



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

Aprender a Ensinar

Memórias de uma viagem profissional

**Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação**

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Maria Alice Pereira Neves

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor José Matias Alves

Porto, maio de 2012

“Escrever é traduzir. Mesmo quando estivermos a utilizar a nossa própria língua. Transportamos o que vemos e o que sentimos para um código convencional de signos, a escrita e deixámos às circunstâncias e aos acasos da comunicação a responsabilidade de fazer chegar à inteligência do leitor, não tanto a integridade da experiência que nos propomos transmitir, mas uma sombra, ao menos, do que no fundo do nosso espírito sabemos bem ser intraduzível, por exemplo, a emoção pura de um encontro, o deslumbramento de uma descoberta, esse instante fugaz de silêncio anterior à palavra que vai ficar na memória como o rasto de um sonho que o tempo não apagará por completo”.

José Saramago, 2009

“(…) prender a realidade num determinado momento, através da escrita, é refletir sobre ela, é defini-la de modo diferente”.

Virgínia Woolf, 1978

O presente trabalho está escrito segundo as regras do novo acordo ortográfico.

Sumário

O presente trabalho consiste numa reflexão teoricamente sustentada sobre uma vivência que considero muito significativa e enriquecedora no meu percurso profissional, enquanto professora do primeiro ciclo do ensino básico, e também no meu percurso de vida pessoal.

Essa vivência ocorreu durante dois anos letivos, no início da década de noventa, na Escola da Bela Vista, concelho de Gondomar, e foi marcada pela vontade de todas as professoras da escola em querer uma outra forma de trabalhar, em querer mudar e inovar o modo como se ensinava e como se aprendia na Escola da Bela Vista.

O projeto de Investigação *Ensinar é Investigar*, implementado e desenvolvido com o apoio do Instituto de Inovação Educacional, foi a grande alavanca que impulsionou e manteve aceso esse nosso querer.

Nesta reflexão, a par da narração das dinâmicas sofridas e usufruídas ao longo desses dois anos, caracterizadas, essencialmente, pelo trabalho colaborativo e coletivo, pela formação-em-situação, pela análise e reflexão e por processos supervisivos, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e para a (re)construção da minha identidade profissional, é feita a sua elucidação e interpretação à luz de quadros teóricos das Ciências da Educação.

Houve o cuidado de contextualizar a vivência no contexto político global.

A reflexão sobre a vivência em análise, associada ao estudo que estimulou, fez interpelar/emergir alguns domínios essenciais para o desenvolvimento da escola que procura o sucesso educativo para todos, assim como para o exercício do profissional da docência.

Palavras-chave: mudança, reflexão, trabalho-colaborativo e coletivo, formação-em-situação, supervisão, desenvolvimento profissional.

Abstract

This work is a theoretically supported reflection about a significant and enriching experience from my professional pathway, while a primary teacher, and also from my personal life path.

This experience took place over two academic years, in the early 90's, at Bela Vista school, Gondomar, and it was pointed and by a general will from the school teachers to search for a new work philosophy; to change and innovate the teaching and learning previously established at Bela Vista school.

The starting point of this wave of change, and also which allowed kept it running, was the investigation project Teaching is Researching (*Ensinar é Investigar*) whose implementation and development was sponsored by the Institute of Educational Innovation (Instituto de Inovação Educacional).

In this critical reflection the narration of the suffered and enjoyed dynamics over these two years is done in association with its elucidation and interpretation in light of the theoretical frameworks from science education.

These dynamics were mainly characterized by collaborative and collective work, by training in-situation, by analysis and by reflection and by processes of supervision, and overall contributed to my professional development and for the (re)construction of my professional identity.

This experience was also put into the global political context.

Overall this reflective work and its associated study brought up some important points for the development of a school that aims educational success for all students. In addition, essential aspects for the teachers work also emerged from the work here presented.

Keywords: change, reflection, collaborative and collective work, training in-situation, supervision process, personal development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I - NARRAÇÃO DA VIVÊNCIA	5
1. A Vivência de uma utopia	5
2. O Projeto de Investigação <i>Ensinar é Investigar</i>	8
3. De regresso à Utopia.....	10
Capítulo II - ELUCIDAÇÃO DA VIVÊNCIA.....	16
1. A mudança - a força do QUERER.....	17
2. A mudança e o contexto político global.....	20
3. Trabalho colaborativo	23
4. Formação-em-situação	27
4.1. Escola que aprende	30
5. Processo supervisivo.....	34
6. Desenvolvimento profissional	38
6.1. Identidade profissional	42
7. Comunicação e visibilidade - reconhecimento do trabalho e gratificação profissional	44
Capítulo III - PROJEÇÃO DO CONHECIMENTO ADQUIRIDO ATRAVÉS DA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO PARA A AÇÃO FUTURA.....	49
Capítulo IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

INTRODUÇÃO

¹A partir dos anos oitenta do século vinte, a Escola tem vindo a merecer um destaque crescente, quer nos discursos quer nas práticas em consequência de tendências convergentes que se situam 1) ao nível da investigação educacional (a escola como objeto de investigação), 2) ao nível da mudança educacional (a escola como construção social com dinâmicas de interação entre os diferentes atores sociais que nela trabalham) e 3) ao nível da formação, privilegiando agora a formação centrada na escola (em oposição com a oferta formalizadora descontextualizada e escolarizada) e que conduz a “processos de socialização profissional (...) onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitário” (Canário, 1991).

Paralelamente, o movimento a favor de maior autonomia das escolas, acompanhado do reconhecimento de maior responsabilidade organizacional, mas também cívica, encerra em si mesmo uma nova conceção do papel da escola na sociedade, assim como dos atores que nela trabalham. Neste contexto complexo de conquista progressiva de maior autonomia, associado a maior responsabilidade, urge a necessidade da escola se “pensar a si própria”, naquilo que quer ser, da sua visão e missão, assim como na forma como se organiza.

Neste sentido, a escola pode ter muito a ganhar se decidir apostar num processo de monitorização contínuo, o que inclui processos de supervisão desenvolvidos pelas pessoas que a constituem que são, simultaneamente, avaliativos do funcionamento da escola e formativos das pessoas que nela estão envolvidas.

Entrosado com esta nova conceção de escola, subjaz uma vontade ainda pouco consistente, algo dispersiva, mas, apesar disso, real em algumas

¹ Parte da presente introdução consta do trabalho *A Supervisão com sentido(s) no Departamento do 1.º Ciclo*, por mim realizado, no âmbito da Pós Graduação em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, na Unidade Curricular Teorias e Modelos de Supervisão Pedagógica.

circunstâncias e contextos, de comunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores caracterizadas por aprendizagens colaborativas e coletivas entre os professores da escola (desejavelmente todos), combinando a ação e a reflexão sobre a ação segundo o princípio do aprender fazer, fazendo, indutor da construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela análise e pela reflexão, já não numa perspectiva individualista e centrada na sala de aula, mas antes “como um corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (Alarcão e Tavares, 2010: 131). Esta linha de pensamento, subsidiária da tese schoniana que defende, na formação dos profissionais, uma abordagem reflexiva *na ação, sobre a ação e ainda a reflexão sobre a reflexão na ação*, entendida como um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir o seu modo pessoal de conhecer, reconhece e evidencia a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais e, simultaneamente, remete para a importância do saber, pois ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e sem informação sobre ela (Dewey, 1959). Daqui releva a importância da reflexão epistemológica sobre a prática profissional e a vida da escola a que não é alheia a capacidade da aprendizagem ativa, sustentada por um *saber educativo* (Roldão, 1998) e implementada pelo desejo de saber estar e agir em função dos contextos, sempre em transformação.

É neste contexto de uma escola que procura ser uma organização mais reflexiva e em que um número crescente dos seus membros, capacitados de um *saber educativo* que lhes garante o desempenho da função de ensinar, que, segundo Roldão (2007), se define como “fazer aprender alguma coisa a alguém”, desenvolve uma cultura de trabalho tendencialmente colegial de análise da prática e sobre a prática, construindo conhecimento, que se perfila a possibilidade de desenvolvimento profissional do professor contribuindo para a

melhoria das aprendizagens dos alunos o que, inevitavelmente, conduz à melhoria da escola.

Este modo de ver a escola e os seus profissionais implica uma monitorização continuada e próxima para um acompanhamento e orientação da ação pedagógica. Daqui emerge a importância da supervisão enquanto processo capaz de criar condições de desenvolvimento e de aprendizagem para todos os professores valorizando as suas interações e a sua integração numa “escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante” (Alarcão e Tavares, 2010: 144).

Proponho-me, na presente reflexão, comunicar e analisar a experiência que vivenciei ao longo de dois anos letivos - 1990/1991 e 1991/1992 - e que elegi como significativa no meu percurso profissional em termos de desenvolvimento profissional e de (re)construção de uma identidade profissional. Considero-os como processos que interagem e em contínua evolução, alimentados que foram por dinâmicas de supervisão caracterizadas pela autenticidade e ajuda efetiva e pelo trabalho colaborativo autêntico.

Esta comunicação e análise só são possíveis a partir do momento que tomei consciência da importância daquela experiência pela mediação de um questionamento de explicitação e, posteriormente, pela elucidação dos quadros teóricos convocados, quer por iniciativa própria, quer por conselho do professor orientador.

A teia do presente trabalho foi sendo tecida com muitos e diferentes fios, sendo que inicialmente podem distinguir-se dois: o primeiro é o da narração da vivência, da atribuição de sentido de forma mais ou menos implícito onde as emoções emergem e dominam; o segundo fio é constituído pela elucidação e pela interpretação, isto é, pelas (in)formações que fui conquistando, quer sobre o contexto da vivência, quer sobre a minha ação, assim como sobre outros domínios do campo educativo.

No entanto, estes fios não são paralelos, pois que se entrelaçam várias vezes em pontos distintos, questionando-se e alimentando-se reciprocamente. Trata-

se de compreender e dar sentido ao presente baseando-me na experiência do passado e perspetivar o futuro.

A reflexão está estruturada em quatro capítulos.

No primeiro é narrada a experiência vivenciada ao longo dos dois anos letivos e feita a contextualização da mesma no Projeto de Investigação *Ensinar é Investigar* que lhe serviu de ancoragem.

No segundo capítulo, dividido em sete pontos, procura-se, à luz de contributos teóricos do campo da educação, elucidar e interpretar essa vivência desafiante em termos profissionais e pessoais, nos domínios que considere mais marcantes.

No terceiro capítulo são apontados alguns domínios a privilegiar para o bom desempenho do *ofício* de professor.

