); «Foi bom termos trabalhado os mesmos temas nas duas disciplinas, (...) porque nos fez perceber melhor a matéria» (1 aluno); «Acho que CN e CFQ têm tudo a ver (...); ambas as disciplinas têm vindo a cooperar e a ajudar-nos no que não compreendíamos» (1 aluno); «As duas disciplinas trabalham muito bem juntas» (1 aluno); «Houve uma boa articulação entre as disciplinas, o que acabou por fazer com que trabalhássemos os temas com mais vontade, mais interesse» (1 aluno).

No que se refere à apreciação que os alunos fizeram do modo como os conteúdos foram trabalhados houve 17 respondentes que destacaram os trabalhos de projecto realizados e a sua apresentação e as visitas de estudo, nos seguintes termos: «Os trabalhos que realizámos foram todos importantes, para respondermos a algumas questões, problemas do dia-a-dia. (9 alunos); «Mostrámos os trabalhos aos nossos pais para verem que aprendemos alguma coisa e também nos permite saber expressarmo-nos perante o público em apresentações» (1 aluno); «A realização de trabalhos sobre problemas que afectam a qualidade de vida serviu para abrir os olhos para esses assuntos e aprendermos» (2 alunos); «Os conteúdos foram muito bem trabalhados e os temas vão provocar ou já provocaram uma reflexão da parte dos alunos (3 alunos); «Foram bastante úteis os trabalhos/projectos tanto a nível académico como a nível cultural (1 aluno); «O modo como os conteúdos foram trabalhados tiveram grande importância para nós alunos, pois mesmo sem querermos pensamos no nosso futuro e no que realmente queremos para a vida» (1 alunos); «As visitas de estudo foram giras; contribuíram muito para a aprendizagem; foram boas e educativas» (17 alunos).

Catorze alunos referem também a importância do trabalho desenvolvido nas aprendizagens e desenvolvimento de competências, tal como se ilustra nos seguintes extractos: «Foi muito importante falar sobre estes problemas que põem em risco a nossa qualidade de vida»; «Todos aprendemos com as actividades realizadas e cativaram o interesse dos alunos»; «Aprendi muita coisa, tal como fazer um trabalho; eu só fazia a pesquisa».

B – Análise de dados relativos ao 9º F

Relativamente à turma F, dos 21 alunos inquiridos, a maioria refere ter gostado das aulas das disciplinas envolvidas no projecto, justificando através de diversas afirmações tais como: *“Foi interessante e útil”* (9); *“Considero importante a realização de trabalhos de projecto (...) aprofundámos os nossos conhecimentos”* (7).

Relativamente aos trabalhos de projecto 9 alunos mencionam a parceria entre as disciplinas afirmando *“Em FQ, CN e Geo. tratámos temas preocupantes para a sociedade, a alimentação, fiquei mais alerta para a alimentação do dia-a-dia, e como é mal distribuída pelo mundo. Muitos dos factos sobre alimentação, que não sabia alertaram-me e tornaram-me numa pessoa mais preocupada perante o mundo.”* (2) *“As disciplinas de CN, CfQ e Geo têm todas uma articulação entre elas (...) mas ao mesmo tempo demos matérias em conjunto. Fiquei a saber muito mais sobre os problemas que afectam a a qualidade de vida, etc, e daqui para a frente vou tentar resolver alguns destes problemas”* (2) *Acho que CN e CFQ e Geo têm muitas coisas em comum, por exemplo na área da alimentação e da segurança. Estudamos a alimentação e os nutrientes e em Geo. a sua repartição e a sua importância e contribuição para a qualidade de vida”* (3).

Verifica-se que 16 alunos referem ter desenvolvido um maior conhecimento sobre as condições necessárias para a qualidade de vida e a distribuição mundial das condições de vida/ qualidade de vida no mundo: *“tratámos temas preocupantes para a sociedade, a alimentação, fiquei mais alerta para a alimentação do dia-a-dia, e como é mal distribuída pelo mundo. Muitos dos factos sobre alimentação, que não sabia alertaram-me e tornaram-me numa pessoa mais preocupada perante o mundo.”*; *“por exemplo na área da alimentação e da segurança. Estudamos a alimentação e os nutrientes e em Geo. a sua repartição e a sua importância e contribuição para a qualidade de vida”* ; *também se revela a tomada de consciência das acções individuais e da sua importância para a qualidade de vida comunitária com expressões como as seguintes: “e daqui para a frente vou tentar resolver alguns destes problemas”* etc.

De uma forma geral, verificou-se que os alunos tomaram consciência da existência do projecto, do qual gostaram, e que levou a uma maior motivação a nível das aprendizagens das disciplinas em causa, como se evidencia na seguinte afirmação: *“Acho que CN e CFQ e Geo. têm muitas coisas em comum, por exemplo na área da alimentação e da segurança. Estudamos a alimentação e os nutrientes e em Geo. a sua repartição e a sua importância e contribuição para a qualidade de vida”* (3) ou, de um outro aluno quando diz *“A articulação entre as disciplinas é boa (...)e aprendemos de forma mais fácil”*.

C - Análise de dados relativos ao 9º B

Tal como se verificou no 9º D, uma larga maioria dos alunos da turma (20 alunos) fizeram uma apreciação positiva do trabalho desenvolvido em relação a todos os aspectos questionados: o modo como os conteúdos foram trabalhados, a articulação entre as disciplinas, as aprendizagens realizadas, as competências desenvolvidas, o interesse pelas disciplinas e as actividades desenvolvidas fora da sala de aula. Assim, no que se refere ao modo como os conteúdos foram trabalhados, à articulação entre as disciplinas e às aprendizagens realizadas, as competências desenvolvidas, o interesse pelas disciplinas, os alunos referiram: *“Como algumas matérias foram aprendidas nas duas disciplinas, compreendemo-las em diversos aspectos, o que facilitou a aprendizagem”*; *“De vez em quando, as disciplinas de Ciências Naturais e de Físico-Química falaram da mesma matéria, por exemplo sobre a alimentação”*; *“A disciplina de Ciências Físico-Químicas e a de Ciências Naturais tiveram em comum a matéria sobre alimentação e electricidade. A disciplina de TIC contribuiu bastante para uma boa apresentação de trabalhos, nomeadamente em Power Point.”*; *“O facto destes conteúdos terem sido trabalhados, permitiu-nos perceber melhor algumas matérias que nos serão úteis no futuro.”*; *“Alguns trabalhos que realizei em Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas afectaram a minha qualidade de vida. Com os trabalhos de alimentação, aprendi o que devia e não devia comer.”*; *“O modo como os conteúdos foram trabalhados tiveram lógica, os trabalhos de projecto são uma forma diferente de aprender a matéria. Com isto de projectos, conseguimos captar mais informação do que se estivéssemos nas aulas.”*; *“Eu trabalhei, fiz os trabalhos de grupo, levo conhecimentos para casa e, por vezes, até ajudo a minha família nisso, em relação a casos de segurança, de saúde/equilíbrio do organismo humano, da alimentação, etc...”*; *“Quanto aos trabalhos, acho que foi importante, sim, fazê-los, porque mostrou-nos a importância da nossa participação no nosso próprio bem-estar.”*; *“Os conteúdos foram bem trabalhados e as professoras conseguiram tornar interessantes as disciplinas mais secantes!”*; *“Vou necessitar destas matérias para o que quero no futuro, o facto de as ter apreendido agora, suscitou-me mais curiosidade para as aprofundar nos próximos anos.”*; *“Trabalhos de*

alimentação, trabalho sobre um cientista, trabalho de segurança rodoviária, aprendi muito com as duas disciplinas.”; “O meu interesse pelas disciplinas ficou mais desperto, apesar de não gostar de Ciências e de Ciências Físico-Químicas. A minha aprendizagem aumentou assim como as minhas competências.”; “Quando fizemos o trabalho dos alimentos e dos químicos que continham, foi um bom trabalho.”; “Aprendi mais sobre o que é a qualidade de vida, sobre a saúde.” No que se refere às actividades desenvolvidas fora da sala de aula, os alunos referiam: “Foram feitas visitas de estudo e trabalhos variados, que mantiveram o interesse pelas disciplinas.”; “As visitas de estudo são importantes para maior interesse na disciplina, as apresentações de trabalhos permitem trocas de conhecimentos e aprendemos a controlar os nossos nervos, o que será muito importante para os próximos anos de escola e de trabalho.”; “Penso que essas actividades foram uma oportunidade para adquirirmos mais sentido de responsabilidade, pois no futuro será essencial a existência de responsabilidade.”; “Participei em todas as visitas de estudo propostas, apresentei trabalhos de grupo na Semana da Leitura de ambas as disciplinas (C.N./C.F.Q.), e também participei na mostra de trabalhos aos Encarregados de Educação.”; “As visitas foram poucas.”

4.3. Apreciação do impacto do projecto nos professores envolvidos

A apreciação do impacto junto dos professores envolvidos decorre da reflexão que cada um dos professores realizou relativamente aos seguintes aspectos: Importância que teve para cada um o envolvimento no projecto, em termos pessoais e profissionais e, ainda, em termos do desenvolvimento do trabalho na disciplina e da participação nas actividades da Escola; Dificuldades/ obstáculos encontrados.

Da reflexão feita destacam-se os seguintes aspectos:

A - Importância do projecto/Vantagens

O projecto em continuidade com o ano anterior possibilitou:

- A articulação entre os diferentes programa, *curricula*, das disciplinas envolvidas no projecto.
- Gerir os programas de forma global (nas três disciplinas) evitando repetições de conteúdos.

-
- A tomada de decisão relativamente à gestão dos *curricula*, conferindo significado às adaptações efectuadas e corporizando, de facto, uma acção interdisciplinar de gestão e desenvolvimento do currículo.
 - A tomada de decisões conjuntas, o que diminui o stress, traz auto-confiança e segurança no desenvolvimento da prática profissional.
 - O trabalho colaborativo permitiu valorizar o melhor de cada elemento do grupo, permitindo, simultaneamente, o apoio mútuo nas dificuldades, contribuindo para um enriquecimento pessoal e profissional.
 - Desenvolver um trabalho conjunto, em reuniões semanais, de planificação, selecção de metodologias, construção e partilha de recursos didácticos, planificação de visitas de estudo, ou seja, toda a gestão e desenvolvimento das actividades lectivas.
 - Colocar o enfoque nas competências dos alunos, permitindo libertar tempo – “trabalhar competências é mais demorado”.
 - Implementar metodologias inovadoras e motivadoras, permitindo, aos alunos, desenvolver competências de forma activa.
 - As reuniões semanais possibilitaram um conhecimento mais profundo dos alunos, beneficiando alunos e professores, ou seja o processo ensino - aprendizagem.
 - A abordagem dos conteúdos sob a vertente da qualidade de vida num contexto de desenvolvimento sustentável, permitiu dotar os alunos de aprendizagens significativas, desenvolvendo uma consciência social, individual para a manutenção da qualidade de vida num contexto de desenvolvimento sustentável.

B - Dificuldades/Obstáculos encontrados

- Programas oficiais das disciplinas não são facilitadores da articulação interdisciplinar, dificuldade acrescida neste ano (9º) face à dificuldade já sentida com os programas do 8º Ano.
- O tempo semanal para o desenvolvimento do trabalho colaborativo revelou-se insuficiente, o que se reflectiu em todo o trabalho de articulação e planificação, e principalmente na implementação da componente de investigação do projecto.

-
- A sobrecarga de níveis de ensino, nos horários da maioria dos professores do grupo, traduziu-se numa sobrecarga de trabalho. Como consequência, verificou-se uma diminuição de tempo e de disponibilidade para o desenvolvimento do projecto.
 - O desmembramento da turma G que integrava o projecto no ano anterior.
 - O facto de, contrariamente ao ano anterior, não ter sido atribuída a Direcção das turmas a que se dirigia o projecto, nomeadamente, a turma B e F a nenhum dos membros do grupo.
 - Limitação de recursos, nomeadamente informáticos, e dificuldades na acessibilidade à internet e aos meios informáticos.
 - Ao nível do trabalho colaborativo devido ao profundo enraizamento de uma cultura profissional marcadamente individualista, o que nos obrigou a um esforço de aprendizagem individual. No entanto, comparativamente ao ano anterior, e porque se trata de uma continuidade no desenvolvimento de um projecto, sentiu-se um progresso relevante.
 - Ao nível dos alunos, devido, por um lado, à concepção que usualmente têm do seu papel na sala de aula – postura passiva de receptor de informação e, por outro lado, à dominância da ‘cultura do teste’ com todas as implicações que daí advêm, como seja, a não valorização da sua participação na sala de aula ou em actividades relevantes para o desenvolvimento das suas competências. Os alunos mostraram uma evolução no desenvolvimento das suas competências, que poderia ser potenciado com o alargamento deste seu papel activo nas aprendizagens em outras áreas.
 - A organização tradicional da maioria das salas de aula.

4.4. Actividades desenvolvidas

As actividades desenvolvidas estão sistematizadas no PAA, bem como nos relatórios entregues.

5. Componente de investigação

Tal como se referiu anteriormente o tempo semanal para o desenvolvimento do trabalho colaborativo revelou-se francamente insuficiente para o desenvolvimento do trabalho previsto e em especial para a implementação da componente de investigação do projecto. Dito de outro modo, precisaríamos de mais tempo para a recolha, análise e interpretação de dados sobre os

processos de trabalho com os alunos em sala de aula e a sua relação com os resultados escolares obtidos, que constituía o nosso objecto de investigação.

No entanto, e como se evidenciou neste relatório, realizou-se algum trabalho de investigação sobre: i) a evolução dos saberes relativos a temáticas relacionadas com a qualidade de vida e capacidade de enunciar acções individuais e comunitárias para promover a qualidade de vida e algumas competências dos alunos (análise e interpretação de textos e produção de texto); ii) o modo como os alunos perceberam os processos de trabalho implementados; iii) a importância do trabalho desenvolvido nas disciplinas do projecto em termos da sua aprendizagem, no desenvolvimento de competências e em termos do seu interesse pelas disciplinas.

Para tal procedeu-se à recolha de dados, usando instrumentos adequados (já atrás referidos) aplicados no início e final do ano lectivo, para averiguar a evolução dos saberes e competências, que foram depois analisados e tratados, recorrendo a métodos estatísticos simples (frequência absoluta) e análise de conteúdo das questões de desenvolvimento, e depois sistematizados e interpretados. Para recolha de dados sobre a percepção dos alunos sobre os processos de trabalho e a importância que tiveram para o seu desenvolvimento, recorreremos à produção de um texto de reflexão pelos alunos sobre estes aspectos, no final do ano lectivo. Estes textos foram objecto de análise de conteúdo, donde emergiram categorias que foram depois sistematizadas e interpretadas.

Decorre do que foi dito, que teria sido importante que ao longo do processo tivessem ocorrido outros momentos de investigação com uma recolha mais sistematizada de dados sobre as dimensões agora consideradas e um aprofundamento da investigação sobre os processos de trabalho com os alunos.

Conclusão

Como se pode inferir a partir da análise e reflexão apresentadas neste relatório sobre o trabalho desenvolvido, podemos concluir que as finalidades do projecto, tiveram um alto nível de consecução. A nível da componente de intervenção e inovação pedagógica as finalidades foram plenamente atingidas apesar das dificuldades/obstáculos encontrados e que atrás enunciámos. Destacamos em especial o forte contributo para a consecução das metas do PEE que considerámos e, ainda, a adesão, interesse e empenho dos alunos pelas metodologias inovadoras de trabalho implementadas, apesar da resistência inicial por eles evidenciada e que atribuímos à necessidade de mudança de um papel passivo para um papel activo mais exigente por parte dos alunos.

Relativamente à componente de investigação, decorre do que foi dito atrás, que não foi viável desenvolver a componente de investigação de modo a acompanhar e monitorar o trabalho

desenvolvido no âmbito da componente de intervenção e inovação pedagógica, relativamente ao modo como os processos de trabalho foram implementados por cada professor interveniente. Apesar disto, foi feita de forma continuada uma reflexão sustentada nos dados que fomos obtendo sobre as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas e, também, com base na percepção que cada um dos professores tinha sobre o desenrolar dos processos de trabalho em sala de aula.

Uma vez que se trata do último ano do desenvolvimento do projecto, que teve a duração de 2 anos, os professores reflectiram sobre as condições necessárias à inovação e mudança, nomeadamente no que a uma cultura de trabalho colaborativo diz respeito, tendo considerado como factor determinante a existência de tempos de trabalho conjunto. Se é verdade que o trabalho individual pode ser gerido com maior esforço do professor, já o trabalho colaborativo fica comprometido se na organização e distribuição do serviço, não for atribuído o tempo necessário para que os intervenientes possam estar fisicamente num mesmo espaço e ao mesmo tempo. Este espaço de tempo conjunto é determinante para o trabalho colaborativo. Sem tempo conjunto suficiente não há possibilidade de se desenvolver uma cultura colaborativa. As exigências e complexidade profissionais sendo cada vez maiores provocam uma sobrecarga de tal forma grande que se constitui como factor de desmotivação para introduzir mudanças e promover a colaboração. Outro factor relevante a considerar tem a ver com a cultura de escola, pois se a escola não valoriza, não estimula, nem cria condições para que ocorra um efectivo trabalho colaborativo, dificilmente ele ocorrerá, dada a dispersão a que se obrigam os professores face à multiplicidade de tarefas que lhes atribuem e em relação às quais é necessário repensar o seu sentido e pertinência.

INTRODUÇÃO

A sociedade do conhecimento é caracterizada pela complexidade, incerteza, mudança e insegurança (Hargreaves, 2003). A necessidade de se construir uma sociedade competitiva e baseada no conhecimento exige qualidade e equidade nas aprendizagens de forma a promover a Aprendizagem ao Longo da Vida e adaptabilidade às necessidades dos alunos, portadores de vivências e contextos sociais cada vez mais diversificados.

O conhecimento evoluiu a uma velocidade acelerada, o que acarreta muitas vezes incerteza, e implica uma necessidade e esforço permanente para continuar a aprender. É, neste sentido, que Hargreaves (2003) prefere a expressão sociedade da aprendizagem. O contexto da globalização introduz a competitividade nas sociedades duma forma nunca vista na história das sociedades humanas. Uma das consequências deste facto é a produção de uma enorme quantidade de políticas educativas que visam intervir nos sistemas educativos e procurar neles a resposta para muitos problemas da sociedade (Hargreaves, 1998).

Às escolas e aos professores é atribuída a responsabilidade pelas aprendizagens e pela integração social dos jovens. Os professores passam a ter responsabilidades acrescidas e emergem como centro das preocupações e políticas educativas (Nóvoa, 2009). Os professores surgem como elementos insubstituíveis na promoção das aprendizagens, na promoção da socialização utilizando os conhecimentos emergentes e as tecnologias consideradas essenciais, cuja evolução é por vezes avassaladora.

Estes aspectos e a mudança a eles associada, tem vindo a criar a necessidade e a exigir aos professores aprofundamento, ampliação e melhoria do seu saber - fazer e do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Num relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005) é reafirmada a importância dos professores para promoverem a melhoria das aprendizagens dos alunos, traduzida por uma melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem. Numa perspectiva idêntica o relatório da Associação Americana de Investigação Educacional que resume as investigações feitas em Formação de Professores e nas políticas educativas, afirma

existir um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa nas aprendizagens dos alunos e na eficácia da escola.

A importância da formação de professores, no caso em estudo, de professores com experiência, tradicionalmente designada formação contínua tem sido alvo de um interesse crescente por parte de investigadores educacionais nas últimas décadas, porque se espera da investigação educacional resposta para os problemas colocados pelas mudanças introduzidas na sociedade e pelas políticas educativas.

Nóvoa (1991) propunha uma nova visão paradigmática para a formação de professores sustentada em três eixos estratégicos, o professor e o seu desenvolvimento pessoal, a profissão e os seus saberes e a escola e os seus projectos, alertando para a necessidade da valorização da articulação entre a formação e os projectos das escolas (Nóvoa, 1992). Mais recentemente, alguns autores valorizam os paradigmas de desenvolvimento profissional que pressupõem a promoção do desenvolvimento profissional, partindo do conhecimento adquirido através da experiência profissional, a promoção de mudanças e de inovação por imperativo da sociedade e dos contextos específicos das escolas, e para a resolução de problemas com que o professor se defronta na escola e, em particular, na sala de aula. Além disso, vários investigadores (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Oliveira & Serrazina, 2002; Ponte, 2002) defendem que os professores, constroem conhecimento profissional, ao investigar as suas práticas profissionais. Autores como Formosinho e Machado (2007) argumentam que o conhecimento profissional dos professores “é do tipo praxiológico, porquanto se constrói fundamentalmente nos contextos de trabalho” (p.77).

É neste enquadramento teórico que se procura justificar a necessidade de fundamentar o desenvolvimento profissional nas práticas profissionais e nas dinâmicas organizativas da escola, e no contexto de trabalho dos professores.

No caso de Portugal, as mudanças introduzidas com a Reorganização Curricular do Ensino Básico ao colocarem a tónica nas competências a desenvolver pelos alunos, e ao introduzir a Avaliação Externa no 9º ano de Escolaridade, ou seja, no final do ciclo, e provas de aferição no final do 1º e do 2º ciclo, confere uma maior visibilidade ao professor e o acentuar de exigências e prestação de contas. Mais recentemente as mudanças introduzidas na avaliação de professores e avaliação externa das escolas faz emergir como pilares das políticas educativas a autonomia das escolas, a flexibilidade curricular no sentido de adaptar às necessidades dos alunos e de centrar as finalidades

nas aprendizagens por parte dos mesmos, o que exige dos professores novas práticas profissionais que integrem mudança e inovação por adequação ao contexto, e constante empenhamento no aprender a ensinar (Marcelo, 2009).

As implicações destas mudanças na formação de professores faz emergir a relevância da formação centrada nas escolas e no contexto de trabalho para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Esta investigação surge para investigar as mudanças processadas ao planificar e implementar práticas educativas e curriculares que permitam aprendizagens contextualizadas e significativas por parte dos alunos; e também como se processa a construção de conhecimento para ensinar, através das práticas de ensino.

Assim sendo, perante esta problemática, defini os seguintes objectivos de estudo:

- Caracterizar práticas profissionais que se constituem como inovação educativa.
- Descrever como o professor – investigador desenvolve práticas profissionais que se constituem como um processo de formação no contexto de um projecto de inovação pedagógica.
- Analisar práticas colaborativas no contexto dum projecto de inovação pedagógica e o seu contributo para o desenvolvimento profissional
- Compreender como a reflexão sobre as práticas educativas se constitui como factor de desenvolvimento profissional.

Decorrente dos objectivos de estudo, enunciei as seguintes questões de investigação:

Como se caracterizam as práticas profissionais que se constituem como inovação educativa no projecto em estudo?

Quais as implicações das práticas desenvolvidas pelos professores no contexto deste projecto de inovação pedagógica no desenvolvimento profissional dos mesmos?

A presente dissertação é constituída por uma breve Introdução onde se faz a apresentação do trabalho, seguida de três capítulos e as Considerações finais.

O Capítulo 1 - quadro de referência teórico - inicia-se com o enquadramento legislativo da Formação Contínua de Professores, a clarificação dos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional, numa perspectiva de evolução determinada pelo conhecimento e pelas exigências das políticas educativas. Analisam-se

os conceitos de professor como prático reflexivo, professor – investigador e trabalho colaborativo e o seu contributo para o desenvolvimento profissional. Discute-se, ainda neste capítulo, a necessidade de aliar o desenvolvimento profissional ao contexto de trabalho e sua conceptualização. Por fim, perspectivam-se os processos de mudança e apresentam-se os modelos propostos para a sua compreensão.

No Capítulo 2, justifica-se a opção metodológica seguida na investigação e o design da mesma, assumindo-se como um estudo de caso intrínseco (Stake, 1985), descrevem-se os instrumentos de recolha de dados e a técnica usada para a análise e interpretação de dados – análise de conteúdo.

O Capítulo 3 – Análise e Interpretação dos Dados – apresentam-se os resultados da análise e interpretação dos dados, com base no quadro teórico elaborado.

A dissertação termina com a formulação de Considerações Finais decorrentes do estudo desenvolvido e com uma breve reflexão sobre os contributos do trabalho no desenvolvimento pessoal e profissional da professora investigadora.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1.1 Introdução

No contexto geográfico e político - económico Europeu em que estamos integrados, a sociedade da informação, também chamada do conhecimento, trouxe mudanças aos sistemas educativos dos vários países da Comunidade Europeia e, naturalmente, ao Sistema Educativo Português.

Para o presente trabalho são particularmente relevantes as mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação [ME] com a Reorganização Curricular do Ensino Básico com repercussões essencialmente ao nível da gestão curricular e a ênfase dada à aprendizagem, com o desenvolvimento de competências por parte dos alunos que pressupõe um conjunto de novas competências aos professores no sentido de garantir uma gestão flexível dos currículos, fundamentada no desenvolvimento de Projectos de Escola. A concepção e implementação do Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma, consagram a autonomia das escolas e exigem uma adequação ao seu contexto como garantia do desenvolvimento de competências assegurando e respeitando a diversidade dos alunos, quer nas suas proveniências e características sócio - culturais, quer nas suas motivações, ritmos e capacidades de aprendizagem. A Reorganização Curricular do Ensino Básico veio, ainda, introduzir a avaliação externa através das provas de aferição, no 1º e 2º ciclo e Exames Nacionais no final do 3º ciclo.

Este conjunto de mudanças introduziu no sistema educativo, maior exigência aos professores ao nível das competências necessárias para assegurar o desenvolvimento e melhoria das aprendizagens, o combate ao insucesso escolar e, mais recentemente, ao abandono escolar. Os professores passam ainda, a ser sujeitos ao escrutínio público, tendo vindo a acentuar-se a pressão social sobre os professores, enquanto garante da qualidade de ensino prestado nas escolas.

Neste quadro surgem mudanças no processo de avaliação dos professores, cujo âmbito é alargado a uma avaliação da sua componente didáctico - pedagógica feita pelos pares. As expectativas sociais e as próprias políticas educativas colocam os professores como trabalhadores sociais e como profissionais do ensino. Estas expectativas vêm crescendo à medida que a complexidade no ensino aumenta, assim como a exigência social sobre o desempenho do professor.

Este cenário está patente na seguinte afirmação:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (...) é este o pano de fundo (...) o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas. (Nóvoa, 2007, p.21)

Partindo da perspectiva de que ser professor constitui uma profissão, “é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja possuam competência profissional” (Marcelo, 1999, p.22). É neste contexto que este autor considera que a configuração da formação de professores como matriz disciplinar justifica-se por diversas razões. Em primeiro lugar, a formação de professores possui um objecto de estudo singular: os processos de formação, a preparação, a profissionalização e a socialização dos professores. Este é um objecto de estudo específico da formação de professores.

Em segundo lugar, a formação de professores, possui diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados para a análise dos processos de aprender a ensinar. Apesar desta especificidade própria, vários autores, entre os quais Esteves (2006), lembra que a referida especificidade

só se compreende num cenário mais alargado do qual é tributário e onde avultam: a) As concepções sobre finalidades da educação e do ensino, do currículo e da aprendizagem dos alunos que tendem a prevalecer num determinado momento ou período de tempo; b) A concepção de escola para a qual o professor se prepara e onde se desenvolve profissionalmente; c) As concepções de profissionalismo, profissionalidade, profissionalização e carreira dos professores. (Esteves, 2006, p.112)

No nosso século as finalidades para a educação são muito diversas das de outros tempos, pois as exigências que são feitas aos jovens e os desafios que enfrentam na

sociedade do conhecimento, que se pretende inclusiva numa economia global, implica que os Sistemas Educativos desenvolvam as capacidades individuais de cada aluno para que possam ter um papel activo numa sociedade que é complexa, de incerteza e rica em conhecimento.

Por outro lado, as exigências aos alunos também têm vindo a mudar nas últimas décadas e a Escola nem sempre tem conseguido dar uma resposta eficiente, no sentido de valorizar e fazer despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem, pelo conhecimento. Importa, pois, que as práticas pedagógicas centrem as aprendizagens nos alunos e lhes devolvam o prazer de aprender (Hargreaves, 2003).

Outro facto relevante, demonstrado pela investigação educacional e por relatórios internacionais é a importância do papel dos professores no desenvolvimento das aprendizagens pelos alunos. Esta importância nunca esteve em causa, como afirma Marcelo (2009) “o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (p.8). Apesar disso, a sociedade em que vivemos, caracterizada entre outros aspectos pela mudança, tem introduzido uma necessidade cada vez mais premente de aprofundar, ampliar e melhorar o saber e o saber-fazer dos professores bem como o seu desenvolvimento pessoal. Como defende Marcelo (2009):

Ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (...) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (p.9)

Num relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2005) é reafirmada a importância dos professores para promoverem a melhoria das aprendizagens dos alunos, traduzida por uma melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem. Realça ainda alguns aspectos importantes:

i) os resultados de alguma da investigação indicam que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o facto mais importante para explicar os resultados dos alunos; ii) a existência de evidências de que os professores divergem na sua eficácia; iii) o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo. (p.12)

Em sintonia com o relatório acima mencionado está o relatório da Associação Americana de Investigação Educacional [AERA] que resume as investigações feitas em

Formação de Professores, e as políticas educativas; afirma que “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa nas aprendizagens dos alunos e na eficácia da escola” (Cochram – Smith & Fries, 2005, p.40). Estas autoras afirmam ainda existir grandes tendências nas políticas e nos discursos políticos de que destaco: uma maior atenção para a qualidade dos professores; as críticas crescentes ao professor tradicional associadas a uma pressão para a evidência do impacto que têm nas aprendizagens dos alunos; múltiplas intenções e reformas para a formação de professores; e a ascensão das ciências de educação como chave para a resolução de problemas da educação. Outro aspecto que destacam é a utilização recorrente por parte dos políticos e investigadores, do termo qualidade dos professores para enfatizar a influência crítica dos professores sobre o como, o que, e o quanto os alunos aprendem. Apesar de não haver consenso entre políticos e investigadores relativamente ao significado do termo qualidade dos professores, na comunidade científica observa-se, segundo Cochram – Smith & Fries (2005) “duas grandes abordagens para conceptualizar a qualidade dos professores, com diferentes implicações: a qualidade do professor definida pelas aprendizagens dos alunos e a qualidade do professor definida como qualificação do professor” (p.40). Para estas autoras, estas abordagens, não sendo mutuamente exclusivas, representam diferentes ênfases relativas.

Parece-me assim justificado o interesse em conhecer as motivações e os objectivos dos professores que desenvolvem processos para alargarem os seus saberes e a sua aprendizagem do que devem e do que podem fazer para se desenvolverem profissional e pessoalmente.

O desenvolvimento profissional dos professores e o processo de aprender a ensinar tem sido objecto de muita da investigação produzida em educação nas últimas décadas. A diversidade de perspectivas e a emergência da ideia de que não existem receitas que possam ser aplicadas a todos, isto é, as soluções encontradas, são-no num determinado contexto e para um professor (ou grupo de professores específico) parecem ser aspectos comuns na generalidade das investigações a que acedi.

Com o objectivo de enquadrar teoricamente a investigação desenvolvida, organizei as ideias principais em torno dos seguintes temas: a formação contínua; o desenvolvimento profissional; reflexão, investigação e trabalho colaborativo; e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. Este último tema, podendo ser, à

partida, redundante permitiu sistematizar as perspectivas mais relevantes de vários autores e o contributo da investigação já desenvolvida. Na mesma linha de pensamento, procurei justificar o conceito de desenvolvimento profissional considerado como estruturante para a investigação desenvolvida.

1.2 A formação contínua de professores: breve enquadramento legislativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo contempla artigos explicitamente ligados à formação de professores, consagrando a formação contínua como um direito de todos os professores e educadores.

Publicado posteriormente, o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º344/89, de 11 de Outubro) consagra a formação contínua também como um dever. O preâmbulo do diploma destaca que este “consagra também como vector fundamental o princípio de que a dimensão de investigação e de inovação constitui uma componente permanente na formação e na actividade profissional de educadores e professores de todos os escalões”.

Com a posterior publicação do Decreto-lei nº249/92, de 9 de Novembro, ficou instituído um sistema de formação contínua que permitiu assegurar o direito e o dever dos professores a frequentarem. Este facto não foi alheio ao financiamento por parte da então Comunidade Económica Europeia que, ao definir políticas para os estados membros, criou condições económicas para o financiamento da formação contínua através do Programa FOCO. Esteves (2006), num artigo publicado sobre os contributos da investigação para a Educação em Portugal (1986 – 2006), analisa a formação de professores e considera que as sucessivas revisões ao Decreto-lei acima referido (em 1994 e 1996) enfatizaram a “construção de projectos educativos coerentes e que se constituíssem em factores estruturantes das políticas locais de educação, e simultaneamente, de formação contínua de professores” (p.145). Simultaneamente, a formação contínua assumia os objectivos de proporcionar um “incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional” (p.145) e uma “permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos nas vertentes teórica e prática” (p.145). Neste sentido, foram recomendadas certas modalidades de formação

como as oficinas, os círculos de estudo ou os projectos, por serem mais sensíveis aos contextos escolares específicos, por contraponto ao elevado número de acções, que tinham os cursos e os seminários, mais vocacionados para a aquisição de conhecimentos gerais.

Os objectivos declarados no artigo 3º do Decreto - Lei nº 207/96 na versão consolidada do regime jurídico para a formação contínua de 1996 visaram fazer com que a formação contínua dos professores se articulasse com os (as):

- (i) interesses dos alunos “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”;
- (ii) interesses de desenvolvimento e mudança do sistema educativo “a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos”, “estímulo aos processos de mudança e inovação ao nível das escolas e dos territórios educativos em que se integrem”;
- (iii) necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores “o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa”; “a aquisição de capacidades, competências e saberes”;
- (iv) necessidades de administração e gestão dos recursos docentes “apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações”.

Segundo Ribeiro (1989) os paradigmas de formação contínua (ou em serviço), fornecem um quadro que permite clarificar o conceito e o papel desta fase de formação no processo de desenvolvimento profissional do professor. Os quatro paradigmas da formação contínua são o paradigma da deficiência, o paradigma do crescimento, o paradigma da mudança e o paradigma da resolução de problemas. O paradigma da deficiência tem como pressuposto a existência de lacunas, desfasamentos e ausência de competências práticas, quer por desactualização, quer por desfasamento relativamente à formação inicial. O paradigma do crescimento pressupõe a promoção do desenvolvimento profissional do professor, considerando a experiência pessoal e profissional que este possui. No paradigma da mudança a educação e o ensino devem adaptar-se às exigências da sociedade e ao contexto da escola. A formação constitui-se como promotora de mudança e inovação. Ao paradigma da resolução de problemas subjaz o conhecimento de que na escola e na sala de aula surgem problemas. Cabe aos

actores directamente implicados, diagnosticar e encontrar soluções para esses problemas.

A análise comparativa dos paradigmas referidos, segundo o cruzamento de dois parâmetros diferentes – a finalidade e a fonte estimuladora da formação - levou às seguintes afirmações:

- a) Em termos de finalidade da formação, tanto o paradigma baseado na compensação de deficiências, como o assente na solução de problemas visam o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa na escola;
- b) A diferença entre eles reside em que a fonte justificativa da formação e a sua credibilidade é extrínseca ao professor ou à escola, no caso do paradigma da deficiência, ao passo que, na outra perspectiva, ela é interna;
- c) Em termos de finalidade de formação, os paradigmas baseados no crescimento/desenvolvimento de novas potencialidades próprias e no processo de mudança visam a reorientação do professor e da escola;
- d) A sua diferença assenta no carácter intrínseco (paradigma do crescimento) ou extrínseco (paradigma da mudança) da fonte estimuladora e propiciadora da formação (Ribeiro, 1989, p.10-13).

Desta análise emerge o sentido para esta fase do desenvolvimento profissional. Para este autor, “o sentido fundamental (...) tem de encontrar-se na resposta a necessidades e preocupações sentidas pelo próprio professor, ou a problemas detectados na escola onde exerce”. (p.12)

Dos quatro paradigmas de formação contínua, Esteves (2006) considera que apenas o paradigma da formação contínua, enquanto alicerce de resolução de problemas na escola, não está explícito nas disposições dos decretos referidos. Este cenário apresenta um dos maiores problemas associados à formação contínua de professores, identificado entre outros por Hargreaves (1998), Hargreaves e Fullan (2001), Day (2001) e Esteves (2006) como sendo o alheamento ou falta de apropriação por parte dos professores e das escolas do seu papel crucial, do seu protagonismo, na identificação das necessidades, dos desejos, e na concepção dos programas, como resposta aos problemas por si sentidos.