As considerações finais, que a realização do presente trabalho suscitou, surgem no capítulo quarto.

Finalmente é apresentada a bibliografia que orientou e elucidou o desenvolvimento do trabalho.

Capítulo I - NARRAÇÃO DA VIVÊNCIA

1. A Vivência de uma utopia

O desejo de ir à Utopia é a única forma de nos fazer levantar os pés do chão e caminhar para diante.

Santos Guerra, 2002

Escrevia Santos Guerra (2002) que “caminhar para a utopia não é evadir-se da realidade, não é fugir desta nossa terra pedagógica. É transportá-la para outro lugar melhor, para esse sonho impossível, para essa realidade que é contudo pura esperança”. Creio poder afirmar que iniciei esse caminho para a Utopia, em termos profissionais, nos anos letivos 1990/1991 e 1991/1992.

Até aí, já trabalhava há doze anos. Era uma professora empenhada, preocupada com o sucesso dos meus alunos, fazendo “o melhor que sabia e podia” individualmente e num registo solitário. Os encontros de partilha aconteciam nas reuniões mensais que, quase invariavelmente, pouco acrescentavam ao modo de estar e pensar a profissão. Também é verdade que estava acomodada a esse modo de estar na profissão sentindo que, enquanto fazia “o melhor que sabia e podia”, estava a desempenhar bem as minhas funções.

Agora, ao fim de mais de três décadas de docência, e quando sou convocada para analisar e refletir sobre uma situação/dimensão de vida profissional significativa no sentido da interação profissional/trabalho colaborativo, com a existência, ou não, de processos supervisivos e que, fundamentalmente, tenham proporcionado o desenvolvimento profissional, uma abertura de espírito conducente à mudança, à inovação, à procura de novos conhecimentos que me permitam responder aos desafios sempre presentes na profissão de professor, surge, de forma inequívoca e quase mágica, o ano em que fui

colocada na escola da Bela Vista, freguesia de S. Pedro da Cova, concelho de Gondomar, no ano letivo 1990/1991.

O que foi significativo para mim em termos de mudança, de atitude, de formação, do meu devir profissional?

Qual foi a dinâmica que me permitiu e proporcionou a possibilidade de fazer escolhas? De querer fazer de outro modo? Qual foi a dinâmica que me inquietou/desafiou profissionalmente?

O que fez com que eu reagisse às situações/contextos/acontecimentos e orientou as minhas escolhas, a minha forma de *estar* e de *ser* na profissão?

Foi, então, pela mobilização da memória que emergiu o que interiormente estava latente mas permanecia oculto ou, pelo menos, pouco consciente: o meu processo de formação e mudança ganhou nova força, poderia quase dizer que começou, pelo menos na sua forma estruturante e mobilizadora, quando comecei a trabalhar na escola da Bela Vista.

Sim, foi aí que comecei a caminhar para a Utopia, a “levantar os pés do chão e a caminhar para diante” (Santos Guerra, 2002).

Era uma escola de dimensão maior, comparativamente às outras onde já tinha trabalhado.

A escola era nova, a “estrear”, e nova era também a maioria das professoras.

Era uma escola do primeiro ciclo do ensino básico com cerca de doze turmas e outras tantas professoras. Todas as colegas eram-me desconhecidas e, no seio do grupo, haveria duas ou três que se conheciam entre si pois já tinham trabalhado juntas há alguns anos atrás. Acredito que o facto de não nos conhecermos foi mobilizador da vontade de inovar dada a inexistência de “ruído” relacional e de vícios acumulados que, invariavelmente, tendem a obstaculizar o trabalho coletivo. As nossas idades oscilavam entre os trinta e os quarenta anos de idade o que significa que, embora possa considerar que éramos novas, todas tínhamos já um percurso profissional de, pelo menos, dez anos. No entanto, esse percurso, baseado em rotinas, conformismo e “certezas”, ao invés de nos trazer segurança, interpelava-nos e movia-nos a

procurar outro caminho que, transformando-nos, “transformasse as condições em que o ensino ocorria” (Santos Guerra, 2000).

Aliada à *virgindade relacional* das professoras, também a *virgindade funcional* da escola poderá ter sido favorável à mobilização para a mudança e à emergência de uma cultura própria e identitária da escola pois, como defende Santos Guerra (2000),

“a escola cria uma cultura própria – uma subcultura, se quisermos – que transmite normas, crenças, valores e mitos que regulam o comportamento dos seus membros. Esse processo de socialização na escola condiciona as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações”.

Talvez tenham sido estas as razões que *dispararam os detonadores que acenderam a nossa caixa de fósforos e alimentaram a combustão que nos encheu de energia* (Laura Esquível, 1989), para, logo de início, **queremos** fazer algo de novo, mudar, inovar, apostar numa relação diferente entre nós como condição indispensável para estabelecer uma atitude também diferente entre nós e os alunos, entre os alunos entre si e ainda uma relação diferente no modo de desenvolver todo o processo de ensino e de aprendizagem. Creio que outra razão que nos mobilizou para “trabalhar de outro modo” deveu-se ao facto da escola se inserir num meio socioeconomico muito carenciado. Sentimos necessidade de alterar as práticas, era preciso valorizar aquelas crianças, era preciso ouvi-las e dar-lhes voz, era necessário “cativá-las” para, assim, conseguir criar condições para que a igualdade de oportunidades acontecesse, de facto, no presente, mas, também, no futuro daquelas crianças. Foi como se assumissemos um compromisso social e quiséssemos que a educação permitisse àquelas crianças ultrapassar as fronteiras traçadas pela família, pela sociedade (Nóvoa, 2009).

Queríamos uma outra escola. Uma escola que não se limitasse a cumprir os programas, mas que reconhecesse

“que os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber [fosse] nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência (...) [fosse] o corpo da criança que vive, admira, se encanta, se

espanta, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, magoa-se, brinca. Uma escola que [fosse] iluminada pelo brilho dos inícios” (Alves; 2001: 42).

Sentimos, desejámos e assumimos a necessidade de mudança.

Seríamos capazes?

Resolvemos inscrever-nos no Projeto de Investigação *Ensinar é Investigar*.

Foram momentos únicos os que vivemos: repletos de novidade, de alegria, de convicções mas também de ansiedade, dúvidas, medos até... e agora?

A mudança era grande, era muito grande...

Essa mudança era **tanto maior** porque lecionava uma turma do 1.º ano de escolaridade, ano de início de todo o percurso escolar, ano onde se aprende a ler e a escrever... a metodologia usada no Projeto para ensinar a ler e escrever era-me completamente desconhecida, muito distante da com que aprendi e da que, até aí, ensinava. As mudanças não eram apenas superficiais, elas atingiam “o cerne da questão de como é que as crianças aprendem e de como é que os professores ensinam” (Hargreaves, 1998: 12).

E se as crianças no fim do ano não soubessem ler?

E se as crianças no fim do ano não soubessem escrever?

E se...? E se...?²

2. O Projeto de Investigação *Ensinar é Investigar*

Antes de narrar e refletir sobre a real vivência sofrida e usufruída daqueles dois anos letivos, importa contextualizar, embora de forma sucinta, o Projeto de Investigação *Ensinar é Investigar*.

O Projeto, implementado e desenvolvido com o apoio do Instituto de Inovação Educacional, iniciou em 1978 com a coordenação a nível nacional da doutora Maria da Luz Leitão que o coordenou a nível nacional até 1994 dinamizando e

² Esta insegurança foi ultrapassada – no fim do ano, à exceção de uma menina, todas as crianças sabiam ler e escrever.

orientando Ações de Formação de professores, exposições e comunicações para grandes plateias de professores e outros convidados do mundo educacional sobre a matriz do Projeto, os processos e os resultados alcançados e também publicando uma diversidade alargada de materiais pedagógicos a nível nacional. Outras investigadoras como Florbela Palhais, Isabel Valente Pires e Maria João Gaillino foram coinvestigadoras do Projeto e coautoras de duas monografias que integram a Coleção Movimentos Pedagógicos Portugueses: *Um Itinerário Pedagógico: Ensinar é Investigar*. Vol I *Da criança ao aluno* (1994) e *Um Itinerário Pedagógico: Ensinar é Investigar*. Vol II *Eu e os outros* (1997).

O projeto de investigação *Ensinar é Investigar* desenvolvia-se segundo uma metodologia de trabalho de projeto e de investigação-ação e assentava em três pilares: o respeito pelo conhecimento e sua metodologia (componente epistemológica e científica), a valorização do processo de aprendizagem (componente psicológica) e a coerência entre estes dois pilares e o processo de ensino (componente pedagógica).

Em cada um dos muitos dossiês (todos manuscritos pela investigadora Maria da Luz Leitão) de apoio e suporte à construção de conhecimentos teóricos e à aplicação do modelo na sala de aula pode-se ler: “Nenhuma prática pedagógica minimamente correta poderá evoluir sem um suporte teórico bem definido e em constante renovação”. Pode parecer mais uma frase mas, de facto, o Projeto apostava numa formação teórica sólida ancorada em saberes de investigadores da educação e coconstruída pelos professores em “formação-em-situação” (Nóvoa, 2009) que aplicavam o modelo na sala de aula.

Os saberes práticos e funcionais pressupunham relações entre saber e experiência, entre saberes escolares e situações da vida real. Os alunos assumiam o papel principal e ativo em todas as fases do processo de aprendizagem valorizando, não só os saberes escolares, mas também os saberes da sua vida quotidiana. Através de atividades de investigação, de ação e

de descoberta os alunos construíam o seu conhecimento e **comunicavam-no aos outros**.

O trabalho em grupo, a investigação, a interdisciplinariedade e o conhecimento do meio circundante caracterizavam o modo como se aprendia no *Ensinar é Investigar*.

O processo de ensino e de aprendizagem era contínua e sistematicamente monitorizado em encontros semanais, de três horas, constituídos por professores de várias escolas e supervisionados/ orientados por uma professora do núcleo de investigação de Projeto onde, juntos, se estudava e aprendia porque se refletia, analisava e investigava de forma sistemática a prática, isto é, a ação docente e o trabalho escolar com recurso, em paralelo, a contributos teóricos a fim de elucidar, compreender e reorientar a dinâmica do ensinar e do aprender.

No final de cada ano letivo, em cada capital de distrito, era feita uma apresentação pública do Projeto dando visibilidade ao trabalho desenvolvido na sala de aula, aos resultados e também ao modo como foram conseguidos. Nessa apresentação estavam “todos” – os professores mentores do projeto, os supervisores mas também os professores que trabalhavam o projeto na sala de aula.