Apesar do quadro legal e das concepções implícitas face à realidade existente, vários autores (Campos, 1995; Estrela, 2002; Miguéns, 1994) concordam que o modelo de formação dominante em Portugal tem sido o modelo centrado nas aquisições.

Com efeito, seria importante contrabalançar este tipo de formação e privilegiar a formação que promova mudança e inovação, mas também formação na qual os professores possam encontrar respostas para as suas necessidades e para os problemas

com que se defrontam no dia-a-dia da sua actividade e efectivar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Numa avaliação prospectiva, Esteves (2006) afirma:

A formação contínua poderá vir a ser mais frequentemente associada, e com múltiplas vantagens, à resolução de problemas concretos das escolas e dos professores, na condição de que não se espere encontrar soluções já feitas, mas sim os caminhos para as encontrar. (p.156)

Num tempo anterior às várias publicações do regime jurídico da formação de professores referida, Ribeiro (1989) apresentava uma visão mais alargada do que deveria ser a formação dos professores, tendo como pressuposto a formação de professores como processo contínuo, relacionando-a com a melhoria da qualidade da educação que deve ser proporcionada aos alunos:

como o conjunto de actividades formativas de professores, que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos. (p.7)

Contudo, a formação de professores nem sempre teve em conta de modo sistemático o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, não privilegiando a articulação entre a formação, os projectos das escolas e as necessidades sentidas pelos professores. Nóvoa (1997) afirma que a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal e não tem valorizado a articulação entre a formação e os projectos das escolas. “Estes dois «esquecimentos» inviabilizaram que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (p.24, entre aspas no original).

Mais recentemente, o novo estatuto da carreira docente, Decreto – Lei nº 75/2010 de 23 de Junho, aponta já no sentido da valorização do desenvolvimento profissional dos professores, decretando na alínea d) do Artigo 45º como domínio de avaliação a dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e avaliação; decretando ainda no ponto 4 do mesmo artigo que esta dimensão de avaliação aprecia a incorporação da prática profissional do docente, operacionalizando-se no domínio da formação contínua e desenvolvimento profissional. No decreto regulamentar Artigo 7º alínea b) surgem como elementos de referência na avaliação dos docentes, os objectivos e metas fixado no projecto educativo e no plano anual e plurianual de

actividades e na alínea c) os objectivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objectivos e metas referidas na alínea anterior.

Este quadro legal valoriza o desenvolvimento profissional docente através das suas práticas na reconstrução da autonomia, consubstanciada no desenvolvimento de projectos que visem a consecução das metas e objectivos do Projecto Educativo da Escola, que se constitui como elemento de referência na avaliação.

1.3 Desenvolvimento Profissional Docente: clarificação do conceito

Existe uma grande variedade de perspectivas sobre desenvolvimento profissional o que reflecte a sua complexidade. Com as novas exigências sociais e políticas educativas e a consequente colocação dos professores no centro do processo educativo, o desenvolvimento profissional torna-se crucial para a melhoria da qualidade do ensino, tal como refere Day (2001):

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento, irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. (p.16)

Este autor propõe uma perspectiva holística do Desenvolvimento Profissional Contínuo [DPC] em que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (p.15). Por conseguinte, contempla os contextos em que os professores desenvolvem a sua prática, os seus propósitos para a educação, as suas vidas e o desenvolvimento das suas competências. O DPC é definido da seguinte forma:

É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (p.21)

Esta perspectiva ao envolver o desenvolvimento profissional, pessoal e a inteligência emocional, confere ao DPC um sentido de crescimento, crescimento esse que implica aprendizagem que “umas vezes, é natural e evolutiva, outras, ainda, o resultado de uma planificação” (p.16). Assim sendo, considera a existência de auto – aprendizagem, aprendizagens informais decorrentes da sua vivência na escola e aprendizagens resultantes da sua experiência, muitas vezes planificadas com o objectivo de melhorar a qualidade da educação na sala de aula e aprendizagens formais “oportunidades de aprendizagem “acelerada” disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas” (p.18, entre aspas no original).

Considero, tal como Day (2001), serem necessárias aprendizagens dentro e fora do local de trabalho, mas dada a natureza do estudo desenvolvido e porque quando se pretende promover e gerir de forma eficaz o DPC, a perspectiva centrada na resolução de problemas é mais importante do que a perspectiva centrada na instrução, procurarei mostrar a relevância da aprendizagem no local de trabalho. Este tipo de aprendizagem é enfatizado na seguinte afirmação:

o propósito e sentido de grande parte da aprendizagem no local de trabalho derivam dos objectivos do... próprio trabalho. A consecução de objectivos pressupõe frequentemente aprendizagem, a qual normalmente é conseguida através da reflexão, da experimentação e do diálogo com outras pessoas. Por vezes, porém, reconhece-se a necessidade de adquirir algum conhecimento ou destreza adicional, que parecem essenciais para melhorar a qualidade do trabalho (...) Esta situação implica, por vezes, uma formação específica, mas quase sempre pressupõe aprender através da experiência e com outras pessoas no local de trabalho (Eraut, Anderton, Cole e Senker, 1998,p.1).

Na perspectiva de Ponte (1998) a finalidade do desenvolvimento profissional é “tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino (...) adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente” (p.3). Este autor argumenta que “o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para o desenvolvimento profissional do professor” (p.8), realça a importância para o desenvolvimento profissional de “um elemento colectivo e não menos importante de um elemento individual” (p.10) porque considera que o desenvolvimento profissional “é favorecido em contextos colaborativos” (p.10) mas implica um conjunto de atitudes individuais que faz com que o DP de cada professor seja “algo que é da sua inteira e total responsabilidade” (p.10). Para este autor o desenvolvimento profissional está

relacionado com uma transformação que envolve novas aprendizagens e novas práticas profissionais, destacando a importância de uma nova atitude profissional.

Para Ponte (1998, 2002) o trabalho investigativo, o trabalho colaborativo nas escolas desenvolvido em colaboração com agentes externos, vindos, por exemplo, das universidades, valorizam as práticas profissionais e permitem novas aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor, que segundo o autor, contribui para a realização pessoal e profissional do professor.

Partindo da concepção do professor como profissional de ensino, Marcelo (2009) justifica a adopção do conceito de desenvolvimento profissional, em detrimento do de formação contínua, “pois o conceito «desenvolvimento» tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores” (p.9). Da análise de várias definições de desenvolvimento profissional, pode verificar-se consenso ao considerar o desenvolvimento profissional como um processo. Verifica-se ainda de uma forma recorrente a necessidade de ligar o desenvolvimento profissional à resolução de problemas que os docentes encontram no desenvolvimento das suas práticas profissionais vividas na escola e à mudança e inovação. O desenvolvimento de projectos de inovação associados à melhoria da qualidade do desempenho do professor e a sua classificação como referente na avaliação de desempenho dos docentes, faz emergir a necessidade de considerar o desenvolvimento profissional no seu espaço de referência, a escola.

Assim sendo, o conceito de desenvolvimento profissional por mim adoptado – “um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” Marcelo (2009, p.10) - é estruturante para a presente investigação. O presente estudo pretende evidenciar a relevância da formação em contexto de trabalho para o desenvolvimento profissional do professor.

Na última década, o conceito de desenvolvimento profissional, tem vindo a modificar-se pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Os estudos empíricos mais recentes consideram que o processo de desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo e que está a emergir uma nova perspectiva (Marcelo, 2009), com as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, (...)
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. (...)
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. (...) As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.(p.10-11)

Outros autores como Sparks e Hirsh (1997), acentuaram a mudança de tendências, destacando que no desenvolvimento profissional docente se transitou:

- De um desenvolvimento orientado para o desenvolvimento do indivíduo para outro orientado para o desenvolvimento da organização.
- De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas nas escolas.
- De uma focagem centrada nas necessidades dos docentes para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos.
- De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos, professores, alunos, directores, - se consideram simultaneamente professores e alunos.

Estas mudanças são, também, evidenciadas por Cochran - Smith y Lytle (1999) e Darling-Hammond (1994) quando falam de uma “nova imagem” da aprendizagem dos professores, um “novo modelo” de educação dos docentes e até mesmo um “novo paradigma” do desenvolvimento profissional que remete para a importância de considerarem os professores como investigadores sobre a sua própria prática profissional e para o enfoque construtivista do desenvolvimento profissional

y no se orienta tanto hacia la transmisión de conocimientos – se subraya el reconocimiento de que tanto los profesores noveles como los experimentados traen unos conocimientos e una experiencia previos a todas las nuevas situaciones de aprendizaje, que son sociales e específicas”. (Cochran-Smith y Lytle, 2003, p.65)

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1997) chama a atenção para a necessidade da formação estimular uma perspectiva crítico – reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada, afirmando que:

a formação não se constrói por acumulação (cursos, de conhecimentos ou técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p.25)

As perspectivas sobre o desenvolvimento profissional dependem de convicções e de metas que lhes estão subjacentes, nas quais se incluem as noções sobre o conhecimento que o professor deve desenvolver, a relação entre a teoria e a prática na formação do professor, a importância da prática e a aprendizagem que os professores realizam. Por conseguinte, considero, como propósitos legítimos e essenciais para o desenvolvimento profissional:

ter uma atitude de questionamento sobre a prática que seja crítica e transformadora, uma postura que não está ligada só a favorecer um alto nível de aprendizagem para todos os estudantes mas também à mudança e justiça social e ao crescimento individual e colectivo dos docentes (Cochran-Smith y Lytle, 2003, p.65)

Advogo, ainda, que o desenvolvimento profissional assim perspectivado pode “desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade

docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1997, p. 24).

1.4 Professor Reflexivo, Professor Investigador e Trabalho Colaborativo: sua relevância para o Desenvolvimento Profissional

Embora existam algumas divergências, a generalidade dos autores e investigadores estão em sintonia sobre as medidas e os princípios que devem reger o desenvolvimento profissional dos professores, no contexto geral da globalização, do mundo em constante mudança, insegurança e complexidade crescente.

Por um lado, as grandes organizações internacionais, nos seus relatórios, para além de terem introduzido o conceito de aprendizagem ao longo da vida têm atribuído ao professor novas responsabilidades face à qualidade do ensino e das aprendizagens por parte dos alunos com repercussões nas políticas educativas. Por outro lado, os especialistas na área da formação de professores têm apontado um conjunto de medidas que implicam, também, práticas que são coincidentes e até recorrentes nos vários textos. Como refere Nóvoa (2007):

estamos perante uma espécie de consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação baseada na investigação, às novas competências dos professores do sec. XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação de professores (...). (p.22)

Este autor refere-se a este consenso como uma boa notícia, na primeira parte de uma palestra que apresentou numa conferência subordinada ao tema Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, a que atribuiu o título “Uma Boa Notícia – estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer.” Esta afirmação é, do meu ponto de vista como professora, algo surpreendente. Mas o autor desenvolve a sua exposição, analisando os paradoxos que estão na origem da pobreza das práticas referindo “temos um discurso coerente, em

muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. (p.23)

De seguida abordamos alguns dos conceitos acima referidos, como o conceito de professor como prático reflexivo de Schön (1983,1987), classificado como uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação, o professor investigador de Stenhouse (1983) e ao trabalho colaborativo necessário à promoção de culturas colaborativas, no dizer de Hargreaves (1998), pela sua pertinência e relevância no quadro teórico da investigação desenvolvida.

1.4.1 O professor como “Profissional reflexivo”

O conceito surge no contributo dado por Schön (1987) na teorização sobre o conhecimento profissional e conseqüente extensão ao campo da formação de teorias sobre a epistemologia da prática. Segundo este autor, à semelhança do que acontece noutras áreas, também na educação, estaria a acontecer uma crise de confiança, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Considera o conhecimento de duas formas diferentes: aprendizagem e ensino. O processo de reflexão - na - acção é descrito como sendo constituído por:

quatro momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido. Num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão - na - acção não exige palavras.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão na acção. Após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir *sobre* a reflexão *na* acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (Schön, 1997, p.83)

Na resposta à questão do que significa tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de reflectir *na* e *sobre* a sua prática, colocada pelo próprio, responde que

implica um tipo de *aprender fazendo* (...) mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer (numa comparação com a formação artística).

Schön (1997) destaca o papel da prática como elemento crucial para a produção de conhecimento profissional, utilizando dispositivos de reflexão e/ou construção directamente ligados ao agir profissional e às questões que dele emergem, na sua singularidade e imprevisibilidade. Não existe a dicotomia entre a teoria e a prática, considerando o conhecimento teórico como prévio e posteriormente aplicável à prática. Como sublinha Roldão (2007):

trata-se assim, não de retomar a ideia do professor como um prático, e do ensinar como uma actividade de natureza prática, mas sim de a substituir pelo reconhecimento da centralidade da prática profissional nos seus contextos reais como alimentadora, geradora e integradora de saber profissional próprio, por sua vez alimentado quer por saberes formalizados previamente apropriados e constantemente renovados, reconstruídos e ampliados face às situações (...), quer pelo questionamento analítico – investigativo (reflexivo, na terminologia de Schön) das circunstâncias, problemas, sucessos e insucessos da acção desenvolvida”. (p.43)

É, neste contexto, que interessa discutir qual a importância do conceito de professor reflexivo para a formação de professores. No desenvolvimento de um prático reflexivo, no que à formação diz respeito, estão presentes duas dimensões que estão muitas vezes na origem de discrepâncias sentidas pelos professores nas suas práticas em relação à epistemologia dominante das universidades e o currículo profissional normativo. É ainda, importante destacar três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno, a interacção interpessoal entre professor e aluno e a dimensão burocrática da prática.

O que pode ser feito é incrementar os *practicums* reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se um *practicum* reflexivo para os professores. (Schön, 1997, p. 91)

As potencialidades da reflexão têm sido destacadas por vários autores, Nóvoa (1997), por exemplo, atribui-lhe um papel importante no desenvolvimento pessoal do professor, afirmando:

o triplo movimento sugerido por Schön (1990) conhecimento na acção, reflexão *na* acção e reflexão *sobre* a acção e *sobre* a reflexão *na* acção – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a «sua» vida o que no caso dos professores é também produzir a «sua » profissão. (p.26)

Com efeito, Schön (1997) considera que ser professor é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. Nesta perspectiva, a reflexão surge como um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção. A reflexão na acção e sobre a acção origina a produção de conhecimento específico, se se “traduzir em dispositivos analítico-investigativos” (Roldão, 2007, p.44) que permitem ao professor analisar e rever a sua prática, analisando as suas concepções, e problematizar e formular hipóteses que devem ser testadas, isto é, ao actuar de determinada forma toma consciência das suas decisões, procura compreendê-las e avaliar a sua pertinência, o que conduzirá a uma melhoria das suas práticas. Por que o pensamento acompanha a acção e se desenvolve como esta, o professor é capaz de fundamentar e justificar a sua prática. Neste sentido, o professor desenvolve autonomia e auto-aprendizagem na tomada de decisões conscientes e justificadas.

Marcelo (1997) chama a atenção para os processos e destrezas implicados na reflexão, e para a necessidade de inclusão de actividades que propiciem o desenvolvimento destas destrezas na formação permanente de professores. As destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo são: destrezas empíricas, destrezas analíticas, destrezas avaliativas, destrezas estratégicas e destrezas de comunicação. Para além destas destrezas, é necessária a formação de atitudes ou disposições entendendo por disposição “uma característica atribuída a um professor que se refere à sua tendência para actuar de uma determinada forma num determinado contexto” (Katz e Raths, 1985, p.301). Sendo essenciais na formação de professores, essas disposições /atitudes têm sido identificadas como necessárias ao ensino reflexivo. São elas: i) mentalidade aberta; ii) responsabilidade intelectual; iii) entusiasmo. Estas atitudes já tinham sido enunciadas por Dewey (1989) ao defender que “o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os

empregar”(p.43). Marcelo (1997) afirma, ainda, ser necessário “a criação de condições de colaboração e de trabalho de equipa que facilitem e justifiquem a aplicação de estratégias reflexivas” (p.61-63).

O processo de reflexão é fundamental para o desenvolvimento do professor pois como vimos, possibilita a emergência do conhecimento na acção, o que exige uma tomada de consciência da sua própria prática que envolve um investimento nas potencialidades dos alunos e na relação destes com o professor, questionando e analisando criticamente o ensino que pratica e procurando construir práticas que conduzam a uma melhoria nas aprendizagens dos alunos. Assim sendo, o professor reflexivo revela princípios, valores e atitudes que conduzem a uma busca permanente de melhorar, criando e produzindo situações práticas adequadas a cada aluno e ao seu contexto. Nóvoa (1992) considera que a reflexão é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

1.4.2 O professor – investigador

A relevância da conceptualização sobre o professor-investigador decorre do desenvolvimento da profissionalidade, no sentido do desenvolvimento do professor como profissional autónomo e construtor de conhecimento (Cochram – Smith e Lytle, 1999). Foi Stenhouse quem, nos anos 1970 e 1980, ao produzir um conjunto de trabalhos em torno da função e profissionalidade docentes e da formação de professores baseada na investigação, utiliza a designação de professor - investigador. Segundo Stenhouse (1983) “não pode haver desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional dos professores” (p.24).

De acordo com Alarcão (2001), Stenhouse (1983) começou por estar ligado a um centro de investigação, de natureza prática e com tradição no envolvimento dos professores em actividades de investigação em projectos de desenvolvimento curricular com o objectivo de melhorar o ensino praticado pelos professores nas escolas. A este respeito Stenhouse (1983) afirma:

a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento. Com esta afirmação quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se

consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente. (p.39)

Este autor considera que “a investigação e o desenvolvimento curricular devem pertencer aos professores” (p. 142) e que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (p. 142), especificando que por atitude de investigação entendia “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (p. 156). Este processo implica o seu próprio desenvolvimento profissional mobilizado pelo envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino. Stenhouse (1983) defende um profissionalismo dos professores “baseado na investigação sobre o ensino” (p. 141). Nesta ideia está subjacente o princípio que deu origem às suas investigações que era desmistificar e democratizar a investigação.

Roldão (2000) enfatiza a relação acima referida ao considerar o “currículo como campo de acção do professor” e “os professores como principais especialistas do currículo” (p.17) afirmando que “pensar curricularmente, significa tão-só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (p.17).

Nesta linha de pensamento, Alarcão (2001) considera que o conceito de professor investigador “tem hoje plena actualidade, nomeadamente no nosso país, onde a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclama que o professor seja não um mero executor de currículos” (p.21) ou seja, deve assumir uma racionalidade prática e crítica, o que permite ser:

um decisor, um gestor em situação real e um interprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co - construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas, ao mesmo tempo, confia-se-lhe esta tarefa, acreditando que tem capacidade para a executar. (p. 21)

O professor ao conceber e desenvolver projectos curriculares, procura inovar, isto é, “criar, produzir, construir em cada situação as práticas e o desempenho que

mais se adequem à prossecução nos alunos dos resultados de aprendizagem julgados necessários e desejáveis naquela situação” (Campos, 2002, p.88), e implica que o professor se envolva num processo de aprendizagem em que desenvolve

um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas ao mesmo tempo, esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores se devem tornar reflexivas. (Alarcão, 2001, p.21-22)

Parece haver uma ligação entre os conceitos de reflexão e investigação. O conceito de reflexão envolve, como vimos acima, a formulação de hipóteses e sua verificação (Schon, 1983) e um questionamento permanente na e sobre as práticas. Ponte (2002) considera a reflexão como um conceito muito próximo de investigação sobre a prática, argumentando que se trata de “conceitos parcialmente sobrepostos. Não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo...” (p.8)

Cochran-Smith e Lytle (1999) destacam a natureza epistemológica da investigação realizada pelos professores e consideram que a investigação da prática, ou seja, a actividade do professor investigador tem contribuído para aumentar os conhecimentos sobre o ensino, o que se constituiu como conteúdo de desenvolvimento profissional.

1.4.3 Trabalho Colaborativo

Para Hargreaves (1998) “a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança” (p.209). Com efeito, a colaboração e a colegialidade têm vindo a destacar-se como elementos essenciais no desenvolvimento profissional. As práticas de colaboração e colegialidade em que os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo um conjunto de práticas no sentido de melhorar o seu ensino e as suas capacidades profissionais, têm sido consideradas como mais uma dimensão no desenvolvimento profissional.

Os resultados da investigação evidenciam que a colaboração e o apoio colegial confere mais confiança aos professores nele envolvidos, o que conduz a uma “maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998, p. 209), sendo por isso cruciais para a interligação entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores.

Hargreaves (1998) aponta ainda, a tomada de decisão partilhada numa cultura de colaboração e de colegialidade como factor relevante na eficácia das escolas e identificado como correlacionado com a melhoria dos resultados escolares por parte dos alunos. Este autor constatou que uma das dificuldades com que os professores se debatem diz respeito à incerteza no trabalho desenvolvido e ao facto de este, pela sua natureza, em última análise, estar sempre incompleto, nunca está acabado. Há, com efeito, investigação que revela que a incerteza condiciona a disposição dos professores para correr riscos ao introduzir mudanças nas suas práticas, o que condiciona a inovação levando, ainda, à diminuição das expectativas e do sucesso dos alunos (Hargreaves, 1998). Ora, como vimos, a colegialidade e o trabalho colaborativo pode constituir uma solução quer para a introdução de inovação, quer para o desenvolvimento profissional através da criação de grupos de trabalho em que os docentes podem trabalhar juntos partilhando saberes e dificuldades, apoiando-se mutuamente e fornecendo *feed-back* construtivo.

Segundo Hargreaves (1998), “grande parte dos apelos ao desenvolvimento de culturas de colaboração nas escolas acabou por se basear no argumento relativo à redução da incerteza dos professores” (p.19). O seu contributo para a implementação de reformas curriculares centralizadas constitui, a este respeito um factor crucial.

O desenvolvimento das escolas, a reforma curricular, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da liderança; o sucesso de todos estes processos é visto como estando, de algum modo, dependente da construção de relações colegiais positivas. (...) Para muitos reformadores e administradores, ambas se tornaram na chave da mudança educativa. (Hargreaves, 1998, p. 211)

Nas situações em que as reformas curriculares são produzidas nas próprias escolas, a defesa da colaboração e da colegialidade e o seu contributo não levantam grandes problemas. A criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada, desde há muito, como um pré-requisito para um desenvolvimento

curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino. Assim, a colaboração e a colegialidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular. Com efeito, o fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular pode ser atribuído, pelo menos parcialmente, à incapacidade para se construir e manter as relações colegiais de trabalho que são essenciais ao seu sucesso.

A importância do trabalho colaborativo dos professores tem sido destacada por muitos autores. Em Portugal, Alonso (2007) sublinha a importância da cultura de colaboração, baseada no estudo de caso do Projecto PROCUR (1999) e no projecto de Gestão Flexível do Currículo (2001). A autora considera que a cultura de colaboração tem um papel fundamental no desenvolvimento curricular e no desenvolvimento profissional, afirmando que :

a sua emergência deve ser cuidadosamente acarinhada e acompanhada, (...) precisa de ser construída e apoiada, e, para isso, devem conjugar-se um conjunto de factores e condições pessoais, organizacionais, de formação e de liderança que levem as pessoas a mobilizar-se em torno de um projecto (...). (p.114)

Apesar da sua relevância, a colaboração e o trabalho colaborativo apresentam alguns problemas, desde logo, com o seu significado, pois pode revestir-se de formas distintas de trabalho. Ponte (2002) defende que na colaboração os diversos participantes trabalham em conjunto com relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objectivos comuns, podendo no entanto, coexistir objectivos individuais. Outros aspectos são também questionados, tais como: a sua implementação e o tempo necessário para a sua efectivação (Hargreaves, 1998). Este autor e Day (1999) alertam para a necessidade de existir uma negociação cuidadosa, tomada colectiva de decisões, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os intervenientes. Para que todos estes aspectos possam ser desenvolvidos é necessário tempo.

Um outro problema para o qual Hargreaves (1998) nos chama a atenção diz respeito à colegialidade artificial, isto é, quando existem orientações ou directrizes, de cima para baixo, para que se desenvolva a colegialidade e a colaboração pode acontecer a formação de grupos que, não sendo espontânea nem voluntária, faz com que o trabalho em conjunto se torne uma obrigação, muitas vezes imposto para a implementação de programas de aprendizagem acelerada ou novas experiências de aprendizagem.

Neste sentido, a colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração. Substitui as formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar da colaboração que é gerada pelos professores, por formas de colaboração que são, pelo contrário, controladas, contidas e inventadas pelos administradores. (p.220)

Esta colegialidade artificial, sendo mais segura para administradores e lideranças das escolas, revela, na minha opinião, muito sobre o tipo de liderança e, sobre o muito trabalho e mudança a promover nas lideranças ao nível de escola.

Outros autores, como Hammerness, Hammond-Bransford, Berliner, Cochran - Smith, e Zeichner (2005), num artigo recente sobre o “aprender a ensinar” referem a importância do trabalho colaborativo na prática reflexiva assim como na implementação de inovações, considerando que é uma prática que precisa ser aprendida:

Um aspecto de especial relevância do *adaptive expertise* (da aprendizagem adaptativa) envolve a competência de aprender com os outros (...) contudo, a aprendizagem ao longo da vida envolve, muitas vezes mudanças (inovação) que requerem o abandono de rotinas adquiridas e a transformação das crenças (hábitos) e práticas anteriores. (...) Ser um profissional envolve não só "saber as respostas" mas também ter capacidade e vontade de trabalhar com os outros, na avaliação dos seus desempenhos e procurar novas respostas, quando necessárias, tanto ao nível do espaço de sala de aula como da escola. Ajudar os professores a aprenderem a trabalhar em equipa e a aprender uns com os outros é extremamente importante (...) quando os professores aprendem a desenvolver as suas práticas em contextos colaborativos, preferem-nos, em vez de os evitarem. (p.365)

Para estes autores a disposição para desenvolver práticas em contextos colaborativos é muito importante a vários níveis: ao nível das aprendizagens do professor, ao nível das aprendizagens curriculares, ao nível da organização das escolas, ou no desenvolvimento profissional quando se verifica que é preciso operar mudanças.

Nas últimas décadas, acentua-se a necessidade de garantir uma melhoria na qualidade do ensino que se traduza na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Dada a complexidade do ensino e as múltiplas exigências a que o professor está sujeito, o trabalho colaborativo permite um desenvolvimento pessoal ao nível social e profissional, ao permitir uma aprendizagem permanente no desenvolvimento de práticas de colegialidade. Para além disso, contribui para aliviar a sobrecarga de trabalho a que os professores estão sujeitos.

1.5 Desenvolvimento Profissional: Que conteúdos?

Sobre o que versa o desenvolvimento profissional docente? Quais são as suas matérias e conteúdos? Esta é uma pergunta incontornável quando abordamos a temática do desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009). E, basicamente, esta pergunta leva a que coloquemos outras: “o que é que os professores conhecem e o que é que devem conhecer? Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o desenvolvimento profissional? Como é que este conhecimento se adquire?” (p.17).

Como sublinha Flores (2000), o grau de complexidade e a especificidade do ensino tem dificultado as tentativas de delimitar e definir o âmbito e as características do conhecimento profissional, e tem levantado muitas dúvidas e interrogações. O valioso contributo de Shulman (1987) na sistematização do conhecimento profissional do professor é destacado por Flores (2000) e também por Marcelo (1992). Shulman (1987), aborda o estudo das diferentes categorias e tipos de conhecimento que os professores têm e que configuram a sua estrutura epistemológica. Posteriormente, Shulman (1989) chegou à conclusão de que a investigação didáctica havia esquecido uma questão de grande importância para a análise dos processos de ensino, isto é, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam em ensino (Shulman, 1989, citado em Marcelo, 1992). Neste sentido, propõe uma categorização do conhecimento que fundamenta o ensino do seguinte modo: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; conhecimento da filosofia educacional; dos quais se destaca o conhecimento do conteúdo pedagógico dado que traduz uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar.

Este conhecimento não pode ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o percurso formativo.

O trabalho coordenado por Shulman (1987) permitiu, para além da categorização, a estruturação dos diferentes tipos de conhecimento dos professores, distinguindo três tipos de conhecimento: proposicional, de casos e estratégico. “O

interesse deste trabalho advém da possibilidade de questionar o tipo de conhecimento transmitido na formação de professores” (Marcelo, 1992, p. 57). Segundo a análise deste autor, o primeiro nível, - o conhecimento proposicional – o mais utilizado nas instituições de formação de professores, é o conhecimento que a investigação didáctica pretende oferecer com base em afirmações que tenham entre si relações casuais ou outras. Este conhecimento é dividido em três tipos de proposições, as que derivam da investigação sobre a eficácia docente - Princípios; as que representam o conhecimento adquirido pela prática, “sabedoria prática” - Máximas; e as que se prendem com valores, princípios ideológicos filosóficos, de justiça e equidade – Normas. O segundo nível – conhecimento de casos – provém do contacto com a prática, da experiência concreta e particular de cada professor e, por isso, está muito ligado à experiência pessoal. O último nível – conhecimento estratégico – diz respeito ao tipo de conhecimento que o professor desenvolve quando se encontra em situações dilemáticas nas quais dois princípios teóricos ou práticos podem ser contraditórios. Ora, é justamente a capacidade para tomar decisões e para as justificar que fundamenta “a actividade docente como uma profissão” (Marcelo, 1992, p.56). Assim, reforça a perspectiva de Shulman (1986) segundo a qual

o professor é capaz de levar a cabo uma reflexão dirigida ao autoconhecimento, de mobilizar a consciência metacognitiva que distingue o engenheiro do arquiteto, o contabilista do auditor. Um profissional é capaz não só de praticar e compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as suas decisões e acções profissionais. (p.13).

Com o intuito de clarificar as componentes do conhecimento do professor, apresenta-se a classificação proposta por Grossman (1990) ao identificar quatro categorias: i) O conhecimento pedagógico geral ii) o conhecimento do conteúdo; iii) o conhecimento didáctico do conteúdo iv) o conhecimento do contexto. Marcelo (2009) considera que o contributo de Grossman é particularmente interessante para a compreensão do conhecimento dos professores, contudo, acrescenta as alterações ao modelo de Grossman, introduzidas por Morine - Dersheimer e Kent (2003), ao incorporar as descobertas de investigações mais recentes.

Analisa-se, de seguida, as componentes do conhecimento profissional do professor.

Conhecimento pedagógico geral - O conhecimento pedagógico geral diz respeito ao “processo de ensino – aprendizagem, aos princípios gerais de ensino, ao tempo da

aprendizagem acadêmica, à gestão da turma, isto é, ao domínio das técnicas didáticas, da estrutura das aulas, da planificação, da avaliação, dos aspectos normativos da educação, etc” (Flores, 2000, p. 36), a que Morine – Dersheimer e Kent (2003), incorporando as investigações mais recentes, acrescentam, nas palavras de Marcelo (2009), os seguintes elementos: cultura social e influências do contexto de ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação.

Conhecimento do conteúdo - O conhecimento do conteúdo refere-se às matérias, conteúdos das disciplinas que os professores leccionam. Marcelo (2009) considera que “conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente” (p.19). Alguns estudos sobre o efeito do conhecimento do conteúdo na performance de ensino dos professores revelaram que o mesmo condiciona as apresentações dos temas, a análise que se faz dos assuntos e o tipo de questões que se colocam (Eraut, 1994 citado por Flores, 2000, p. 37). Este conhecimento (Grossman, Wilson & Shulman, 1989; Marcelo, 1995, 2009) influencia o *quê* e *como* ensinar. Quando o grau de conhecimentos de conteúdo, por parte do professor, não é adequado “as estruturas da disciplina que leccionam podem representar de forma menos correcta o conteúdo e a própria natureza da disciplina” (Flores, 2000, p. 37).

Alguns autores (Marcelo, 1999; Flores, 2000) dividem o conhecimento do conteúdo em duas componentes, com base nos trabalhos de Grossman, Wilson & Shulman (1989). Estes autores consideram o conhecimento substantivo e o conhecimento sintáctico como as componentes mais representativas deste tipo de conhecimento. O conhecimento substantivo é constituído pelas informações, ideias, tópicos e conceitos específicos, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma determinada disciplina e dos seus marcos teóricos, tendências e estrutura interna. Marcelo (1999) sublinha que “este conhecimento é importante na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de que perspectiva” (p.87). Por exemplo, nas Ciências Experimentais é importante, nos nossos dias, conhecer o conjunto de conhecimentos que contribuem para a literacia científica, a forma como se entende as ciências enquanto conhecimento humano, ou ainda, a perspectiva ética e política no contributo das ciências para o desenvolvimento sustentável e melhoria da qualidade de vida e avaliar riscos e benefícios do progresso científico e tecnológico.

O conhecimento sintáctico do conteúdo diz respeito ao domínio que o professor tem dos paradigmas de investigação de cada disciplina. O conhecimento em relação a

questões como validade, tendências e perspectivas, no campo de especialidade, assim como de investigação, assumidos como válidos, num dado momento, pela comunidade científica. Se pensarmos, ainda, nas Ciências Experimentais, temos como relevante o conhecimento da construção da ciência, por exemplo a não existência de um método científico, mas sim de vários métodos de investigação científica.

Conhecimento didáctico do conteúdo - Este conhecimento compreende todos os outros componentes; o conhecimento pedagógico geral (os fundamentos pedagógicos, didácticos, filosóficos e psicológicos), o conhecimento do conteúdo (domínio do conhecimento que ensina, incluindo a sua estrutura substantiva e sintáctica) e o conhecimento do contexto (o conhecimento dos alunos e a realidade educativa em que vai desenvolver a sua actividade) e ainda um conhecimento específico que determina e delimita a sua profissionalidade. Este conhecimento surge como componente fulcral na proposta de Grossman (1990), pois traduz a simbiose entre o conhecimento pedagógico – didáctico relativo ao “como”, e é um dos elementos centrais do saber do professor, ou ainda, nas palavras de Marcelo (2009) ”representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico didáctico necessário para o fazer (...)” (p.19).

Conhecimento do contexto - Esta componente do conhecimento dos professores diz respeito ao *onde* e a *quem* se ensina, isto é, o local onde se ensina, e aos alunos a quem se ensina. Os docentes devem adaptar o seu conhecimento geral das matérias, ao contexto específico e particular dos alunos e da escola onde desenvolvem o seu trabalho, pois as suas características condicionam a actuação do professor. As dinâmicas próprias da sala de aula, as expectativas dos alunos e dos pais, as suas características sócio – económicas e culturais e as oportunidades que o seu conhecimento oferece para a integração no currículo fazem parte deste tipo de conhecimento, assim como o conhecimento da escola, do seu funcionamento, da sua cultura e das suas regras, dos seus colegas professores e de toda a comunidade escolar.

O conhecimento do contexto só pode ser adquirido no terreno, ou seja, nas escolas e no contacto com os alunos, pelo que são as práticas de ensino que se constituem como o momento e oportunidade para promover e desenvolver este tipo de conhecimento (Marcelo, 1999; Flores, 2000). Marcelo (1999) defende a necessidade de desenvolver nos professores, através da formação, a disposição para que tenham em conta estes aspectos e a sua importância para um diagnóstico adequado da situação real

com que se deparam no seu dia-a-dia, essencial para a compreensão da complexidade das situações de ensino e para a construção de tomadas de decisão e soluções adequadas à realidade do local e dos alunos alvo da sua acção.

O conhecimento do contexto, tem vindo a adquirir uma importância crescente, quer através da investigação, quer nas políticas educativas, com repercussões nos currícula e sua concepção e ainda, na descentralização e conseqüente autonomia das escolas.

Cochran-Smith e Lytle (1999) na sua investigação “*the teacher research movement*” em que identificam como uma das maiores tendências deste movimento, a emergência da investigação por professores (o professor como investigador) na formação de professores, no desenvolvimento profissional e na reforma das escolas. Aquelas autoras dão resposta a algumas questões das acima colocadas sobre o conhecimento relevante para a docência e para o desenvolvimento profissional. Respondem ainda, à forma como se adquire esse conhecimento, que classificam como - o conhecimento para o ensino - diferenciando o tipo de conhecimento, com base na origem, processo e papel dos professores no decurso de produção desse mesmo conhecimento. Assim estabelecem diferenças entre:

i) Conhecimento *para* a prática

Este conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, construído pelos investigadores fora da escola. A concepção de conhecimento para a prática traduz a relação entre o conhecimento e a prática em que o conhecimento serve para organizar a prática e assim conhecer mais (conteúdos, teorias educativas, estratégias instrucionais) e que conduz a uma prática mais eficaz. “Nesta perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino”. (Marcelo, 2009, p.17)

ii) Conhecimento *na* prática

O conhecimento *na* prática refere-se ao conhecimento prático dos professores, por eles construído na investigação quando esta é orientada por questões ligadas à sua própria eficácia, enquanto docentes. Esta concepção resulta da investigação sobre aprender a ensinar, na procura do conhecimento na acção.

O conhecimento emerge da acção, das tomadas de decisão e juízos que os professores tomam, e é adquirido através da experiência e deliberação, considerando

que os professores aprendem quando reflectem sobre o que fazem. Para Marcelo (2009) “um pressuposto desta perspectiva resulta da convicção de que o ensino é uma actividade incerta, espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula” (p. 17).

iii) Conhecimento *da* prática

Este conhecimento traduz a tendência da investigação qualitativa desenvolvida pelos professores. O conhecimento é construído pelos professores através da investigação, tendo como ponto de partida a ideia de que, em ensino, não tem sentido distinguir conhecimento formal e prático, pois o conhecimento é construído de forma individual ou colectiva pela análise crítica das práticas na escola e em sala de aula, por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa (Cochran-Smith y Lyttle, 1999).

Podemos constatar que o conhecimento profissional docente é amplo, complexo e compósito (Marcelo, 1999; Roldão, 2001, 2007). A multiplicidade de categorias que o conhecimento profissional integra permite legitimar o professor como possuidor de um saber profissional específico e de um conhecimento – base que proporciona o estatuto profissional à docência (González, 1995).

1.6 Desenvolvimento Profissional de Professores em contexto de trabalho

Como vimos, o conhecimento *para o ensino*, constrói-se paralelamente ao contacto com o ensino e pode contribuir para o desenvolvimento profissional, por permitir aprendizagens através da acção. Assim, defendo a necessidade de tornar as práticas docentes, valorizando a inovação, a reflexão, a investigação e o trabalho colaborativo como práticas de formação/desenvolvimento profissional, sobretudo para profissionais com experiência.

Uma publicação do Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua, intitulado contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais (1999), refere que a Revisão do Ordenamento Jurídico da Formação de Professores e Educadores de Infância, aprovado pelo Decreto-Lei ° 207/96 (ME, 1996) de 2 de Novembro, introduz mudanças organizacionais, de que se destaca a formação

centrada nas escolas e nas situações de trabalho dos professores. Institui o princípio de que é necessário adoptar “ (...) uma nova filosofia para a formação contínua de professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino” estimulando os “processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram” através de modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos” e permitam “o intercâmbio e divulgação de experiências pedagógicas”.

Destas orientações decorre a ideia de que, com a estratégia da formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos, se pretendeu operar uma reorientação das práticas da formação contínua. Desta interpretação decorrerá ainda a ideia de que a formação contínua, tendo por fim último o desenvolvimento profissional do professor, em contexto de trabalho, deverá integrar todo o conjunto de actividades que o docente desenvolve na escola e na esfera de intervenção desta. Na mesma linha de pensamento, Formosinho e Machado (2007) argumentam que:

a associação entre tipos de formação e tipos identitários reforça, pois, a importância dos contextos de trabalho, no processo de configuração da profissionalidade docente e faz emergir a importância de uma formação centrada nas práticas e nos contextos, uma formação que faz do trabalho o centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias(...) remete ainda para a actividade docente como actividade prática onde se cruzam o pensamento e a acção e para a concepção de professor como “investigador” e “reflexivo”, “apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que o capacitem para o exercício de uma actividade complexa como é a docência. (p.78)

A escola de hoje, um tempo de constantes mudanças, tem vivido num paradoxo entre as mudanças introduzidas por políticas educativas, mudanças decretadas, e as mudanças que são efectivamente introduzidas nas práticas organizacionais e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Como refere Simão (2007):

são sem dúvida muitas as coisas que mudaram nestes últimos tempos, mas também são muitas as que permanecem quase que imutáveis (...) De facto, e apesar de algumas mudanças nas práticas de ensino de professores e nas concepções sobre o que é o aprender dos alunos, podemos questionar-nos se não permanece a forma como os professores ensinam e avaliam e como os alunos aprendem e demonstram os conhecimentos que adquirem. (p. 94-95)

Para inflectir esta situação, é necessário haver uma concepção do binómio ensino/aprendizagem/avaliação, valorizando a aprendizagem cooperativa e a construção de saberes com outros e rentabilizando todo o tipo de saberes, o que nos remete para uma nova forma de perspectivar o desenvolvimento profissional. Na reflexão que fazem sobre a necessidade de um novo profissionalismo docente Escudero e Bolívar (1994) entendem que:

(...) a prática diária do ensino merecia ser considerada como tema e conteúdo relevante de formação de professores. Analisada criticada e avaliada por professores da mesma escola, a prática quotidiana poderia constituir uma fonte importante para a inovação e melhoria. Deste modo, as escolas são vistas como lugares de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores, trabalhando cooperativamente. (p.124)

Além disso, a introdução do conceito de aprendizagem ao longo da vida, estruturante para uma sociedade do conhecimento tem necessariamente implicações nos sistemas educativos e na formação de professores, pela sua relevância no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Alonso (2007), a aprendizagem ao longo da vida, tão relevante para o entendimento dos processos de desenvolvimento profissional, está intimamente ligado com o de inovação educativa e com a melhoria das aprendizagens que os alunos devem desenvolver, facto que nos remete para as seguintes questões:

Como se pode relacionar o desenvolvimento profissional com a inovação e melhoria das escolas? Quais as modalidades mais adequadas para que o desenvolvimento profissional incida na melhoria da escola e da educação que esta oferece? Como se podem transformar as escolas em organizações que aprendem? (p.110)

Segundo esta autora, a escola deveria ter um projecto para o que designa por “sociedade cognitiva ou educativa”. Para concretizar esse projecto “é fundamental repensar o currículo e reconsiderar o papel dos professores enquanto mediadores fundamentais desse projecto” (p.112), o que se relaciona com outro conceito, o de escola como organização que aprende, inicialmente proposto por Senge (1992). Nesta perspectiva, a escola surge “como o contexto natural e básico para o desenvolvimento curricular, para a formação de professores, para a melhoria da educação e para a reconstrução progressiva das escolas como organizações educativas” (Escudero & Bolívar, 1994, p. 125).

No macro contexto da sociedade da informação, caracterizada pela incerteza, mudança e complexidade, constatamos uma exigência cada vez maior relativamente ao professor e um alargamento das suas áreas de influência. As investigações desenvolvidas na área do conhecimento e da didáctica têm-se revelado de grande importância para a formação de professores enquanto disciplina. Marcelo (1999) defende a necessidade de “estudar e compreender a formação de professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didáctica: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores” (p. 139) pois, actualmente, é a formação de professores ou mais concretamente o desenvolvimento profissional que se “apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento que há muito se vêm ignorando mutuamente” (p. 139) e crê ser o desenvolvimento profissional dos professores “como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (p. 139). É, pois, o desenvolvimento profissional que pode permitir a integração de práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais (Marcelo, 1999).

A relação que este autor estabelece entre as diferentes áreas didácticas, o desenvolvimento profissional dos professores e a sua descrição constitui um pano de fundo no enquadramento da actividade multidimensional do projecto que foi objecto de estudo na presente investigação. Para este autor, o desenvolvimento profissional relaciona-se com as áreas acima referidas: a escola, o desenvolvimento e inovação curricular, o ensino e os professores, no âmbito da sua profissionalidade. Neste sentido, propõe quatro tipos de relação: a) Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola; b) Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular; c) Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino. d) Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores. Dos quatro tipos de relação desenvolvemos, em seguida, o desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular pela relevância na compreensão da presente investigação.

1.6.1 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular

No contexto do sistema Educativo Português, com uma tradição fortemente centralizada, interessa aqui, relembrar como em 2001 Abrantes justifica as mudanças

introduzidas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico. A Reorganização Curricular do Ensino Básico, “procura contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, e para a promoção de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto” (p. 6). Estes objectivos têm introduzido mudanças na direcção da autonomia e de uma maior flexibilidade. Um outro aspecto, destacado por Abrantes (2001):

é a preocupação com a articulação entre as disciplinas e com a realização de actividades verdadeiramente interdisciplinares, que não sendo nova no nosso sistema de ensino, poderá ganhar agora um novo alento . (...) Trata-se de assumir que a escola não é uma soma de aulas de várias disciplinas totalmente separadas umas das outras mas sim um espaço de educação para a cidadania. (p.8)

e, continua,

o currículo não é uma soma de matérias a ensinar mas sim um projecto de realização de aprendizagens e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado entre as suas diversas componentes. (p.8)

Esta visão exige uma concepção mais actual do currículo e do desenvolvimento curricular, pois integra para além “do que” ensinar, e “como”, a aprendizagem e os contextos, de acordo com um modelo que contemple a flexibilidade bem como o papel do professor no processo de desenvolvimento curricular. Para Pacheco (2001) a noção de desenvolvimento curricular está estreitamente dependente da concepção de currículo, pois o desenvolvimento curricular é um processo complexo que corresponde ao momento da construção do currículo, mas também à sua implementação. Para este autor “na teoria prática quando se perspectiva o currículo como um projecto que é fruto de uma “racionalidade prática” (...) defende-se que tal processo é um empreendimento compartilhado e que as decisões dos professores não são desejáveis mas só unicamente inevitáveis” (p.63, entre aspas no original).

A Reorganização Curricular do Ensino Básico obedece, entre outros, aos seguintes princípios:

- A integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- A existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares com vista à aprendizagem significativa e à formação global dos alunos através da integração e contextualização dos saberes;
- A inclusão da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;

-
- Métodos mais diversificados para as várias actividades de ensino e aprendizagem recorrendo às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e promovendo o desenvolvimento de competências com vista a uma aprendizagem ao longo de toda a vida.

No sentido de assegurar a flexibilidade, garantir a adequação às necessidades de cada aluno e o desenvolvimento por todos os alunos das competências essenciais, as escolas e os professores passaram a construir os seus próprios projectos educativos, assim como os projectos curriculares, com base nas necessidades locais, seguindo normas e directrizes nacionais. Como consequência, a interpretação e a aplicação do Currículo Nacional ao nível da escola e da sala de aula deve responder às características da escola e dos seus alunos através dos referidos projectos.

Podemos identificar, de entre as várias concepções de currículo, as suas fontes. Essas fontes são a sociedade, os alunos, os conteúdos, a aprendizagem e o contexto (Gaspar e Roldão, 2007). Sendo o currículo uma construção social, ao considerar o contexto e os actores por necessidade de dar resposta às exigências da sociedade do conhecimento/informação, a lógica dominante da transmissão de conhecimentos e da centralidade do currículo prescrito a nível macro passou a ser questionada. Como sublinha Alonso (2000):

O currículo apresenta-se-nos, então como um campo onde intervêm ideias e práticas em interacção recíproca, como um instrumento para pensar a educação escolar, como um artefacto para reflectir e decidir acerca das questões educativas fundamentais do porquê, o para quê, o quê, o como e o quando ensinar e aprender. (p. 34)

O currículo surge como uma construção que promove a interligação entre a teoria e a praxis, corresponde ao que Young (2002) chamou currículo como “prática”, em que o conhecimento é produzido pelos seus actores, considerando o contexto em que o conhecimento se produz. Esta é uma concepção dinâmica que pressupõe, por um lado, a rejeição de uma noção estática, acabada de currículo e, por outro, realça a natureza emergente do currículo face aos contextos e aos actores.

É a aceção de currículo que vai presidir e sustentar o âmbito do desenvolvimento curricular. A concepção de educação do professor, o conhecimento de outras áreas do saber e a sua influência sobre a aprendizagem a promover, a forma como assume que o aluno vai aprender, influenciam o modo de ensino que vai desenvolver na sala de aula. Estas diversas concepções implicam decisões por parte do professor na construção do projecto educativo que, na actual organização do sistema educativo, exige

uma mediação entre o currículo prescrito e a sua consecução em contexto, perante a sua escola e os seus alunos. Assim, ao corresponder não só ao momento de construção do currículo mas também ao momento da sua implementação, o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que “equivale a uma re (construção) de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico.” (Pacheco, 2001, p. 65).

É nesta ponte que a tomada de decisão do professor se revela crucial, pois é ele quem conhece a realidade dos actores e o contexto em que se movem. Importa, então, saber sob que perspectivas pode o professor encarar o currículo e o seu desenvolvimento. O papel do professor é diferente em função das diferentes concepções.

A margem de autonomia que os professores possuem, individual ou colectivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular (Stenhouse, 1984). Por isso, como argumenta Marcelo (1999), “o desenvolvimento profissional dos professores está, de certo modo, prefigurado na política curricular...” (p.142) e:

As relações entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular são quase totalmente determinadas pelas concepções do currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular que se assume como prática habitual. (p.142)

O professor como agente do desenvolvimento curricular pode optar por implementar o currículo tal como é prescrito a nível macro ou assumir um papel mais prático e activo, percepcionando o currículo como projecto. Esta opção é hoje apontada como uma necessidade, já que ao professor é exigido que seja actor no desenvolvimento de projectos curriculares e projectos educativos. Impõe-se, portanto, que o professor se “curricularize”, como defende Zabalza (2003) explicitando, “que faça o seu trabalho em termos curriculares, porque isso lhe permite novas perspectivas, isto é, um novo sentido para o que faz na aula” (p.11).

Esta necessidade, sendo uma necessidade profissional mais recente, é também cada vez mais premente dadas as exigências do sistema educativo e da sociedade. Ao

professor é pedido no seu exercício profissional, não que seja um consumidor, mas um construtor do currículo. E é ele quem está em melhor situação para o fazer, dado que é ele que conhece o contexto em que desenvolve as suas práticas, os alunos e o seu contexto social, as limitações relativas aos recursos e meios de que dispõe e, em última análise, é ele que tem de dar resposta aos problemas educativos concretos. A este propósito Bolívar (1992) argumenta que: “quando a concepção que se assume é a do professor como “agente de desenvolvimento curricular” as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas” (p.143).

Esta relação entre o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento profissional é corroborada e explicitada por Miller (1992) ao afirmar que:

podemos supor que o processo de construção de um projecto curricular com estas características é já por si um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que faz com que os professores trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais .

Ou, ainda, por Fullan (1986) ao referir :

quando um professor se implica numa mudança curricular, utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo a sua prática de ensino (ou seja, novas actividades, competências, condutas, estilos pedagógicos, etc) e modifica as suas crenças ou concepções (a sua filosofia, mapa conceptual, teoria pedagógica)” (p.75).

Na mesma linha de pensamento, Day (1990) considera que desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências: as escolas, o currículo, o ensino.

1.6.2 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino

A importância da escola no desenvolvimento profissional, na mudança e inovação é evidenciada quer através das investigações levadas a cabo na investigação educacional quer nas políticas educativas. Marcelo (1999) refere que “é lugar-comum entender a escola como unidade básica da mudança e formação” (p.141).

Existem, no entanto, alguns aspectos da escola que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento deste tipo de formação (Marcelo, 1999; Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2001; Bolívar, 2002). Os aspectos mais relevantes são: a) a existência de lideranças instrucionais entre os professores, de modo a que exista uma “rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações” (Marcelo, 1999, p.141) ou, nas palavras de Nóvoa (2009), trazer a formação para dentro da escola, ainda que esta ideia tenha outras implicações que não serão alvo de análise neste trabalho; b) a existência de uma cultura de colaboração que seja potenciadora das competências dos professores e potenciada pela existência de objectivos comuns (Ponte, 2002); c) a existência de uma gestão democrática e participativa “onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projectos” (Marcelo, 1999, p.141) e que a escola disponha de autonomia para a organização do currículo, dos espaços e do tempo para que possam desenvolver projectos que se concretizem em actividades de desenvolvimento profissional com vista aos objectivos dos projectos educativos de escola consagrados na avaliação de desempenho dos professores, enquanto avaliação que se pretende formativa e reguladora. Como destaca Dillon – Peterson (1981): “o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular” (citado em Marcelo, 1999, p.139)

Todos os aspectos acima expostos têm de estar presentes, com efeito, ao “assumir com seriedade a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola como unidade básica para mudar e melhorar o ensino” (Marcelo, 1999, p.141).

Assim, justificam-se as perspectivas de formação em contexto de trabalho que apontam para a construção de conhecimento paralelamente ao contacto com o ensino ou para o aprender fazendo.

A nossa defesa dessa perspectiva de formação assenta justamente na promoção de apropriação de aprendizagens e construção de conhecimento nos modos de fazer dos professores na sua escola, ou seja, no contexto da sua prática profissional. O projecto alvo da nossa investigação e que se constituiu como estudo de caso, foi desenvolvido neste quadro de políticas educativas de construção de mudanças educacionais e curriculares e ainda, de identificação de problemas e necessidades por parte destes professores. Assim surgiu a vontade de intervir, construindo um projecto de inovação

pedagógica, utilizando a possibilidade dos professores terem um papel activo na configuração curricular e que se traduziu numa gestão interdisciplinar do currículo.

2. MUDANÇA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL E CURRICULAR

Os tempos em que vivemos são considerados pela generalidade dos especialistas, teóricos e investigadores em várias áreas do conhecimento, como um tempo de mudança acentuada, incerteza e complexidade. A sociedade do conhecimento exige mais qualificação e equidade nas oportunidades de aprendizagem. Mas esta sociedade é mais complexa e os jovens têm necessidades diversas e diferentes. O sistema de ensino também está a mudar, o que se reflecte num conjunto de desafios e exigências para as escolas e para os professores. Existem mudanças que são impostas, nomeadamente pelo poder central e outras, mais descentralizadas, que se impõem por necessidade das escolas e dos seus contextos na vivência profissional do professor.

No entanto as mudanças introduzidas pelos reformadores e pelas políticas educativas são muitas vezes contraditórias e paradoxais. Leites & Fernandes (2010) referem estudos que apontam para a existência de modos diferentes de conceber as reestruturações educativas e curriculares. Uns concebem as reestruturações numa lógica educacional e de organização curricular *top – down*, que se caracteriza por um controle das escolas e dos professores em que estes se devem limitar a cumprir o que é prescrito pelo Ministério e pelos regulamentos centrais. Noutra perspectiva situam-se “os que apostam na (...) autonomia, pretendendo ver a solução numa descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores” (Bolívar, 1999, p.157). As autoras destacam que qualquer que seja a perspectiva “se tem vindo a reconhecer que é indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança” (p.198).

Fullan (1991), Hargreaves (1998) e Day (2001), entre outros, alertam para o facto de que sendo a mudança o fim pretendido com as reformas, ela só se produzirá se os professores a ela aderirem e existem diversas e numerosas pesquisas a evidenciar que as políticas “do topo para baixo” não têm tido grande sucesso. Hargreaves (1998) reforça esta ideia ao referir que “muitas estratégias administrativas de mudança não só se limitam a fragilizar os próprios desejos dos professores como também ameaçam o próprio desejo de ensinar” (p.3). Seja qual for a perspectiva assumida, tem-se vindo a

revelar uma concordância na ideia de que os professores têm um papel determinante na construção da mudança. Hargreaves (1998) e mais recentemente, na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2007) quando este defende o regresso dos professores à ribalta, por serem o centro das políticas e das preocupações educativas, afirma que “nestes últimos anos temos vindo a ganhar consciência de que o professor é a chave última de mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (p. IX)

No nosso país, as políticas educativas que atribuem às escolas e aos seus actores uma maior autonomia nas tomadas de decisão educacionais e curriculares (Leite, 2006) teve início no fim dos anos oitenta, com movimentos descentralistas e conferem uma maior capacitação às escolas e aos professores. Esta alteração nas políticas educativas atribui importância à participação dos professores na concretização de reformas e /ou inovações curriculares (Leite & Fernandes, 2010). Neste sentido, como referem as autoras, os professores são encarados como “agentes criativos geradores de acções inovadoras e promotores do sucesso da educação” (p. 200)

O sistema educativo português tem procurado encontrar soluções para estes desafios que são colocados pela sociedade do conhecimento, através, por exemplo, da autonomia das escolas, apostando na capacidade de escolas e professores para tomarem decisões adequadas aos seus contextos particulares. Com o decreto – lei nº 6/2001 foram estabelecidos:

os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. (ME, 2001, p.258-259)

Por outro lado, na Reorganização Curricular do Ensino Básico sublinha-se que “ (...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.” (ME, 2001, p.258)

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola (ME, 2001), e “As

estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma (...)” (ME, 2001, p.259). A Reorganização Curricular do Ensino Básico consagra, ainda, no artigo 3º os princípios orientadores da organização e gestão do currículo:

- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida. (ME, 2001, p. 260)

As escolas são hoje obrigadas a construir os seus projectos: Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma, no âmbito da sua autonomia e para prossecução da adequação e flexibilização das Orientações Curriculares Nacionais, aos seus contextos específicos. Estes desafios colocados aos professores implicam mudanças sobretudo ao nível do desenvolvimento e gestão curricular, com uma nova concepção de currículo, e ao nível dos modos de trabalho, pois supõem uma cultura de trabalho colaborativo (Alonso, 2001; Roldão, 2002; Leite & Fernandes, 2010).

Estas mudanças nas políticas educativas em que os professores são encarados como agentes promotores de mudança, exigem uma nova atitude, mais na linha do profissionalismo do que de um desempenho meramente técnico. Contudo, ao mesmo tempo é introduzido um conjunto de normativos e regulamentações que se traduzem num controlo administrativo. Como afirma Flores (2007):

Em Portugal existem tendências contraditórias nas recentes políticas curriculares. Por um lado é concedida maior autonomia às escolas e aos professores para reinterpretar e gerir o currículo escolar, por outro ainda prevalece uma visão normativa e que pode ser vista no conjunto de

regulamentos centrais de acordo com aquilo que se espera que a escola e os professores cumpram. (p.9)

A situação descrita faz com que os professores enfrentem verdadeiros desafios, quer pela exigência quer pela falta de clareza e contradição. Se por um lado se exige dos professores que sejam agentes curriculares e, como afirma Hargreaves (1998), “começamos a perceber cada vez melhor que desenvolver os professores implica mais do que ensinar-lhes novos truques. Estamos a começar a entender que aquilo que se passa dentro da sala de aula está intimamente ligado ao que acontece no exterior” (p. IX), por outro a administração exerce um controlo no sentido de tornar o professor num funcionário que deve cumprir com metas pré definidas e com uma burocratização das tarefas. As orientações políticas contraditórias, segundo Leite & Fernandes (2010) “ora empurram os professores para modos de trabalho curricular assentes numa visão de inovação e de criatividade, ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as directrizes centrais do ministério que tutela a educação.” (p.199)

Além disso, as mudanças são introduzidas a um ritmo acelerado e são colocadas às escolas e aos professores exigências e expectativas cada vez mais complexas, com repercussões no trabalho desenvolvido pelos professores e no desenvolvimento do seu profissionalismo.

2.1 Relação entre a mudança e o Desenvolvimento Profissional

Como referem a generalidade dos autores, dos quais destaco Nóvoa, 1992; Day, 2001; Hargreaves, 1998, o factor essencial para que ocorra mudança parece ser a motivação, a vontade do professor para mudar. Para a generalidade dos investigadores a mudança e o desenvolvimento pessoal e profissional estão intimamente ligados (Nóvoa, 1991, 1992; Day, 2001). Os vários estudos

desenvolvidos vêm demonstrando que a qualidade do ensino que os professores desenvolvem e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligados ao seu crescimento profissional e à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais (Cochran-Smith y Lyttle, 1999; Hammerness, Hammond, 2005). Day (2001) clarifica e reforça esta ideia ao afirmar que:

a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional. (p.38)

Os diferentes contextos políticos, as lideranças, as culturas escolares, as condições da sala de aula, são fundamentais na promoção ou inibição da predisposição da capacidade dos professores para o desenvolvimento das tarefas da escola e para o seu próprio desenvolvimento profissional (Day, 2001), a que Hargreaves (1998) acrescenta a intensificação do trabalho, a burocratização crescente e a compressão do tempo. Este autor ao analisar os processos de mudança propostos pelas políticas educativas considera que só resultam se se prestar atenção ao processo de desenvolvimento dos professores que acompanham estas inovações. Argumenta que os professores “não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais” (p.12) o que faz com que se deva ter em consideração não só a capacidade de mudar mas também os seus desejos de mudança. A compreensão dos desejos de mudança e das condições que fortalecem ou enfraquecem os seus desejos são essenciais para o sucesso da mudança.

Segundo Hargreaves (1998) “para a maior parte dos professores a questão central da mudança é saber se ela é de facto prática. Na ética prática dos professores, existe um forte sentido daquilo que resulta ou não (...) não no abstracto nem mesmo enquanto regra geral, mas para este professor neste contexto” (p.13). Como refere este autor o conhecimento dos propósitos, necessidades e interesses dos professores tem sido considerado no estabelecimento das estratégias de mudança, apesar de continuarem a persistir muitos constrangimentos decorrentes da mudança, num contexto de pós-modernidade.

Seguindo a linha de pensamento de Hargreaves (1998) há três domínios “vitais através dos quais a mudança exerce o seu impacto sobre a natureza e a organização do ensino. São eles: o trabalho, o tempo e a cultura” (p.5). Procurando um melhor

entendimento da melhoria esperada com os processos de mudança irei debruçar-me sobre cada um desses domínios.

No que diz respeito ao primeiro domínio, o trabalho, um dos problemas sentidos é justamente a intensificação do trabalho dos professores, “onde a inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades” (Nóvoa, 1997, p.24), e nem sempre as exigências e empenhamentos adicionais são educacionalmente positivos, como refere Hargreaves (1998). O trabalho efectuado fora da sala de aula tem implicações muito diferentes para os professores e para a sua eficácia, consoante aquilo em que consiste e a forma como está organizado. Com efeito, Apple e Jungck (1990) afirmam que:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. (p.156)

A consequência da intensificação do trabalho traduz-se numa proliferação das tarefas administrativas de avaliação, na extensão do dia de trabalho do professor e na eliminação de oportunidades para realizar um trabalho criativo.

No que diz respeito ao segundo domínio, Hargreaves (1998) destaca que os estudos sobre a mudança educativa, o desenvolvimento das escolas, a implementação do currículo e o desenvolvimento profissional dos docentes revelam que a falta de tempo é um dos principais obstáculos à sua implementação. Este autor, ao citar Fullan (1991) e Bird & Little (1986) sobre o desenvolvimento curricular e a mudança, revela que estes concluíram que a atribuição de tempo para estas actividades pode originar benefícios reais. E, por isso, defendem que o tempo é crucial para que os professores possam desenvolver trabalho colaborativo e para poderem introduzir mudança e inovação nas suas práticas, considerando “o tempo passado com os colegas como o recurso mais importante para o aperfeiçoamento” (Hargreaves, 1998, p.107).

O terceiro domínio remete-nos para o tipo de cultura escolar, como esta pode influenciar a aprendizagem dos professores, reflectindo-se no modo como estes lidam com as dificuldades que enfrentam. Tal como argumenta Day (2001) “a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores” (p.126), justificando a cultura do individualismo como regra no trabalho docente como

estratégia de adaptação a certo tipo de dificuldades. Com efeito, esta cultura salvaguarda o tempo e a energia necessários para ir de encontro às exigências imediatas de aprendizagem dos alunos defendendo que o conhecimento, a sabedoria e o saber fazer profissional devem ser partilhados no sentido de contrariar esse isolamento e contribuir para o desenvolvimento profissional. Também Hargreaves (1998) defende que o individualismo é, por vezes, fruto das circunstâncias de cada escola. O que se verifica, muitas vezes, nas escolas é a existência de uma colegialidade artificial, isto é, uma forma de colaboração imposta pela necessidade de construir projectos comuns, e não uma colaboração espontânea, autêntica e voluntária. Neste sentido propõe culturas de colaboração, as relações de trabalho em colaboração dos professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis “uma vez que os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem” (p.217). Neste contexto pode revelar-se o desconforto das lideranças provocado pela cultura de colaboração dado o poder que podem assumir. Defendendo a criação de redes colectivas de trabalho, Nóvoa (1997) considera-as como “um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (p.26), ao mesmo tempo que constata que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado de professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (p.26).

É através destes conflitos que a reestruturação educativa, enquanto oportunidade para uma mudança positiva ou mecanismo de contracção e de contenção, será realizada. É aqui que a batalha pelo profissionalismo no ensino, enquanto exercício de juízos informados e discricionários, em situações que os professores conhecem melhor do que ninguém, será ganha ou perdida (Hargreaves, 1998).

2.2 Modelos do processo de mudança

Como vimos anteriormente, o conceito de desenvolvimento profissional, na perspectiva que adoptamos, traduz uma evolução, um crescimento profissional do professor ao longo da sua carreira. Nesta abordagem, desenvolvimento profissional supõe mudança (Marcelo, 1999, 2009; Day 2001; Fullan 1991, 1992; Hargreaves, 1998).

As mudanças e o desenvolvimento ou, no fundo, “como se constroem as aprendizagens” (Marcelo, 2009, p.15) tem sido alvo de inúmeras investigações. Um dos problemas mais significativos que tem sido estudado está relacionado com as crenças e atitudes dos professores. No dizer deste autor, “entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro”(p.15) que são determinantes nas suas práticas profissionais e que influenciam os processos de mudança que sejam necessários.

Num estudo sobre as crenças dos professores sobre o ensino, Lortie (1975) concluiu que a experiência que tiveram enquanto alunos, a que chamou “aprendizagem por observação”, é determinante nas crenças e concepções dos professores sobre o aprender e ensinar. Ao longo do tempo foram sendo identificados outros problemas, como no caso dos estudos desenvolvidos por Hammerness, Hammond:Bransford, Berliner, Cochran-Smith, & Zeichner, (2005) que afirmam a existência de três grandes problemas, bem documentados, que interferem no “aprender a ensinar”, a saber: o primeiro, identificado por Lortie (1975), interfere pois requer que os professores pensem sobre e compreendam o ensino de formas diferentes, daquela que aprenderam pela sua experiência enquanto alunos; o segundo problema, *the problem of enactment*, está relacionado com o tipo de conhecimento formal e a sua compreensão e justificação, ou seja, a tomada de consciência da diferença entre o *knowing that* e o *knowing Why and How*; o terceiro problema está relacionado com a complexidade das situações de ensino com que os professores são confrontados, e que exige como resposta o desenvolvimento da metacognição que pode orientar as decisões e reflexão na prática, sustentando assim um desenvolvimento contínuo.

Na linha destas investigações, outras têm sido desenvolvidas para a compreensão do “porquê de muitas acções de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos” (Marcelo, 2009, p.15). Assim sendo, é crucial a compreensão do processo que os professores desenvolvem para crescerem profissionalmente, bem como, as condições necessárias à promoção desse crescimento, para garantir um efectivo desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Segundo Marcelo (2009) o modelo implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional pretende actuar ao nível das crenças e conhecimento dos professores provando mudanças a esse nível. Essas mudanças provocam uma mudança

nas práticas dos professores em sala de aula e, como consequência, haverá uma mudança no sentido da melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos.



Figura 1 – Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente

Em investigações realizadas por Guskey & Sparks (2002), estes autores encontraram evidências de que a mudança operada nas crenças e conhecimentos dos professores resulta da comprovação na prática e em sala de aula da utilidade e exequibilidade de novas práticas. Assim, a participação em actividades de desenvolvimento profissional, por si só, não conduzem a uma mudança. Estes autores, propõem o modelo ilustrado na Figura 2, segundo o qual, a mudança é um processo em que os professores como aprendentes activos mudam através da reflexão e na prática, isto é, a simples participação em actividades de desenvolvimento profissional não produz, por si só, mudança. Esta acontece quando comprovam na prática, a utilidade e exequibilidade das práticas que se pretende ver desenvolvidas.



Figura 2 – Modelo do processo de mudança dos professores (Guskey,1986)

Clarke & Hollingsworth (2002) criticam o modelo anterior por ser linear, propondo um modelo inter-relacionado:

MODELO INTER-RELACIONAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (CLARKE & HOLLINGSWORTH, 2002)

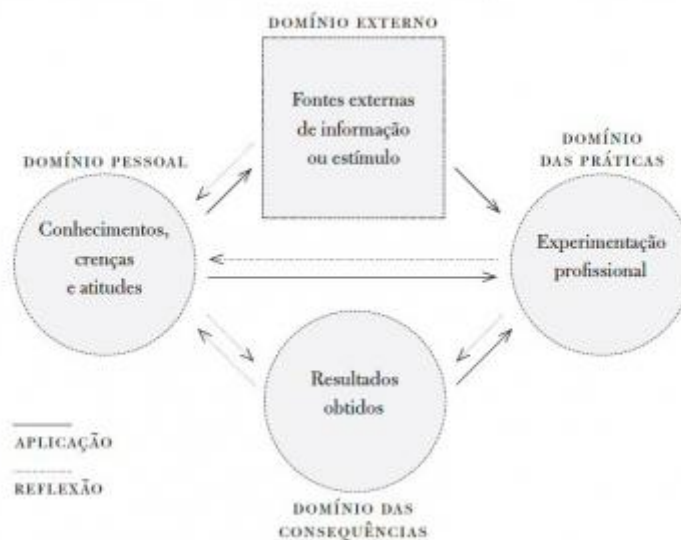


Figura 3 – Modelo Inter-Relacional de Desenvolvimento Profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002)

A sua natureza não linear e o facto de estes autores reconhecerem o crescimento profissional como inevitável e um processo contínuo de aprendizagem, distingue-o dos outros modelos que não representam a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Este modelo decorre de experiências profissionais entendidas como o domínio da prática que inclui todas as práticas profissionais, em vez de considerar somente as ocorridas em sala de aula. Um resultado significativo desta pesquisa foi a mudança no foco de concepções anteriores de mudança como algo que é feito para os professores (ou seja, a mudança como um evento com professores como participantes relativamente passiva), para mudança como um processo complexo que envolve a aprendizagem nos seus vários contextos e domínios.

Este modelo reconhece a complexidade do crescimento profissional através da identificação de múltiplas vias de crescimento entre os vários domínios, e identifica a mediação de processos de reflexão e aplicação como mecanismos pelos quais a mudança de um domínio leva à mudança de outro domínio operando - se uma mudança. Os autores descrevem-no da seguinte forma:

There are two types of domains represented in the Interconnected Model. The external domain is distinguished from the other domains by its location outside the teacher's personal world. In combination, the domain of practice, the personal domain and the domain of consequence constitute the

individual teacher's professional world of practice, encompassing the teacher's professional actions, the inferred consequences of those actions, and the knowledge and beliefs that prompted and responded to those actions.

The model locates "change" in any of the four domains. The type of change will reflect the specific domain. For example, experimentation with a new teaching strategy would reside in the domain of practice, new knowledge or a new belief would reside in the personal domain, and a changed perception of salient outcomes related to classroom practice would reside in the domain of consequence. (p. 951)

Por se tratar de um modelo baseado em estudos empíricos, os autores referem que a forma como os participantes no estudo descrevem as mudanças que sentiram ilustra a complexidade e interação entre os vários domínios expressos no modelo.

Entendemos, tal como Clarke & Hollingsworth (2002), que o ambiente de mudança é complexo e o desenvolvimento profissional produz-se em consequência da interação assente na aplicação de novas práticas e pela reflexão quando esta se traduz em aprendizagens consistentes. O modelo inter-relacional enquadra o processo de mudança objecto desta investigação, pois os problemas identificados nas práticas dos professores acarretaram a aplicação de novas práticas alicerçadas nos seus conhecimentos e atitudes. Práticas baseadas no desenvolvimento curricular num contexto colaborativo, de reflexão e investigação, cujas implicações no desenvolvimento profissional e na melhoria das aprendizagens são alvo deste estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. A PROBLEMÁTICA

Este trabalho de investigação teve como ideia inicial a relevância do trabalho desenvolvido pelos professores, na escola, no seu desenvolvimento pessoal e profissional, já que essa actividade exige uma permanente tomada de consciência e identificação de problemas, tomada de decisões e resolução ou tentativa de encontrar soluções para os problemas concretos com que nos deparamos no nosso dia - a - dia profissional. Assim o nosso quotidiano mostra-nos que vamos aprendendo ao longo da nossa vida profissional e que a complexidade, incerteza e situações que contêm sempre algo de diferente, senão mesmo novo, envolve os professores, enquanto actores e agentes na construção permanente de “aprender a ensinar” (Marcelo, 2009).

O ponto de partida conceptual - o desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, foi sentido pela investigadora quer na sua experiência pessoal enquanto professora mas também enquanto formadora e sustentado, ao longo do trabalho de revisão da literatura, por vários autores, de que destaco Marcelo (2009), Day (2001) e Gimeno (1992).

As perspectivas emergentes de desenvolvimento profissional fizeram realçar a importância de um projecto no qual a investigadora está envolvida, e o interesse em realizar um trabalho de investigação que permitisse a compreensão do processo de elaboração e desenvolvimento desse projecto e a sua relevância para os professores envolvidos no âmbito da formação de professores e desenvolvimento pessoal e profissional.