3. De regresso à Utopia

E se...? E se ...?

Foi de facto, com muitas dúvidas que avancei, ou melhor, avançamos; não foi um *eu*, foi um *nós*.

A vivência desta experiência pedagógica foi de tal maneira forte na sua vertente emocional que se torna difícil refletir sobre ela de forma científica e à luz de quadros teóricos. Esse trabalho ficará mais para diante já que, para já,

vou tentar “narrá-la” na forma como foi vivida e sentida a partir de dentro, exigindo-me a mim própria ser autêntica na forma como o faço, já que se tratou de uma experiência pedagógica bem objetiva.

Como acima referi, decidimos inovar, fazer diferente, fazer melhor.

A nossa vontade e o nosso querer foram o motor daquela viagem mas, de capital importância, foi a supervisão/formação/acompanhamento de forma continuada, sistemática e próxima de uma professora orientadora do Projeto *Ensinar é Investigar* que se traduziu em termos teóricos/práticos e, simultaneamente, na reflexão e partilha de vivências diversas, pois essas sessões eram frequentadas por um grupo de professoras de diferentes escolas. Esses encontros começaram por ser semanais durante o primeiro e segundo períodos e quinzenais ao longo do terceiro período e tinham lugar no Colégio da Paz, na cidade do Porto, durante três horas. Naquele tempo ainda não se falava em créditos e muito menos em avaliação de desempenho docente!

Começávamos as sessões a ouvir e a analisar as práticas educativas através das quais os professores davam sentido às suas experiências profissionais. A prática de cada um de nós constituía o “material de formação” fundamental para a análise reflexiva sobre questões educativas e, simultaneamente, era o ponto de partida para a introdução de abordagens de cariz teórico-prático. Este processo, inicialmente um pouco sofrido, pois que se tratava de partilhar com os outros, alguns desconhecidos, a “intimidade” da sala de aula, a intimidade de cada um de nós, associado a uma cultura instalada de inexistência de prática de comunicação, partilha reflexão demonstrou, afinal, ser uma abordagem poderosa para problematizar, revelar e compreender as complexidades do trabalho quotidiano e das práticas institucionais. Esse poder advinha do sentimento de pertença a uma equipa movida por objetivos comuns, donde nos sentíamos profissionalmente solidários, advinha também das qualidades pessoais e profissionais da formadora que confiava, valorizava e ajudava cada um de nós e também da riqueza da partilha das práticas

educativas cotidianas associada ao estudo integrador e problematizador dessas mesmas práticas.

Paulatinamente, a capacidade de reflexão passou das formas simples como recordar e narrar para outras mais elaboradas como o estudo sistemático privilegiando a vertente investigativa.

Paralelamente, foi desenvolvido um processo de monitorização continuado e próximo criando condições de desenvolvimento profissional para todos os professores envolvidos, valorizando as suas interações que conduziram, sem dúvida, à melhoria da qualidade do “ensinar” e do “aprender” e, em última instância, conduziu à melhoria da qualidade da escola.

O processo superviso, desenvolvido segundo uma lógica de acompanhamento e encorajamento, sustentava-se no ensino e explicitação de novas práticas pedagógicas e radicava numa atitude de questionamento permanente em que a reflexão constituía um processo de aprendizagem e um instrumento de autoavaliação reguladora de desempenho e geradora de novas práticas, num diálogo permanente entre a teoria e a prática.

Essas sessões de supervisão, ao mesmo tempo que promoviam novos conhecimentos, desenvolviam a nossa autonomia ao proporcionar maior segurança no ato de ensinar e, simultaneamente, ao impelir para uma inquietude/questionamento permanente relativamente a todo o processo de ensino aprendizagem.

Tão importantes como esses encontros, mas na sua consequência, foram os que paralelamente organizámos na nossa escola refletindo em torno de nós, dos nossos alunos, da nossa prática, da nossa realidade.

Criámos espaços e tempos para refletir em comum, deixámos de estar sós. Fizemos do trabalho colaborativo a nossa forma de trabalhar.

Assim, para além das formações orientadas pela coordenadora do projeto, reuníamos-nos semanalmente na escola partilhando dúvidas e conquistas tentando, porque a insegurança era muita, apoiar-nos e ajudar-nos mutuamente na procura de novos conhecimentos para a prática, de respostas

para as dúvidas que iam surgindo. A nossa atenção, se bem que centrada no que os alunos tinham que aprender, centrava-se igualmente no muito que nós, professoras, devíamos aprender (Santos Guerra, 2001), conscientes que estas duas dimensões eram muito importantes e indissociáveis.

Desenvolvemos, assim, dinâmicas formativas centradas na escola onde as nossas práticas reflexivas constituíam o centro da formação e, se bem que inconscientemente, eram um processo de progresso e desenvolvimento profissional que alimentava o desejo de saber estar e agir em função do contexto.

A minha atitude como profissional da docência mudou.

De um ensino baseado numa lógica transmissiva e acumulativa passei a promover e fomentar hábitos de vivência ativa e implicada de todos/as os/as alunos/as nas atividades, segundo uma lógica construtiva, de descoberta e de investigação.

Esta metodologia de pesquisa e construção, ao legitimar todos os saberes, garantiu a comunicação transdisciplinar e criou espaços onde os afetos e as subjetividades constituíram o motor da autonomia e da mudança. De um trabalho solitário passei ao reconhecimento da importância e vitalidade do trabalho colaborativo.

Das portas fechadas da sala de aulas passei ao reconhecimento da riqueza que advém da sua abertura, nomeadamente aos processos supervisivos sentidos e vividos como desafiadores e, simultaneamente, securizantes.

A promoção de atitudes e de hábitos favoráveis à mudança e à reflexão, integrando as dimensões teóricas e prática, foi assumida conscientemente e de forma continuada.

Nós (professoras), ao refletir sobre a prática pedagógica, sobre *o que* fazíamos, *como* o fazíamos e *porque* o fazíamos, pretendíamos analisar os efeitos dessa ação e dos processos e, ao mesmo tempo, envolvemo-nos e implicámo-nos num projeto comum produtor de novos conhecimentos. Foi um trabalho contínuo de definição e interpretação das práticas.

Recordo igualmente com grande emoção o Seminário no final de cada ano letivo onde todos éramos autores.

Desde os mentores do Projeto, os professores supervisores, os professores que desenvolviam o projeto na escola (e não apenas na sala de aula) e outros convidados do mundo da educação. No distrito do Porto esses seminários tinham lugar no Coliseu com a sala invariavelmente cheia! Tratava-se agora de comunicar perante um público mais alargado, tratava-se como que uma abertura para o “exterior”. Sentíamos um grande orgulho em dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e sentíamos também reconhecimento por esse trabalho donde, a par do desenvolvimento profissional, acontecia gratificação pessoal de forma muito especial.

Fazer de modo diferente foi importante mas, o motor da mudança foi **pensar e sentir** de modo diferente.

Este trabalho desenvolveu-se durante dois anos letivos. Mercê do sistema de colocações mudei de escola e... desliguei-me do projeto.

Mas a semente estava lançada. Não voltei a ser a professora que era antes de 1990. Esta experiência contribui, principalmente, para uma outra atitude perante a escola e o processo de ensino e o de aprendizagem mas também estimulou o estudo, a reflexão e foi ainda geradora de transformações nos meus esquemas mentais e representações sociais.

Logo a seguir, nos anos letivos de 1993/1994 a 1995/1996 aceitei o desafio de ser professora cooperante da Escola Superior de Educação Jean Piaget orientando/supervisionando a prática pedagógica de uma aluna estagiária do Curso de Professores do Ensino Básico -1.º Ciclo

Em 1998, inicio a licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto acumulando sempre com a lecionação.

Depois de concluída a licenciatura, assumo a coordenação do 1.º Ciclo passando a integrar, por inerência de funções, o Conselho Pedagógico da Escola.

Desde 2008 integro a direção da escola.

Em 2010/2011 início e concluo a especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes na Universidade Católica do Porto.

Hoje, volvidos todos estes anos, reflito e consciencializo-me o quanto a vivência, aqui sucintamente relatada, foi importante no meu processo de crescimento pessoal e profissional. Acredito que o meu percurso profissional teria sido bem diferente, não teria feito a licenciatura em Ciências da Educação, hoje não estaria a realizar o mestrado, provavelmente não seria o que sou, caso não tivesse acontecido aquela vivência tão rica a nível profissional marcada pelo trabalho colaborativo, pelos processos supervisivos, pela reflexão, pela não acomodação, pela vontade de **querer e acreditar que é possível** fazer de outro modo, sempre na procura da melhoria da qualidade das aprendizagens e da eficácia da escola.

Capítulo II - ELUCIDAÇÃO DA VIVÊNCIA

Ser descontente é ser homem

Fernando Pessoa

Porque é que esta vivência foi marcante no meu percurso profissional?

O que distingue um professor “que faz o melhor que sabe e que pode” de um professor inovador na busca do melhor?

O que faz com que um professor queira “levantar os pés do chão e começar a caminhar para diante”?

Aquando da narração da vivência escrevi:

Sentimos, desejámos e assumimos a necessidade de mudança. Seríamos capazes? (Cf. supra, Cap. I: 8)

*Fazer de modo diferente foi importante mas, o motor da mudança foi **pensar e sentir** de modo diferente.* (Cf. supra, Cap. I: 14)

Nessa altura, ainda não conhecia a obra -*O nosso icebergue está a derreter*- de John Kotter. Agora, após a leitura da mesma, fico surpreendida como a percepção que possuía acerca dos fatores determinantes no processo de mudança é também sustentado por este autor. Este apresenta estudos que lhe permitem defender que “**pensar** de forma diferente pode ajudar a mudar o comportamento e originar melhores resultados [mas] **sentir** de forma diferente pode mudar (...) AINDA MAIS e originar resultados melhores” (2009: 113). (Negrito e maiúsculas do autor). O autor advoga ainda que “as experiências mudam o modo como as pessoas se sentem acerca de uma situação [e que] uma mudança de sentimentos pode originar uma mudança significativa de comportamento” (ibidem). De facto, foi esse processo que aconteceu - pensamos e sentimos de um outro modo, procuramos novos conhecimentos e novas práticas e, se bem que ansiosas, compreendíamos a visão de uma outra forma de atuar e estávamos preparadas para avançar para a sua realização, antes que o nosso icebergue derretesse. (Kotter, 2009). Para isso, “não precisamos de encontrar um novo lar”, apenas de encontrar algumas

possibilidades e “criar uma nova cultura” (ibidem: 85) profissional onde nos sentíssemos melhor, mais realizadas como pessoas e como profissionais.