Este estudo, assumido como um estudo de caso, assenta no trabalho desenvolvido num projecto de intervenção e inovação educativa, por cinco professoras, entre elas, a investigadora, na Escola X. O projecto de trabalho assentava em duas componentes: uma componente de intervenção e inovação pedagógica e uma componente de investigação. Na componente de intervenção e inovação pedagógica o trabalho foi desenvolvido com base em práticas de desenvolvimento e gestão curricular

sustentadas na articulação interdisciplinar, usando uma metodologia de trabalho de projecto. Relativamente à componente de investigação, pretendia-se desenvolver uma investigação baseada numa metodologia de investigação - acção tendo como objecto de estudo de investigação os processos de trabalho em sala de aula com os alunos e a sua relação com os resultados escolares obtidos. No entanto, o tempo revelou-se insuficiente para a recolha, análise e interpretação dos dados. Foi possível realizar algum trabalho de investigação sobre: i) a evolução dos saberes e algumas competências dos alunos, ii) o modo como os alunos perceberam os processos de trabalho implementados, iii) a importância do trabalho desenvolvido nas disciplinas do projecto em termos da sua aprendizagem, no desenvolvimento de competências e em termos do seu interesse pelas disciplinas.

O desenvolvimento deste projecto fez emergir a necessidade de compreender de que forma os professores foram construindo no seu percurso, o aprender a ensinar, ou seja, como se processou a inovação introduzida nas práticas habituais que são potenciadas quer ao nível organizativo com o trabalho em grupo colaborativo, quer ao nível das metodologias implementadas. Tendo decorrido um ano lectivo recolheram-se dados sobre as aprendizagens dos alunos, elaborou-se um relatório da actividade desenvolvida e escutaram-se os professores. Pretendeu-se compreender as mudanças operadas ao nível dos conhecimentos, das capacidades, das crenças e atitudes, assim como perceber a importância e as implicações de se assumir uma postura reflexiva e investigativa, num ambiente de trabalho colaborativo, na adequação aos contextos dos alunos e na melhoria do ensino praticado.

Assim, a finalidade do trabalho de investigação é analisar, descrever e compreender em que medida o desenvolvimento de práticas de inovação contribuiu para o desenvolvimento profissional do professor.

Neste sentido, o estudo incide sobre o percurso desenvolvido em dois anos lectivos (2008/2009 e 2009/2010), e foram estudadas, numa lógica construtivista e investigativa, as mudanças processadas ao planificar e implementar práticas educativas que permitiram aprendizagens contextualizadas e significativas por parte dos alunos e, também, como se processou a construção de conhecimento para ensinar, através das práticas de ensino.

Uma vez que se pretende estudar um processo de mudança contextualizada, a investigação foi conduzida com base na observação e compreensão do como se processa

o desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. Assim sendo, perante esta problemática, definiram-se os seguintes objectivos de estudo:

- Caracterizar práticas profissionais que se constituem como inovação educativa.
- Descrever como o professor – investigador desenvolve práticas profissionais que se constituem como um processo de formação no contexto de um projecto de inovação pedagógica.
- Analisar práticas colaborativas no contexto dum projecto de inovação pedagógica e o seu contributo para o desenvolvimento profissional.
- Compreender como a reflexão sobre as práticas educativas se constitui como factor de desenvolvimento profissional.

Decorrente dos objectivos de estudo, enuncio as questões de investigação:

Como se caracterizam as práticas profissionais que se constituem como inovação educativa no projecto em estudo?

Quais as implicações das práticas desenvolvidas pelos professores no contexto deste projecto no desenvolvimento profissional dos mesmos?

2. INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

O objectivo de qualquer ciência é adquirir conhecimento, conhecer e compreender a realidade, explicar fenómenos, daí que a escolha do método adequado para a compreensão da realidade seja fundamental. Bogdan e Bilken (1994) afirmam que todo o investigador tem de ter um bom suporte teórico. Na presente investigação assume-se uma abordagem qualitativa, uma vez que se pretende a compreensão de fenómenos, mais especificamente fenómenos educativos.

A investigação nas ciências sociais e na educação em particular apresenta a peculiaridade do objecto de conhecimento serem respectivamente os fenómenos sociais e os fenómenos educativos. Segundo Gómez (1998), “o carácter subjectivo e complexo destes requer uma metodologia de investigação que respeite a sua natureza” (p.99)

destacando duas características que diferenciam os fenómenos educativos dos fenómenos naturais:

- O carácter radicalmente inacabado dos mesmos, sua dimensão criativa, auto formadora, aberta à mudança intencional.
- A dimensão semiótica de tais fenómenos. A relação em parte indeterminada, e portanto, polissémica entre o significante observável e o significado latente de todo fenómeno social ou educativo.

Esta problemática levanta um problema epistemológico importante decorrente do modo como se concebe o objecto de investigação, ou melhor, do modo como se concebe a participação do sujeito e do objecto na construção do conhecimento, a participação da teoria e dos factos, ou ainda a participação dos conceitos e da observação (Sousa Santos, 1998).

Quando nos situamos num determinado paradigma de investigação o estudo fica sujeito a um conjunto de “regras e princípios oriundos do paradigma que lhe deu origem e que orientam e regulam o processo de investigação” (Almeida, 1999, p.1). Segundo Sousa Santos (1998) é o paradigma subjacente que confere “o quadro de sentido de todas as práticas no seu âmbito” (p. 62) desde a definição do problema a investigar, à escolha dos métodos e técnicas de investigação, bem como a análise e interpretação dos resultados.

De acordo com Gómez (1998), foram as

deficiências sentidas pelos investigadores na produção de conhecimento válido para a prática educativa dentro do modelo de investigação positivista que provocaram o surgimento e desenvolvimento de um modelo alternativo, que (...) se preocupa fundamentalmente em indagar o significado dos fenómenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem (p. 102).

Na investigação qualitativa o conhecimento é uma representação da realidade, uma construção pessoal e social e a realidade não é independente do sujeito. Privilegia-se uma abordagem sistémica dos fenómenos, considerados complexos e o objectivo é a compreensão holística da realidade, no seu contexto natural. Nesta perspectiva “o processo investigativo desenrola-se fazendo interagir a teoria e as evidências empíricas na procura de soluções compreensivas para o problema de investigação de que se parte” (Almeida, 1999, p. 8).

A investigação educacional, pelas suas características tem vindo a ser desenvolvida dentro do paradigma qualitativo, dado que a compreensão sistémica da complexidade que envolve o sistema, as organizações os agentes e actores, são muitas vezes únicos e idiossincráticos. Carr e Kemmis (1986) consideram no âmbito da investigação educacional as três perspectivas: positivista, interpretativa e crítica. Utilizando esta designação o presente estudo enquadra-se numa abordagem interpretativa pois:

in interpretive research, education is considered to be a process and school is a lived experience. Understanding the meaning of the process or experience constitutes the knowledge to be gained from an inductive, hypothesis – or theory – generating (rather than a deductive or testing) mode of inquiry (Merriam, 2002, p. 4).

Assim, há uma valorização do processo relativamente ao produto, procura-se a compreensão a partir de uma perspectiva indutiva, de intenções, significados e representações particulares, isto é, da realidade tal como é vista pelos sujeitos investigados.

Um outro aspecto a destacar é a intencionalidade da investigação educativa. Secundamos Gómez (1998) ao considerar de grande importância a intencionalidade da investigação educativa. A intencionalidade e o sentido de toda a investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática. Justifica o qualitativo de educativa, à investigação, “porque pretende uma investigação não apenas sobre a educação, mas também que eduque, que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirva para a transformação da prática” (Gómez, 1998, p. 101). A intencionalidade é particularmente relevante se considerarmos o objecto de estudo e a formação de professores – linha de investigação em que se inclui a presente investigação.

Sendo que o objectivo do estudo influencia as opções metodológicas, estas são fundamentadas pelas características comuns na investigação qualitativa, que nas palavras de Bogdan & Biklen (1994) são: a natureza descritiva da investigação, a importância do significado, a existência de uma valorização dos processos relativamente aos resultados ou produtos, a forma indutiva como os dados é, normalmente, analisada e a relevância do investigador, sendo considerado o principal instrumento da investigação na recolha de dados a partir do ambiente natural.

Neste tipo de metodologia, colocam-se questões de validade e de fiabilidade dos dados recolhidos. Bogdan & Bilken (1994); Carmo & Ferreira (2008); Bell (2002), entre outros autores defendem que a validade interna pode ser assegurada por triangulação, no caso, utilizando várias fontes de dados. Assim será preocupação constante a imparcialidade e objectividade na recolha, que será garantida através da utilização de vários instrumentos de recolha de dados - entrevista, análise documental, diário de bordo - e cruzamento dos dados recolhidos e as perspectivas dos professores que são actores intervenientes no processo. Quanto à fiabilidade, segundo Carmo & Ferreira (2008) esta “ pode ser garantida através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, (...), mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados” (p. 236).

3. DESIGN DA INVESTIGAÇÃO

A escolha de um estudo de caso prende-se com o objecto da investigação e com o seu objectivo, pois pretende-se uma abordagem empírica de um fenómeno no seu contexto real e responder a questões de “como”, “porquê” e “o quê” (Yin, 2005, p.19). Mais especificamente trata-se de um estudo de caso *intrínseco*, modalidade proposta por Stake (1995) que a caracteriza por um interesse *intrínseco* do investigador no *caso*, por que ele nos é “dado”. “We are interested in it, not because by studying it, we learn about other cases or about some general problem, but because we need to learn about that particular case” (p. 3).

As definições de estudo de caso apresentadas pelos vários autores não são uniformes. Vamos destacar a de alguns, como a de Bassey (1999) por considerarmos que suporta a nossa escolha do ponto de vista metodológico:

um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência. (p. 58)

Para Bogdan & Bilken (1994), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”(p. 89). Por sua vez, Yin (2005) define o estudo de caso como uma “metodologia de investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Considerando ainda que de um estudo de caso se espera que seja tido em conta a complexidade de um caso particular. Estas características enquadram a ideia inicial que deu origem ao presente estudo, a vontade de ampliar “ o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único. (...) o que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade” (Afonso, 2005, p. 71).

A perspectiva seguida no estudo é interpretativa pois pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos actores que nela intervêm directamente, assim como o sentido que atribuem às situações e às acções que vivenciaram, utilizando uma metodologia descritiva que permita compreender e analisar o objecto de investigação através da observação pormenorizada de um contexto. Merriam (2002) defende uma tipologia de estudos de caso, em função dos seus objectivos, em que inclui o tipo interpretativo:

Interpretive case studies, too, contain rich, thick description. These descriptive data, however are used to develop conceptual categories or to illustrate, support, or challenge theoretical assumptions held prior to the data gathering. (p. 38)

O presente estudo insere-se numa visão holística característica deste design, pois visa a apreensão e compreensão do objecto de estudo na sua globalidade, já que nos propomos observar, compreender, analisar, ou seja valorizar o processo tal como decorre; e numa perspectiva heurística do processo desenvolvido pelos professores no planeamento, desenvolvimento e implementação do projecto para dar resposta a problemas concretos do contexto em que se desenvolvem as suas práticas educativas (Carmo & Ferreira, 2008).

3.1 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na investigação em educação, o investigador deve recorrer a um conjunto amplo e variado de instrumentos de recolha de dados. Bell (2002) afirma que nenhum método é excluído e Yin (2005) alerta para a necessidade de se basear em “várias fontes de evidências” (p. 33). A generalidade dos autores considera que, num estudo de caso, as fontes de dados são normalmente de três tipos: entrevistas, os documentos e a observação dos fenómenos em acção (Tuckman, 2000). Foram estas as fontes utilizadas para a recolha de dados na presente investigação.

3.1.1. A entrevista

Esta técnica é muito utilizada e importante no estudo da acção educativa pois permite o conhecimento, dificilmente conseguido com outras técnicas, das percepções, atitudes e valores dos sujeitos envolvidos, em contexto, bem como a sua compreensão. Bogdan & Biklen (1994) consideram que:

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p. 134)

ou seja, a compreensão das perspectivas pessoais dos indivíduos.

Assim sendo, este instrumento foi considerado, no plano de investigação que se construiu, tendo em conta os objectivos da investigação e o problema formulado, como uma técnica que serve as finalidades pretendidas para a investigação. Sendo um dos processos mais directos para obter dados sobre um determinado fenómeno, a entrevista permite aceder à opinião não observável dos professores participantes no projecto,

as respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses. Dado que pessoas diferentes também têm diferentes perspectivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência

ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação (Tuckman, 2000, p. 517).

Assume-se a perspectiva holística e procura-se uma informação aprofundada, sobre valores, crenças, vivências pessoais, pois ao estabelecer-se uma interacção directa entre entrevistador e entrevistado podem obter-se informações que dificilmente se obteriam através doutra técnica. O entrevistador pode intuir o que está nas entrelinhas do que é dito e pode dirigir questões no sentido de esclarecer e promover a reflexão sobre aspectos mais relevantes nas perspectivas pessoais dos entrevistados. Possibilita, assim, um conhecimento dos ambientes e do contexto em que ocorrem as perspectivas do entrevistado.

Vários autores, de que se destaca Bell (2008), consideram que o maior ou menor grau de directividade conduz a uma entrevista estruturada ou a uma entrevista pouco estruturada. Esta autora, sublinha a importância de decidir de forma a obter instrumentos “que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de trabalho mais apropriados para o fazer” (p. 95). Assim, concebeu-se um guião orientado para as temáticas relevantes para a investigação, tendo em conta os objectivos da mesma. Pretendia-se uma “entrevista em profundidade” (Bogdan e Bilken, 1994) que permitisse caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo conjunto de professores envolvidos num projecto de intervenção e inovação e compreender de que modo essas práticas influenciam o desenvolvimento profissional desses professores, segundo o seu próprio ponto de vista. Para isso, considerou-se importante identificar elementos caracterizadores do desenvolvimento pessoal e profissional desses professores antes de iniciarem o projecto e dado que estes professores já tinham um ano de envolvimento no projecto, obter informações sobre a experiência vivida, em particular sobre as mudanças operadas quer a nível das práticas quer ao nível dos sentimentos e emoções, isto é, mudanças operadas a nível pessoal e profissional. Dado o tempo disponível para a investigação, atendeu-se ao alerta de Bell (2008) para o facto de quanto mais padronizada for a entrevista, a sua análise e categorização serão mais fáceis de realizar.

O guião (Anexo I) foi elaborado a partir da estrutura proposta por Estrela (1994) para uma entrevista semi-estruturada, com quatro itens orientadores:

- Principais dificuldades na prática profissional

-
- Razões para a participação no projecto
 - Experiência vivida
 - Avaliação da experiência vivida

O tipo de questões elaboradas incidu sobre “as intenções mas também sobre o que na realidade ocorreu, tendo presente que a entrevista se constituiria como a maior fonte de informação sobre os elementos subjectivos dos fenómenos” (Tuckman, 2000, p. 518). Houve o cuidado de formular questões abertas que permitissem ao entrevistado sentir-se à vontade e reflectir sobre si próprio e sobre as suas práticas. Por se tratar de uma interacção entre sujeitos, no sentido de facilitar a tarefa do entrevistador sem comprometer o conforto do entrevistado durante a entrevista, definiram-se tópicos que permitiram orientar o entrevistador, e questionar directamente sobre aspectos relevantes, para o investigador, quando não foram referidos pelos entrevistados.

Por conseguinte, a entrevista desenrolou-se seguindo o guião, mas adoptou-se uma postura flexível, possibilitando o discurso livre do entrevistado, introduzindo por vezes algumas questões mais orientadas para os objectivos definidos no guião. A forma como decorreu a entrevista ajusta-se à caracterização proposta por Carmo & Ferreira (2008):

quando o entrevistador orienta a entrevista para as temáticas que o interessa explorar, em função da forma como vai decorrendo a entrevista e as resposta do entrevistado, tendo em vista os objectivos da investigação podemos estar perante uma entrevista semi- estruturada. (p. 140).

Para garantir a validade dos dados recolhidos com a entrevista, desenvolveram-se as seguintes estratégias:

- Registo áudio, em suporte digital, integral de todas as entrevistas.
- Verificação pelos entrevistados – após a transcrição das entrevistas, solicitou-se a sua apreciação a cada um dos entrevistados para averiguar a sua concordância ou discordância, solicitando-se a clarificação de alguns aspectos, se assim o entendessem.

3.1.2 A observação

A observação é uma das três técnicas de recolha de dados que se utiliza num design de estudo de caso. Bogdan & Biklen (1994) referem a existência de uma gama de papéis possíveis que os observadores podem desempenhar, salientando que “ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação à medida que se recolhem os dados no contexto” (p. 128). Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas. Também Estrela (1994) distingue formas de observação com base na atitude ou situação do observador, classificando a observação como observação não participante e observação participante. Neste tipo de *observação* o observador assume o seu papel de estudioso junto da unidade de análise, podendo, por vezes, combiná-lo com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação, permitindo – lhe participar na vida da população observada (Carmo & Ferreira, 2008).

Merriam (2002), por sua vez, categoriza os papéis do observador de forma diferente, sendo uma delas, a de “collaborative partner”, em que o papel assumido é de membro do grupo, sendo a sua identidade como observador conhecida pelo grupo.

Uma vez que fui actor do projecto em estudo, e que todos os elementos do grupo tinham conhecimento da minha identidade enquanto observadora bem como dos objectivos da investigação, considero a observação realizada para a recolha de dados como observação participante, na acepção de Estrela (1994) que se justifica “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo estudado” (p. 31).

Neste caso o objectivo da observação foi registar o percurso que o grupo de professores, grupo no qual estou incluída, foi construindo. Assim, com a observação foram registadas notas em diário de bordo. Fez-se uma descrição do que acontecia durante as reuniões de trabalho semanais, no período compreendido entre Dezembro e Março do ano lectivo 2009/2010, mas também as percepções do investigador, pelo que, as notas são de dois tipos: *descritivo* que pretende captar a imagem por palavras e *reflexivo*, que traduz o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações, “a parte reflexiva das notas de campo insiste que a investigação, como todo o comportamento humano, é um processo subjectivo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 167).

O registo de dados em diário de bordo, não foi uma tarefa fácil, pois o observador não está só a observar o que se passa. O duplo papel de investigadora e elemento do grupo de trabalho, apresenta alguns constrangimentos, tais como:

- dificuldade na realização das descrições; esta dificuldade é apontada por Yin (2005) como uma desvantagem associada a este tipo de observação,

a função de participante pode simplesmente exigir atenção demais em relação à função de observador. O observador participante pode não ter tempo suficiente para fazer anotações ou fazer perguntas sobre os eventos de perspectivas diferentes, como poderia fazer um bom observador (p. 123).

- o constrangimento sentido pelos observados; no entanto, à medida que o tempo foi passando, e tal como referem Bogdan & Bilken (1994), acabaram “por se esquecer que são objecto de investigação” (p. 129). Todos os participantes no projecto têm desde o seu início um registo pessoal das reuniões, isto é, em todas as reuniões tomam notas, facto este que também terá contribuído para que as notas de campo do investigador tenham sido encaradas com naturalidade.

3.1.3 A análise documental

A análise documental incidiu sobre os documentos produzidos (nos dois anos lectivos em apreciação) no âmbito do projecto e dirigidos ao director da escola:

- a apresentação do projecto inicial e de continuidade (finalidades, caracterização genérica, componentes a desenvolver, propostas de articulação, o tema organizador dos conteúdos, o esquema conceptual estruturante gestão curricular das disciplinas envolvidas, intervenientes, e as condições necessárias ao desenvolvimento do projecto) (Anexo II)

- a planificação comum (às várias disciplinas) de longo e médio prazo,

- os relatórios finais do projecto (avaliação) elaborados no final de cada ano lectivo (Anexo III).

3.2 Procedimentos

Aquando da elaboração do projecto de investigação (início do ano lectivo 2009/2010) informou-se o grupo de trabalho interveniente no projecto de inovação, da intenção de que este se constituísse como objecto de estudo para a investigação a desenvolver no âmbito da dissertação de mestrado, bem como os objectivos e questões de investigação. Foi ainda solicitada a colaboração das colegas para a realização de uma entrevista individual e a autorização para a observação das reuniões semanais do grupo. Como se pretendia utilizar como fonte de dados a análise de documentos, também foi solicitada autorização para analisar os documentos produzidos no primeiro ano do projecto (2008/2009) e os que viessem a ser produzidos. O consentimento foi unânime.

Posteriormente, aquando da entrevista, todos os participantes, individualmente, foram informados dos objectivos e foi feita a legitimação da entrevista e motivação tendo-se salvaguardado o anonimato e confidencialidade das informações. Foi solicitada autorização para a gravação integral da entrevista e comunicada a intenção de as transcrever e submeter a transcrição produzida à apreciação do entrevistado a fim de verificar a sua precisão e clarificar ou rectificar o que entendesse pertinente. Todas as entrevistas foram validadas pelos respectivos entrevistados.

Os entrevistados foram codificados com o nome Ana A, Ana B, Ana C e Ana D, para garantir o anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos.

No quadro 1 indica-se como se operacionalizou a recolha de dados bem como os momentos temporais dessa recolha.

Quadro 1 – Faseamento do processo de recolha de dados

Fases do processo	Intervenientes	Instrumentos utilizados	Data
1ª Análise documental	Investigadora		Novembro 2009
2ª Observação	Participantes e investigadora	Observação participante	Dezembro 2009 a Março de 2010
3ª Entrevista	Participantes e Investigadora	Entrevista semi-estruturada	Janeiro de 2010
4ª Análise documental	Investigadora		Fevereiro e Março de 2011

4. ANÁLISE DOS DADOS

Sendo a análise de dados “ a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação” (Tuckman, 2000, p. 527), esta foi uma fase que exigiu muito quer pela sua relevância, quer pela compreensão e aplicação do procedimento metodológico usado para obter respostas às nossas questões de investigação e encontrar evidências para os objectivos que se formularam para a investigação.

Por se tratar de uma investigação qualitativa recorreu-se à técnica de análise de conteúdo no sentido proposta por Bardin (2009) ao considerar que a técnica “pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática) embora possa ser também uma análise dos “significantes” (exemplo: análise lexical, análise de procedimentos) ” (p. 37).

O objectivo da análise desenvolvida foi aumentar a nossa própria compreensão dos dados recolhidos e permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou (Bogdan & Bilken, 1994) e fornecer informações suplementares ao leitor crítico da mensagem (Bardin, 2009). Assim, a análise realizada envolveu “o trabalho com os dados, a sua organização, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes, do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Bilken, 1994, p. 205).

Perante o conjunto de dados recolhidos, tal como recomenda Afonso (2005):

o investigador deve explorar e mapear, a partir dos seus objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico) (p.118).

Foi esta a abordagem desenvolvida, utilizando as várias fases da análise de conteúdo, procurando, tal como o autor descreve ”uma leitura e construção singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto” (p.119).

A análise de conteúdo foi sustentada num sistema de categorização e codificação considerado fundamental por Bogdan & Bilken (1994) por permitir a constituição de categorias, a partir de determinadas questões de investigação, o que facilita a

sistematizar a complexidade dos dados, ou seja, reduzir, simplificar e clarificar os dados por forma a permitir inferências. Como salienta Bardin (2009):

a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...) com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não). (p. 40)

Sendo a entrevista a principal fonte de dados recolhidos, deve-se, no entanto, acentuar, tal como refere Kaufmann (1995, citado por Leite, 2002) que é absolutamente impensável, através dela, poder dar conta de toda a riqueza e complexidade que ela contém, afirmando:

Toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impensável poder dar conta da totalidade. Por isso, qualquer que seja a técnica de análise de conteúdo, ela é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da sua verdade escondida.” (p.264)

Foi, justamente, o que sentimos ao fazer a análise de conteúdo dos dados recolhidos. A riqueza e complexidade da informação, obrigou a uma selecção e escolha dos dados a utilizar. A categorização permitiu sistematizar a complexidade e multiplicidade de dados e dimensões em função dos objectivos da investigação e do quadro teórico que nos serve de enquadramento, para poder inferir e interpretar de forma a validar a investigação.

O processo de análise desenvolvido fundamentou-se nas propostas de Bardin (2009) pois iniciou-se com uma leitura flutuante das entrevistas, em seguida procuraram-se padrões e temas. Após a identificação de alguns temas fez-se uma análise transversal, utilizando uma abordagem essencialmente indutiva, donde foram emergindo categorias. A “categorização emergente dos dados” (Bardin, 2009, p.121-129) acabou por ser fundamental, dado ter permitido uma maior adequação, objectividade e pertinência face aos discursos dos entrevistados. Incluiu-se, ainda, através de uma abordagem dedutiva, algumas categorias *a priori*, a partir dos objectivos definidos no guião da entrevista que foi estruturado tendo em vista uma maior facilidade na sua análise e categorização face aos objectivos da investigação. Deste modo, a análise e categorização permitiu a descrição do conteúdo das entrevistas, de forma a atribuir e inferir significados.

Uma vez analisado todo o “*corpus*” de dados e definidas as categorias com o significado que Bardin (2009) lhes confere “o método das categorias, espécie de gaveta ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p. 39), as mesmas foram submetidas à apreciação objectiva de um especialista, na pessoa da orientadora. Do trabalho colaborativo desenvolvido, emergiram os temas enquadradores.

Apresentamos de seguida os temas enquadradores da descrição e interpretação do próximo capítulo, expondo o modo como serão apresentados e o que agrega cada um dos temas:

1. Razões /motivações que levaram as professoras a envolverem-se no projecto de inovação.

Pretende-se identificar, do ponto de vista das participantes, as suas necessidades, desejos, propósitos ou motivações e problemas.

2. Inovar na gestão curricular

As participantes percebem mudanças nas suas práticas profissionais ao nível do desenvolvimento e gestão curricular e identificam inovações introduzidas. Descrevem o percurso desenvolvido indicando algumas finalidades que presidiram à concepção do projecto, bem como o processo de tomada de decisões. Relatam as formas e modos de actuação na concretização de uma gestão flexível e adequada ao contexto escolar. As professoras expõem a forma como se desenvolveu o processo de investigação que surge aliado à reflexão sobre as suas práticas.

3. Gestão interdisciplinar do currículo

Procura-se descrever e analisar como foi construído o projecto curricular de turma contextualizado e a articulação das diversas áreas disciplinares numa perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade é descrita como essencial para a flexibilizar, adequar e contextualizar o currículo nacional. Na análise do processo de gestão interdisciplinar é relevada a importância do trabalho colaborativo, sem o qual não seria possível esse tipo de gestão, e descrita a forma como esse trabalho foi sendo construído.

4. Trabalho colaborativo e Desenvolvimento profissional

O trabalho colaborativo surge, do ponto de vista das participantes, como uma necessidade face à multiplicidade de problemas com que se deparam no seu quotidiano.

É assumido como uma inovação nos seus modos de trabalho com tradução em mudanças nas suas práticas profissionais, percebidas ao nível pessoal, e ao nível das aprendizagens e competências desenvolvidas.

5. Desenvolvimento profissional na relação com as aprendizagens dos alunos

As participantes descrevem os seus propósitos educativos relacionados com os alunos e suas aprendizagens e as suas práticas pedagógicas, identificando mudanças introduzidas nas práticas em sala de aula, nomeadamente no papel do professor e no papel do aluno. Descrevem melhorias nas aprendizagens atribuídas ao desenvolvimento do projecto.

Numa investigação qualitativa, é importante considerar a validade pelo que se procurará garantir que os resultados traduzam a realidade tal como os sujeitos dizem e fazem. Neste sentido, os professores envolvidos tomaram conhecimento dos registos para que se comparem as suas interpretações com as do investigador.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. Introdução

Uma vez explicitado o quadro de referência teórico e definidos os problemas e objectivos de investigação, assim como o design da investigação importa agora apresentar a análise e interpretação dos dados.

A presente análise e interpretação dos dados foi desenvolvida com o suporte do quadro de referência teórico apresentado no capítulo 1, que permitiu o questionamento dos dados e a apresentação de possíveis explicações e interpretações dos mesmos. Dado que o design da investigação se configura num estudo de caso intrínseco, a sua finalidade é para Stake (1995) “o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único (...) o que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade” (p.71).

No uso da metodologia de análise de conteúdo procurou-se fazer a “desocultação” (Bardin, 2009) das mensagens e foi cumprida a obrigatoriedade de “ observação de um intervalo de tempo entre o estímulo - mensagem e a reacção interpretativa” (p.11) que no caso presente, foi mediada pelo quadro teórico apresentado. A relação entre a análise e o quadro teórico permitiu ainda, através da interpretação, relevar alguns aspectos considerados únicos ou que revelam novos ângulos que conferem a singularidade e a especificidade do objecto de estudo.

Dado que, tal como Stake (1995) sublinha, se procurou entender significados e fazer realçar questões relevantes pela sua singularidade, escolheram-se cinco temas enquadradores que emergiram dos dados.

1.1 Razões/motivações que levaram as professoras a envolverem-se no projecto de inovação

Sentidos e emoções na construção da inovação

Os professores envolvidos no projecto alvo do presente estudo assumiram uma intervenção no Projecto Curricular de Turma, numa “lógica de inovação” (Canário, 1994) que evidencia uma concepção de inovação visando a alteração das práticas curriculares vigentes. Com efeito, as novas práticas pressupunham princípios, concepções e, conseqüentemente, metodologias diferentes com o objectivo de melhorar as aprendizagens dos alunos (Fullan, 1987) e combater o insucesso escolar.

Para Woods (1991) a inovação requer a introdução de algo novo. Também Bolívar (2003) confere à inovação um carácter de novidade, respeitante aos modos de agir e de pensar, explicando que a inovação se refere a uma mudança de carácter mais restrito e qualitativo das práticas educativas vigentes. Sublinha que: “Inovar é (...) uma forma de entender a educação e o ensino, em que existe um compromisso em fazer as coisas melhor, levar outros à prática de acções comuns” (p. 51). A melhoria e o trabalho em grupo são destacados como elementos da inovação. Este autor considera ainda que a “melhoria é sempre opcional e objecto de uma decisão, de um propósito moral” (p. 51) e porque sendo uma atitude moral, dificilmente pode ser mantida a nível individual durante muito tempo, “é necessário transformá-la numa acção coordenada a nível de escola, e isto requer mudanças a nível das estruturas e dos conteúdos” (p. 53)

Dado que a inovação introduzida pressupõe mudanças ao nível das práticas, convicções e concepções e, também, recursos e materiais curriculares, considerados factores nucleares para que se possa efectivar uma melhoria nas aprendizagens (Fullan, 1987), procurou-se através das entrevistas conhecer os intervenientes neste processo e as suas práticas profissionais antes do projecto, identificar as motivações pessoais e profissionais destes professores para o envolvimento no projecto.

Ao caracterizarem as suas práticas numa fase anterior ao projecto as professoras acabam por descrever as dificuldades/problemas com que se confrontam no seu quotidiano e a insatisfação sentida com as práticas que desenvolviam. Os problemas sentidos por estes professores, prendem-se sobretudo com o contexto em que

desenvolvem o seu trabalho: a sua escola, os seus alunos, a forma como é organizado o seu trabalho e, ainda com os novos papéis e exigências que lhe são colocados.

Quanto à organização, as participantes referem-se ao seu trabalho como sendo um “trabalho individual”, “muito isolado” e até “um pouco solitário”. Esta caracterização está de acordo com as análises aos modos de trabalho dominantes nos professores de Perrenoud (2003) e Hargreaves (1998), a que este autor acrescenta a existência, por vezes, de uma “colegialidade artificial” (p.219). Esta visão é evidenciada no seguinte relato:

Começou-se por fazer algum trabalho conjunto no âmbito do 7.º ano, era um trabalho ao nível dos professores que leccionavam o 7.º ano, mas era um trabalho muito insípido. Mais de carácter burocrático do que pedagógico. (Ana D)

As professoras estavam cientes que o trabalho realizado, embora em conjunto com outras colegas, não tinha um cunho colaborativo. Por outro lado, referem que as suas preocupações eram centradas nos conteúdos disciplinares, conforme testemunha a participante Ana C:

Pensando antes do projecto, era um trabalho também em que uma pessoa pensa, apenas, nos conteúdos da disciplina e, portanto, todo o trabalho feito tem a ver com os conteúdos da disciplina. (Ana C)

Apesar disso, havia a consciência da necessidade de alargar o âmbito dos objectivos, definir princípios e metas onde a ligação entre os conteúdos das respectivas disciplinas e o quotidiano dos alunos fosse tornado visível, como se sublinha nos extractos seguintes:

Este tipo de trabalho individual, em que cada professor, no fundo, não define metas conjuntas, não faz um trabalho de articulação, de integração entre os vários curricula. (Ana D)

Este testemunho revela, também, o entendimento da necessidade de definir metas conjuntas e desenvolver articulação curricular, princípio que se depreende não ser prática comum entre estes professores.

Uma outra participante revela um pensamento sobre a sua prática ligado ao trabalho que os seus alunos devem desenvolver, destacando a necessidade de interligar os conceitos com o quotidiano dos mesmos.

Eu achava que era muito teórico, principalmente para esta faixa etária, de 7.º, 8.º e 9.º. Achava que seria muito mais interessante, poder conciliar aquilo que eles estudam com o que se passa à volta. (Ana A)

Esta análise permite, pois, afirmar que as participantes já sentiam necessidade de trabalhar de uma forma diferente e que tinham uma perspectiva de trabalho alternativa ao que vigorava na escola.

O trabalho individual, conduz a outro dos problemas identificados por vários autores entre eles Roldão (2000) e que se refere à uniformização do currículo por parte dos professores, e a dificuldade em o flexibilizar, adequar aos alunos que temos, como ilustra o seguinte testemunho:

As turmas são diferenciadas, nós por vezes tentamos uniformizar muito as situações e quando planificamos partimos quase dessa uniformização, porque, muitas vezes, não conhecemos em profundidade, cada uma das turmas. Essa é uma primeira dificuldade, que é ajustar as planificações, sabendo que é uma planificação e que pode ser sempre... há aquele feedback que existe sempre entre o que encontramos na realidade das turmas e as práticas que desenvolvemos e que planificámos mas, muitas vezes há dificuldade nesse ajuste, às vezes sinto essa dificuldade. (Ana B)

Este testemunho revela um outro problema que diz respeito a dificuldade que os professores têm em desenvolver práticas pedagógicas que correspondam aos interesses dos alunos ou, como refere Ponte (2008), a desadequação dos currículos em relação às necessidades dos públicos a que se destinam. Este problema é evidenciado do seguinte modo:

Por outro lado, encontrar práticas que motivem os alunos, muitas vezes eu, como professora concebo as coisas, acho que vão funcionar muito bem, que eles vão estar altamente motivados e depois percebo que não é assim. (Ana B)

Podemos constatar que, para esta participante, o pensamento sobre a sua prática está ligado ao trabalho que os seus alunos devem desenvolver, tal como tínhamos mencionado relativamente a Ana A. Este aspecto vem confirmar o argumento utilizado

por Canário (2009) de que “o trabalho dos professores não pode ser pensado separadamente do trabalho que é imprescindível que seja realizado pelos alunos” (p.139) ao verificar a dissociação entre as políticas de formação dos professores e os problemas que têm a ver com a natureza e diversidade dos públicos escolares e do modo como estes se relacionam com a educação escolar.

A grande variedade de problemas com que os professores se debatem tem repercussões no grau de satisfação com que desempenham a sua profissão. Assim, duas das participantes dizem sentir insatisfação pessoal e profissional. Esta insatisfação, está, por sua vez, relacionada com o “modo ineficaz e desgastante como funcionam as instituições escolares” (Ponte, 2008), de que é exemplo a afirmação:

Portanto, eu sentia-me profundamente infeliz com o trabalho que estava a fazer porque as pessoas achavam desnecessário, achavam uma perda de tempo. Acho que é a cultura dominante: cada pessoa deve desenrascar-se à sua maneira, portanto não valorizam, na prática, o trabalho conjunto. Foi um ano em que cheguei ao final do ano, fartei-me de trabalhar e senti-me absolutamente frustrada com o trabalho que tinha feito. (Ana D)

ou ainda, com a ineficácia a um outro nível, como afirma a seguinte participante:

cria insatisfação, por exemplo, o facto de eu achar que os programas são muito extensos, o facto de as orientações curriculares pressuporem uma pedagogia activa, uma pesquisa, muitas vezes trabalhar em projecto mas, depois o ter de cumprir programas (...) não deixa tempo para esse tipo de práticas lectivas, mais interessantes e muito mais formativas para os alunos. (Ana B)

Um outro aspecto identificado por Ponte (2008) está relacionado com a incompreensão de grande parte da sociedade para as condições adversas em que se trabalha em educação é destacado de uma forma muito sentida por Ana B:

Eu acho que é, e isto foi o que eu senti, acho que... não sei se é das outras profissões, mas sinto que nós tentamos mesmo fazer o melhor: que os alunos tenham sucesso e, muitas vezes - não sei se é assim que se vê exteriormente, mas acho que somos muito autocríticos, ou seja, esta insegurança não resulta do facto de, ... ou porque não preparam as matérias, ou porque não reflectem, se calhar até mesmo sozinhos ... Parece-me que é porque nós queremos fazer o melhor, queremos que os alunos tenham sucesso e, a verdade é que há muitos factores que são externos, ou seja, que interferem com essa concretização do sucesso, e nós, muitas vezes arcamos com eles todos nas nossas costas, (...) há sempre a insegurança porque nós temos que fazer o melhor para que o sucesso do aluno seja melhor, e acho que são tantos os factores que interferem e, alguns deles que são identificados, outros não, mas muitos deles são

identificados, a propósito dos quais não tem sido feito nada e, arcamos essa falta de resultados, só nas nossas costas. (Ana B)

Estas professoras revelam um pensamento sobre as suas práticas em que se pode inferir um distanciamento entre aquilo que fazem e aquilo que pensam que deveria ser feito. Numa investigação que desenvolveu, Lopes (2001) verificou a existência de um “hiato entre a vontade de inovação e a realização de inovação” (p.16) que motivou o seu estudo relacionado com as questões da identidade profissional. Concluiu, então que o mal-estar docente, a que chamou “crise de identidade docente”

se traduzia na persistência de um exercício profissional marcado pela tradição, apesar das vontades pessoais de mudança. Fonte de mal - estar pessoal (...) ou de contração pessoal de cariz defensivo (...) esta aparência da crise era imputada ao facto de os modos de estar profissionais tradicionais serem ainda os únicos a permitir sintonias necessárias entre os diversos agentes e arguentes no campo escolar. (Lopes, 2001, p.18)

Na perspectiva de Fullan e Hargreaves (2001) esse mal-estar é potenciado pelo isolamento pois “permite o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino” (p.21). Neste caso, parece que algum do mau estar destas professoras se deve, aos problemas a que foram sendo expostos nos últimos anos, ligados às políticas educativas, à cultura escolar e à cultura profissional da escola a cujo quadro pertencem.

Como atrás descrevemos, procurámos, com a entrevista, identificar as motivações pessoais e profissionais destes professores para o envolvimento no projecto. Estudos desenvolvidos com professores por Day (2007) e Flores e al. (2007) destacam como razões motivacionais para a mudança, a motivação dos alunos, o trabalho colaborativo e as condições de trabalho. Day (2007) considera o sentido de identidade profissional e pessoal “uma variável chave na sua motivação, na satisfação no trabalho, no comprometimento e auto - eficácia” (p. 53) e explica que estes aspectos serão condicionados na medida em que as próprias necessidades dos professores em relação à autonomia, às competências e às relações profissionais são satisfeitas. Na mesma linha de pensamento, estão muitos outros autores, como Nóvoa (1992) ou Campos (2002), ao apontar como problema estrutural da formação e desenvolvimento profissional dos professores, o seu afastamento na definição das suas necessidades e vontades.

Por sua vez, Perrrenoud (2002) defende que o desejo de mudança nasce na decepção, no descontentamento com aquilo que se faz, o que parece verificar-se no caso destas participantes, pois revelam (duas das participantes) de uma forma explícita a insatisfação sentida, ou, não a declarando, na descrição do (des) interesse manifestado pelos alunos perante as actividades propostas.

A constatação de que o professor é a “chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (Hargreaves, 1998, p.3) reporta-o para necessidade de reconhecer que os professores são aprendizes técnicos, mas também são aprendizes sociais. Este facto desloca a atenção, na perspectiva de Hargreaves (1998), para a capacidade de mudar mas também para os desejos de mudança.

Neste estudo, procurou-se, também, conhecer os motivos que levaram estas professoras a aceitar e aderir à proposta de construção conjunta do projecto. As razões que apontam para aderir ao projecto prendem-se com múltiplas dimensões, como passaremos a explicar. Assim, constituíram motivos para a integração no projecto, as dificuldades com que os professores se confrontam quotidianamente na escola, a liberdade de acção e a construção da autonomia na resolução de problemas encontrados pelas participantes. Destacamos o relato de Ana C:

foi o facto de não ser nada instituído pela escola, foi uma opção livre e isso pesou muito, curiosamente ! (...) Portanto, foi uma coisa que eu quis, estava motivada precisamente pelas dificuldades que tinha sentido até aí, como foi uma decisão livre, soube-me bem poder optar por uma coisa que queria, sem ser imposto pela escola.” (Ana C)

A intenção de trabalhar em grupo, realizando trabalho colaborativo foi também destacada pelas participantes no estudo. Com efeito, o trabalho de grupo surge como *a* forma de partilhar experiências e oportunidade de melhorar as práticas e ainda com uma componente emocional relacionada com a diminuição do stress, o aumento da confiança e a segurança na partilha de finalidades e práticas, conforme evidencia a seguinte afirmação:

o que para mim foi logo mais aliciante foi o trabalho de grupo, o trabalho de equipa, que eu acho que é fundamental, não só porque permite melhorar as práticas, fazer trocas, feedback mesmo entre as diferentes situações de cada uma de nós mas, por outro lado, porque o trabalho de grupo é muito

importante dentro da nossa profissão diminui grandemente o stress, dá confiança, nós sentimos que partilhamos. (Ana B)

Estas respostas estão em sintonia com a investigação de Hargreaves (1998) que mostra que a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais.

Um outro aspecto relacionado com a vontade de fazer uma nova gestão do currículo que inclui a interdisciplinaridade foi sublinhado pelas participantes. O conhecimento profissional dos professores leva-os a identificar alguns problemas relacionados com os currícula, que podem ser ultrapassados com a prática interdisciplinar, o que constitui por si só uma razão, mas é acrescentada outra, e que se prende com o “como” e “porquê” explicitado da seguinte forma:

o facto de nós trabalharmos de uma forma interdisciplinar(...). Eu, que já tinha esses programas há uns anos, de diferentes disciplinas, - conheço melhor as disciplinas que lecciono - mas o que acontece é que vejo muita sobreposição, muitas repetições nos conteúdos e, portanto, o que acontece é que, no fundo, se calhar o que era mesmo importante, era mesmo ver como é que se aborda, como é que se faz, que tipo de estratégias. (Ana B)

Esta participante, identifica um problema relacionado com os currículos decorrente da Reorganização Curricular [RC] de 2001 estar organizada numa lógica disciplinar, o que faz com que existam, nalguns casos, conteúdos que surgem em programas de diferentes disciplinas. Este diagnóstico, permitiu às participantes pensarem em procurar soluções no âmbito da interdisciplinaridade para encontrar estratégias adequadas.

Transversalmente a todo o discurso das entrevistadas, como veremos mais adiante, emerge a necessidade de segurança, sendo sentida nas relações interpessoais que se estabelecem e, também, para inovar, introduzir mudanças.

O primeiro factor que me levou a aderir, foi a pessoa que me fez a proposta, por isso é que eu decidi aderir, praticamente sem saber bem o que é que seria, (...) Que me dava segurança. (...) Foi a pessoa e depois o resto do grupo. Há pessoas em que eu tinha confiança para fazer um trabalho desses e, depois porque achei que nós, professores, por vezes, parece que não evoluímos muito (...). (Ana A)

e, ainda

Depois, o facto de haver pessoas que... por exemplo, no grupo há alguém que não estando na escola, veio de fora, ou que está há menos tempo, no fundo, tem outros conhecimentos, outras experiências, acho que estas experiências todas enriqueceram bastante o trabalho. (Ana B)

Parece que a “não evolução” dos professores, como refere a Ana A, tem a ver com a pouca partilha de experiência, aspecto identificado por Fullan e Hargreaves (2001): “a falta de acesso a outros colegas. Isto significa que eles poderiam tornar-se ainda melhores se partilhassem a sua competência. “ (...) poderiam aperfeiçoar-se, consideravelmente, se estivessem inscritos num ambiente mais colaborativo” (p.30).

Estes depoimentos das participantes Ana A e Ana B estão em conformidade com o problema identificado pelos referidos autores, de que nas escolas existem muitas competências não aproveitadas (e negligência com a incompetência) lembrando que a solução terá de considerar e estimular aquilo que os docentes têm para oferecer, independentemente do estágio da carreira em que se encontrem. Ou seja, “Este reservatório invisível de competências é uma das grandes fontes de talentos que estão subaproveitados e ele pode alimentar os nossos esforços de aperfeiçoamento e está mesmo por baixo dos nossos narizes” (p.29). Os esforços de aperfeiçoamento de que Fullan e Hargreaves (2001) nos falam, parecem ser evidenciados nestes discursos e traduzem uma abertura à aprendizagem colaborativa.

A criação de um novo modo de trabalhar, trabalhar em grupo, numa perspectiva colaborativa parece legitimar as inovações a serem introduzidas, promovendo colectivos sustentadores de sintonias alternativas (Lopes, 2001) face às práticas tradicionais instituídas na escola, parece igualmente confirmar que estes professores tinham uma perspectiva de trabalho alternativa ao que vigorava na escola, e que desenvolvem expectativas na criação de condições que permitem desbloquear o “hiato” identificado por Lopes (2001).

Para estes professores a segurança advém, também, da “confiança atribuída aos saberes construídos por outros (...) este tipo de confiança faz uma falta terrível no mundo escolar, enquanto que é moeda corrente num sem número de profissões (...)” (Perrenoud, 2002, p. 96). Esta confiança na aprendizagem com a experiência dos outros é fortalecida pelo discurso da participante Ana B acima descrito. Este discurso é reforçado, quando a propósito da interdisciplinaridade refere a necessidade de saber “o

que” e o “como” fazer, depositando expectativas nos conhecimentos de outro (s), e na convicção de que pode aprender com os outros e desenvolver novas competências.

Os relatos que se seguem ilustram, na perspectiva das participantes, como é “importante que usemos as competências que existem e que aprendamos uns com os outros de um modo mais eficaz” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.31):

e achei que isso podia ser uma forma de fazer algo diferente, de aprender mais, porque quando trabalhamos com outros aprendemos sempre mais, portanto, achei que só havia coisas boas, seria sempre produtivo aquilo que se fizesse e que ia ter resultados muito positivos para mim. Para mim e para o futuro, para os anos seguintes. Iria aprender novos métodos, novas metodologias, ou as mesmas mas aplicadas de outra forma, que pudessem mudar um pouco a minha prática em sala de aula. (Ana A)

A outra razão era sentir esse apoio e crescer, profissionalmente, porque trabalhando em conjunto aprendemos de certeza, quer a nível de conteúdos, porque são diferentes áreas disciplinares, portanto deu-me a possibilidade de aprofundar os meus conteúdos, conhecendo os dos outros, não conheço as outras áreas com muita profundidade, mas ajuda-me bastante e, depois, em termos pedagógicos e práticas lectivas. (Ana C)

Pode inferir-se que “a mensagem consiste em lutar pelo acesso às ideias dos outros, assumindo que nestas condições, as pessoas melhorarão” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.31).

Vemos como é dominante no discurso das professoras a vontade de mudar as suas práticas pedagógicas e práticas em sala de aula, não só em termos das metodologias mas ainda pela possibilidade de aprender mais sobre como diversificar formas de fazer de modo sustentado. Estas professoras revelam ter expectativas em relação ao trabalho em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual (Fullan e Hargreaves, 2001).

Paralelamente a este desejo de mudança associado ao próprio desenvolvimento pessoal e profissional, há evidência da satisfação profissional aliada ao compromisso perante os alunos, como sublinha uma das participantes:

tinha que fazer alguma coisa que fosse estimulante, portanto algo que fosse estimulante para mim, (...) e pensei que tinha que fazer alguma coisa que me desse gozo e que fosse importante para os alunos. (Ana D)

A Ana D, mentora e coordenadora do projecto, revela, ainda, uma intenção relacionada com a formação de professores, não mencionada pelas restantes participantes e que apresenta com as seguintes palavras:

Ainda há uma outra componente que me motivou extraordinariamente. É que de facto estive sempre ligada à formação de professores, eu sei quão importante é a prática para a formação de professores. Não a prática pela prática, porque a prática pode ser uma experiência repetitiva e laborar sempre o mesmo erro, mas uma prática sustentada no trabalho conjunto, na reflexão sobre as práticas como elementos essenciais para, de facto, se desenvolver cada um, e a melhoria das práticas de cada um. (Ana D)

Tal como argumenta Woods (1991) “a inovação pertence ao próprio professor, que se encontra no cerne da actividade educativa (...). Nesta perspectiva, o professor tem uma certa autonomia e controlo do processo (...)” (p.131). Para estes professores o sentido de controlo do processo e o uso da autonomia parece ter funcionado como motivação para o empenho na concretização dos seus desejos e na superação das suas dificuldades.

Sendo o cenário inicial o de uma cultura de isolamento e individualismo, em que “simplesmente não existem oportunidades e encorajamento suficiente para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.23) estes professores decidiram-se por uma intervenção em que a expectativa de criar condições para desenvolverem um trabalho conjunto, de aprendizagem uns com os outros e de oportunidade de crescimento estruturada na criação de uma inovação no seu contexto de trabalho, a organização de trabalho colaborativo, mas também de apoio para promoverem inovações nas suas práticas que lhes permitissem ter satisfação pessoal e profissional.

As razões acima analisadas, apontadas pelos participantes estão na linha de estudos desenvolvidos por Flores e al. (2007) em que foi possível encontrar quatro tipos de motivações para a aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho. São elas: motivações políticas, pedagógicas (associadas à expansão de perspectivas ligadas a uma maior eficácia no ensino), práticas (resolução de questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino e motivações emancipatórias (associadas ao seu próprio desenvolvimento). No estudo referido, os autores destacam que “Globalmente,

os motivos emancipatórios e práticos foram mais enfatizados do que os pedagógicos e políticos” (p. 132).

A identificação das práticas profissionais destes professores, permitiu o levantamento das dificuldades sentidas e que parecem estar relacionada com as razões que as levaram a aderir ao projecto.

Estes dois aspectos configuram um questionamento das suas práticas e uma vontade em “aprender a ensinar” (Marcelo, 2009) que se constitui como uma necessidade de se desenvolverem profissionalmente, potenciada pela inovação e mudança que a integração no projecto propicia. Dado o elevado número de anos de carreira de qualquer uma das participantes, esta necessidade traduz a tese de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo ao longo de toda a carreira de professor (Day, 2001; Marcelo, 2009).

Por outro lado, e uma vez que estes professores revelam querer melhorar o nível de ensino, revela-se, assim a defesa que Bolívar (2003) faz da necessidade de adopção de um sistema de decisões baseadas na escola para promover um processo de melhoria da qualidade que aquela oferece ligada à melhoria da qualidade das práticas docentes, ao afirmar que

sem mudanças substanciais na forma como os professores ensinam e estão organizados nas escolas, não se vê de que modo se possa incrementar as competências dos professores e, o reverso da medalha, a educação dos alunos; mas para isso tem de se passar de uma mera gestão delegada à escola para um desenvolvimento curricular baseado na escola (p.47).

Estas professoras declaram as suas necessidades, os seus propósitos e o interesse em mudar o modo como estão organizadas, bem como em alterar as suas práticas de gestão curricular e práticas pedagógicas. Estes aspectos são cruciais, no entendimento de Hargreaves (1998) e Day (2001), entre outros, para que haja desenvolvimento pessoal e profissional.

1.2 Inovar na gestão curricular

Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular

O desenvolvimento curricular e a gestão curricular são relativamente recentes na história das escolas. No nosso sistema educativo chegou às escolas através do Projecto de Gestão Flexível do Currículo em 1996 promovido pelo Departamento do Ensino Básico (Roldão, 2000; Leite, 2006). As mudanças relativas à Gestão Curricular só são implementadas com a Reorganização Curricular do Ensino Básico [RC] em que se confia às escolas e aos professores a promoção de práticas de gestão curricular flexíveis e adequadas a cada contexto escolar (Abrantes, 2001).

Assim, a actual concepção de currículo e de gestão curricular decorrente da RC exige que o professor seja um decisor e gestor em situação real (Alarcão, 2001). No entanto, este desenvolvimento e gestão curricular tem implicações nas práticas dos professores que não se reflectiram ainda, numa apropriação por partes dos docentes da forma como deve ser feita essa gestão (Roldão, 2000; Alonso, 2007; Leite, 2006).

Os professores sentem no seu dia-a-dia os problemas identificados pelos investigadores e pelos construtores das políticas educativas. Quer ao nível dos contextos em que os professores exercem a sua actividade, isto é, a cultura dominante de escola ou ainda, na diversidade e heterogeneidade dos seus alunos; quer ao nível dos novos papéis e exigências que lhe são colocadas nomeadamente com a RC que exige formas de organizar e estruturar as práticas educativas nomeadamente através de processos de desenvolvimento curricular e de práticas de gestão flexível dos currículos, muito distantes daquilo que foram (são) as práticas habituais e que se constituíram como cultura de escola e culturas profissionais.

Os propósitos e as concepções envolvidas

O projecto em estudo assenta no âmbito da construção do projecto curricular de turma, numa perspectiva de currículo como projecto, integrado num processo de inovação

pedagógica desenvolvido em trabalho em equipa que se pretendeu trabalho colaborativo.

Importa, agora, fazer o relato de como surgiu a ideia de conceber e concretizar o projecto em análise. A ideia surge no final do ano lectivo 2007/2008, fruto dos resultados escolares atingidos pelos alunos e do descontentamento e insatisfação sentidos pelos professores nas suas práticas. A mentora do projecto, a professora Ana D, iniciou conversações em espaços informais com outros professores, que se traduziram em convites para participação no projecto. Estas participações foram voluntárias. Uma vez constituído o grupo de trabalho, realizaram-se várias reuniões voluntárias, na tentativa de pensar, organizar ideias, levantar sensibilidades, para se desenvolverem práticas diferentes que fossem motivadoras e que se traduzissem em melhores resultados por parte dos alunos. Lembro-me que, em ambiente de convivialidade, quando nos íamos reunir se dizia “vamos partir pedra” e que ilustra que houve um percurso com um início complexo e uma evolução na concepção e concretização, por parte destes professores, de mudanças e inovações e que requeriam uma justificação - o projecto (Marcelo, 1999). Os professores implicaram-se neste processo, identificando problemas e necessidades pessoais mas também do grupo, procurou-se encontrar consensos nas finalidades e objectivos, para se chegar a objectivos partilhados pelo grupo. Foi tomado um conjunto de decisões, consideradas relevantes, ligadas à identificação da necessidade de mudanças a introduzir no seu contexto de trabalho.

A caracterização de projectos de inovação curricular feita por Marcelo (1999) corresponde completamente aquilo que foi o trabalho inicial: com o objectivo de melhorar a qualidade da educação, e aumentar os níveis de colaboração e autonomia na resolução dos seus próprios problemas, baseado nas necessidades da escola e utilizando o saber - fazer dos professores.

Como resultado desta fase, e por imperativo institucional pois carecia de aprovação, foi apresentada uma proposta de projecto (em Julho de 2008) e proposta de continuidade (Julho de 2009) à Direcção da escola e ao Conselho Pedagógico, do qual destacamos as finalidades enunciadas (anexo II) :

Finalidades

- Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos

-
- Proporcionar aos alunos aprendizagens contextualizadas e significativas
 - Contribuir para a consecução das metas definidas no PEE, de que se destacam “Ensinar a pensar, a aprender e a empreender”; “Motivar para o estudo e para a vida activa”; “Reforçar a interdisciplinaridade”; “Estimular o espírito de cidadania/Promover uma cultura ambiental” (PEE, 2007-2010)
 - Contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes da importância do desenvolvimento sustentável
 - Relevar a importância de práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos
 - Fomentar uma postura de investigação - acção na actividade docente. (PP 2008/2009)

A proposta revela alterações ao nível dos papéis que o professor vai desempenhar, assim como ao nível das responsabilidades que assume. Os professores propõem-se fazer a articulação entre o PEE e o PCT, assumindo um papel de agentes e decisores curriculares e, sustentam a sua intervenção e inovação pedagógica numa metodologia de trabalho de projecto, que apresenta como objecto de estudo uma realidade (geográfica e ambiental) próxima dos alunos para sustentar aprendizagens significativas baseadas em situações locais que permitem a sua contextualização e promovem o interesse e envolvimento dos alunos.

Manifesta-se ainda a identificação por parte dos professores, com base na sua experiência profissional neste contexto, de um conjunto de condições que consideram necessárias para que o projecto possa ser desenvolvido, o que corrobora a constatação de Bolívar (2003) “ Hoje (...) somos confrontados com uma conceptualização/ análise crítica que acha que inovações a nível didáctico (melhoria na prática na sala de aula) podem exigir mudanças organizativas (a nível de escola) e não o contrário.” (p.48)

O processo de concretização de um currículo contextualizado

A gestão do currículo, insere-se no conceito de “estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisão face a finalidades que se pretendem alcançar” (Roldão, 2000, p.87), tendo como ponto de partida a RC para a construção de um projecto curricular contextualizado. Para que os professores se constituam como

“decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem pelo qual são responsáveis” (Roldão, 1999, p.41) devem reflectir e decidir o que pretendem que os alunos aprendam e escolham e apliquem os meios para o conseguir.

O desenvolvimento curricular foi feito num contexto de trabalho colaborativo, sendo este considerado um inovação no contexto onde as práticas foram desenvolvidas, neste caso, a escola X., tal como relata a professora:

Uma das finalidades do projecto é exactamente, promover o trabalho colaborativo, que acho que é uma falha fulcral nas escolas, numas mais do que noutras. (...). Recordo que já estive noutras escolas em que, (...) as pessoas se empenhavam no trabalho colaborativo, embora não fosse em torno de projectos, mas havia um maior trabalho em conjunto (...) - que eu penso que pode ser um bocado diferente daquilo que se entende por trabalho colaborativo – (...) Para além da gestão interdisciplinar do currículo, ser uma outra vertente de inovação pedagógica e de desenvolvimento curricular, que no fundo trata-se de um processo de reconstrução do currículo. (Ana D)

O trabalho colaborativo é considerado como essencial para o desenvolvimento e inovação curricular, tal como é entendido (Ponte, 2002; Hargreaves, 1998; Oliveira & Serrazina, 2002). O propósito de intervenção e inovação é justificado pela necessidade de promover o trabalho colaborativo, pois as participantes consideram-no crucial e reconhecem a sua ausência como uma falha na escola. A possibilidade de realizarem trabalho colaborativo leva a que as participantes desafiem as suas práticas curriculares pela auto-confiança sentida, conforme evidencia o testemunho da participante Ana A:

O currículo de X foi alterado, a ordem do manual, digamos assim, e do programa. Isso seria uma coisa que nunca faria sozinha, embora achasse muito bem, que seria melhor assim, nunca faria sozinha sem ter o apoio de uma equipa. Foi alterado, foi dada uma perspectiva diferente que achei muito mais interessante, mais actual porque foca problemas actuais. (Ana A)

Com efeito, para todas as participantes neste estudo, o processo de desenvolvimento curricular assente no trabalho colaborativo que foi seguido no projecto proporcionou novas formas de organizar a sua actividade.

Outro propósito expresso nas entrevistas é o de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos que, neste caso, se apoiou na metodologia de trabalho de projecto por se considerar o mais adequado, como se pode constatar no relato da professora:

outro era, de facto, promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e, sendo este projecto também, ao nível da intervenção e da inovação pedagógica, porque achamos que a metodologia do trabalho projecto pode ser uma componente de inovação pedagógica importante. (Ana D)

A promoção da melhoria das aprendizagens surge pelo diagnóstico sobre as características e as necessidades dos alunos envolvidos no projecto. Segundo Roldão (2000), “A necessidade de organizar as aprendizagens e gerir curricularmente de forma diferenciada para que possam ser efectivamente apropriadas” (p.83), aspecto que parece ter sido considerado pelas participantes neste estudo. Entendido o desenvolvimento curricular nas suas componentes de reconstrução do currículo traduzida em “o que” ensinar e em “como” e “a quem”, as participantes assumem que os conceitos científicos explorados constituem um veículo para abordar problemas gerais da sociedade que preocupam os cidadãos, como sublinha Ana D:

Acho que de facto aquilo que é essencial, esta consciência, esta formação da cidadania dos alunos, a responsabilidade individual perante a comunidade em que vivem em sociedade, e compreenderem, no fundo, os problemas, nomeadamente ao nível da sustentabilidade do Planeta, e este ano com a questão da qualidade de vida, que é uma outra vertente do mesmo problema, acho que os alunos têm adquirido uma consciência cada vez maior relativamente a estes aspectos que têm sido muito o enfoque, portanto, em vez de partirmos do conteúdo científico, e de uma mera aprendizagem do conteúdo científico, o conteúdo científico funciona aqui como um elemento para compreender problemas mais gerais e que são problemas que, no fundo, se colocam à sociedade e que nos desafiam a todos. (Ana D)

A necessidade de ter uma actuação no currículo por forma a “garantir a passagem /apropriação dos saberes tidos como necessários para um certo tipo de competências numa dada época e contexto” (Roldão, 2000, p.83) foi sentida no projecto, assim como promover as aprendizagens através da escolha e estruturação de modos de fazer aprender (métodos e organização), aquilo que socialmente se considera dever ser aprendido (Roldão, 2000).

A articulação entre as intenções e a concretização passou pela decisão sobre os métodos e a organização adoptados, através da inovação pedagógica que tem a ver com o desenvolvimento curricular e a reconstrução do currículo, e ao nível da implementação da gestão interdisciplinar do currículo a partir de um tema transversal.

O conhecimento dos alunos e das suas características, o conhecimento didáctico dos conteúdos e o conhecimento pedagógico geral das participantes foi essencial na reconstrução curricular que encetaram, como é evidenciado na descrição que se segue:

Ao nível do projecto propriamente dito, há esta tentativa de definir um tema que seja transversal e que todos abordem em face ao trabalho de projecto (...). Portanto, acho que isto potencia uma aprendizagem com sentido, e o facto de haver três disciplinas, no caso das minhas turmas são só duas disciplinas, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas mas, mesmo assim, sinto que tem sido um contributo extremamente importante para eles terem uma outra visão do mundo e, futuramente, um outro tipo de participação na vida da Sociedade em que vivem. (Ana D)

A concretização do projecto curricular envolveu, pois, a adequação das Orientações Curriculares previstas aos contextos específicos da realidade, constituída pelos alunos e os seus problemas, identificados por estes professores. Esta adequação foi operacionalizada na planificação de situações por forma a promover aprendizagens significativas para estes alunos, despertando-lhes a atenção e interesse.

A planificação e operacionalização da adequação aos alunos feita no desenvolvimento curricular, é relevada por Leite (2001) ao defender que a forma como se organiza o currículo

(...) não é uma questão neutra, e não é neutra a selecção do saber considerado importante, e não é neutra a forma como o saber é distribuído, isto é, nos processos a que recorre para ensinar e aprender. (...) quando seleccionamos conteúdos não familiares a determinados alunos e quando recorremos a procedimentos de ensino afastados das suas experiências de vida, forçosamente estamos a colocá-los em situação de desvantagem (...) uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar situações locais e sustentar-se em processos que o tornam significativos para aqueles que o vão viver” (p.2)

Assim, podemos constatar através da análise das entrevistas, das observações e dos documentos, a presença de um conjunto de valores implícito, como seja o desenvolvimento de aprendizagens significativas e uma perspectiva mais ampla sobre os conteúdos programáticos, pois eles são trabalhados com vista ao desenvolvimento da educação para a cidadania. A este facto não são alheios os conteúdos, pois são eles que permitem a construção de aprendizagens e conhecimento, assim como o desenvolvimento de competências, já que os temas e as aprendizagens foram

perspectivados para as questões do ambiente e Desenvolvimento Sustentável (no ano lectivo 2008/2009) e a Qualidade de Vida e a Sustentabilidade na Terra (no ano lectivo 2009/2010). Reforçando, deste modo, o que Roldão (2000) defende: “ (...) o abandono da propriedade solitária de uma disciplina (...) ” (p.87) e envolvendo a responsabilidade na melhoria do próprio desempenho profissional proporcionando a “reconceptualização da função profissional do professor, cuja função e saber próprio se concentra na competência de ensinar – entendido aqui como fazer aprender alguma coisa a alguém” (2000, p.83). As aprendizagens significativas e as competências não se constroem no vazio, tendo as participantes no projecto revelado um conhecimento profundo dos conteúdos e uma consciencialização de valores, que orientaram a tomada de decisões na planificação das suas práticas e estratégias adequadas para o desenvolvimento das aprendizagens pretendidas.

Sobressai uma dada concepção de currículo subjacente ao próprio desenvolvimento, concepção assente numa orientação pragmática, numa racionalidade prática, pois o “currículo é conceptualizado como um propósito. Uma hipótese de trabalho (...) que é (re) construído continuamente ao longo de um processo de desenvolvimento” (Flores, 2000, p.88), o que é reforçado pelo seguinte testemunho:

Este trabalho conjunto dá a possibilidade, tem potencialidades para dando esta visão de conjunto trabalhar-se os conteúdos sim, mas conteúdos com um fim, e o fim é desenvolver um conjunto de competências que são comuns e que se elegeram, num determinado ano, como essenciais para trabalhar nesse ano, dentro do leque das competências do ciclo. (Ana D)

A promoção de aprendizagens significativas

Ao nível do ensino, como já mencionado, as actividades em sala de aula foram planificadas privilegiando a metodologia de trabalho de projecto, o que permitiu uma grande diversidade de estratégias, ilustrando a centralidade da aprendizagem na gestão curricular, como se evidencia nos depoimentos seguintes:

O trabalho de projecto dá-me alguma satisfação porque penso que corresponde àquilo que acho que deve ser uma vertente importante do trabalho em sala de aula que é, no fundo, um caminho construído pelos alunos, com o apoio do professor, mas com uma margem de autonomia suficiente para ele encontrar um caminho para abordar aquele tema. (Ana D)

e, ainda

até porque a X, está presente em tudo na nossa vida, por isso gosto sempre de relacionar aquilo que se dá, com a prática. Acontece-me às vezes, os alunos dizerem: “Ah, estamos a conversar”, e eu digo: “Não estamos a conversar, estamos a aplicar na prática, estamos a aprender como é que as coisas são”, porque acho que é o principal problema, não só da Físico X, mas de outras ciências. (Ana A)

Constatamos, pela análise das descrições, que a ênfase no processo de ensino aprendizagem está colocada na aprendizagem dos alunos através, por exemplo, do levantamento de situações problemáticas, a partir de situações de vivência do dia-a-dia, e as actividades realizadas pelos alunos no sentido de obter respostas para as questões colocadas.

A metodologia de projecto e o conjunto de estratégias implementadas, ao possibilitar que o aluno assuma um papel activo, apresenta segundo as participantes, vantagens por permitir a flexibilização, respeitar as diferenças entre os alunos, adequar os interesses e diferentes ritmos de aprendizagem, que descrevem da seguinte forma:

Nós podemos abordar o mesmo tema, um bocado mais aprofundadamente, ou mais à superfície ou, até sobre diferentes perspectivas e acho que foi isso que aconteceu. Portanto, naquelas turmas em que os alunos têm mais curiosidade em saber, são eles próprios que levantam as questões e querem ir mais além, acho que isso foi conseguido, porque, principalmente através dos trabalhos de projecto eles próprios podem, embora sempre com a nossa orientação, podem ser eles a definir um bocado o que é o trabalho que vão fazer, portanto, podem aprofundar mais, de um ponto de vista científico, ou não. Noutro tipo de alunos, que serão voltados para outras áreas, uma vez que eles é que desenvolveram um bocado o trabalho deles, também poderão focar de um outro ponto de vista, não tanto o científico mas mais o prático, mais aquele do dia-a-dia. Portanto, quando se pede aos alunos trabalhos, tipo trabalhos de projecto, cada aluno trabalha de acordo com aquilo que ele “gosta”, não vou dizer capacidade, não queria usar esse termo, mas tem um pouco a ver com isso. Aqueles que querem ir mais longe, aprofundar mais, vão, os outros não, cada um tem o seu ritmo de trabalho que pode levar as aprendizagens. (Ana A)

Sobre o papel de orientação que neste contexto é assumido, a mesma professora refere o seguinte:

Claro que tem sempre que ser orientados por nós, mas acho que esse tipo de trabalho de projecto é um trabalho que se adequa bem a todos os tipos de turmas e de alunos, embora, também, eles tenham sempre que colaborar. Há alunos que colaboram mesmo que se possa dizer que são alunos com um aproveitamento mais fraco, colaboram e bem, às vezes são os alunos mais fracos que se entusiasmam mais com os trabalhos, concluindo, acho que o

trabalho de projecto é uma metodologia de trabalho muito boa para qualquer tipo de alunos. (Ana A)

Há nesta descrição o propósito de fazer uma transição da perspectiva centrada no ensino para uma perspectiva centrada na aprendizagem, e a alteração do papel do professor, que passa a ser o de orientar e organizar as tarefas. Esta transformação é considerada importante para “elevar (...) os níveis de aprendizagem, motivação e rendimento de todos os que participaram neste processo, tanto alunos como professores” (Simão, 2007, p.95)

As alterações nos modos de trabalho, estendem-se para além da sala de aula, como descreve a coordenadora, participante Ana D:

Para além do trabalho da sala de aula, este projecto envolve ainda um conjunto de outras actividades extracurriculares, que se articulam com o trabalho da sala de aula, mas que consideramos que é extremamente importante desenvolver, como é o caso das visitas de estudo, como é o caso da mostra dos trabalhos aos Encarregados de Educação, nomeadamente a mostra de trabalhos no sentido de sensibilizar, também, os Encarregados de Educação para os temas que trabalhamos com os alunos e, também, digamos, valorizar o trabalho que os alunos fazem em sala de aula.

E uma outra, por exemplo, a participação na semana da leitura, é uma outra actividade que nós valorizamos, uma vez que no decurso das actividades de projecto os alunos vão ter que analisar muita informação, e vão ter que comunicar, e portanto, a semana da leitura aparece, no final de um processo, em que terão que comunicar a outros aquilo a que chegaram, as leituras que fizeram e os resultados a que chegaram (Ana D).

As aprendizagens dos professores e as aprendizagens dos alunos

Stenhouse (1983) defende que o desenvolvimento curricular é função do professor e associa o desenvolvimento curricular à investigação, defendendo que o desenvolvimento curricular de qualidade depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino. A sua concepção de currículo supõe uma prática e um processo de investigação. Esta componente de

investigação foi contemplada no processo de desenvolvimento curricular, caracterizada da seguinte forma:

A investigação era também um objectivo deste projecto, tanto que o projecto é um “Projecto de Intervenção e Inovação Pedagógica e de Investigação” e, portanto, com esta componente de investigação pretendia-se analisar, de facto, os efeitos deste trabalho conjunto nas aprendizagens dos alunos, não só ao nível do resultado, portanto, nos níveis obtidos no final do ano, mas também ao nível de aprendizagens e competências desenvolvidas e, uma outra componente que era analisar as práticas dos professores envolvidos no projecto e, também, reflectir sobre a importância dessas práticas na melhoria das aprendizagens dos alunos. (Ana D)

Os processos de trabalho com os alunos em sala de aula e a sua relação com os resultados escolares obtidos foram objecto de investigação, e foi formulado como uma finalidade na proposta de projecto do seguinte modo: “Fomentar uma postura de investigação – acção na actividade docente” (PP 2008/2009).