1. A mudança - a força do QUERER

Não pretendendo fazer deste trabalho uma *tese* científica, pois que se trata da reflexão de uma vivência muito sentida em que os protagonistas têm rosto e em que as emoções caminharam ao lado das interpretações objetivas, é minha intenção, no entanto, analisar esta experiência à luz de quadros conceituais e teóricos de investigação relativos às dimensões presentes na experiência narrada. Esta análise estrutura-se em torno de nove eixos: a mudança - a força do Querer, a mudança e o contexto político global, trabalho colaborativo, a formação-em-situação, escola que aprende, processos supervisivos, desenvolvimento profissional, identidade profissional e questões de comunicação, visibilidade e reconhecimento do trabalho desenvolvido.

A conjugação de diversos fatores, como o contexto socioeconómico pobre da maioria dos alunos, o contexto político global e a juventude dos professores, pode ter constituído a força para que o desencantamento não caracterizasse o modo de estar na profissão, dando antes lugar ao “desejo de mudança” (Hargreaves, 1998).

A par de novas metodologias pedagógicas, impunha-se a necessidade de melhorar a vida daqueles alunos, de melhorar as suas condições sociais conscientes de que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (Freire, 1997a: 126). Foi como dar vida ao que Hargreaves defende - “os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais” (1998:12). Neste sentido, sentimos necessidade de pensar e agir para que a escola se convertesse “num processo de libertação para todos e de ajuda aos mais desfavorecidos” (Santos Guerra, 2000).

Querer, acreditar e fazer imbrincaram-se em torno de um projeto comum.

Defendem vários autores, com destaque para Hargreaves que tem dedicado longos estudos a este propósito, que não há mudanças efetivas e significativas sem a adesão e o querer dos professores. De facto, se mudanças impostas podem originar algumas modificações nas práticas, quase sempre, todavia, superficiais e, sem atingir, efetivamente, o *saber educativo* que garante aos professores o desempenho da função de *fazer aprender alguma coisa a alguém* e, simultaneamente conduza à possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores *como um corpo social*, são as mudanças movidas pelo querer dos seus autores que promovem esse saber educativo e o compromisso social impulsionadores do desenvolvimento social.

A mudança implicou deixar para trás práticas “seguras” ou antes, securizantes, até então usadas, fazer escolhas de trajetórias a seguir e dar-nos o direito de errar...

A compreensão dessas novas trajetórias, dada pelo suporte, pelo acompanhamento, pelo trabalho colaborativo, e também pela valorização, reconhecimento e exposição para o exterior de todo o processo de mudança/ inovação, alimentaram continuamente a força do querer mudar, do querer fazer melhor, do querer inovar.

Tal como o Avô Louís (principal professor da colónia de pinguins da obra de Kotter acima citada) explicava, a grande mudança/ inovação aconteceu porque sentimos que o *nosso icebergue* poderia começar a derreter pelo que emergiu em nós a necessidade de 1) *aprender a lidar com o problema*, 2) *trabalhar em rede para melhor assumirmos a responsabilidade de orientar a mudança* e 3) *criar a visão certa de um futuro melhor*.

Para isso, unimo-nos e agarramos o Projeto.

Um dos aspetos positivos da sua aplicação prendeu-se com a possibilidade que foi dada aos professores de explorarem novas abordagens, novas técnicas, de reapreciarem as antigas e que decorreu, sem dúvida, do acompanhamento dado pela supervisora com ligações ao Instituto de Inovação

Educacional, já que sentíamos que tínhamos “um colo”, um espaço seguro no qual nós podíamos ensaiar novas estratégias, confrontar dificuldades e obstáculos e explorar soluções (Canário, 2007; CE, 2007; Nóvoa, 2007 in Guimarães et al, 2011:75).

Tal permitiu-nos sair do nosso “terreno seguro” e ousar novas práticas, novas formas de entender o currículo, pelo que o nosso querer estava sustentado no apoio e no envolvimento coletivo das professoras e formadora(s).

Acredito que “levantei os pés do chão” a partir da vivência desta *experiência de formação em situação* (Nóvoa) pois que iniciei, na profissão, uma atitude de predisposição à mudança efetiva. Hargreaves (1998: 12) defende que para que as mudanças sejam, de facto, efetivas, é necessário ultrapassar a retórica e “prestar uma atenção profunda ao processo de desenvolvimento profissional dos professores que acompanham as inovações”. Ora, essa atenção ao desenvolvimento profissional foi acontecendo e evoluindo ao longo dos dois anos do Projeto integrando, para além da disponibilidade para aprender a ensinar, a vontade de ter conhecimento sobre o que ensinávamos e como ensinávamos, o compromisso pessoal e social de concretização da Utopia que vivia dentro de nós, já que a *esperança* que nasceu da nossa vontade deu asas ao nosso esforço (Guerra, 2002).

E, na linha de Daniel Pink,³ o que leva uma pessoa a esforçar-se e a entregar-se completamente à realização tem a ver com o sentido que atribui àquilo que faz. Aliás, como enfatiza Viktor Frankl,⁴ o homem pode suportar tudo, menos a falta de sentido, e, acrescenta o cientista, o sentido da vida é uma realidade ontológica, não uma criação cultural, o sentido da vida simplesmente existe, trata-se apenas de o encontrar. Ao entregar-se a um trabalho, a pessoa tem que sentir que aquilo que faz é parte de algo maior, algo significativamente importante residindo aí a génese da motivação íntinseca caracterizada,

³ <http://vocesa.abril.com.br/blog/rodolfo/tag/daniel-pink>

⁴ <http://www.olavodecarvalho.org/semana/199711bravo.html>

segundo Daniel Pink, pela autonomia, excelência e propósito sendo que autonomia significa a possibilidade de dirigir a própria tarefa, de ser autor, excelência significa o desejo/ a vontade de ser e fazer cada vez melhor e propósito significa compreender os objetivos, dar um sentido para aquilo que faz.

2. A mudança e o contexto político global

As vontades individuais ou coletivas não nascem do nada, do vazio. A vivência em análise teve lugar no início dos anos noventa do século passado, tempo em que a investigação educacional se fazia a partir de um esforço de construção de uma *pedagogia centrada na escola* (Nóvoa,1992). Assim, toda a dinâmica vivenciada tem que ser contextualizada pois que não foi alheia ao contexto social e político que se vivia no qual a valorização da escola-organização implicou uma nova teoria curricular a par do investimento das escolas

“como lugares dotados de margem de autonomia, como espaço de formação e de autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária” (Nóvoa, 1992: 19).

O foco incidia sobre as metodologias ligadas ao domínio organizacional e sobre as práticas de investigação conducentes aos processos de mudança nas escolas.

Vivia-se os primeiros anos após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE - em mil novecentos e oitenta e seis, que constitui um marco importante para o Sistema Educativo Português definindo o seu quadro legal, níveis, finalidades e princípios orientadores. No que à formação de professores diz respeito, assim como à investigação em educação, a LBSE define-as como vetores fundamentais da nova educação que se quer em Portugal.

No artigo 50.º da LBSE explicita que

“A investigação em educação destina-se a avaliar e a interpretar cientificamente a atividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada,

nomeadamente nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências de educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio”.

Ainda de acordo com a mesma Lei (artigo 52.º)

“1 – O Governo criará estruturas adequadas que assegurem e apoiem atividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das atividades educativas.

2 – Estas estruturas devem desenvolver a sua atividade em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professoras.”

A criação do Instituto de Inovação Educacional- IIE- (porto de ancoragem e alimentação da vivência narrada), em mil novecentos e oitenta e sete, decorre do estipulado neste artigo.

Várias eram as modalidades de atuação do IIE, entre as quais se destaca:

“(…) passa (…) pelo conhecimento que produz, pois é um centro de investigação em educação a partir de problemas que esta levanta. (…)

O IIE não pode limitar-se aos estudos que realiza ou encomenda e à articulação do conhecimento produzido no seio da comunidade científica, mesmo que em ambos os casos tenha sempre presente questões surgidas na prática educativa. Cabe-lhe ainda fomentar, com iniciativas próprias ou apoiando as de outras instituições, a interação deste conhecimento com a prática dos atores sociais da mudança educativa.

(…) a preocupação do IIE com a inovação não se confina às relações do conhecimento com a ação, mesmo que se desenvolvam no sentido interativo assinalado. Também há investigação quando os atores, com poucas ou nenhuma preocupação discursivas, identificam problemas, procuram resolvê-los e conseguem influenciar a emergência de mudança.

(…) o IIE situa-se ainda face à inovação que se inicia e desenvolve no terreno. Compete-lhe apoiar ou fomentar o seu desenvolvimento, avaliação, sistematização e difusão” (Campos, 1995: 6).

A dimensão da formação virá a ser enquadrada pelo Decreto - Lei n. 344/89, de onze de outubro, que constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores e de professores.

Este Decreto - Lei, no capítulo III, artigo 25.º, refere:

“A formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional”.

Vivia-se num tempo de grande produção legislativa, de múltiplas inovações e de grandes potencialidades quase sempre mais a nível do discurso do que em curso, mas também de esperança, marcada pelo *brilho dos inícios* (Alves, 2001:142), de grande ênfase na formação contínua, na inovação, na escola... e que alguns conseguiram levar da retórica à ação.

Defende António Nóvoa (1992) que essa nova atenção dirigida às organizações escolares constituiu, para além de reivindicações políticas e ideológicas e das necessidades técnicas e administrativas, uma questão científica e pedagógica, já que foi no âmbito do espaço escolar que os outros níveis de análise e de intervenção passaram a ser equacionados. O mesmo investigador advoga que a escola-organização passou a promover o debate educativo no plano teórico e, por vezes, também no plano da realidade concreta, como o caso objeto de relato sendo, simultaneamente, o lugar onde se realiza a ação educativa. A escola passa, então, a ser entendida, ainda segundo o mesmo autor, como uma instituição que usufrui de uma autonomia relativa a nível pedagógico, curricular e profissional, isto é, como um *território intermédio* de decisão educativa funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

A autonomia das escolas emerge, sobretudo a nível retórico, como um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos noventa. Procurava-se que as escolas se apropriassem dos meios que lhes permitissem responder cabalmente aos desafios que enfrentavam. Este discurso, se bem que eminentemente retórico, fez obra em algumas escolas que, levando-o “a sério”, transformaram-se em nichos de inovação e mudança, desenvolvendo competências de comprometimento e de autoria conquistadas nas margens de autonomia entre o discurso legislativo e o consentido. O exercício da autonomia quando, efetivamente, era exercido, conferia a cada escola uma

marca própria, “um ethos específico e diferenciador, que facilitava a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio” (Nóvoa, 1992: 26). Estes novos “ventos” assolaram, de facto, a Escola da Bela Vista e os profissionais que nela trabalhavam:

Desenvolvemos, assim, **dinâmicas formativas centradas na escola** onde as nossas práticas reflexivas constituíam o centro da formação e, se bem que inconscientemente, eram um processo de progresso e desenvolvimento profissional que alimentava o desejo de saber estar e agir em função do contexto (Cf. supra, Cap. I: 12).

A escola da Bela Vista constitui-se como lugar de formação, na aceção forte da expressão, e também como espaço de quase autonomia pedagógica, curricular e profissional onde sentíamos o poder de decisão mais próximo, o que nos responsabilizava de uma forma acrescida e onde a marca específica e diferenciadora nos implicava e comprometia na construção de um projeto comum.

3. Trabalho colaborativo

A colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu morale e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza (...). Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem das suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras.

Shulman, 1989 in Hargreaves, 1998: 210

Perde-se no tempo o provérbio popular que afirma “que a união faz a força”. Também no campo educativo o trabalho colaborativo é apontado por diferentes campos teóricos como uma mais-valia para o sucesso do *ensinar* e do *aprender*.

A Psicologia defende que esse tipo de trabalho é enriquecedor e produtivo, uma vez que as interações sistemáticas e orientadas são fundamentais nos processos cognitivos e no seu desenvolvimento. Esta ciência explica ainda a mais-valia do trabalho colaborativo, pela dinâmica desenvolvida nas interações que tendem a aumentar a autoestima e o envolvimento efetivo dos participantes, conduzindo-os ao comprometimento e incentivando a procura de novo conhecimento. Também as Teorias das Organizações destacam a importância das competências colaborativas na conquista de processos interativos eficazes e na construção de dinâmicas produtivas. Os estudos sociológicos da profissionalidade e das profissões apontam uma associação clara entre as práticas colaborativas e o desempenho próprio dos profissionais, distinto do dos técnicos e dos funcionários, a dois níveis: produção de conhecimento próprio da profissão e da realização cooperada das tarefas profissionais (in Roldão, 2007a). Na bibliografia de investigação, vários estudos evidenciam a associação entre a colaboração e a melhoria do conhecimento profissional e a eficácia do desempenho docente. No entanto, apesar das evidências claras do trabalho colaborativo demonstrado pelos diferentes campos teóricos e da sua apologia no plano discursivo, “o individualismo, o isolamento e o privatismo” (Hargreaves, 1998:181) continuam a predominar no trabalho docente. Nas palavras deste investigador “a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula” (ibidem:187). Adianta o mesmo autor que, “não obstante os inúmeros esforços de aperfeiçoamento e de reforma que têm sido feitos, o individualismo continua a prevalecer teimosamente no seio da cultura dos professores” (ibidem:188).

Este “persistente individualismo” (in Roldão, 2007a) inscreve-se num conjunto de fatores históricos, organizacionais simbólicos, nas culturas do ensino e também pessoais que urgem desmontar para que se opere a transição do paradigma do trabalho individual para o do trabalho colegial autêntico, na terminologia de Andy Hargreaves (1998). Urge deixar “as nossas certezas”, o

nosso “ninho de conforto” para nos abirmos aos outros, às críticas, ao conflito cognitivo, à reflexão conjunta. Foi a partir da vivência anteriormente narrada que assumi, ou antes, assumimos, pois que se tratou de uma deliberação conjunta, a necessidade de rutura com o trabalho individual. Se bem que essa rutura tenha provocada, de imediato, ansiedade e insegurança, ela revelou-se geradora de novos sentidos que sustentaram uma outra lógica organizativa promotora de melhores aprendizagens e mais emancipadora reforçando a minha identidade profissional enquanto coprodutora do saber e reguladora do ato de ensinar. As interpelações, os *feedbacks* colocados pela supervisora/formadora e também pelas colegas, provocaram o desenvolvimento da nossa capacidade reflexiva obrigando-nos, frequentemente, a distanciar-nos da prática e a procurar elucidação nas correntes teóricas. Assumimos e desenvolvemos a reflexão e análise das situações concretas da ação docente, discutindo-as, na procura colaborativa de respostas/estratégias que eram também geradoras de novo conhecimento, onde a dialética teoria /prática esteve sempre presente.

Criámos espaços e tempos para refletir em comum, deixámos de estar sós, fizemos do trabalho colaborativo a nossa forma de trabalhar. (...) reuníamo-nos semanalmente na escola partilhando dúvidas e conquistas tentando, porque a insegurança era muita, apoiar-nos e ajudar-nos mutuamente na procura de novos conhecimentos (...) (Cf. supra, Cap. I: 12)

De um trabalho solitário passei ao reconhecimento da importância e vitalidade do trabalho colaborativo. (Cf. supra, Cap. I: 13)

O trabalho colaborativo desenvolvido nas formações semanais ultrapassou as portas da sala de aula e, creio poder afirmar, constituiu uma “bolsa de prática colaborante e colegial” (Hargreaves: 1998) que existiu naquelas condições que considero especiais.

Além das condições que nos impeliram, ainda antes do início do ano escolar, para a inscrição no Projeto *Ensinar é Investigar* e protegida agora pelo filtro dado pelo tempo, acredito que grande parte do mérito desta experiência advém também da qualidade da equipa, da qualidade em termos profissionais e

pessoais da supervisora/formadora que criou (criámos) condições para que eu arriscasse novas abordagens e permitiu a criação de um sentimento de autoconfiança e de confiança mútua, a partilha de receios, o reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido, a par da alimentação recíproca entre a teoria e a prática. De facto, como têm salientado vários autores (Bednarz et al, 1999; Day, 1998; Jaworski, 1994; Lieberman, 1992; Ponte, 1997, 2001; Serrazina, 1998), a presença de investigadores em equipas colaborativas é favorável, por um lado, à possibilidade do professor se distanciar da sua prática e, por outro, à aproximação entre a prática do professor e a investigação, isto é, entre a teoria e prática.

O trabalho colaborativo desenvolvido ao longo dos dois anos, de forma sistemática e continuada e no contexto natural do trabalho da escola originou, na linha de António Nóvoa, “redes de trabalho coletivo” que constituíram “fatores decisivos de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (1997: 25), onde a cultura da reflexividade crítica sobre as práticas, a par da (re)construção permanente da identidade pessoal, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal, pois que a reflexão, se bem que incidia sobre aspetos técnicos, instrumentais e pedagógicos, abraçava também “as crenças que os professores [tinham] de si próprios e do ensino”. (Gert Keichtermans, 2009: 63).

A riqueza dos projetos colaborativos reside, também, nas condições que criam para que o professor ultrapasse o estatuto de *funcionário* e a função de técnico cuja função é a aplicação dos programas oficiais para passar a ver-se a si próprio como *profissional/autor* capaz de tomar decisões sobre *o que* e *o como* ensinar em função dos seus alunos e dos contextos organizacionais. A riqueza dos projetos colaborativos advém igualmente da mudança de paradigma – do trabalho individual para o coletivo, da inexistência de práticas de reflexão e de supervisão para a sua afirmação e desenvolvimento que, emancipando os professores, emancipam a escola.

Daí, que este eixo sobre o qual recai a minha análise, constitua mais um fio da teia que faz com que identifique a experiência narrada como marcante na minha vida profissional e também pessoal.

4. Formação-em-situação

Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados.

Ann Lieberman

A planificação e organização das aulas e de todas as situações de aprendizagem foram, desde sempre, preocupações dos professores. Todavia, hoje a escola confronta-se com muitos problemas cuja resolução exige uma resposta coletiva ao nível da escola como um todo. Sozinho, o professor é incapaz de enfrentar muitos desses problemas pois que só são solucionáveis coletivamente. Emerge, então, a necessidade, que não pode mais ser abafada ou contornada, da existência de redes de colegialidade no centro da formação identitária da profissão docente (Nóvoa, 2003) Partilho com o autor a ideia da valorização de *formação-em-situação* centrada na própria escola e a inscrição das práticas profissionais como campos de reflexão, de análise e de formação, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico baseada na cooperação e no diálogo profissional.

Paralelamente, o autor defende a necessidade de práticas de autoformação inscritas na construção de narrativas sobre as próprias histórias de vida pessoal e profissional como forma de adquirir maior consciência do seu trabalho como educador. Para este investigador, trata-se

“da necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e captar (...) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (2003).

Ainda na linha deste e de outros autores (Canário, 1991, 1997; Tardif, 2002, 2005), a escola tem que emergir como o lugar da formação, como o espaço da

análise partilhada das práticas de forma continuada e sistemática onde a reflexão e a “formação pela experiência” acompanham todo o trabalho docente visando a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional e, simultaneamente, a associação do desenvolvimento dos professores ao desenvolvimento da escola, partindo do pressuposto que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, “o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha” (Barroso, 1997).

Ora, defendo que um outro fio da teia que fez com que a experiência narrada fosse tão significativa em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e produtora a nível da mudança e da inovação de situações do ensinar e do aprender foi tecido nos momentos de “formação-mútua e em situação” (Nóvoa, 2003a) centrados na escola e marcados quer pelas narrativas pessoais e profissionais de cada um de nós que permitiram conhecer-nos enquanto pessoas e enquanto profissionais, quer pela reflexão e análise sistemáticas sobre as práticas profissionais, mobilizadoras de conhecimento teórico, que regularam e orientaram o processo de ensino e de aprendizagem.

O processo de ensino e de aprendizagem era contínua e sistematicamente monitorizado (...) onde, juntos, se estudava e aprendia porque se refletia e analisava de forma sistemática a prática, isto é, a ação docente e o trabalho escolar com recurso, em paralelo, a contributos teóricos a fim de elucidar, compreender e reorientar a dinâmica do ensinar e do aprender. (Cf. supra, Cap. I:10).