Quanto a este aspecto, também ele inovador, para todos os participantes, à excepção da orientadora e mentora do projecto, as opiniões relativas à sua importância e consecução divergem. A participante Ana D considerou que não se tinha desenvolvido a componente da investigação, reconhecendo, no entanto, que algum trabalho a esse nível foi realizado, como a mesma relata:

O ano passado não conseguimos, ao nível desta componente de investigação, enfim, fizemos algum trabalho sobre as aprendizagens dos alunos e, para isso, utilizámos vários instrumentos tendo em conta o tema do projecto que tinha a ver com a questão da Sustentabilidade da Vida na Terra, e as questões da sustentabilidade e, portanto, procurámos encontrar várias formas de analisar os resultados em termos de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e algumas competências. (Ana D)

Contrastando com esta opinião, outra participante considera que foi feita investigação na medida em que no ano seguinte foi possível proceder a reformulações com base na análise dos resultados e descreve com entusiasmo ao nível do trabalho desenvolvido com os alunos:

Aliás será quase o culminar do trabalho todo do ano, porque nos dá pistas em relação aos anos seguintes. Se há uma matéria que todos, ou quase todos, afirmam que gostaram foi porque o método adoptado resultou, portanto, é de repetir nos anos que vêm a seguir. Se há alguma parte que eles gostaram menos, então temos que repensar o que é que se pode fazer relativamente a isso. (Ana A)

E ainda, ao nível do seu conhecimento profissional, que considera ter alargado:

O que achei muito interessante e aprendi, foi o facto de fazer também, tipo um teste de diagnóstico, no início, e um teste de diagnóstico, com as mesmas características, no fim repetir mesmo teste, avaliar as características de respostas que eles deram e ver se houve uma evolução no aluno. Este foi um daqueles marcos que me ficaram e que tenciono continuar a usar e, foi algo que aprendi por trabalhar em equipa. Nunca me tinha lembrado de fazer o mesmo teste de diagnóstico no início e no fim, e comparar para ver se houve aprendizagem e ter um ponto de medida. Em geral sabemos que a matéria que damos, eles até podem ter muito bom no teste mas aquilo passa, e assim pode-se ver, no fim do ano, quando a matéria já tinha sido dada há mais tempo, se eles tinham absorvido alguma coisa, ou não. O que é que tinha sido mais importante, o que é que tinham aprendido. (Ana A, sublinhado nosso)

Esta participante destaca a relevância da identificação da melhoria da qualidade das aprendizagens por parte dos alunos, bem como a sua própria aprendizagem sobre investigação, nomeadamente com a utilização de novos instrumentos, relevando, ainda, a importância da aprendizagem com os colegas de trabalho:

(...) é difícil, nós professores, no nosso dia-a-dia fazermos esse trabalho. Só quando se junta assim um grupo, acabamos puxando uns pelos outros, é que isso é possível. É importante porque permite-nos sempre avançar um bocado mais de forma a podermos melhorar aquilo que fazemos. (Ana A)

Relativamente à investigação sobre as práticas dos professores, também se encontram divergências. A coordenadora do projecto considera que:

a componente investigação, relativamente às práticas de implementação do trabalho de projecto, foi uma vertente que não conseguimos agarrar porque, de facto, o tempo de trabalho é pouco (...). Tenho a sensação que é uma vertente que necessita, claramente, de ser trabalhada. Aliás, este ano já estamos, penso eu, a entrar um pouco nesse caminho. (Ana D)

contudo, descreve a forma como algumas práticas foram examinadas:

Tivemos oportunidade no decurso do primeiro período, eu e outra colega, de apresentarmos ao grupo o trabalho que desenvolvemos, como é que o desenvolvemos e analisar os pontos fracos de cada modo de trabalho, no sentido de para o próximo trabalho projecto podermos incorporar esses elementos. Já é alguma coisa que o ano passado não fizemos, portanto, penso que estamos a entrar num bom caminho. De qualquer modo, penso que precisamos ainda de aprofundar esta vertente, nomeadamente, não sustentar apenas no relato, se calhar temos que pensar numa forma de aprofundar a compreensão, como é que se faz, como é que se realiza, designadamente no que diz respeito ao trabalho projecto. (Ana D)

Esta vertente, caracterizada pela apresentação e análise das práticas baseada no relato, é considerada insuficiente, por não permitir a compreensão do ensino, daquilo que se faz, como se realiza, do ponto de vista desta participante e que está de acordo com a forma como Stenhouse (1983) entende a investigação, caracterizando a atitude de investigação como uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática. Opinião diferente é a manifestada, por exemplo, pela Ana B:

(...) há coisas semelhantes mas há vivências, ou porque tivemos turmas diferentes, ou porque nos aconteceram situações específicas, diferentes, portanto, acho que o nós trazermos a nossa experiência da aula, as coisas boas e que resultaram, isso enriquece o trabalho de grupo e também o meu, já se vê (...). (Ana B)

Para esta participante, o relato e sequente análise das práticas em sala de aula é considerado como investigação sobre a prática, uma aprendizagem profissional, que especifica da seguinte forma:

acho que aprendi, ou seja, não estive a fazer uma acção de formação, mas acho que aprendi partilhando, dizendo: “eu fiz assim, tu fizeste... resultou melhor”. Muitas vezes, por detrás disso está aquela parte mais de reflexão sobre a teoria, (...) isto que fazemos nas aulas e uma associação que se vai fazer a uma parte mais teórica, portanto, acho que isso foi muito importante. (Ana B)

Esta apreciação vem corroborar a defesa, entre outros, de Formosinho e Machado (2007) de que o conhecimento profissional dos docentes é do tipo praxiológico, “porquanto se constrói fundamentalmente nos contextos de trabalho como resultado do vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso também a fecunda e faz desenvolver” (p.77).

Dos testemunhos das participantes Ana A e Ana C emerge a consciencialização do desenvolvimento da capacidade de analisar e avaliar as suas próprias práticas, com o sentido de as aperfeiçoar visando melhores aprendizagens dos alunos, como atrás referiu Ana A “Se há alguma parte que eles gostaram menos, então temos que repensar o que é que se pode fazer relativamente a isso.” (Ana A)

Parece pertinente inferir que esta divergência nas opiniões relativa à investigação, se devem aos pontos de partida das várias participantes. Se para umas as práticas desenvolvidas e a predisposição para examinar a sua própria prática se traduziram em aprendizagens importantes, para a coordenadora, que teve também um papel de formadora nesta componente, as práticas desenvolvidas ficaram aquém do objectivo proposto, pela falta de instrumentos e sistematicidade no processo. Não foi

possível estabelecer a relação entre os processos de trabalho com os alunos em sala de aula e os resultados escolares, objecto de estudo inicialmente definido. Esta conexão é muito importante para a aceção de currículo de Stenhouse (1983), pois permite que o processo de investigação estabeleça a conexão entre as intenções ou propósitos e a realidade, a forma como foram aplicados e transformados em aprendizagens.

As diferentes perspectivas sobre a investigação desenvolvida parecem ter evoluído no sentido, de ser considerado investigação, dado que foi alvo de análise sistemática e para o qual se desenvolveram instrumentos específicos, conforme é evidenciado no Relatório final de avaliação do projecto [RFAP]:

(...) precisaríamos de mais tempo para a recolha, análise e interpretação de dados sobre os processos de trabalho com os alunos em sala de aula e a sua relação com os resultados escolares obtidos, que constituía o nosso objecto de investigação.

No entanto, e como se evidenciou neste relatório, realizou-se algum trabalho de investigação sobre: i) a evolução dos saberes relativos a temáticas relacionadas com a qualidade de vida e capacidade de enunciar acções individuais e comunitárias para promover a qualidade de vida e algumas competências dos alunos (análise e interpretação de textos e produção de texto); ii) o modo como os alunos perceberam os processos de trabalho implementados; iii) a importância do trabalho desenvolvido nas disciplinas do projecto em termos da sua aprendizagem, no desenvolvimento de competências e em termos do seu interesse pelas disciplinas.

Para tal procedeu-se à recolha de dados, usando instrumentos adequados (já atrás referidos) aplicados no início e final do ano lectivo, para averiguar a evolução dos saberes e competências, que foram depois analisados e tratados, recorrendo a métodos estatísticos simples (frequência absoluta) e análise de conteúdo das questões de desenvolvimento, e depois sistematizados e interpretados. Para recolha de dados sobre a percepção dos alunos sobre os processos de trabalho e a importância que tiveram para o seu desenvolvimento, recorreremos à produção de um texto de reflexão pelos alunos sobre estes aspectos, no final do ano lectivo. Estes textos foram objecto de análise de conteúdo, donde emergiram categorias que foram depois sistematizadas e interpretadas.

Decorre do que foi dito, que teria sido importante que ao longo do processo tivessem ocorrido outros momentos de investigação com uma recolha mais sistematizada de dados sobre as dimensões agora consideradas e um aprofundamento da investigação sobre os processos de trabalho com os alunos. (RFAP do ano lectivo 2009/2010)

Para estes professores, a exigência da realização do projecto curricular de turma, traduz a necessidade de capacitar os professores para um trabalho profissional, que não é exclusivamente de sala de aula (Marcelo, 1999). É neste sentido que este autor

defende a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino. Por conseguinte, ainda que o projecto não tenha sido concebido como formação (formal), o processo levado a cabo permitiu um crescimento profissional e novas aprendizagens e competências.

Para Day (2001) o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando através dele, os professores conseguem transformações e melhorias no âmbito do seu espaço de influência: as escolas, o currículo e o ensino. Ao exercerem influência na concepção, desenvolvimento e avaliação do currículo (Marcelo, 1999), partindo de uma concepção de currículo como projecto, estabelece-se uma relação entre o desenvolvimento e inovação curricular e o desenvolvimento profissional, pela alteração do papel dos professores, pelo desenvolvimento e responsabilização na construção da autonomia e exercício de tomada de decisões e pelo desenvolvimento de aprendizagens. Marcelo (1999) advoga que o processo de construção de um projecto “é já por si um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que faz com que os professores trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais” (p. 143)

Constrangimentos no desenvolvimento e inovação curricular

Os professores referem essencialmente quatro tipos de dificuldades, o conhecimento dos currículos de cada uma das áreas disciplinares descritas, a produção de materiais e o tempo (falta de) quer na planificação e preparação de outras actividades organizacionais, quer para o ensino, ou melhor dizendo, para as práticas lectivas em sala de aula, e a cultura de escola. Vejamos como são descritas:

Por um lado o conhecimento dos currículos (...) Outras dificuldades? É o tempo, como já referi, é muitas vezes os materiais que devíamos ter para tornar tudo isto mais operacional, mas penso que as dificuldades se estão a esbater. (Ana C)

Os 90 minutos são pouco para qualquer tipo de metodologia, para desenvolver os conteúdos de uma forma coerente. Pelo contrário, o projecto ajuda-me a rentabilizar mais esses 90 minutos porque, como há determinados conteúdos que se repetem, que podemos trabalhar em

conjunto e em várias perspectivas, facilita-nos muito essa gestão de tempo. Podemos, eventualmente, não aprofundar determinados assuntos mas sabemos que nas X ou nas Y vão aprofundar e, portanto, podemos gerir isso dessa forma e então, os 90 minutos, apesar de serem pouco, mesmo assim rentabiliza-se mais do que se estivéssemos sem o projecto, cada um trabalhando isoladamente. (Ana C)

A introdução de metodologias activas, isto é, em que o aluno assume um papel activo na sua aprendizagem, exige mais tempo, o que é uma preocupação. Pois se há a possibilidade de autonomia na gestão curricular, e recomendações no sentido de implementar metodologias que permitam o desenvolvimento de aprendizagens numa perspectiva construtivista, as instâncias superiores exigem o cumprimento dos programas. Tal como Flores, Day e Viana (2007) identificaram, revela-se a existência de “tendências contraditórias nas recentes políticas curriculares (p. 9)”. Se com a Reorganização Curricular do Ensino Básico e a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais os professores passam a ter mais autonomia na interpretação e gestão curricular, por outro lado, continuam a existir regulamentos centrais com perspectivas normativas e de controlo que dificultam e/ou impossibilitam um trabalho coerente. Esta situação coloca grandes desafios aos professores gerando situações paradoxais e difíceis de gerir em que é necessário a capacidade de adaptação, a flexibilidade, a reflexão, o trabalho em equipa e a aprendizagem colaborativa, no desenvolvimento curricular para a consecução das competências e objectivos no contexto em que os professores desenvolvem a sua acção. Contudo, a organização da escola introduz constrangimentos difíceis de contornar e que desencorajam as iniciativas mais inovadoras, sendo que estas se constituem como uma competência que se exige aos professores (Flores, Day & Viana, 2007).

Os constrangimentos introduzidos pela organização da escola são sentidos pelos professores participantes no projecto de diferentes formas e com apreensão:

O que eu acho é aquilo que já tenho dito em muitos sítios e acabo por constatar que é verdade. Sempre que a pessoa tenta fazer algo de novo há sempre diversos factores que tentam “impedir” que aquilo aconteça ou que corra bem. Portanto, a pessoa sente sempre que bate em muitas barreiras, em muitos obstáculos, uns criados intencionalmente, outros não, mas há sempre muitos obstáculos quando se tenta fazer algo de novo. Nós também não fomos muito beneficiadas, as coisas não nos correram muito bem. Tivemos que lutar para conseguir ter um espaço, e por vezes a pessoa sente que parece que estão a querer impedir que as coisas corram. (Ana A)

Este relato evidencia aquilo a que vários autores referenciam como resistência à mudança, e o paradoxo descrito por Perrenoud (2000) em que os professores que revelam conhecimentos e competências adquiridos, na instituição escolar, não são do agrado daqueles que os não adquiriram “ as tentativas de inovação provocam sarcasmo e até mesmo represálias” (p. 182). Neste sentido, a cultura da escola, destaca-se como um factor de constrangimento. A cultura dominante de trabalho individual, surge como uma “inércia” que dificulta o desenvolvimento do trabalho como descreve a participante:

o individualismo elevadíssimo que existia, cada um trabalha para seu lado, o eu achar que, de facto não é assim que se deve trabalhar e não é o melhor serviço que prestamos aos alunos, este tipo de trabalho individual, em que cada professor, no fundo, não define metas conjuntas, não faz um trabalho de articulação, de integração entre os vários currícula. Apesar das limitações que há sempre - mas isso é normal porque nunca temos as condições ideais - a experiência, de facto é extremamente rica e gratificante a vários níveis. (Ana D)

Outro aspecto, ainda relativo à organização, diz respeito à liderança e à necessidade de apoio explícito por parte da administração para que se possam desenvolver projectos de inovação (Marcelo, 1999), de facto a gestão de tempo e recursos pode fazer a diferença no desenvolvimento dos trabalhos numa escola como defende a participante Ana A:

Eu não tenho dúvidas nenhuma a esse respeito, se bem que, na prática, com todos os condicionalismos que existem, quem eu acho que podia contribuir de uma forma mais simples, mais fácil, seria a Direcção da escola que poderia dar outras condições de forma a poder-se trabalhar melhor, portanto, a outro nível acho que é um bocado complexo mas não há nada que não se faça, só depende da boa vontade das pessoas em dar-nos condições, acho que a Direcção podia ter-nos dado mais condições a nível de horas para reunirmos até, às vezes em termo de coincidência de horários de determinadas salas, por exemplo, no caso dos computadores. Quando nós precisamos de usar os computadores temos que ir buscar os portáteis de um lado para o outro, nós e os alunos, agora estamos um bocado condicionadas porque o local onde estão os portáteis está fechado a partir de uma certa hora, o acesso é difícil, portanto, debatemo-nos sempre com uma série de dificuldades que não têm nada a ver com o projecto, mas com as condições e os meios materiais, e isso não seria difícil de resolver se houvesse boa vontade da parte das pessoas. (Ana A)

Nem sempre os constrangimentos introduzidos pela organização da escola são sentidos pelos professores participantes como negativos, outros perspectivam-nos com optimismo, como um desafio, ou seja, como aspecto diagnosticado e logo passível de ser melhorado

Portanto, tem sido extremamente importante, não só pela satisfação pessoal que me dá, embora os espaços, se calhar, sejam pequeninos, estas coisas não é de um dia para o outro, temos que ir caminhando e cada um incorporando, dentro daquilo que consegue, da sua própria disponibilidade e abertura, temos que ir caminhando, temos que aprofundar a colaboração e a articulação entre as várias coisas. Há muitos aspectos a burilar, a questão da avaliação, os testes, é uma vertente que ainda não foi trabalhada, ou pelos menos de uma forma não muito consequente, portanto, há imensas arestas a limar, há imenso trabalho para fazer. O que falta não é trabalho, o que falta é tempo e disponibilidade para trabalhar. Mas penso que este é o caminho, sem dúvida nenhuma que este é o caminho. (Ana D)

A título de síntese, na perspectiva das participantes no projecto, os constrangimentos encontrados relacionam-se com a organização da escola, com a cultura existente nesta escola, predominantemente individualista mas, principalmente, com o tempo disponível para todo o trabalho que os professores se propuseram desenvolver.

1.3 Gestão interdisciplinar do currículo

As finalidades acordadas pelo grupo traduziram-se numa nova perspectiva de currículo que, como vimos anteriormente, se manifesta numa concepção de currículo como projecto o que implicou um processo de inovação curricular e pedagógica. Este processo intencional e assumido implicou necessariamente uma articulação entre a intenção e a sua concretização o que, por sua vez, obrigou a um conjunto de tomadas de decisão, entre as quais se destaca a interdisciplinaridade num contexto de gestão interdisciplinar do currículo, nas áreas disciplinares dos professores integrantes da equipa, que foram as Ciências Físico – Químicas, as Ciências da Natureza e a Geografia.

O princípio introduzido pela Reorganização Curricular estabelece o reconhecimento da autonomia da escola com a definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo. Introduce novas dinâmicas curriculares nas escolas (Leite, 2006;

Simão, 2007) que se vão concretizar na orientação central da construção de um projecto curricular de turma onde devem ser articuladas as diversas áreas (disciplinares e não disciplinares) e que se traduzem na transformação do Currículo Nacional em projectos curriculares contextualizados. Foi, justamente, neste âmbito em que se desenvolveu o Projecto de intervenção e inovação pedagógica, objecto deste estudo.

Uma vez que a construção de um projecto curricular se traduz numa obrigatoriedade legislativa, importa clarificar o entendimento de projecto curricular. Segundo Roldão (1999)

por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (p.44)

Sendo a gestão “essencialmente um processo de tomada de decisões orientadas para as finalidades que se pretendem atingir” (Roldão, 1999, p. 37), as decisões relativas à organização do trabalho e aos métodos, práticas pedagógicas e a reconstrução do currículo traduziram-se a nível da sua implementação, na escolha de um tema transversal, no contexto da gestão interdisciplinar do currículo. Esta opção é apoiada pela “ (...) identificação de caminhos possíveis (...) que passam pela interdisciplinaridade como decisão essencial para a flexibilização e contextualização, só possível através de práticas colaborativas (...) que traduz a evolução para a mudança” (Roldão, 1999, p.37-38). A operacionalização do tema transversal obedeceu à construção de um plano anual comum, que envolveu as três áreas disciplinares referidas, como relata Ana D

temos conseguido construir um Plano Anual, em que equaciona, lado a lado, um Plano Anual comum, quer nas metas, quer ao nível das estratégias, quer também ao nível dos conteúdos, conseguirmos emparcelar os conteúdos das várias disciplinas ao longo do ano. Este caminho que tem sido longo (...) E é extremamente interessante o caminho que se faz, o que mostra que cada professor é importante que reflecta no início do ano, sobre o conjunto do seu Plano e defina as suas metas face a esse conjunto. Não se pode abordar um currículo, ou fazer um trabalho com sentido, se não se tiver esta visão de conjunto porque senão vamos sem norte, sem orientação, sem um sentido pré-definido, vão as coisas acontecendo um pouco ao acaso. (Ana D)

Este exercício implicou uma concepção flexível do currículo e práticas de gestão curricular diferentes das práticas profissionais mais habituais de executante (Roldão,

1999). Para as participantes a inovação nas suas práticas profissionais surge associada à interdisciplinaridade pois este grupo desenvolveu uma forma de trabalho que traduz uma nova organização. Esta nova organização pressupõe uma mudança em que “são pontos decisivos para o sucesso da mudança desenvolver uma cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar (...) através do trabalho colaborativo” (Abrantes, 2001, p.49).

As mudanças introduzidas pela Reorganização Curricular, como defende o autor, são mudanças muito profundas pois implicam alterações ao nível da cultura profissional mais tradicional. No projecto em estudo, o trabalho colaborativo que possibilitou a introdução da interdisciplinaridade na gestão curricular foi um dos pontos de partida, percebido como algo diferente, por se ter desenvolvido uma forma de trabalho que traduz uma nova forma de organização, como podemos observar nos testemunhos seguintes:

(...) Acho que é uma reflexão conjunta. As pessoas quando entraram neste projecto a ideia, em parte, era essa: fazer uma experiência em que se conseguisse tentar articular as várias disciplinas. Acho que o que caracteriza este grupo é a “inovação”, entre aspas, em relação a outros grupos de trabalho, é o facto de estarem pessoas de disciplinas diferentes. Não é um grupo de professores de Físico-Química, não é um grupo de professores de Ciências Naturais, é um grupo com professores de disciplinas diferentes, o que é diferente do que se costuma fazer. (Ana A)

Esta participante justifica a diferença ao nível da organização curricular referindo-se ainda ao plano das decisões tomadas pelo grupo ao afirmar:

“Acho que foi tudo diferente. A ideia que fez juntar as pessoas, para além dos métodos de trabalho - mas isso também poderia ser feito num grupo de professores da mesma disciplina -, aqui neste grupo, além de se poder desenvolver isso tudo, pode-se privilegiar a interdisciplinaridade, que não seria possível noutro grupo.” (Ana A)

A interdisciplinaridade surge como uma decisão por parte do grupo, equipa de trabalho que se formou e foi uma decisão consciente e participada por todos os elementos. O que está em sintonia com Roldão (1999) ao defender que a “interdisciplinaridade curricular visa (...) a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (p.47) e que é complementado com o relato da professora Ana B ao referir-se à gestão interdisciplinar implementada da seguinte forma:

na generalidade rentabiliza isto é, dá sentido às coisas, portanto, nós podemos dar sentido aos diferentes programas, e aos diferentes currícula se nós fizermos esta interpenetração, no fundo, dos programas na generalidade, uma abordagem mais transversal das situações. Por exemplo, uma situação do currículo do ano passado, é um curriculum que nós fizemos reorganização do currículo, no fundo dos currícula porque estavam as disciplinas envolvidas, as que estão no projecto, e isso permitiu cumprir o programa, e permitiu que o programa fosse cumprido mesmo com este tipo de práticas, ou seja, que eles tivessem metodologias mais activas, um empenhamento maior, que realizassem mais trabalhos de pesquisa e, no entanto, o programa foi cumprido, porque realmente, houve vários pontos em comum, dentro do programa perceberam-se melhor as interligações, o que é que há ali que possa ser gerido de tal forma que permita cumprir mas não sem impossibilitar este tipo de práticas, acho que isso é importante. (Ana B)

Como é visível nos testemunhos, o professor (as participantes) ao assumir (em) – se como decisor e gestor do currículo encontram formas de trabalho que se traduziram numa integração equilibrada das Competências Gerais definidas na Reorganização Curricular e competências disciplinares que integraram saberes e competências disciplinares visando uma maior eficácia e adequação aos públicos (Roldão, 1999) e que dá sentido à lógica do projecto curricular contextualizado.

A participante Ana A explica a importância da interdisciplinaridade, sob o seu ponto de vista, deixando transparecer o processo e a forma como o vivenciou e até as suas expectativas (não totalmente satisfeitas no 1º ano e a crença na sua consecução no 2ºano (ano em que foi realizada a entrevista). Estes aspectos revelam não só o dinamismo como a evolução no processo.

É um bocado aquela ideia que não se pode perceber um determinado fenómeno sem ver todos os aspectos, e como não sabemos tudo, precisamos uns dos outros para conseguirmos perceber bem aquilo que se passa e achei interessante a ideia de se focar o mesmo aspecto, o mesmo tema nas diversas disciplinas. Se bem que, porque acho que se deve voltar as coisas mais para a prática, o ano passado ficou um bocado aquém das minhas expectativas. Acho que a ideia que está proposta, agora, e que espero que se concretize, é muito interessante e, isso, sim, seria mesmo proceder a uma articulação real que é aquele trabalho de fazer, exactamente, o mesmo trabalho, sobre o mesmo tema, incluindo as três disciplinas... apenas um trabalho mas que incluísse, abarcasse as três disciplinas. Acho que isso será o culminar da interdisciplinaridade. (Ana A)

A construção da interdisciplinaridade não foi tarefa fácil, e apresenta desafios de vária ordem (Leite, 2006; Roldão, 1999; Viana & Flores, 2007) relacionados, entre outros, com a tradicional compartimentação do saber, separado em disciplinas, com os modos de trabalho nas escolas e até com políticas e orientações educativas contraditórias emanadas pelo Ministério da Educação de que foram exemplo como maiores dificuldades, os programas das várias disciplinas cujos conteúdos se revelam difíceis de articular, apesar de ser, precisamente, a articulação entre os saberes uma das metas / mudanças justificativas da Reorganização Curricular.

A este propósito, a professora Ana B narra uma das dificuldades relacionadas com os programas disciplinares

Eu, que já tinha esses programas há uns anos, de diferentes disciplinas, - conheço melhor as disciplinas que lecciono -, mas o que acontece é que vejo muita sobreposição, muitas repetições nos conteúdos e, portanto, o que acontece é que, no fundo (...). Mas nós, mesmo que os conteúdos não sejam assim tão importantes, embora sejam a base disto tudo, estamos a repetir conteúdos em diferentes disciplinas, eu acho que é gastar tempo, é gastar recursos. (Ana B)

Apesar do consenso sobre a importância da articulação entre os saberes, não é tarefa fácil a sua concretização. A professora Ana D ilustra as dificuldades no trabalho desenvolvido para encontrar, promover coerência e articulação entre as várias áreas disciplinares. A descrição entusiasmada remete para a relevância do processo desenvolvido para fazer a mudança de práticas pedagógicas centradas no saber fragmentado em conteúdos disciplinares (Viana e Flores, 2007) e que é descrita da seguinte forma:

Acho esta fase uma fase riquíssima. Extenuante, porque acontece que há momentos em que não vemos saídas nenhuma, parece que andamos completamente perdidos, que não há possibilidades nenhuma de articulação e conseguimos, depois de toda esta batalha, chegar a um esquema conceptual comum. Eu sinto isso como uma vitória esplendorosa: conseguirmos daquilo que é desconexo, em que supostamente devia ter havido essa preocupação ao nível da concepção dos currículos. Havia metas comuns, havia competências essenciais definidas, e transversais a todos os currículos, mas depois, cada um “puxou a brasa à sua sardinha” e, lá foi andando pelo caminho mais..., enfim, com uma nova roupagem mas, no fundo, se não houver este tipo de trabalho facilmente se cai numa abordagem tradicional, de conteúdo a conteúdo, em que o conjunto dos conteúdos é a soma dos vários conteúdos que se foram trabalhando ao longo do ano. (Ana D)

Na mesma linha de pensamento, surgem os relatos de Ana A e Ana C, que acrescentam a dificuldade relacionada com os modos de trabalho individuais e disciplinares que permitam a construção de um trabalho colaborativo (no plano interdisciplinar) assim como o quase desconhecimento dos conteúdos abordados nas diversas disciplinas:

O mais difícil, à partida, é tentar fazer coincidir os mesmos temas, ou temas afins, nas três disciplinas. Acho que é aquilo que exige um bocado mais de nós, à partida. E também alguma flexibilidade, que é: “não vou dar este tema da forma que estou habituada, mas vou alterar e vou dar antes aqui para poder fazer coincidir com o outro”. Acho que isso por vezes, leva a que haja muito trabalho, a que se “perca” trabalho porque, entretanto, o contacto às vezes também não é muito fácil. (Ana A)

e, ainda

Agora vou conhecendo, mas o desconhecimento dos currículos é um obstáculo para esse trabalho em conjunto. Fomos analisando, primeiro com os grandes temas e agora estamos já a conseguir conhecer melhor. Aliás, este ano noto uma grande diferença nesse aspecto relativamente ao ano passado. Conseguimos ver o que cada área trata para fazermos essas pontes. É uma dificuldade que está a esbater-se. (Ana C)

Com efeito, a dificuldade na operacionalização da interdisciplinaridade, definida como um objectivo do projecto de inovação, é sublinhada por diversos autores, de que se destaca Simão (2007):

a organização do saber por disciplinas confere-lhe um carácter fragmentado. Para combater esta tendência de dividir o conhecimento, devem ser criadas oportunidades ao longo do desenvolvimento da actividade profissional do professor, para que este possa obter a experiência prática da aplicação de conhecimento de forma não compartimentada, onde as várias dimensões do contexto sociocultural das escolas se intersectam com a complexidade pessoal de cada estudante. Neste sentido, a aquisição do saber docente, baseada na prática, reflectindo teoricamente, por meio da partilha de experiências individuais ou colectivas é uma via para a mudança. (p.95)

De entre os vários desafios que esta autora relembra, as participantes optaram por, tal como a mesma propõe, partir para a prática munidas dos seus saberes e da sua experiência profissional. A prática docente foi, assim, o ponto de partida para uma mudança, que se constituiu como formação, já que faz apelo a novas competências e ao conhecimento profissional do professor ao nível do conhecimento dos conteúdos, ao nível do conhecimento do currículo e do conhecimento didáctico do currículo mas também de algo mais, relacionado com o saber - fazer do conhecimento prático para e sobre o ensino (Little, 1990) conforme ilustram as descrições das participantes,

Acho que realmente um dos aspectos mais importantes deste tipo de trabalho desenvolvido no projecto é, realmente, é essa mesma, que é, portanto, essa gestão curricular que se pode fazer, e uma gestão que integre diferentes disciplinas. O integrar as diferentes disciplinas, permite, no fundo, práticas que acho – pode ser uma perspectiva minha que não está certa – mas sempre achei que são práticas que necessitam de mais tempo, mais tempo efectivo por parte dos alunos e, até dos professores para supervisionar, para ajudar, embora muito do seu trabalho possa ser com uma maior autonomia, mas acho que o fundamental é mesmo isso, que é essa gestão dos programas de maneira integrada que depois permite uma melhor prática lectiva e uma maior satisfação por parte dos alunos e dos professores. (Ana B)

Ilustrando a consecução das Orientações Curriculares em que a interdisciplinaridade é entendida no contexto do projecto curricular de turma, como um dos objectivos principais, não só em relação à articulação mas também às metodologias a desenvolver com os alunos, ideia que Ana C corrobora:

Muito importante. Aliás, é isso que se pretende [ligação entre os saberes] nas escolas e nunca se consegue concretizar e nós conseguimos. É um grupo pequeno que o faz, apenas com as turmas que estão no projecto. O interessante seria alargar a mais turmas com mais pessoas, evidentemente. (Ana C)

Esta participante revela a dificuldade que existe na consecução desse objectivo, destacando-a para enfatizar a articulação desenvolvida na gestão curricular, assumida como inovação. Esta dificuldade, ultrapassada pelo desenvolvimento do projecto, é recordada por Roldão (1999) ao argumentar a importância da cultura interdisciplinar que “ vem sendo repetidamente recomendada e exaltada nos próprios textos programáticos e políticas educativas, mas que se concretiza tão pouco e com tanta dificuldade” (p.47) dada a organização escolar estar estruturada e pensada de outro modo. Neste sentido, Ana D argumenta que no quotidiano as pessoas e, em particular, os alunos procuram dar sentido ao que observam de modo global e interligado.

Um dos grandes problemas que se colocam muitas vezes, nomeadamente em algumas disciplinas, (...) seja qual for a via, via televisão, seja por via conversa com os pais, seja qual for a via, portanto, tem tudo a ver com o dia-a-dia, só que eles não percebem o seu dia-a-dia sobre esse ponto de vista, que é o caso da [disciplina] X, e portanto, um dos grandes problemas que se coloca, é dar relevância, é os alunos perceberem o sentido do estudo de determinadas matérias. Portanto, fazer esta abordagem do global para o particular, ou seja, o particular tem a ver com noções específicas e científicas para ajudar a compreender, portanto, são vistos os conteúdos como contributos para compreender questões mais globais, que aí sim, mais

facilmente eles lá chegam, faz todo o sentido dar toda a relevância. Portanto, acho que tem que ser esta a via. (Ana D)

A gestão curricular levada a cabo contemplou alterações nas metodologias de trabalho, em particular, na preocupação manifestada com a integração e articulação dos conteúdos das diversas disciplinas, o que se reflectiu nas próprias metodologias, como referem as professoras:

Claro que as metodologias são diferentes. Têm que ser, obrigatoriamente, porque estamos a tratar dos temas de outra forma e isso também é importante. (Ana A)

As alterações introduzidas nas práticas profissionais evidenciam mudanças nas práticas pedagógicas, mas também mudanças conceptuais expressas nas finalidades e objectivos educacionais e nos princípios organizadores do trabalho de sala de aula, enfatizado pelas afirmações:

Dando esta visão de conjunto trabalhar-se os conteúdos sim, mas conteúdos com um fim, e o fim é desenvolver um conjunto de competências que são comuns e que se elegeram, num determinado ano, como essenciais para trabalhar nesse ano, dentro do leque das competências do ciclo. (Ana D)

Um tipo de situação é o trabalho que se desenvolve na aula e depois, mesmo, os conteúdos, ou seja, eu limitava-me muito à minha disciplina e agora alargo mais os conhecimentos, ou vou confluir para outra área disciplinar, portanto, faz-se a ligação dos saberes, que é uma coisa que eu não faria na minha área. Vejo-me obrigada (no bom sentido) a fazer a ligação ou com a área das X, ou com a área da Y, o que é muito engraçado porque a Vida na Terra é um todo. (Ana C)

Nas suas narrativas as professoras confrontam as práticas anteriores com as que foram desenvolvidas no projecto, fazendo referências não só aos conteúdos programáticos mas principalmente ao modo como os abordavam até então.

(...) e, por vezes, ainda hoje sinto que os programas são demasiadamente teóricos, e que seriam muito mais interessantes para os alunos, até porque a maior parte deles tem mais dificuldades, ou gosta um bocadinho “menos” de Físico-Química, e que tudo aquilo que pudermos fazer para que os alunos gostem mais da disciplina e que sintam mais interesse, tudo isso é importante, até porque a Físico-Química, está presente em tudo na nossa

vida, por isso gosto sempre de relacionar aquilo que se dá, com a prática. (Ana A)

Pensando antes do projecto, era um trabalho também em que uma pessoa pensa, apenas, nos conteúdos da disciplina e, portanto, todo o trabalho feito tem a ver com os conteúdos da disciplina, portanto, fica um trabalho mais pobre se comparando com a actualidade, fica mais reduzido só àquela área disciplinar. Agora posso alargar, ou podemos confluír sobre várias perspectivas para um mesmo fim. (Ana C)

Um outro aspecto que emerge das narrativas das participantes sobre a experiência vivenciada tem a ver com as aprendizagens que desenvolveram e que remetem para aprendizagens a nível da própria área científica, como é evidenciado no extracto seguinte:

Em termos pessoais, começando por aquilo que não é o mais importante, aprendi muito. Falo da minha disciplina, quer das disciplinas que estão envolvidas no projecto. (Ana A)

Essas aprendizagens também estão relacionadas com o desenvolvimento curricular, mais especificamente com o modo de gerir o currículo, o que está de acordo com a perspectiva de “que a formação tenha de ser realizada com uma filosofia de intervenção dos próprios sujeitos, num processo auto e interformativo (...) integrando-a em processos organizados e geridos colaborativamente no quadro da própria prática curricular” (Roldão, 1999, p.51).

O currículo de X foi alterado, a ordem do livro, digamos assim, e do programa. (...) para tentar focar o mesmo tema em todos os capítulos, achei bastante interessante, porque claro, traz-nos mais para a realidade, para o nosso dia-a-dia(...) Foi alterado, foi dada uma perspectiva diferente que achei muito mais interessante, mais actual porque foca problemas actuais. (Ana A)

Se eu quisesse eger a fase mais rica deste processo eu diria que é a fase em que andamos “às cabeçadas” à volta dos vários currículos, tentar encontrar as pontas que ligam os vários currículos e construir um currículo que, no fundo, tem sido um pouco aquilo que nós temos feito. (Ana D)

Ou, ainda, situando-se a gestão curricular no plano das aprendizagens (Roldão, 1999) a avaliação que fazem das decisões tomadas, consideram ter um efeito sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos atribuídas, neste contexto específico, à melhoria

dos modos de trabalho em sala de aula e a uma maior satisfação no trabalho desenvolvido quer para os professores quer para os alunos, como evidenciam os testemunhos seguintes:

Acho que o fundamental é mesmo isso, que é essa gestão dos programas de maneira integrada que depois permite uma melhor prática lectiva e uma maior satisfação por parte dos alunos e dos professores. (Ana B)

Numa sala de aula podemos ter alunos – se falarmos em termos de aproveitamento – com bom aproveitamento, outros com aproveitamento fraco, e todos eles podem trabalhar bem e à sua medida, ao seu ritmo, quando se usa este tipo de trabalhos. (Ana A)

As diversas narrativas sublinham as dificuldades sentidas com a operacionalização da interdisciplinaridade mas confirmam a vantagem, quer para a consecução dos conteúdos programáticos, quer para o desenvolvimento de práticas centradas na aprendizagem e no papel activo dos alunos e como motivação para as aprendizagens. Este aspecto é realçado no Relatório de avaliação do projecto relativo ao ano 2008/2009:

A articulação interdisciplinar entre as várias disciplinas envolvidas foi plenamente conseguida a vários níveis.