A nossa experiência correspondia a uma construção feita em contexto, por nós mesmas, articulando e mobilizando lógicas de ação distintas. A inovação com que nos comprometemos constituiu o elemento crucial do próprio processo de formação, assumindo, à partida, a urgência de rutura das rotinas de trabalho pessoais e também organizacionais. Comprometemo-nos (sem disso termos consciência) com a ideia da escola como “comunidade pensante e criadora de condições de formação e qualificação” (Alarcão e Tavares, 2010:137) donde, a inovação, se bem que tenha tido as suas raízes na vontade do coletivo de professores, se estendeu à organização escola constituindo-se numa escola

em desenvolvimento e em aprendizagem, fundamental para a socialização profissional e para a afirmação de valores próprios da profissão docente. Na perspectiva de Senge (1994), referida por Alarcão e Tavares (2010:138), a *escola aprendente e qualificante* assenta num modo organizacional caracterizado por dinâmicas interpessoais e dialógicas que remetem para uma visão prospetiva sobre a realidade em mudança. Na linha daqueles investigadores, a escola é capaz de se pensar e de se desenvolver através do pensamento livremente expresso dos seus membros proporcionando, a estes, condições de aprendizagem coletiva e individual. Ora, eu acredito que foi o que aconteceu à e na Escola da Bela Vista nos anos que lá trabalhei: foi, de facto, uma *escola reflexiva, uma organização aprendente e qualificante*.

...foi desenvolvido um processo de monitorização continuado e próximo criando condições de desenvolvimento profissional para todos os professores envolvidos, valorizando as suas interações que conduziram, sem dúvida, à melhoria da qualidade do “ensinar” e do “aprender” e, em última instância, conduziu à melhoria da qualidade da escola. (Cf. supra, Cap. I:11).

A forma contextualizada da formação constituiu a pedra de toque para a sua eficácia onde, a par da mudança dos modos individuais de pensar e de agir, aconteceu mudança organizacional pois que a escola evoluiu transformando-se, à luz da interpretação de Canário (1991), *numa comunidade profissional de aprendizagem marcada pelo trabalho colaborativo*.

Desenvolvemos, assim, dinâmicas formativas centradas na escola onde as nossas práticas reflexivas constituíam o centro da formação e, se bem que inconscientemente, eram um processo de progresso e desenvolvimento profissional que alimentava o desejo de saber estar e agir em função do contexto. (Cf. supra, Cap. I:12).

Partindo do princípio de que “tudo fala na escola (...) e que faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu” (Santos Guerra, 2001) as situações de formação-em-situação, permitiram aprendizagens reais pois havia “vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar” (ibidem).

A formação dos professores envolvidos traduziu-se, efetivamente, no desenvolvimento de um projeto de equipa que remeteu para novos modos de pensar, agir e interagir que atingiram o modo interno de funcionamento da escola, o modo como se ensinava e como se aprendia. Remeteu também para a interioridade de cada professor através de um (re) trabalhar de atitudes pois que as situações de formação-em-situação foram conduzidas por orientações axiológicas que colocaram no centro da ética educativa a autonomia, o respeito, a confiança, a cooperação e a responsabilidade individual.

A capacidade de fazer “coisas diferentes e melhores” e de oferecer melhor educação para todos passou, assim, em primeiro lugar, pelo querer inovar do coletivo dos professores, depois, pela centralidade dada aos alunos no seu processo de aprendizagem e também à escola enquanto realidade organizacional e social, pela prática contínua e sistemática da formação-em-situação através da reflexão e da investigação-ação, pela construção de projetos participados e mobilizadores, pela autonomia e cooperação e pelos processos supervisivos impulsionadores da autonomia profissional e organizacional.

Creio poder afirmar que concretizamos o conceito de formação de professores defendido por Bolívar (2012) que o defende como um processo de aprendizagem resultando em interações significativas com o contexto temporal e espacial de seu trabalho e resulta em mudanças nas práticas de ensino e formas de pensar sobre a prática.

4.1. Escola que aprende

Neste encadeamento da reflexão faz sentido (re)questionar(-me) e convocar outros “olhares” para perceber e compreender se a escola da Bela Vista, enquanto comunidade organizacional, foi, de facto, uma *escola aprendente*.

Reconhecida que está a urgência de escolas que se pensam a si próprias, de escolas que aprendem, que mecanismos desencadear para que tal aconteça?

Ou seja, que caminhos terá a escola de trilhar para aprender a gerir a vida que existe no seu seio – heterogeneidades, conflitos, interesses, perversidades?

Que caminhos percorre a escola para aprender a (con)viver com a diversidade, com a complexidade, com o “lado obscuro da organização” (Santos Guerra, 2002), com o mundo da vida/vs com o mundo-dos-sistemas?

Inspirando-me nos conceitos do mundo-da-vida e mundo-dos-sistemas que Sergiovanni (2004 in Terrear)⁵ vai buscar a Habermas e que defende que “a personalidade da escola floresce quando o mundo-da-vida é a força geradora do mundo-dos-sistemas [e], por seu turno, a personalidade da escola degrada-se quando o mundo-dos-sistemas é a força geradora para a determinação do mundo da vida”, que caminhos deverá a escola seguir para que este mundo-da-vida não se deixe “colonizar” pelo mundo-dos-sistemas?

Que caminhos deverá a escola trilhar para encontrar o equilíbrio entre esses dois mundos de modo a florescer, aprender e crescer?

Que caminhos determinam a importância da escola para o seu desenvolvimento, para o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham e para o desenvolvimento dos seus alunos?

Como tornar a escola numa

“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo [?]” (Alarcão, 2001a e c; Alarcão, 2002 in Alarcão e Tavares, 2010:133).

A *escola reflexiva*, isto é, “ a escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola” (Alarcão, 2001a: 15) é a escola que se distingue pelo desejo de evoluir, de se qualificar pois, que ao qualificar os alunos (e todas as pessoas), qualifica-se também a si.

Nesta escola há tempo e espaço para o trabalho coletivo, coerente e partilhado e para processos supervisivos visando a promoção do desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela trabalham.

⁵ <http://terrear.blogspot.com/2007/06/o-mundo-da-vida-e-o-mundo-dos-sistemas.html>

Segundo Santos Guerra

“a escola, como organização, pode insistir na execução dos normativos externos, na aplicação das prescrições legais ou, (...) no desenvolvimento autônomo capaz de potenciar a aprendizagem e a transformação autônoma. Os níveis de criatividade, contextualização, participação, abertura à comunidade, flexibilidade organizacional e autorreflexão são potencialmente maiores nas organizações que aprendem, do que naquelas que se limitam a executar”.(2001:45).

Assim, segundo o mesmo autor, o funcionamento da escola, enquanto comunidade crítica de aprendizagem, não pode limitar-se à operacionalização do instituído, não pode submeter-se à “ perversidade que se esconde nas zonas obscuras da sua organização” mas, deve antes, assumir o desenvolvimento de diferentes tipos de inteligência:

- inteligência contextual – capacidade de autocrítica da escola relativamente ao seu contexto e a contextos mais alargados que a sustentam e a justificam;
- inteligência estratégica – capacidade de planear, desenvolver e avaliar projetos partilhados que respondam às necessidades;
- inteligência académica – capacidade de promover a qualidade curricular e de gerar “elevadas expectativas aos alunos” considerando que a aprendizagem dos professores está intimamente relacionada com a dos alunos;
- inteligência reflexiva – capacidade e competência para desenvolver processos de monitorização, reflexão e avaliação de todos os níveis da instituição;
- inteligência pedagógica – capacidade da escola se perceberem a si própria como instituição de aprendizagem enquanto analisa o processo de aprendizagem e se foca no “objetivo fundamental” da sua missão;
- inteligência colegial – capacidade de desenvolver trabalho coletivo “na procura de um fim comum”;
- inteligência emocional- capacidade para fazer emergir e valorizar os sentimentos e afetos, a individualidade de cada pessoa e o respeito pelos outros;
- inteligência espiritual – capacidade para valorizar a vida de cada membro da sua instituição e a do todo coletivo;

- inteligência ética – capacidade de reconhecer “a importância da dimensão moral” (Santos Guerra, 2001).

O desenvolvimento destes tipos de inteligência gera e gera-se na aprendizagem que ultrapassa a aquisição de conhecimentos e atinge, segundo o mesmo autor, “a assimilação de capacidades, competências e procedimentos encaminhados para a compreensão e melhoramento do mundo” (ibidem: 41).

Uma escola que aprende e cresce vive do compromisso dos seus membros, das “relações interpessoais enriquecedoras” que for capaz de estimular e desenvolver. O mesmo autor advoga que as escolas têm de aprender “assumindo-se como uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem.” Se é verdade que a escola tem de saber dar respostas às perguntas que emanam da sua missão – ensinar – também é verdade que tem de apresentar sempre novas questões pois, só assim, evoluirá. Uma escola que aprende e cresce não se sustenta em “certezas” mas promove culturas de incerteza em contextos multiculturais. Uma escola que aprende e cresce não oferece o mesmo currículo a todos os alunos. Uma escola que aprende e cresce renega a “conceção bancária da educação” apostando, antes, na concepção “problematizadora e libertadora da educação” (Paulo Freire, 2002).

A interpretação de Geert Kelchtermans (2009) reforça o valor do trabalho coletivo no desenvolvimento da escola ao defender que

“a qualidade das relações colegiais entre os membros do corpo docente nas escolas é largamente reconhecida como um fator determinante e muito forte para o desenvolvimento da escola [e] para a implementação bem sucedida das inovações” (77)

Perante estas interpretações teóricas retomo a pergunta com que iniciei este ponto: a escola da Bela Vista foi uma *escola aprendente*?

Defendo que algumas das características apontadas pelos autores citados para identificar uma escola que aprende e que cresce estavam lá. A escola da Bela Vista pode ser percecionada como uma comunidade crítica de aprendizagem que não se centrava apenas em prescrições e regulamentações, antes

desenvolvia alguns dos tipos de inteligência defendidos por Santos Guerra. A escola da Bela Vista assumiu a “sua missão social” e confrontou-se de forma sistemática e continuada com “o desenrolar da sua atividade, num processo (...) avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001: 11).

A escola da Bela Vista distinguiu-se de outras pelo empenho dos seus professores numa reestruturação organizacional que, na “procura de um fim comum”, tinha por meta melhorar a aprendizagem dos alunos. O desenvolvimento dos docentes da escola da Bela Vista e das suas práticas foram acompanhados por apoios externos especializados que dinamizaram e sustentaram as suas iniciativas.

Tenho consciência que a concretização de uma escola aprendente é um processo longo, dado a avanços e recuos, pelo que receio ser exagero afirmar que a Escola da Bela Vista foi uma escola aprendente. No entanto, neste momento em que tento contextualizar e elucidar aquela vivência deveras marcante, esforçando-me por a relativizar e olhá-la com um ar distante, o enfoque vai, invariavelmente, para o quanto cresci(emos) pelo que só posso reiterar o que já afirmei: a escola cresceu e, juntos, crescemos todos.