Em segundo lugar, ao focalizar-se a abordagem deste tema no estudo do Rio Sado e a sua relação com a cidade de Setúbal elegeu-se como **objecto de estudo preferencial para as várias disciplinas** o contexto em que os nossos alunos e nós próprios vivemos. A utilização privilegiada de uma metodologia de trabalho de projecto sobre questões/problemas de desenvolvimento sustentável/não sustentável em geral, e em particular sobre este objecto de estudo, proporcionou aos alunos aprendizagens contextualizadas passíveis de potenciar a motivação intrínseca dos alunos e a sua capacitação para uma participação mais esclarecida e responsável sobre o meio em que se inserem. Permitiu, ainda, estabelecer pontes que possibilitaram uma melhor articulação e integração pelos professores e alunos dos vários saberes curriculares com vista a uma maior e melhor compreensão da “vida no planeta Terra” e da vida na sua cidade e desenvolver atitudes e valores de solidariedade, de responsabilidade e de respeito pelos outros e pelo meio ambiente, como forma de contribuir para uma melhor qualidade de vida global e local. (Relatório de avaliação do ano lectivo 2008/2009)

O processo de gestão curricular surgiu como um desafio para as participantes no projecto, ao pretender-se a articulação entre os vários programas na construção da

interdisciplinaridade, pois exigiu um conjunto de competências relacionadas com uma visão flexível do currículo e a capacidade de negociar e construir em conjunto.

1.4 Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional

Exige-se, hoje, às escolas que construam os seus projectos educativos e curriculares para dar resposta à singularidade e à complexidade de cada contexto educativo. A necessidade de se encontrarem soluções concretas e específicas comporta mudanças nas práticas profissionais dos professores, práticas cujo âmbito é cada vez mais alargado quer ao nível das áreas de conhecimento científico quer ao nível das competências, pois a complexidade da sociedade impõe o desenvolvimento de novos papéis para a escola e por consequência para os professores.

Como já tivemos oportunidade de referir, com a introdução em 2001 da Reorganização Curricular no Ensino Básico obriga à construção de Projecto Curricular de Turma, onde se concretiza a gestão flexível e diferenciada do currículo o que supõe novas competências por parte dos professores nomeadamente ao nível das práticas curriculares e novas formas de organização do trabalho nas escolas. Na verdade, a R. C. introduz a necessidade de mudança e inovação. A mudança e inovação visam melhorar a qualidade do ensino, já que segundo vários estudos a qualidade do ensino é um factor com grande importância na melhoria das aprendizagens dos alunos (Marcelo, 2009).

A generalidade dos autores, de que se destaca Hargreaves (1998) e Oliveira & Serrazina (2001), considera o trabalho colaborativo como um factor determinante para a consecução dos objectivos das políticas educativas e para fazer face à enorme complexidade do desempenho docente. A variedade e diversidade de problemas com que o professor se depara no seu quotidiano e a sobrecarga de tarefas que lhe são exigidas, não se compadecem com um trabalho individual e isolado. Ponte (2004) defende que a “colaboração é uma estratégia fundamental para lidar com problemas ou dificuldades que não se podem resolver a um nível individual, como os que a cada momento surgem na actividade profissional” (p.2)

Dado que o presente projecto de intervenção e inovação pedagógica se desenvolveu, desde a sua concepção no seio de uma equipa de trabalho, vamos analisar as práticas colaborativas desenvolvidas tal como foram percebidas pelos

participantes e, em ordem à consecução dos objectivos desta investigação, o seu contributo para o desenvolvimento profissional.

Sendo o trabalho colaborativo o contexto em que o projecto foi desenvolvido, segundo as participantes, este propiciou segurança, em particular, segurança para inovar, como se pode observar nos relatos das professoras Ana A e Ana C:

Trabalhar em grupo trouxe-me essa vantagem de me sentir mais segura para fazer outras coisas, além de que também é sempre um equilíbrio.
(Ana A)

E agora, arrisco com mais facilidade. Sinto-me apoiada por um grupo que me poderá ajudar, dar ideias, etc., portanto, agora arrisco mais do que numa situação em que não trabalhava em grupo. (Ana C)

As professoras procuram no trabalho colaborativo, a segurança e a confiança para arriscarem, para introduzir inovações e mudar as suas práticas. Como lembram Saraiva & Ponte (2003) para ocorrer mudança é preciso que o professor queira mudar e, é preciso que “esteja disposto a correr os riscos inerentes às inovações educacionais e a enfrentar a insegurança de novas abordagens” (p.4). A necessidade de sentirem um apoio colegial, já identificada nas motivações /propósitos para a adesão ao projecto e a partilha de objectivos comuns traduziu-se na confiança e evidencia ser o trabalho colaborativo o contexto mais adequado para correr riscos e sua implicação na mudança de práticas profissionais, como se pode ler nos seguintes testemunhos:

(...) Eu acho que o fundamental para mim foi mesmo a partilha e não ter receio de procurar soluções novas, tentar fazer qualquer coisa de novo, nem sei se será novo, mas que nós sentimos como novo, no sentido de dar significado àquilo que estamos a fazer, e acho que isso foi feito. Se calhar foi uma gota de água no Oceano, mas é um começar, é o tentar mudar práticas. (Ana B)

Com o projecto, a principal diferença é que senti alguma segurança para fazer outras coisas diferentes, porque estávamos todas em conjunto. Não dependia só de mim, não era só eu que estava ali em causa, mas era um grupo de pessoas. (Ana A)

Como vimos no tema anterior, introduzir mudanças nas práticas curriculares, traduziu-se numa perspectiva nova de encarar o currículo e na construção de metas que passaram pela identificação de aprendizagens significativas, ligação dos saberes ao dia-

a-dia dos alunos, o que no contexto desta escola é diferente das práticas habituais. Daí que se possa inferir que a vontade e o passar para a acção, ou seja, a execução das ideias que justificaram a concepção do projecto, são consideradas por estas participantes como “actividades de risco” para o qual precisaram da segurança do grupo. Vem, assim, evidenciar um dos propósitos inferido, nos testemunhos das professoras relativamente à sua motivação para integrar o projecto, em que o trabalho de grupo legitima as inovações que assumiram introduzir nas suas práticas e na escola.

Há, no entanto, outras virtualidades atribuídas ao trabalho colaborativo pelas participantes no estudo como a possibilidade de promover aprendizagens a diversos níveis do conhecimento profissional. A construção de aprendizagens significativas num contexto interdisciplinar foi uma das finalidades decidida pelo colectivo. O conhecimento do currículo e o conhecimento do conteúdo pedagógico (Shulman, 1987), são exemplos de aprendizagens que as participantes dizem ter desenvolvido, como descreve a participante Ana C

porque trabalhando em conjunto aprendemos de certeza, quer a nível de conteúdos, porque são diferentes áreas disciplinares (...) (Ana C)

Quer, ainda, ao nível do conhecimento para o ensino que se constrói paralelamente ao contacto com o ensino e emerge da acção e das tomadas de decisão e juízos, ligados à sua própria eficácia – conhecimento na prática (Cochran-Smith y Lytle, 1999), conforme descrição da mesma professora:

É evidente que me ajuda a crescer, portanto, pude inovar, porque, muitas vezes as nossas discussões nas nossas reuniões das quintas-feiras são uma “trovoada” de ideias e, depois, acabamos por organizar essas ideias e conseguimos decidir, um tipo de trabalho que vamos fazer que enriquece os alunos e nos enriquece a nós. (Ana C)

(...) A nível de trabalho de projecto era uma coisa que nunca tinha feito, estamos agora a iniciar. Não quer dizer que o faça com perfeição, mas há que começar por alguma coisa, e portanto, estou a iniciar esse processo, desse trabalho que eu própria tenho que aprender, e entretanto vão-se limando arestas, porque os alunos também vão fazendo e nós detectamos também os nossos erros e, numa segunda oportunidade já trabalhamos de uma outra forma. (Ana C)

O trabalho em equipa justificou-se desde o início pela existência de problemas no seu contexto de trabalho, diagnosticados por estas professoras e por uma vontade de intervir construindo soluções através da resolução de problemas. Mas também se verifica a convicção por parte da equipa de que poderiam contribuir para o

desenvolvimento dos alunos e também dos professores. Através, por exemplo, das finalidades definidas, por abarcarem as aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento pessoal, a relevância de práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos, entre outros. Parece ser este contexto, das dificuldades, das convicções e da organização do trabalho, que possibilitou a resolução dos problemas e a construção de soluções a par e passo com as necessidades e interesses destes professores. Esta inferência releva a importância do desenvolvimento operado nos professores no seu contexto de trabalho.

Estes professores revelaram ter dificuldades e, por isso, precisavam de aprender e evoluir como profissionais. Este aspecto é destacado numa investigação realizada por Rosenholtz (1989) divulgada por Fullan & Hargreaves (2001) em que se demonstrou que os professores que trabalham mais em conjunto, na sua maioria, “mesmo os mais experientes acreditavam que o ensino era intrinsecamente difícil e que os professores nunca deixam de aprender a ensinar. (...) Reconheciam a dificuldade do ensino, quase todos admitiam que, por vezes, necessitavam de ajuda” (p.82-83).

O relato que se segue ilustra como as características acima referidas estão presentes nestas professoras. Releva, ainda, a dinâmica que se gerou no trabalho desenvolvido e qualificado como trabalho colaborativo:

Como pessoa, sinto-me muito apoiada, é evidente. É importante referir que acabam por se construir elos de amizade, justamente por esta partilha, que não existia anteriormente, com nenhum dos elementos e hoje existe esse elo. Iniciou-se, primeiro, com uma vertente que tinha a ver com o trabalho, simplesmente, e agora é já a nível pessoal. Criaram-se laços de amizade, porque, de facto, criou essa segurança, gerou confiança, muitas pessoas têm uma dúvida – às vezes nas escolas isso não acontece – as pessoas têm uma dúvida e não a coloca. Penso que todas sentimos isso, pôr dúvidas sem qualquer problema. Portanto, há confiança. Não há o medo do ridículo, receio, lançamos as nossas ideias, podem ser aprovadas ou não, são discutidas e, mesmo em termos de auto-estima e motivação para o trabalho. (Ana C)

A possibilidade de comunicar as dúvidas sem constrangimentos por saber que não seria considerado incompetência, como se pode inferir quando refere não haver “medo do ridículo, receio” e simultaneamente poder dar ajuda quando descreve que são lançadas ideias que podem ser aprovadas ou não, também sem constrangimentos, com um espírito de abertura, isto é, a participante sente que pode partilhar saberes, receios e angústias e que isso lhe dá mais confiança, traduzindo-se em aumento da auto-estima e da motivação para o trabalho.

Mais, nesta relação de confiança profissional, desenvolvem-se sentimentos pessoais, ou seja, tem implicações ao nível pessoal – o que confirma aquilo que Nóvoa (1997) defende relativamente à (auto) formação e a sua relação com o desenvolvimento pessoal (construir a vida do professor) e com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente).

A mesma professora diz a certa altura:

Sinto segurança, e sinto uma certa alegria a partir do momento em que nos encontramos naquele espaço que temos e, portanto, surgem ideias que se estivesse sozinha, não surgiriam. (Ana C)

Pode inferir-se que a colaboração é essencial para melhorar a auto-estima do professor, fomenta a criatividade e está associada ao desenvolvimento de trabalho com mais alegria e mais segurança, na sua eficácia. Também nos parece relevante o sentimento de posse, de pertença de um grupo e um espaço. Este sentimento é recorrente e pode ser revisto no discurso de Ana D:

O facto de ter esta visão, a par de saber que há outros colegas que também estão – penso eu – a trabalhar desta maneira, permite-me ter uma segurança, uma auto-confiança, de ser uma peça num trabalho mais alargado e com os esforços de cada um estamos a construir algo que é interessante e importante para os alunos. (Ana D)

Para este tipo de colaboração que se foi desenvolvendo, não foi alheio o facto de ter existido uma comunhão de objectivos/metapas, o diagnóstico idêntico das dificuldades identificadas nos alunos, a partilha na tomada de decisões, na planificação, na construção de materiais, na discussão dos assuntos com vista a abordagens comuns, ou seja, de se ter desenvolvido o processo de inovação de uma forma participada. De relembrar, é o facto desta organização de trabalho ter sido da responsabilidade do grupo que a solicitou e impôs como condição a existência de um espaço físico e temporal onde pudessem estar todos os elementos do grupo para levar a cabo o projecto (proposta de projecto).

No relatório de avaliação final do projecto, pode ler-se, num ponto relativo à apreciação do impacto do projecto nos professores envolvidos – importância/vantagens:

A tomada de decisões conjuntas, o que diminui o stress, traz auto-confiança e segurança no desenvolvimento da prática profissional.

O trabalho colaborativo permitiu valorizar o melhor de cada elemento do grupo, permitindo, simultaneamente, o apoio mútuo nas dificuldades, contribuindo para um enriquecimento pessoal e profissional.

Desenvolver um trabalho conjunto, em reuniões semanais, de planificação, selecção de metodologias, construção e partilha de recursos didácticos, planificação de visitas de estudo, ou seja, toda a gestão e desenvolvimento das actividades lectivas.

As reuniões semanais possibilitaram um conhecimento mais profundo dos alunos, beneficiando alunos e professores, ou seja o processo ensino - aprendizagem. (RAFP 2008/2010)

A importância do trabalho colaborativo na construção e partilha de recursos, nomeadamente do recurso tempo, numa época em que os professores vivem uma intensificação do seu trabalho (Hargreaves, 1998) é divulgada pela professora:

é bom trabalhar na equipa porque a matéria é tão vasta, há tanto conhecimento que há sempre uma pessoa que tem uma ideia, outra pessoa outra ideia, algumas pessoas têm uns materiais, outras têm outros, o que permite trocar matérias e, por vezes, trocar materiais ou ideias giras, que nós sozinhos, ou não tínhamos, ou então, teríamos muito trabalho e não seria possível fazer aquilo tudo que fizemos em conjunto, uma vez que o programa é muito grande e não dá para a mesma pessoa procurar fichas, trabalhos, temas, fazer pesquisa, procurar PowerPoint, vídeos. Portanto, todo esse tipo de material é mais fácil quando se trabalha em conjunto, cada pessoa pode pesquisar por uma área diferente, ou num sector diferente, uma na NET, outra em livros, é um trabalho conjunto que se complementa e que torna o processo mais rico porque se conseguem muito mais materiais. (Ana A)

Este tipo de trabalho conjunto tem as características observadas por Lytle (1990) naquela que é considerada a forma de mais forte de colaboração. O empenhamento e a disponibilidade para aprender são também alargados à análise do trabalho que foi sendo feito, o que conduz à reflexão sobre as práticas, facilitada pelo trabalho conjunto.

A tónica da reflexão desenvolvida é dada por Ana D:

Não a prática pela prática, porque a prática pode ser uma experiência repetitiva e laborar sempre no mesmo erro, mas uma prática sustentada no trabalho conjunto, na reflexão sobre as práticas como elementos essenciais para, de facto, se desenvolver cada um, e a melhoria das práticas de cada um. (...) como nem temos confrontos com outros, nem sabemos se estamos a fazer bem ou mal e, a tendência é para repetir, continuamente, ainda que

com pequenos ajustes, mas repetir, no essencial, aquilo que vimos sempre fazendo.

Portanto trata-se de práticas repetitivas que não são, nem estimulantes para o professor nem para os alunos. Portanto, é neste contexto que eu aposto num projecto que envolva o trabalho colaborativo, envolvendo este conjunto de professores. (Ana D)

O questionamento sobre as práticas na sala de aula e a capacidade de análise crítica e reflexiva (Oliveira & Serrazina, 2002; Saraiva & Ponte, 2003) surge nas reuniões da equipa, conforme descreve Ana B:

Já me aconteceu frequentemente trazer situações da aula, ou relatar situações, em que a conversa e a partilha, ou clarifico as situações ou, às vezes até me fazem ver de outra maneira, ter outra perspectiva que eu não tinha sobre as situações, e portanto, acho que nesse aspecto foi muito importante. (Ana B)

As reuniões de trabalho colaborativo constituem-se como um espaço dinâmico de interacção. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p.25). Do mesmo modo, pode observar-se uma capacidade autocrítica e reflexiva sobre as acções desenvolvidas como evidencia a professora:

Há alguns aspectos que nós não estamos mesmo habituados a trabalhar, portanto, só com a prática é que podemos limar determinadas arestas e desenvolver, e fazer com que fique um trabalho francamente (não digo positivo porque ele é positivo) mas bem feito, portanto, há muitas coisas ainda a limar, é normal. (Ana C)

As participantes, integradas neste processo de inovação em que desenvolvem novas práticas de uma forma sustentada no conhecimento teórico e no trabalho colaborativo, discutem e reflectem sobre as suas práticas o que revela que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 19997, p. 26) dos quais as participantes são conscientes. A segurança desenvolvida e a tomada de consciência dos seus saberes e de competências relacionadas com o aprender fazendo e a reflexão sobre a acção (Shön, 1987; Oliveira & Serrazina, 2002), traduz-se na perspectiva desta professora num crescimento:

Para já, vou errar com menos facilidade porque são mais pessoas a pensar e a dar as suas ideias, portanto tenho menos possibilidade de errar, e como pessoa sinto-me, também, a crescer. (Ana C)

A análise reflexiva é apontada, num contexto de vantagens do trabalho colaborativo, pode conduzir a uma reconstrução do saber da experiência sustentado no contraponto dos saberes dos colegas:

(...) é sempre um equilíbrio. É a maneira de pensar de várias pessoas e eu posso tender para um dos extremos e, quando conversamos, em grupo, acabamos por equilibrar e, há sempre a perspectiva de pessoas diferentes. (Ana A)

A forma como decorreu o trabalho colaborativo nesta equipa parece estar em sintonia com Fullan & Hargreaves (2001) “as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor.” (p. 102). A avaliação que a participante faz sintetiza a atitude e a postura de professor reflexivo (Oliveira & Serrazina, 2002) que se evidenciou em muito do trabalho desenvolvido e emergiu do trabalho colaborativo,

Mas penso que este é o caminho, sem dúvida nenhuma que este é o caminho. Toda a riqueza de uma escola, é bom para o professor porque se sente seguro, porque permite rentabilizar o seu trabalho, o próprio facto de ter que verbalizar junto dos outros, comunicar aos outros o trabalho que faz ajuda-o a tomar consciência do seu próprio trabalho e, até, a perceber melhor: “ah, aqui poderia ter feito melhor isto, ah, ali podia ter feito...” etc. Portanto, é uma auto-consciência da sua própria prática e, digamos, das vertentes que poderá melhorar nessa prática. De facto, para mim, a formação externa é importante, mas a formação interna, através deste tipo de trabalho, é essencial. (Ana D)

É, pois, no contraponto com os outros que se quebram as práticas cíclicas e repetitivas possibilitando a mudança e a inovação que parecem estar dependentes deste pensamento reflexivo. Este tipo de práticas de reflexão sobre a prática e o propósito de, a partir da análise crítica melhorar as práticas, revelam o desenvolvimento profissional associado a esta reflexão, pois propicia o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas que as participantes evidenciam em diversas situações. Tendo como ponto de partida a prática profissional no seu contexto de trabalho, os participantes alargaram o seu saber profissional.

O trabalho colaborativo vivenciado pelas participantes permite-lhes perceber que se constituiu como um espaço de partilha estimulando o que se constituiu como um dos objectivos iniciais destas professoras, não só para o desempenho, como para a melhoria desse desempenho. A existência de objectivos individuais, neste caso, a melhoria do seu desempenho reforça, segundo Ponte (2004), o seu envolvimento e o seu sentido de realização pessoal. Esta tese está patente no relato das participantes:

Por isso, o facto de pertencer a um grupo é óptimo, porque é isso, é óptimo partilhar o que é bom o que é mau, e isso faz a vontade de fazer melhor ainda, (...) (Ana B)

Para Fullan & Hargreaves (2001) o trabalho colaborativo conjunto cria um empenhamento e um aperfeiçoamento assim como implica uma interdependência mais forte e uma responsabilidade partilhada, o que permite relacionar a “vontade de fazer melhor” sentida e descrita por Ana B e que Ana D a seguir, alarga às expectativas do grupo:

Penso que o facto de trabalharmos em grupo, este esforço de uma construção conjunta tem sido extremamente rica, exactamente pelo enriquecimento, não só mútuo, porque no fundo obrigamos o outro a dar-nos coisas que cada um pede, como o enriquecimento pessoal por esta necessidade de resposta aos desafios que cada um de nós coloca aos outros. (Ana D)

Hargreaves (1998) defende que os desejos de mudança dos professores “têm a sua origem em disposições, motivações e empenhamentos de uma natureza muito diferente daquela que é imaginada e presumida (...) por políticos oportunistas, administradores impacientes e pais ansiosos” (p.13)..

A importância dos desejos de mudança surge aqui como pertinente pois os desejos de mudança são imbuídos de “imprevisibilidade” criativa e de “fluxos de energia”.

E o facto de pertencer a um grupo destes e de ter que dar - de algum modo -, satisfação ao grupo, tem que corresponder às expectativas do grupo e, portanto, isso acho que dá um ânimo e uma energia capaz de fazer coisas diferentes, de ir mais além do que se uma pessoa estiver sozinha e isso já é um ganho extraordinário. (Ana D)

Para este grupo, o trabalho colaborativo gera uma responsabilização individual para o seu trabalho e uma responsabilização na contribuição para o grupo que parece ser geradora de uma transformação no seu desempenho e motivação. Esta evidência está de

acordo com a tese de Ponte (2004) segundo a qual “ a colaboração pressupõe um certo nível de mutualidade na relação entre os participantes, em que todos recebem e todos dão algo uns aos outros” (p.2)

Certamente que as participantes ao reflectirem sobre as vivências no projecto têm como comparação as suas práticas pedagógicas anteriores e, nesse sentido, enfatizam determinados aspectos da mesma, destacando problemas sentidos:

Acho que o que o projecto trouxe foi esta possibilidade e, se calhar, até o ânimo, de trabalhar de outra forma, que se estivesse sozinha não teria energia suficiente para... de suporte, e isso também é extremamente importante. Acho que a escola esmaga as pessoas, com a burocracia, com a rotina e, portanto, é preciso um esforço inaudito de cada pessoa para conseguir, no fundo, não entrar nesse mastigar constante das coisas, em que não pensa, em que é fazer pelo mínimo porque não tem energia para mais.
(Ana D)

O isolamento e a rotina em situações complexas e difíceis como as que fazem parte da profissão docente, fazem aumentar o sentimento de impotência para alterar as situações, com reflexos importantes ao nível da auto-eficácia. Este sentimento vai corroendo a vontade e até o desejo/propósito do professor. Particularmente em escolas com contextos socioeconómicos desfavoráveis, as rotinas e o individualismo também se manifestam nos resultados das aprendizagens dos alunos e, principalmente, sobre a sua apetência pelos saberes o que tem como implicação a necessidade de desenvolver trabalho não só ao nível dos saberes mas ao nível das atitudes e comportamentos. Entra-se, assim, num terreno mais pantanoso para o professor pois passa a confrontar-se com um universo de problemas que estão a montante da sua sala de aula e, muitas vezes, da escola e para o qual não tem capacidade de resposta. As dificuldades associadas ao ensino vão potenciando a diminuição do nível de auto-eficácia, levando também à diminuição da motivação porque a satisfação profissional e pessoal deixam de estar presentes. Todos estes factores contribuem para a atrofia das competências profissionais e pessoais. A vontade e a motivação definham e, com elas, a energia fundamental para estar numa escola e numa sala de aula.

A este propósito, Day (2007) conclui a partir de uma investigação desenvolvida no âmbito de um projecto, que :

todos os professores precisam de apoio, energia e capacidades para manter o seu comprometimento ao longo das suas carreiras, se quiserem enfrentar as imensas exigências emocionais, intelectuais e sociais e, ao mesmo tempo, continuar a trabalhar para construir as relações internas e externas exigidas pelas actuais reformas governamentais e pelos movimentos sociais. (p. 60)

Na perspectiva destas participantes, o apoio necessário ao nível emocional vem do próprio grupo de trabalho, no qual se apoiam e serve de apoio para os outros. A dimensão relativa às emoções e sentimentos aparece, também, associada ao trabalho colaborativo nas narrativas das participantes, ao exprimirem com entusiasmo o que experienciaram, como revelam as seguintes declarações:

Portanto, eu sinto que ao nível da minha prática, e ao nível do que senti no primeiro ano depois do regresso, e o que senti no segundo, não tem nada a ver uma coisa com a outra. Como disse, para mim é a minha pérola!

Portanto, tem sido extremamente importante, não só pela satisfação pessoal que me dá, (...). É aquilo que me dá ânimo, é aquilo que me dá vontade de vir para a escola, é aquilo que sustenta, animicamente, a minha vida profissional aqui na escola. (Ana D)

No mesmo sentido, a Ana B menciona a importância das relações interpessoais que se estabeleceram e criaram confiança suficiente ao introduzir a mudança, estreitamente ligada ao desenvolvimento profissional (Day, 2001; Marcelo, 2009) que se mostra numa interacção entre o crescimento pessoal e profissional. Crescimento que parece ser necessário que se vá desenvolvendo continuamente, de uma forma dinâmica e ligado às práticas profissionais:

Partilhamos o que é bom, as dificuldades, mas partilhamos, também as coisas boas, e isso permite, não só um crescimento pessoal, mas um crescimento profissional e até uma serenidade, que eu acho que é muito importante em termos de nós sentirmos que há inter-ajuda e isso trás... uma série de anos de ensino, e isso não quer dizer nada, continuo com muitas inseguranças, mas de qualquer maneira, para mim o trabalho de grupo é fundamental. Sinto-me muito bem a trabalhar em grupo - se as pessoas funcionam bem – é fundamental. (Ana B)

Dos relatos das participantes emerge um discurso sobre o aumento do bem-estar, da satisfação profissional destes professores em estreita interacção com a satisfação

peçoal decorrente em grande parte de relações interpessoais gratificantes. Como sublinha Hargreaves (2003) “o ensino não é uma prática exclusivamente cognitiva e intelectual, mas também social e emocional” (p. 91). Este parece ser o sentir destes professores, pois é destacada uma prática de envolvimento na aprendizagem de relacionamento com os outros e de ligação aos propósitos e desempenho profissional, de que emerge uma “concepção prática emocional positiva que motiva os professores para terem o melhor desempenho possível com aqueles que o rodeiam” (...) (Hargreaves, 2003, p. 163).

A importância das relações interpessoais, destaca-se do desenvolvimento do projecto, o que está em sintonia com a investigação de Day (2007), ao sublinhar que as implicações

(...) dos resultados obtidos durante as investigações no âmbito do projecto VITAE são até agora, claras para quem deseja compreender como os professores interpretam, constroem e conduzem o seu trabalho. É importante que se mantenha um sentido positivo de eficiência nos relacionamentos e papéis entre o sujeito e os alunos, para que seja possível manter a motivação, a auto-estima ou auto-eficácia, a satisfação no trabalho e a dedicação ao ensino. (p. 59)

As participantes mostraram vontade de inovar, introduzindo mudanças nas suas práticas, que lhes permitissem aprender com o propósito de melhorar as aprendizagens dos alunos e a sua satisfação profissional e pessoal. O trabalho colaborativo teve implicações ao nível cognitivo mas também emocional favorecendo e sendo possibilitado por um espírito de abertura que decorreu da segurança da pertença a uma equipa pedagógica. Esta garantiu um percurso de segurança e confiança, ou seja, o grupo e as dinâmicas geradas estão em inter-relação entre si e os sentimentos e práticas/aprendizagens desenvolvidas.

1.5 Desenvolvimento profissional na relação com as aprendizagens dos alunos

Como referimos no enquadramento teórico, os professores constituem um factor que determina a qualidade das aprendizagens dos alunos. Sendo certo que a melhoria da qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, foi uma das metas iniciais do projecto é interessante constatar que os professores nas suas narrativas referem as aprendizagens dos alunos como primordial na motivação e justificação para o trabalho desenvolvido. A ideia inicial do projecto de investigação era a compreensão das mudanças sentidas e operadas pelos professores ao nível do seu desempenho como profissionais, isto é, do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Na análise das entrevistas, emergiu uma ligação estreita entre a descrição do trabalho desenvolvido e as suas implicações ao nível dos desempenhos dos alunos. Este facto corrobora a afirmação de Cochran-Smith & Fries (2005):

In the research community, there are two broad approaches to conceptualizing teacher quality with different implications: teacher quality defined as student achievement and teacher quality defined as teacher qualifications. Although these are not necessarily mutually exclusive from one another, they represent different relative emphases. (p.40)

Deste modo, as aprendizagens dos alunos traduzem uma abordagem na perspectiva sobre o desenvolvimento profissional dos professores, constituindo, assim, um aspecto essencial à conceptualização da qualidade dos professores.

Na proposta de projecto [PP] que foi apresentado ao Director da Escola, das seis finalidades apresentadas, três estão directamente relacionadas com as aprendizagens dos alunos, como se transcreve de seguida:

Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos

Proporcionar aos alunos aprendizagens contextualizadas e significativas

Relevar a importância de práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos. (PP ano lectivo 2008/2009 e 2009/2010)

A necessidade de promover a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, resulta das características dos alunos desta escola, traduzidas nas seguintes percepções:

Penso que eles, hoje em dia têm muitas solicitações diferentes e, portanto, às vezes, talvez a escola – embora eu pense que a escola tem que fazer um esforço - não seja o mais aliciante para eles. (Ana B)

De facto, os miúdos hoje, talvez mais do que antes, têm tendência a considerarem a sala de aula quase como uma extensão do recreio. Pouco empenho, pouca vontade de trabalhar, sinto isso. (Ana D)

A partir destes relatos pode perceber-se o conhecimento dos alunos e as suas diferentes características na actualidade (Hargreaves, 1998), a importância que os alunos têm para estes professores e a necessidade que os participantes manifestam em motivá-los. Uma das razões que, por exemplo, Ana B aponta para a insatisfação que sentia antes do projecto reside precisamente na dificuldade em desenvolver práticas que façam os alunos manter-se interessados nas aulas:

Há sempre alunos mais motivados uns do que outros mas, às vezes também fica uma certa desilusão porque se planeia, porque se pensa de determinada forma a prática, acha-se que se vai concretizar as situações e às vezes não há uma resposta por parte dos alunos. (Ana B)

A participante Ana D destaca, ainda, uma outra característica que encontra nos alunos:

Os alunos foram adquirindo uma cultura escolar que, basicamente, e de uma forma muito simples, se traduz em, o aluno tem que recolher informação dada pelo professor, fixar essa informação, chegar ao teste e reproduzir a informação. Portanto, é uma lógica cultivada... (Ana D)

e descreve o que considera ser a “cultura dos alunos”:

Isto é uma cultura de escola, uma cultura dos pais, é uma cultura do aluno, é uma coisa que eles foram adquirindo ao longo dos anos e, portanto, eles acham que na sala de aula não é para estar a trabalhar, é para se estar a ouvir o que o professor diz, ou então fazer tarefazinhas, como preencher fichas com quadradinhos ou espaços para preencher, enfim, nada que os leve a pensar, nada que os leve a questionar as coisas, etc. (...) De facto, as questões culturais são uma questão muito entranhada que é difícil mudar, é um processo extremamente difícil mas, ... o que não quer dizer que não seja importante, só significa que leva mais tempo e tem que ser uma meta a ser trabalhada muito a fundo. (Ana D)

As participantes no projecto consideravam as aprendizagens dos alunos os elementos cruciais em torno das quais os objectivos se deviam centrar, o que está patente na seguinte afirmação:

Os alunos para mim são, de facto, uma peça muito importante neste puzzle global que é a escola, aliás, são a peça mais importante e, portanto, assumo o meu trabalho, tenho metas e acho que aqueles alunos têm que trabalhar, porque sem trabalho não se faz nada. (Ana D)

Os relatos acima analisados, de que releva a falta de motivação por parte dos alunos, a existência de uma cultura nos alunos decorrente de práticas curriculares centradas na transmissão de conteúdos, a centralidade conferida aos alunos na instituição e a identificação/reconhecimento das aprendizagens desenvolvidas fruto de actuação diferente como factor de motivação para o próprio professor. Todos estes aspectos permitem inferir que o desenvolvimento de competências aceite como necessário para os alunos constitui a motivação para a melhoria das práticas pedagógicas. Como ilustra o relato proferido, na sequência de uma afirmação relativa ao desenvolvimento do interesse por parte dos alunos, se pede para comparar as práticas antes do projecto com as práticas actuais:

Já me tem acontecido falar de outro tema e há um ou outro aluno que diz: “ah, mas isso eu sei. Isso é assim... não se lembra? Nós falámos o ano passado”. Isto, para mim, é aquilo que existe de mais motivante, haver um aluno que refere aquilo que foi trabalhado e que percebeu uma coisa que já foi há mais tempo. (Ana A)

Este testemunho traduz, ainda, a forma como a observação de melhorias operadas nas aprendizagens por parte dos alunos é sentida pelas participantes.

Com efeito, as narrativas das professoras ilustram que os professores pensaram as suas práticas e definiram objectivos e finalidades educativas, o que parece revelar o propósito para melhoria das aprendizagens como determinante para a mudança das suas práticas profissionais e curriculares, como expressam Ana D e Ana C:

Acho que de facto aquilo que é essencial, esta consciência, esta formação da cidadania dos alunos, a responsabilidade individual perante a comunidade em que vivem em sociedade, e compreenderem, no fundo, os problemas, nomeadamente ao nível da Sustentabilidade do Planeta, e este ano com a questão da Qualidade de Vida, que é uma outra vertente do mesmo problema, acho que os alunos têm adquirido uma consciência cada vez maior relativamente a estes aspectos que têm sido muito o enfoque (...). (Ana D)

(...) não é só apenas a informação, mas é eles pensarem sobre os problemas, e resolverem os problemas, esse é o nosso intuito, e isso nós vamos conseguindo, penso eu. (Ana C)

As decisões tomadas pelo grupo de trabalho ao nível das aprendizagens, dos métodos e dos modos de funcionamento e organização das aulas e das actividades fora da sala de aula permitem uma vez postas em acção, evidências de uma aposta em novas metodologias e a presença de estratégias que visam despertar o interesse dos alunos, como é referido por Ana A:

Fizemos uma visita, fizemos um guião, eles tiveram que acompanhar e, eles próprios tentar responder às questões que lá estavam, eram questões que interrogavam sobre um fenómeno qualquer e eles tinham que procurar a resposta lá. Não sei se foi por este questionar, quando a matéria foi dada eles aderiram muito bem, gostaram muito e no final do ano, com muita surpresa minha, indicaram como tendo sido uma das matérias de que tinham gostado mais quando, nos outros anos, era sempre daquelas matérias que gostavam menos. Penso que foi devido à visita e ao guião, às questões que foram colocadas. Portanto, antes de eles terem os conteúdos da matéria, foram questionados para eles próprios responderem a questões e, acho que isso, despertou-lhes o interesse e a motivação para depois saberem as respostas, portanto, aperceberem-se do conteúdo daqueles temas. (Ana A)

Certamente estas alterações a nível das práticas tem relação com o papel do professor na sua interacção com os alunos, como testemunham Ana D, Ana B e Ana A:

Como penso que os alunos... que no fundo a aprendizagem tem que ser feita por eles, e que cabe ao professor criar as condições para que eles desenvolvam essas aprendizagens. (Ana D)

(...) mas o que acho que este tipo de trabalho permite, realmente, é... acho que nos centrámos mais nas metodologias activas e os alunos desenvolveram competências ... (Ana B)

As metodologias activas que as professoras referem exigem uma nova atitude da parte dos alunos, isto é, um papel activo na aprendizagem, o que parece ser uma dificuldade na implementação das mesmas:

Têm que trabalhar mais, é um bocado isso. Eles estão habituados a sentarem-se lá no cantinho deles, desligarem o botão, e ficarem à espera que o professor dê a matéria. E assim são obrigados a trabalhar mais, a pôr o

cérebro a funcionar, que é uma coisa que eles não gostam nada. Já começaram a gostar ... (Ana A)

Neste momento a atitude já é diferente. Participam, há um momento de sistematização e registam, mas já levantam questões, já dão explicações, etc. Portanto, há uma atitude completamente diferente. No desenvolvimento dos trabalhos de projecto, também noto já um conjunto de competências que eles não tinham e que entretanto desenvolveram. Por outro lado penso - embora não tenha elementos que sustentem o que estou a afirmar - que eles fazem, portanto, o trabalho de projecto tem contribuído para que eles façam uma aprendizagem mais significativa do que fariam utilizando formas mais tradicionais e parcelarizadas do conhecimento. (Ana D)

Pela descrição que as professoras fazem, podemos notar a mudança verificada no papel do aluno, deixando a sua atitude passiva, para adoptar um papel activo, assumindo um papel de pesquisa e questionamento. A par desta alteração, os relatos revelam, também, a alteração do papel do professor, comparativamente com as práticas mais tradicionais. Há uma deslocação do foco nos processos de ensino e aprendizagem que está em concordância com a perspectiva de Simão (2007):

Sem dúvida há que transitar de uma perspectiva centrada no ensino para uma perspectiva centrada na aprendizagem se se deseja elevar ao máximo os níveis de aprendizagem, motivação e rendimento de todos os que participam neste processo, tanto alunos como professores. (p.95)

A participante Ana C descreve como essa transição ocorreu quando releva a aprendizagem de conteúdos com significado, que caracteriza com as seguintes palavras:

Relativamente aos conteúdos, um dos conteúdos que eles compreenderam bem, que conseguiram ligar nas três áreas disciplinares tem a ver com o Ambiente, por exemplo. Com as questões ambientais, com o problema da água, e foi importante, também, porque eles analisaram o caso de Setúbal. Não em todas as vertentes, mas em algumas, e isso também se concretizou nas nossas visitas de estudo, onde eles puderam observar o que se passava na nossa cidade e depois relacionar com o mundo. Por exemplo, no caso da [disciplina] X, relacionar o que se passa na cidade com o mundo. O gasto de água, por exemplo, acho que foi um dos conteúdos que eles entenderam muito bem o que se estava a passar e o que deveria fazer-se (...) Isso foi muito importante, porque os alunos desta faixa etária precisam de concretizar os seus conhecimentos mais abstractos. Precisam de concretizar, isso é muito importante, até nas fichas que fazemos mas, evidentemente, que numa visita de estudo é a realidade e eles conseguem, depois, extrapolar para outras situações, mas é o concreto, eles trabalham muito com o concreto. (Ana C)

As visitas de estudo, a par das actividades em sala de aula, contribuíram para que os alunos se tornassem capazes de interligar os conhecimentos científicos com as práticas do quotidiano, tendo constituído momentos de aprendizagens significativas como sublinha Ana C:

Foi o que mais os marcou, não tenho dúvida. O que trabalhamos nas aulas, evidentemente que sim - porque também está relacionado com as visitas - mas as visitas foram um marco fundamental, porque eles relembram o que viram, o que fizeram, porque é que acontece assim, como deveria ser, portanto, foi o que mais os marcou. (...) Sim, as várias visitas de estudo, porque conseguiram relacionar a realidade, aquilo que observam, com os conteúdos que estavam a dar nas aulas, portanto, fazer essa ponte é fundamental. (Ana C)

O trabalho que os professores desenvolvem é pensado em função daquilo que os alunos devem fazer; isto é, os professores constroem e concretizam metodologias que pensam ser facilitadores das aprendizagens dos alunos. Ter sido definido como prioridade a construção de aprendizagens significativas levando em conta as vivências dos alunos e privilegiando os seus contextos emerge como relevante para o significado que os alunos atribuem às suas aprendizagens e para a interacção com o conhecimento científico e as competências a desenvolver no ensino das ciências.