5. Processo superviso

Assumindo que a qualidade da supervisão depende da qualidade do supervisor assim como do nível de desenvolvimento dos professores e é caracterizado como um

“processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional, com um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor [e que se] situa no âmbito da orientação de uma ação profissional: daí chamar-se-lhe, também, orientação da prática pedagógica” (Alarcão e Tavares, 1987: 197)

e, comungando com Oliveira-Formosinho (2002) que

o contexto reflexivo de supervisão é aquele em que o profissional (quer o supervisor, quer o supervisionado) não se demite de refletir sobre todos os

elementos do ciclo supervisionado (...) [sendo], portanto, reflexivo, interativo, local (...) e participativo”,

acredito que as formações semanais que ocorriam no Colégio da Paz e supervisionadas por uma formadora do Projeto *Ensinar é Investigar* assim como os encontros/formação que criamos na escola promoveram o desenvolvimento profissional de cada um de nós e contribuíram para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a melhoria da qualidade da escola.

Nessas formações, porque desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, houve espaço para analisar as práticas, os contributos de cada um. Houve tempo e espaço para tomar consciência da natureza das situações e compreendê-las o que remetia para flexibilidade cognitiva capaz de arquitetar cenários interpretativos possíveis orientando a prática a seguir. Houve, assim, lugar para a construção de conhecimento, para o desenvolvimento da competência criativa, para o desenvolvimento profissional... foi importante analisar os porquês, os *como*, os *quando*, os *para quê*...

De crucial importância foi a verbalização dos processos de reflexão, de análise, o pensar em voz alta...

Nesses encontros/formação criavam-se dinâmicas próximas, implicadas, mobilizadoras entre todos - supervisor e supervisionados. O papel do supervisor não se orientava por uma atitude diretiva mas antes facilitadora/mediadora, apoiando, questionando, colocando em causa, problematizando e, simultaneamente, levando a que cada professor tomasse também ele esta postura investigativa. Tal acontecia porque, o supervisor possuía uma forte componente reflexiva indo ao encontro das atitudes básicas defendidas por Dewey: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade promovendo uma atitude crítica e emancipatória, contribuindo assim para o desenvolvimento autonomizador de cada um de nós (Alarcão 1996) que, de resto, deve ser um dos objetivos da supervisão.

Nessas formações era desenvolvido todo um trabalho de análise dos contextos educativos, para a (re)orientação da diferenciação curricular traduzida em planificações das atividades letivas que incorporavam, para além do que ensinar, os *porquês* e os *modos* de como ensinar. A este trabalho, subjazia uma análise de desconstrução e compreensão dos sentidos da e sobre a prática suportada por testemunhos orais dos docentes indutores do desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre a ação profissional (Schon, 1987). Neste contexto, a reflexão surgia associada à

“promoção do conhecimento profissional porque radica[va] numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas - em que a reflexão [ia] surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (Alarcão & Roldão, 2008: 30).

A reflexividade, assim vivenciada, motivava-nos, a nós, professores, para uma maior exigência, consciencializava-nos para a complexidade da função docente e para a necessidade de criar conhecimento teórico para nela atuar, contribuindo para compreender a relação dialética teoria-prática, promovendo uma atitude de análise face à prática, desenvolvendo o conhecimento e a autonomia, proporcionando maior segurança no ato de ensinar e impelindo para experimentar novas formas de ensinar. (ibidem).

Essas sessões de supervisão, ao mesmo tempo que promoviam novos conhecimentos, desenvolviam a nossa autonomia ao proporcionar maior segurança no ato de ensinar e, simultaneamente, ao impelir para uma inquietude/questionamento permanente relativamente a todo o processo de ensino aprendizagem.(Cf. Supra, Capítulo I:12).

Os *feedbacks*⁶ dados pelo supervisor mas gerados na interação, orientavam, estimulavam e regulavam, numa lógica de acompanhamento e proximidade,

⁶ Entendido como *feedback* coconstrutivo na linha defendida por Askew, (2000 in Alarcão Leitão e Roldão, 2009). O autor refere, para este tipo de *feedback*, as seguintes características: dialógico, democrático, bi-direcional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens.

contribuindo para um envolvimento coletivo percebido como coerente, útil e com sentido.

Esta dinâmica supervisiva, inscrita em trabalho colaborativo e defensora da construção do conhecimento numa perspectiva construtivista e contextualizada, valorizando o conhecimento que nasce da prática inteligente e refletida, abria-se à criação de respostas a problemas que emanavam da prática.

À capacidade de responder às necessidades do momento, importava o desenvolvimento de processos capazes de nos mobilizar, induzindo a processos de mudança, não só ao nível do discurso ou em situações pontuais mas ao nível profundo das nossas representações. Nestas inscrevia-se a valorização da prática e saberes profissionais, onde o papel do supervisor assumia particular importância para o nosso desenvolvimento enquanto professores reflexivos e investigadores, tendo como objetivo último as repercussões positivas de todos estes processos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A ação de supervisão foi sempre percebida, não como um processo linear, mas, antes, cíclico, já que se constituía como um processo continuado onde a avaliação de cada ciclo fornecia *feedback* para o ciclo seguinte. A supervisão não terminava nunca, antes continuava...

Nessas reuniões era desenvolvida, sistematicamente, 1) a recolha e análise das informações em torno dos processos desenvolvidos, 2) a produção de critérios, alimentados pela prática e também com contributos de índole investigativa e mais teórico, integrando-os nas práticas subsequentes e 3) a avaliação do impacto da supervisão no modo de ser professor e nos resultados das aprendizagens dos alunos.

Na linha de pensamento de Oliveira-Formosinho (2002 I), fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que as dimensões cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função da formação e desenvolvimento profissional dos agentes de educação, da sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos

alunos e do desenvolvimento e da aprendizagem organizacionais e ainda da sua influência na qualidade da vida da escola. De facto, uma década antes do autor escrever este pensamento, senti-o a partir de dentro, vivenciei-o de forma plena:

Foi desenvolvido um processo de monitorização continuado e próximo criando condições de desenvolvimento profissional para todos os professores envolvidos, valorizando as suas interações que conduziram, sem dúvida, à melhoria da qualidade do “ensinar” e do “aprender” e, em última instância, conduziu à melhoria da qualidade da escola (Cf. supra, Cap. I: 12).

Estou em crer que o processo de acompanhamento que vivi contribuiu para “o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes” (Alarcão e Tavares: 2010: 119). Sem pretender ser imodesta, acredito que me capacitou com algumas das características de *intelectual crítico*, defendidas por Giroux (1988), ao proporcionar a vivência de uma cidadania ativa e crítica, na profissão de professor. Paralelamente, e “na medida em que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação” (Vieira, 2009: 200), as formações que aconteciam no Colégio da Paz contribuíram para tornar a ação pedagógica mais consciente, deliberada e suscetível à mudança.

6. Desenvolvimento profissional

A noção de desenvolvimento profissional dos professores tem merecido um estudo sistemático dos investigadores educacionais nas últimas décadas, vindo a modificar-se em função da “evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (Marcelo, 2009: 7). Atualmente, tem uma conotação de evolução, de continuidade, integra diferentes tipos de experiências e de oportunidades superando a tradicional acumulação de anos de serviço à formação inicial. Pressupõe que o professor incorpore os

fundamentos da sua cultura profissional ou seja, saber o que faz, porque faz, como o faz e quando será necessário fazer de maneira diferente (Imbernón, 1994).

Considerando o propósito do presente trabalho, passarei a apresentar algumas das definições de desenvolvimento profissional defendidas por investigadores reconhecidos para, posteriormente, procurar interpretar/refletir/ iluminar a vivência em análise à luz dessas definições:

“ O desenvolvimento profissional dos professores vai para além da etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino- aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman; 1990 in Marcelo, 2009: 10);

“Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (Sparks & Loucks-Horsley, 1990 in Marcelo, 2009: 10);

“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999 in Marcelo, 2009: 10);

“Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorarem as suas práticas” (Bredeson, 2002 in Marcelo, 2009: 10);

“O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003 in Marcelo, 2009: 10).

“um processo de mudança concetual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de investigação-ação” (Alarcão & Roldão, 2008: 25).

Todas estas definições percebem o desenvolvimento profissional dos professores como um processo, individual ou coletivo, inscrito na escola e impulsionador do desenvolvimento das suas competências e atitudes através da vivência de diferentes oportunidades e experiências, quer formais, quer informais.

Assim entendido, o desenvolvimento profissional dos professores sustenta-se em características bem definidas algumas das quais identifiquei na vivência em análise. A primeira definição acima transcrita realça a inevitabilidade da *adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos*. Ora, foi precisamente o desejo de mudança em alterar o modo como estávamos na profissão, a forma como ensinávamos e como os alunos aprendiam que nos moveu para abraçarmos o Projeto e, coletivamente, implicar-nos em melhorar as aprendizagens dos alunos:

*... vontade de **querer** fazer algo de novo, mudar, inovar, apostar numa relação diferente entre nós como condição indispensável para estabelecer uma atitude também diferente entre nós e os alunos, entre os alunos entre si e ainda uma relação diferente no modo de desenvolver todo o processo ensino/aprendizagem (Cf. supra, Cap. I: 8).*

Na segunda definição entende-se o desenvolvimento profissional como um processo desenvolvido ao longo do tempo e de forma continuada capaz de melhorar o conhecimento e atitudes dos profissionais da docência. De facto, foi esse processo que marcou toda a vivência, um processo longo, continuado e sistemático (e não a oferta de pacotes de formação avulsa marcada pelos modelos transmissivos) onde a investigação, a reflexão e a lógica da investigação e da ação prevaleceram relativamente à lógica transmissiva; o conhecimento foi (re) e (co)construído porque as experiências refletidas e analisadas nasciam num contexto muito concreto - na escola, no ato de ensinar, na forma como os alunos reagiam às atividades quotidianas- e eram suportadas por conhecimentos teóricos que, simultaneamente, sustentavam e interpelavam essas práticas.

Desenvolvemos, assim, dinâmicas formativas centradas na escola onde as nossas práticas reflexivas constituíam o centro da formação e, se bem que inconscientemente, eram um processo de progresso e desenvolvimento profissional que alimentava o desejo de saber estar e agir em função do contexto. A minha atitude como professora mudou (Cf. supra, Cap. I: 12).