Um outro aspecto, relativo às mudanças observadas nos alunos, refere-se ao desenvolvimento de competências que foram identificadas por todos os participantes. Por exemplo a participante Ana B, refere-se ao desenvolvimento de competências gerais:

Em primeira mão nota-se as mudanças dos alunos e eu notei a nível das competências, portanto, há competências que são competências até de ciclo, e acho que este tipo de práticas permitiu que um maior número de alunos desenvolvesse essas competências, algumas delas já foram referidas. (Ana B)

Há competências que acho que resultam, ou seja, o seu desenvolvimento é uma consequência deste tipo de metodologias, portanto, acho que torná-los mais autónomos, o ser capaz de apresentar o trabalho escrito ou oral, o saber seleccionar, quando faz uma pesquisa saber seleccionar os materiais ou fazer sínteses, portanto, há uma série de competências que acho que são fundamentais e que acho que foram melhoradas, que os alunos melhoraram. (Ana B)

Tal como Ana B, a participante Ana C destaca observações idênticas, uma quando refere uma evolução dos alunos comparativamente ao ano anterior (primeiro ano do projecto):

Vê-se a evolução dos alunos. Conseguem já questionar e debater determinadas ideias que, no ano anterior, fariam com mais dificuldade. (Ana B)

É curioso, relativamente ao ano passado quando propúnhamos uma tarefa deste tipo observava-se alguma resistência, não estavam habituados. Este ano, quando nós os abordamos para fazer uma tarefa de pesquisa ou o trabalho projecto, já não se nota essa resistência. Pelo contrário, questionam: “Então o tema?..”, questionam de outra forma: como é que vamos fazer? Já colocam as suas dúvidas de outra forma e não com resistência ao trabalho. já encaram com naturalidade. (Ana C)

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos as participantes destacam a diferença entre o que era habitual fazerem antes do projecto e o que foi posto em prática com o desenvolvimento deste. Vejamos como Ana C descreve:

Há algo que mudou, também: foi a avaliação. Penso que se fazia uma avaliação mais apoiada nos testes e, agora, sem dúvida que não. Apoio nos testes, evidente, é um meio de avaliação como outro qualquer mas, dá-se um peso muito grande aos trabalhos que eles efectuam, que não são tão poucos assim. Portanto, através dos trabalhos os seus conhecimentos ficam mais consolidados, com mais profundidade, e o teste é diferente: o teste, acaba por ser aquele estudo imediato, para aquele teste, passado o teste, uma semana ou quinze dias, já esqueceram um pouco o que aprenderam e, de facto, os trabalhos de grupo relacionados com a realidade, são conhecimentos que ficam na “caixinha das memórias” por muito tempo, é uma coisa que eu noto. Ainda hoje falam de situações que aprenderam no início do ano lectivo passado e que relacionam com alguns conteúdos que estamos a dar agora. Portanto, este tipo de avaliação é mais justo, ou seja, dá mais possibilidades aos alunos... enfim, vamos... de outra forma, não apenas naqueles conteúdos muito imediatos que colocam no teste e, ponto final, não! É um trabalho mais profundo. (Ana C)

A mesma participante quando questionada sobre esta nova forma de avaliar responde que os alunos aprendem mais:

Indiscutivelmente! Aprendem muito mais assim, porque são eles que procuram o saber, são eles que respondem às questões/problemas que se colocam. Nós colocamos algumas questões e, eles, a partir dessas questões colocam outras, portanto, é o seu interesse e motivação e procura de respostas a todas as questões, que nós colocamos e que eles colocam a eles próprios, portanto, é um trabalho muito mais profundo e acaba por ser, até, um trabalho mais autónomo. Eles acabam, com a nossa ajuda, evidentemente, por abrir o seu caminho, o caminho por onde querem ir.

Interessam-se muito mais e acabam por aprofundar mais esses conhecimentos, porque foram eles que colocaram aquelas questões. (Ana C)

Estes relatos ilustram, também, a capacitação de que estas práticas têm como consequência mudanças relacionadas com melhorias nas aprendizagens dos alunos. Este aspecto é de importância capital pois, como refere Campos (2002) “os professores hoje têm de ser bons praticantes, isto é, têm de demonstrar, em cada situação, um desempenho conducente ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças e jovens” (p. 105).

Para além dos aspectos já mencionados importa, também, destacar o modo como os encarregados se envolveram no projecto. As actividades em que estiveram presentes foram momentos de grande emoção, como é testemunhado por uma das participantes quando lhe é solicitado para indicar algo que tenha sido marcante:

O momento que me ocorre – foram vários – foi a mostra dos trabalhos, onde se envolveram os pais, os alunos, e houve alguma emoção. Recordo-me na primeira mostra de trabalhos, que era inesperada, porque nem os pais estavam habituados, nem os alunos e houve emoção, cada grupo mostrou os seus trabalhos aos pais.

Tiveram o cuidado de apresentar o trabalho, tinha música, era agradável ver-se os trabalhos e, portanto, viu-se emoção por parte dos pais. Depois, havia também um filme onde havia pedaços das suas actividades na escola e fora da escola – nas visitas de estudo – e, portanto, verificou-se essa emoção, por parte dos alunos, dos pais e dos professores que estão envolvidos, porque é isso que se pretende: as aprendizagens com emoção.

Depois, na segunda parte da reunião, cada grupo apresentou a todos os encarregados de educação, os trabalhos que tinham efectuado, e por fim, foi apresentado o filme que já referi, com as várias actividades que tinham sido elaboradas. Depois houve a opinião, mesmo por parte dos pais. Os pais tiveram a noção se os seus filhos trabalharam bem, ou se achavam que havia outros grupos que tinham trabalhado melhor. Houve essa comunicação que foi muito interessante. Houve pais que disseram: “caramba, o teu colega fez um trabalho melhor!”, portanto, puseram em causa... foi muito interessante ver isso e, o contrário, pais que elogiaram os seus filhos: “olha que interessante estava o teu trabalho”, e isso foi muito interessante porque não é hábito acontecer. (Ana C)

A mesma professora contrasta a reacção dos encarregados de educação com a que era habitual na escola, fazendo a seguinte descrição:

Gostaram imenso, e eu notei pelo que disseram e pela emoção que se sentiu nessa mostra de trabalhos que, no fundo, era uma reunião vulgar de

Encarregados de Educação, mas que teve uma vertente completamente diferente, que me parece muito mais importante, porque me parece que aquilo que os pais normalmente fazem, é assinar os testes e é por aí que têm alguma noção daquilo que eles fazem e, desta vez não. Tiveram a noção de outras actividades, viram os seus educandos em situações de rua, de sala de aula. (Ana C)

No Relatório Final de Avaliação do Projecto relativo ao ano lectivo 2009/2010 [RFAV], elaborado pelo grupo de trabalho existe um ponto dedicado à “Apreciação do impacto do projecto nos alunos” onde pode ler-se:

Para apreciação do impacto do projecto junto dos alunos dos 9ºs B, D e F procurou-se analisar: a evolução dos saberes dos alunos relativos a temáticas relacionadas com a qualidade de vida através da avaliação da capacidade de reconhecimento das condições e factores que concorrem para viver melhor na terra assegurando a qualidade de vida (saúde, alimentação, segurança, educação, desenvolvimento económico/desenvolvimento social, etc.) e capacidade de enunciar acções individuais e comunitárias para promover a qualidade de vida, bem como a evolução de competências ao nível da interpretação e produção de texto. (RFAV 2009/2010)

Neste relatório pode, também, ler-se a análise que foi feita pelas participantes no projecto sobre as aprendizagens dos alunos no que diz respeito à “Evolução dos saberes e competências dos alunos”, de que se transcrevem alguns excertos:

Da análise comparativa entre os dados recolhidos ao longo do ano e os recolhidos no final do ano verifica-se que uma larga maioria dos alunos evidenciou uma evolução extremamente positiva na sua concepção de qualidade de vida e sobre o papel e responsabilidade de cada um na melhoria da sua qualidade de vida e da comunidade em que se insere, bem como sobre a inter-relação entre as dimensões individual, social e ambiental da qualidade de vida.

Com efeito, a maioria dos alunos tinha no início do ano lectivo uma concepção muito restrita de qualidade de vida, entendida, sobretudo, como algo que dependia do facto de ter, ter ‘coisas’, ter dinheiro, ter emprego, ter saúde. Valorizavam assim apenas as dimensões material e orgânica da qualidade de vida, não valorizando um conjunto de outras dimensões igualmente importantes da ordem do ser, do pensar, do agir, do sentir, como é o caso das dimensões psicológica, social, estrutural e comportamental. De igual modo não se evidenciava nas suas reflexões que tivessem consciência sobre a interdependência entre a dimensão individual e social da qualidade de vida, bem como sobre o seu papel na melhoria da qualidade de vida. (RFAV 2009/2010)

Comparando este tipo de respostas com as obtidas no final do ano verifica-se, de facto, uma clara evolução nos vários aspectos atrás referidos. Com efeito, verifica-se que uma grande maioria dos alunos evidencia já uma concepção mais rica e fundamentada do que é a qualidade de vida, reconhecendo a importância da inter-relação de vários factores na promoção da qualidade de vida de cada um. Como exemplos ilustrativos apresentam-se os seguintes:

Qualidade de vida é poder viver e usufruir de bens necessários á vida humana. Poder viver num ambiente calmo, não poluído, sem conflitos ou guerras. Ter acesso a uma boa alimentação, água potável, habitação com condições básicas, transportes, roupa. Existirem meios e serviços públicos como hospital, correios, escolas, lojas, esgotos, universidade, infantários. Ser saudável, e sempre que for necessário auxílio ter acesso ao mesmo. Trabalhar, ter um emprego estável e uma boa carreira. (aluna do 9ºD)

Quando inquiridos sobre o contributo que cada um pode dar para a melhoria da qualidade de vida e da comunidade onde vive, a maior parte dos alunos evidencia ter uma grande capacidade de reconhecimento das condições e factores que concorrem para viver melhor na terra, com qualidade de vida, ao nível da saúde, alimentação, segurança, educação, desenvolvimento económico/desenvolvimento social, num contexto de promoção do desenvolvimento sustentável. Com efeito, a maior parte dos alunos enuncia como condições potenciadoras de uma maior qualidade de vida: o respeito pelas regras, designadamente regras de segurança, e pelos outros; a gestão responsável dos recursos – consumo racional, poupança, designadamente de água e electricidade, reutilização e reciclagem de produtos e não poluir; uma alimentação saudável. Outros, ainda, referem: a importância da utilização de energias renováveis; a utilização preferencial de meios de transporte públicos ou meios não poluentes como a bicicleta e andar a pé e a educação. Como exemplos ilustrativos das reflexões feitas pelos alunos apresentam-se os seguintes:

Para termos uma qualidade de vida elevada podemos ajudar a nossa comunidade com grandes e pequenos gestos: respeitar os outros; optar por consumir menos, consumir o necessário; pensar no ambiente e não poluir, o que seria óptimo para o planeta, não digo parar de poluir porque é impossível, mas tentar reduzir; optar por utilizar recursos renováveis. (aluna do 9º D)

Esta forte consciência da responsabilidade individual e social na melhoria da qualidade de vida de cada um e de todos também se evidencia nas acções individuais e

comunitárias que enunciam para promover uma melhoria da qualidade de vida, como mostram os extractos a seguir apresentados:

No que se refere à apreciação que os alunos fizeram do modo como os conteúdos foram trabalhados houve 17 respondentes que destacaram os trabalhos de projecto realizados e a sua apresentação e as visitas de estudo, nos seguintes termos: «Os trabalhos que realizámos foram todos importantes, para respondermos a algumas questões, problemas do dia-a-dia. (9 alunos); «Mostrámos os trabalhos aos nossos pais para verem que aprendemos alguma coisa e também nos permite saber expressarmo-nos perante o público em apresentações» (1 aluno); «A realização de trabalhos sobre problemas que afectam a qualidade de vida serviu para abrir os olhos para esses assuntos e aprendermos» (2 alunos); «Os conteúdos foram muito bem trabalhados e os temas vão provocar ou já provocaram uma reflexão da parte dos alunos (3 alunos); «Foram bastante úteis os trabalhos/projectos tanto a nível académico como a nível cultural (1 aluno); «O modo como os conteúdos foram trabalhados teve grande importância para nós alunos, pois mesmo sem querermos pensamos no nosso futuro e no que realmente queremos para a vida» (1 alunos); «As visitas de estudo foram giras; contribuíram muito para a aprendizagem; foram boas e educativas» (17 alunos). (RFAP, 2008/2009)

Na componente investigativa do projecto considera-se no Relatório como importante a apreciação do impacto junto das professoras envolvidas no projecto, em particular, no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional assim como em termos do desenvolvimento do trabalho na disciplina e da participação nas actividades da Escola.

Da reflexão apresentada pelas professoras, no 2º ano do projecto, destaca-se que este possibilitou a:

a) implementação de metodologias inovadoras e motivadoras, permitindo, aos alunos, desenvolver competências de forma activa e b) abordagem dos conteúdos sob a vertente da qualidade de vida num contexto de desenvolvimento sustentável, permitiu dotar os alunos de aprendizagens significativas, desenvolvendo uma consciência social, individual para a manutenção da qualidade de vida num contexto de desenvolvimento sustentável (RFAP, 2009/2010).

Desta análise, podemos verificar uma correspondência com o que defendem Clarke & Hollingsworth, (2002) relativamente às interacções que se estabelecem entre os vários domínios, que, neste caso, são: a) domínio pessoal, ao nível das atitudes e motivação; b) domínio externo, com os estímulos; c) domínio das práticas, ao nível da

experimentação e d) domínio das consequências, através da constatação dos resultados obtidos. Através dos dados podemos inferir que para os professores participantes no projecto, uma das motivações para implementarem mudanças nas suas práticas tem a ver com a melhoria das aprendizagens, que a “experimentação profissional” Clarke & Hollingsworth, (2002) resulta dessa motivação e, por sua vez, os resultados obtidos têm implicações nos seus conhecimentos e atitudes, o que neste caso, evidencia o modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projecto que constituiu o estudo de caso insere-se numa perspectiva em que “as dimensões formativas são encaradas como processos de intervenção nas organizações escolares” (Canário, 2001, p.78) e, por conseguinte, a formação docente “organiza-se sob a forma de projectos de acção para responder a problemas identificados em contexto” (p.78).

A caracterização das práticas das professoras, numa fase anterior ao projecto, permitiu evidenciar modos de trabalho dominantes. Estas professoras tinham um modo de trabalho individual ou, por vezes, de “colegialidade artificial”. As necessidades de definir metas conjuntas e realizar articulação curricular, bem como de construir aprendizagens significativas para os alunos, são aspectos referidos por todas as participantes. A ligação entre o pensamento que estas professoras têm sobre as suas práticas e a transformação que desejam prosseguir está estreitamente relacionada com os objectivos que têm para os seus alunos.

As professoras aderem ao projecto como resultado da sua insatisfação pessoal e profissional decorrente de dificuldades/problemas com que se deparam no seu quotidiano, e a vontade de procurar respostas para os problemas identificados. A vontade de encontrar soluções manifestou-se na intenção de mudar: i) os seus modos de trabalho privilegiando o trabalho colaborativo; ii) o desenvolvimento do currículo para melhorar e desenvolver as suas competências. A intenção, que foi concretizada, de inovar e introduzir mudanças nas suas práticas foi possível graças à segurança e confiança que advém do poder do trabalho em equipa. A equipa permitiu o desenvolvimento de um sentimento de confiança individual nos seus saberes profissionais, aliada ao reconhecimento e valorização dos conhecimentos dos outros elementos, juntamente com uma segurança que ajudou à concretização de mudanças nas suas práticas. Este aspecto associado à concretização dos seus desejos de mudar favoreceu o controlo do processo de mudança, usando a sua própria autonomia profissional para a resolução dos problemas no contexto de trabalho.

No presente estudo não parecem existir dois dos problemas apontados por Perrenoud (2002) como obstáculos à inovação: a relação com o saber e a relação com a

cooperação. Com efeito, no primeiro caso, ao manifestarem interesse em partilhar conhecimento formal adquirido individualmente e, ao valorizarem os saberes experienciais das práticas e, no segundo caso, ao valorizarem a aprendizagem com os colegas, “uns saídos da investigação científica (...) outros fundados na experiência colectiva “do que funciona” (...) estas práticas inovam, em parte porque assimilam novos saberes (...)” (p. 96). As participantes denotam a consciência, tal como defende este autor de que “não se inova sozinho!” (p.100), ao sentirem necessidade da colaboração com os outros profissionais, para concretizar os seus desejos e aspirações e ao revelarem um conhecimento, que se infere ter resultado da sua experiência profissional.

A inovação curricular desenvolvida foi intencional, exigindo um esforço deliberado e conscientemente assumido (Cardoso, 1997). A análise dos dados, permitiu identificar as inovações expressas introduzidas pelas participantes, de que se destaca o desenvolvimento curricular baseado numa lógica de currículo como projecto, o trabalho colaborativo, a gestão interdisciplinar do currículo, a metodologia de projecto, a reflexão sobre as práticas e a investigação sobre as aprendizagens dos alunos.

O desenvolvimento de práticas profissionais assentes no trabalho colaborativo e na troca de experiências, ao ligar o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento do ensino e a organização da escola com práticas reflexivas sobre problemas, foi concebido como uma alternativa às práticas individuais. Este modo de trabalhar conduziu à articulação entre as diferentes áreas disciplinares, criando situações de aprendizagem e de resolução de problemas através de mudanças na organização escolar, nomeadamente ao nível dos papéis e responsabilidades dos professores, ao nível dos modos de trabalho e na cultura de colaboração potenciada por objectivos partilhados entre os professores. As mudanças introduzidas pelo projecto de intervenção exigiram às participantes uma mudança no seu papel, assumindo-se com capacidade para analisar uma situação e conceber uma estratégia adequada (Perrenoud, 2002), exercendo juízos discricionários, o que contribuiu para a construção do profissionalismo (Hargreaves, 1998), com implicações no desenvolvimento pessoal e profissional e no aprender a ensinar.

As professoras planearam e estabeleceram condições para que o projecto se concretizasse, o que introduziu uma componente de desenvolvimento organizacional que contribuiu para a mudança. Por exemplo, o tempo de trabalho conjunto criou condições, mediante o trabalho colaborativo e a reflexão contextualizada, para o

desenvolvimento do currículo numa lógica de projecto. Este processo permitiu que as professoras fossem gestoras e reconstrutoras do currículo, com práticas inovadoras, nomeadamente com a gestão interdisciplinar do currículo, corporizada num tema organizador dos conteúdos que, tendo como objecto de estudo realidades próximas dos alunos, assentou na flexibilização e adequação da gestão curricular. A forma como foi edificada a interdisciplinaridade e a utilização de metodologia de projecto promoveu aprendizagens significativas para os alunos e práticas pedagógicas em que se evidencia uma alteração no papel do professor, agora mais centrado na aprendizagem.

Convém referir que as participantes tinham como expectativa evoluir e encontrar soluções para os problemas que enfrentavam no seu quotidiano. As participantes eram capazes de diagnosticar problemas e conceber soluções mas manifestavam dificuldades ao nível da execução, ao nível do “que fazer” e “como fazer”. É neste sentido que o percurso levado a cabo se traduziu em aprendizagens e desenvolvimento de competências para a construção de soluções no seu contexto de trabalho. Destacam-se mudanças no papel do professor na concepção, planificação, preparação e análise das práticas a desenvolver em sala de aula. A este nível, evidenciam-se alterações que se reflectiram na promoção do trabalho colaborativo entre os alunos, e na proposta de actividades que permitiram uma maior autonomia por parte deles.

A avaliação do trabalho desenvolvido ao nível das aprendizagens dos alunos foi feita numa lógica de investigação em que se construíram instrumentos para a obtenção de dados que foram posteriormente alvo de análise. Esta metodologia, guiada e orientada pela coordenadora do projecto, traduziu-se em aprendizagens teóricas e práticas, tendo exigido um trabalho de auto-formação e reflexão conjunta, constituindo uma iniciação naquilo a que Ponte (2008) designa “investigação sobre as nossas práticas”. A investigação desenvolvida, ainda que considerada pela coordenadora do projecto como incipiente, proporcionou aos professores conhecimento e vivências sobre como podem investigar as suas práticas. Neste caso, a investigação permitiu a validação do trabalho desenvolvido por se terem encontrado evidências da apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências por parte dos alunos.

Em suma, as mudanças operadas permitem concluir que os professores actuaram como decisores do currículo (Roldão, 2001), desenvolveram o currículo numa perspectiva de “currículo como projecto” (Pacheco, 1996; Roldão, 1998; Gaspar e

Roldão, 2007) e a reflexão contribuiu para alargar o conhecimento na prática e da prática (Cochran - Smith & Lytle, 1999).

O trabalho colaborativo foi sentido como essencial e estruturante para a introdução de mudança e inovação pedagógica, por conferir segurança (Hargreaves, 1998) e traduzir-se em aprendizagem compartilhada com os colegas. As relações interpessoais que se desenvolveram no âmbito do trabalho colaborativo evidenciam pela grande importância que os participantes lhe conferem, a importância das emoções no desenvolvimento da actividade profissional destes professores e, parece constituir um aspecto estruturante para a manutenção e sucesso da intervenção assumida por estas professoras.

O percurso desenvolvido pelas participantes corrobora a tese de Alonso *et al.* (2002) segundo a qual “a mudança é possível sempre que se construam nas escolas as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para que os professores recuperem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido ético, ou seja com profissionalidade” (p.16).

Na relação do desenvolvimento profissional com as aprendizagens dos alunos, é possível sistematizar, do ponto de vista dos participantes no projecto, os seguintes pontos: a) a importância dos alunos e o propósito da melhoria das aprendizagens, como motor para a mudança de práticas; b) a motivação para a melhoria das suas práticas é o desenvolvimento nos alunos de competências aceites como essenciais; c) a observação de melhorias nas aprendizagens é sentida, isto é, os participantes revelam emoções (ansiedade, entusiasmo) face às mudanças operadas nos alunos; d) a capacitação de que a mudança das suas práticas tem efeitos na melhoria das aprendizagens.

Das implicações decorrentes do desenvolvimento do projecto de intervenção e inovação no contexto de trabalho, destaco, tal como Bolívar (2003), que para pôr em prática projectos que pretendem melhorar as aprendizagens dos alunos, a organização das escolas deve integrar a aprendizagem dos professores e o desenvolvimento de tomada de decisões colegiais.

Neste estudo, encontraram-se evidências de que, tal como defende Perrenoud (2001), as práticas inovadoras não são dissociáveis do seu contexto. No contexto em que se desenvolveu o projecto alvo de estudo, destacam-se como competências do professor a auto-formação, a reflexão e a capacidade de desenvolver trabalho

colaborativo como dimensões imprescindíveis para fazer frente às constantes mudanças e à complexidade crescente do sistema de ensino. Mais, o interesse individual dos professores resolve-se na partilha, na colaboração.

A centralidade do contexto de trabalho emerge da evidência de que “o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.31) o que potencia práticas reflexivas que dão lugar a uma “reflexão proactiva (...) ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.32). As aprendizagens decorrentes da reflexão e das práticas reflexivas num contexto de trabalho colaborativo traduziram-se num desenvolvimento pessoal e profissional das participantes.

É minha convicção que o percurso levado a cabo por mim e pelos outros participantes descrito na presente investigação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos vários professores envolvidos no projecto de inovação curricular, não só pelo trabalho colaborativo desenvolvido mas, principalmente, por incidir na resolução de problemas centrados na escola, e por ter permitido um crescimento profissional ao intervir directamente sobre as necessidades sentidas. Penso que a reflexão *para e sobre* a acção se traduziu em melhorias na qualidade do desempenho em sala de aula, pois a investigação desenvolvida ao nível das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos evidencia a consecução das competências definidas.

Este trabalho contribuiu de forma significativa para o alargamento da minha visão sobre como os professores podem aprender a ensinar e como se podem desenvolver profissionalmente. Passei de uma visão de desenvolvimento profissional ligada à qualificação do professor para uma abertura à qualidade definida pelas aprendizagens dos alunos, duas faces da mesma moeda como defende Lytle (2005).

Quanto às dificuldades sentidas, elas prendem-se com o alargado âmbito de acção do projecto em estudo e com a perspectiva holística do desenvolvimento profissional que presidiu à análise de dados que por envolver vários âmbitos de acção e dimensões teóricas dificultaram a identificação de unidades de conteúdo com significado, do ponto de vista das participantes. Esta grande diversidade de âmbitos e dimensões envolvidas trouxe dificuldades na captação da realidade e sua transposição para um texto que pudesse traduzir os sentidos e os significados das situações vivenciadas no seu contexto real.

A partir deste trabalho de investigação podem colocar-se muitas outras questões de que destaco a importância da liderança para o desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, aliado à dimensão da avaliação de desempenho docente. A avaliação de Projectos Curriculares com práticas pedagógicas inovadoras pode constituir uma forma de avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar (Perrenoud, 1993). Nesta perspectiva, julgo que as práticas e a sua avaliação promovem o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, o projecto em estudo (ou outros desta natureza) pode tornar-se “uma estratégia de utilização do desenvolvimento profissional para melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas” (Fullan, 2003, p.61). Considero, ainda, que tem potencialidades em práticas de supervisão que acompanhem e orientem a avaliação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Uma avaliação que promova a aprendizagem e em que o desenvolvimento profissional seja efectivo pode ser um incentivo (Hargreaves, 2001) a práticas inovadoras que contribuam para a melhoria do ensino e a aprendizagem nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular. Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa. Ministério da Educação. DEB
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B.P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* Vol. 1, (pp. 21-31). Porto. Porto Editora.
- Alonso, L (2001). *O Projecto de Gestão Flexível do Currículo em Questão*. [Versão electrónica]. (p. 27 – 30) NOESIS Nº 58.
- Alonso, L (2007). *Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida* In Flores & Viana (org.), *Profissionalismo Docente em transição:As Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (pp.109-129). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular,profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança.*(pp. 33-42).*Território Educativo*,7 .
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa. Educa/ICE
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva.
- Bird, T ; Little, J. (1986) *How schools organize the Teaching occupation*
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bolívar, A. (1992) *Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular* [Versão electrónica]. *Revista Española de Pedagogia*. 191.

-
- Bolívar, A. (1999). *O lugar da escola na política curricular actual, para além da reestruturação e da descentralização*. In Sarmiento, M (Org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (p. 157-190). Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2003a). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE
- Campos, B. (2001) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Vol. 1 Porto. Porto Editora.
- Campos, B. (2002) *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto. Edições Afrontamento
- Canário, C., Esteves, M., Lima, L., & Pacheco, J. (2006). *A educação em Portugal (1986 – 2006) – alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. In B. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 31-45). Porto. Porto Editora
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. In Comunicação Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a equidade de aprendizagem ao longo da vida. Lisboa. ME/DGRHE
- Cardoso, A. (1997). *Educação e inovação*. Porto: Millenium. Acedido em Fevereiro de 2010 Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher growth*. (pp 947 – 964). In *Teaching and Teacher Education*, 18, 8.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). *The Teacher Research Movement: A Decade Later*. (pp.15-25). *Educational Researcher*, 28, 7
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). *Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica*. (pp 65-79). In Lieberman, A & Miller, L (eds) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

-
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005) *The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals*. (pp. 3 – 68) In M. Cochran – Smith & K. Zeichner (eds), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA panel on Research and Teacher Education*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Conselho Científico-Pedagógico da formação contínua (1999). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Braga: CCPFC
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto. Edições Asa
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Educational Policy Analysis Archives, 8, 1. Consultado em Março de 2010 em <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- Day, C (2007) *A Reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição*. (pp. 93-101). In Flores & Viana (org.), *Profissionalismo Docente em transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga. Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora.
- Delors, J., Muffi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Korhauser, A., Manley, M., Quero, M., Svané, A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições Asa.
- Escudero, J; Bolívar, A (1994) *Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola*. In A. Amiguiño e R. Canário (org.) *Escolas e Mudança. O Papel dos Centros de Formação*.
- Esteves, M. (2002). *Gestão curricular e estratégias de formação de professores*. In : *Gestão flexível do currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de Professores*. Porto. Porto Editora.

-
- Estrela, M. T. (2002). *Realidades e Perspectivas da Formação contínua de Professores*. Revista Portuguesa de Educação, 14 (1), 27- 48
- Flores, A. (2000). *A Indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa. IIE
- Flores, A.(2003). *Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, Vol.21, nº02, p.391-412, Jul./Dez. 2003 consultado em Dezembro de 2009 em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9756/8990>
- Flores, A; Simão, A; Rajala, R; Tornberg,A. (2007). *Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional*. pp. 119-149). In Flores & Viana (org.)(2007) *Profissionalismo Docente em transição:As Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga. Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.
- Flores, M. &Veiga (2009). Nota de apresentação. In Flores & Viana (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: contextos e perspectivas* (pp. 7-15). Ramada: Edições Pedago.
- Formosinho, J. A. (2002). *Supervisão na Formação de Formadores I e II*. Porto. Porto Editora
- Formosinho, J.; Machado, J. (2007). *Nova profissionalidade e diferenciação docente*. (pp. 93-101). In Flores & Viana (org.) *Profissionalismo Docente em transição:As Identidades dos Professores em tempos de Mudança* Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.
- Fullan, M. (2003) *Liderar numa cultura de mudança*. Porto. Edições Asa
- Fullan, M.& Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre. Artmed.
- Fullan, M; Hargreaves, A. (2001) *Por que é que vale a pena lutar?* Porto. Porto Editora
- Gaspar, M; Roldão, M. (2007) *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Gímeno, S; Pérez, Gómez (1998) *Compreender e transformar o ensino*. Porto alegre. Editora Artmed
- Gímeno,S . (1991) *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. (pp 61- 92) In A. Nóvoa, (org). *Profissão professor* Porto. Porto Editora.

-
- Gonçalves, J. A. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, (pp. 23-36). Consultado em Julho de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Goodson, I. (1992). *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. (pp. 63-78). In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.
- GTI (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa. Associação de Professores de Matemática.
- Hammerness, Hammond-Bransford, D. , Berliner, Cochran - Smith, M., & Zeichner. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling - Hammond, J. (. Bransford, & s. b. Education, *Preparing Teachers for a Changing World: what teachers should learn and be able to do* (pp. 358 -389). San Francisco: Jossey - Bass.
- Hargreaves, A, Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança*. Porto. Porto Editora
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw - Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios*.(pp.29-37).In Freitas, C; Leite, C; Morgado, J e Valente, M. *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2006) *Políticas de currículo em Portugal e (im) pos-sibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*. [Versão electrónica]. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 67-81, jul./dez. 2006. www.curriculosemfronteiras.org
- Leite, C; Fernandes, P (2010) *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* [Versão electrónica]. *Educação, Porto Alegre*, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010

-
- Leite, C; Fernandes, P. (2002) *Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos*. (p. 41-62). In *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa. DEB.
- Lessard-Hérbert, M., Goyett, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE
- Marcelo, C. (1997). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. (pp 51-77) In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa* . Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22 Consultado em Outubro, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco. Jossey Bass.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei nº 6/2001. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – 3º Ciclo. Ciências Físicas e Naturais – Ciências Naturais. Ciências Físico-Químicas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de professores e profissão docente*. (pp. 15-31) In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. (pp 21-28). In *Comunicação Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a equidade de aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa. ME/DGRHE
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente* Lisboa. Educa.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

-
- Oliveira, I., Serrazina, L. (2002) *A reflexão e o professor como investigador*. Consultado em de Julho de 2010 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20p/02-oliveira-serraz.doc>.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora
- Pérez Gómez, A. (1997). *O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo*. (pp. 93-114) In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola*. Lisboa: Asa.
- Perrenoud, P. (2002a). *Aprender a negociar a mudança em educação – novas estratégias de inovação* Porto. Edições ASA .
- Perrenoud, P. (2002b). *A Prática reflexiva no Ofício de professor*. Porto Alegre. Artmed
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática* [Versão electrónica]. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. (pp. 153-180 [Versão electrónica]. *PNA*, 2(4).
- Ribeiro, A. (1989). *Formar Professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* . Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, C (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva* in *Comunicação Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a equidade de aprendizagem ao longo da vida*. (pp 40-50). Lisboa. ME/DGRHE
- Roldão, C. (2001). *A formação como projecto – do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação*. (pp 6-209 In B. Campos (org.), *Formação profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, INAFOP
- Roldão, M. (1998). *O currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores*. (pp. 11-21). In R. Marques & M. do Céu Roldão (org.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999) *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*, Lisboa: ME/DEB

-
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto. Porto Editora.
- Roldão, M. do Céu (2000). *O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular*, Revista de Educação, Vol. IX, nº1, 2000, pp. 81-89.
- Sá-Chaves, I. (org) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers .
- Schön, D. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa. D. Quixote .
- Shulman, L (1987). *Knowledge and teaching: foundation of the new reform*.(pp 1-22) Harvard education review, 57 (1)
- Simão, A. (2007). *Formação, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida: Que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança*. In Flores & Viana (org.), *Profissionalismo Docente em transição:As Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (pp. 93-101). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.
- Simão, A; Flores, M; Morgado, J; Forte, A; Almeida, T.(2009). *Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 61-74 Consultado em Fevereiro, 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Califórnia: Sage Publications
- Stenhouse, L.(1983). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

-
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Woods, P. (1991). *Aspectos sociais da criatividade do professor*. (pp. 125-153) In A. Nóvoa (org). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre. Artmed Editora SA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto. Edições Asa.
- Zeichner, A. (1993). *A formação reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* Lisboa. Educa