Outra definição apresentada remete para a importância de práticas reflexivas enquanto catalizadoras de aperfeiçoamento das práticas. Efetivamente, acredito que as condições que coletivamente conseguimos criar foram favoráveis ao desenvolvimento da atitude crítica, analítica e reflexiva da prática, sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática. Criámos e desenvolvemos condições para o estudo, para a investigação e fomos capazes de transferir os novos conhecimentos para a ação quotidiana. Porque ancoradas no trabalho coletivo e colaborativo, contextualizado num ambiente formativo dinâmico e estimulador que visava apoiar e regular as mudanças na prática docente concreta, e acompanhadas pela formadora/supervisora, assumimos um papel mais consciente e ativo sobre o *que* e o *como* ensinar e, simultaneamente, mais autónomo e emancipatório.

A prática coletiva da reflexão e análise foram favoráveis também ao desenvolvimento do conflito cognitivo, à aprendizagem de práticas de cidadania ativa fomentando o questionamento de acontecimentos educativos, culturais e sociais.

Para o desenvolvimento profissional contribui de forma significativa a reflexão, o cunho colaborativo do Projeto e a sua vertente investigativa.

Pode parecer exagerado o que aqui escrevo mas, enquanto o faço, relembro a dinâmica daquela vivência de há vinte anos, e sinto a força que então nos alimentava. É verdade que as emoções andavam explosivas, vivíamos intensamente a formação, os alunos, a escola, os problemas escolares, educativos e sociais, ou seja, a nossa *profissionalidade* ocupava-nos não só o tempo, mas também o corpo e a mente.

Foi, de facto, um trabalho de natureza desafiante que exigiu esforço pessoal que, por sua vez, implicou um comprometimento com os objetivos profissionais, coletivamente assumidos.

6.1. Identidade profissional

Considerando que “um dos alicerces da identidade profissional apresenta-se como a capacidade de analisar e de refletir” (Alarcão e Roldão, 2008: 29), aquela experiência deixou marcas indeléveis na minha identidade enquanto professora. A forma como me passei a definir e a definir os outros mudou. O meu “eu” profissional foi, sem dúvida, influenciado pelo modo como passei a estar na profissão, pelos outros, pelas dinâmicas sociais contextualizadas.

Considerando ainda que a identidade profissional

“integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009: 11),

a minha identidade profissional foi, indiscutivelmente, forjada ao longo daquela vivência, no “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Lasky, 2005 in Marcelo, 2009) ficando disponível para novas aprendizagens, para novas interpretações e reinterpretções favoráveis à abertura, à mudança.

Nesta perspetiva, considero que os professores que vivem situações de implicação ativa, sustentadas em trabalho colaborativo numa lógica de investigação-ação-reflexão e acompanhadas por processos supervisivos eficientes, desenvolvem condições para se tornarem “peritos adaptativos” (Marcelo: 2009). Tornam-se pessoas preparadas para fazer aprendizagens ao longo da vida, exigidas, aliás, pelos contextos humanos, culturais e sociais em e com quem trabalham sempre em constante mudança, sabendo combinar competência com capacidade de inovação. O “perito adaptativo”, contrariamente ao “perito rotineiro” (Marcelo, 2009), está disponível para a

inovação, para a mudança e para transformar, aprofundar e ampliar as suas competências em função dessas inovações e mudanças.

Na experiência vivida, o desenvolvimento profissional, os processos de mudança e a construção da identidade profissional foram dimensões intrinsecamente unidas contribuindo, também, para essa “perícia adaptativa” (Marcelo, 2009) que tem acompanhado o meu percurso profissional.

Beijaard, Meijer & Verloop (2004 in Kelchtermans, 2009) argumentam que a identidade profissional, tal como o desenvolvimento profissional, constitui um processo contínuo e que não é inteiramente pessoal, mas também resulta dos contextos e que decorre de processos de construção interpretativos; Marcelo (2009) defende, igualmente, que a identidade profissional “depende tanto da pessoa como do contexto” pelo que não é única, mas antes plural, em que os professores se distinguem entre si pela forma como respondem aos contextos, às características, pela forma como se relacionam e convivem com as características profissionais prescritas, sendo que o envolvimento pessoal é fundamental na construção da profissionalidade. Assim, “o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão e Roldão, 2008: 34).

A identidade profissional dos professores tem, assim, que ser entendida como uma construção social assente em múltiplos fatores que interagem mutuamente, resultando em representações que os professores fazem de si mesmos e das suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das suas histórias de vida, dos seus contextos reais de trabalho, do imaginário da profissão e ainda dos discursos do mundo social e cultural acerca da profissão docente e da escola.

Ora, o envolvimento pessoal que emergiu da vontade de “querer fazer melhor”, da partilha de experiências e saberes associado à aprendizagem na ação e à análise da ação, desenvolvida num contexto bem determinado e acompanhado por estudos teóricos, sustentou a construção e desenvolvimento da identidade

profissional segundo o paradigma socioconstrutivista de grande força formativa, quer em termos concretos quer em ideário, isto é, as janelas da nossa alma estavam escancaradas à esperança, à vitória e à certeza de sabermos ser possível fazer mais e melhor.

Essa força formativa estendeu-se à prática da sala de aula, aos alunos, constituindo um elemento fundamental para ajudá-los a ser mais felizes e para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos. Tínhamos consciência que *em cada um dos alunos vivia uma pessoa* (Azevedo,1994: 160) que era necessário ajudar a crescer em toda a plenitude.

Sentimos necessidade de alterar as práticas, era preciso valorizar aquelas crianças, era preciso ouvi-las e dar-lhes voz, era necessário “cativá-las” para, assim, conseguir criar condições para que a igualdade de oportunidades acontecesse, de facto, no presente, mas também, no futuro daquelas crianças.
(Cf. supra, Cap. I: 8).

As crianças cresceram, sem dúvida, mas nós, professoras, crescemos mais, ou melhor, aprendemos a crescer...

7. Comunicação e visibilidade - reconhecimento do trabalho e gratificação profissional

Vivemos hoje numa “sociedade do espetáculo” (Nóvoa, 2003a), numa sociedade marcada pela notícia, pela força da comunicação. A escola e a educação são sistematicamente mote para a notícia, para a comunicação, para o debate público, não raras vezes sensacionalista, onde todos sabem opinar, onde todos são peritos. Fala-se da eficácia e eficiência da escola, da necessidade de “prestar contas”, da competência (ou falta dela) dos professores, da avaliação (de professores, de alunos, dos programas curriculares), dos pais, da organização curricular, de questões pedagógicas, da

(in)disciplina no seio da escola, da qualidade educativa (seja lá o que tal significa!)... Enfim, fala-se de tudo, fala-se por boas e más razões.

No entanto, essa comunicação nasce, quase invariavelmente, do lado de fora da escola, ou seja, os seus interlocutores são-lhe externos. O professor, sendo por natureza um comunicador, é-o essencialmente no interior da sua sala de aula. Como advoga Nóvoa (2003a), a *voz pública* de que num passado distante os professores eram detentores, até pelo grande reconhecimento que a sociedade lhes atribuía, tem-se vindo a diluir perdendo a *visibilidade* do espaço público. Hoje, a influência dos professores no espaço público é frágil e, quando acontece, é marginal e individual. Enquanto profissionais da educação, a sua intervenção pública é pautada por passividade crítica.

Ora, hoje impõe-se que a escola e os professores (re)ganhem essa visibilidade e se abram ao exterior, a outras instituições culturais e científicas e à sociedade em geral. Este novo paradigma chama os professores para intervenções públicas, para debates sociais junto das comunidades próximas mas também mais alargadas, para dar visibilidade ao trabalho que ocorre dentro da escola, aos *modos de organização do trabalho escolar*, à profissionalidade docente, para questionar as políticas educativas...

Esta mudança de paradigma é essencial para alargar a atenção para domínios que têm sido secundarizados e até ignorados por agendas políticas e outras. Urge um maior protagonismo do professor sustentado em conhecimento e competências analíticas e na conquista da autonomia organizacional da escola, a que não pode ser estranha maior autoria e emancipação dos profissionais da docência.

Ora, também neste domínio, a experiência em análise enfrentou, o desafio da comunicação. Primeiro entre nós, sendo que este “nós” era já constituído por um grupo alargado de professores de escolas distintas:

essas sessões eram frequentadas por um grupo de professoras de diferentes escolas. (Cf. supra, Cap. I: 11)

Nesses encontros de formação em grupo a comunicação era, a par da análise e da reflexão, o nosso instrumento fundamental de trabalho. Tratava-se de analisar, compreender e dar sentido à ação. Tratava-se de partilhar as dificuldades mas também de celebrar as vitórias, de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido. O reconhecimento e gratificação que daí advinha eram potenciadores de uma autoestima positiva, no sentido que nos remetia para a apreciação dos nossos desempenhos profissionais e para a valorização do trabalho docente. A comunicação, uma prática tradicionalmente frágil no nosso quotidiano profissional, passou a ser a regra também na escola da Bela Vista quando, semanalmente, em complemento das formações no Colégio da Paz, nos reuníamos na escola.

Tão importantes como esses encontros, mas na sua consequência, foram os que paralelamente organizámos na nossa escola refletindo em torno de nós, dos nossos alunos, da nossa prática, da nossa realidade. (Cf. supra, Cap. I: 12).

Mas o desafio maior da comunicação foi enfrentado no final do ano letivo quando, perante uma audiência numerosa e alargada a muitas dezenas de professores e outros investigadores do ramo educacional, demos *voz pública e visibilidade* (Nóvoa: 2003a) ao nosso trabalho, ao nosso entendimento do que é ser professor, do que é ensinar, do como ensinar, conscientes de que a escola não forma apenas os alunos mas também os profissionais que nela atuam (Barroso, 1997):

Tratava-se agora de comunicar perante um público mais alargado, tratava-se como que uma abertura para o “exterior”. Sentíamos um grande orgulho em dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e sentíamos também reconhecimento por esse trabalho donde, a par do desenvolvimento profissional, acontecia gratificação pessoal de forma muito especial. (Cf. supra, Cap. I: 13).

As memórias que guardo desta etapa estão carregadas de emoções pois foi vivenciada essencialmente ao nível emotivo, dos sentimentos e da gratificação pessoal dados pelo reconhecimento público da importância que os mentores do

Projeto atribuíam a cada um de nós, pela confiança que mostraram no nosso trabalho, pelo acreditar ...

Foi ainda vivenciada ao nível das emoções pelo reconhecimento por mim mesma do trabalho inovador desenvolvido caracterizado por melhor ensino, melhores aprendizagens e melhor profissional em que me transformei. Demos conta, publicamente, da nossa alegria de ensinar, dos modos diferentes de aprender, da riqueza e prazer do conhecimento construído coletivamente.

A força que nos unia e movia, porque acreditávamos e tínhamos confiança em nós, no nosso trabalho, foi superior aos constrangimentos do comunicar em público.

Acredito igualmente que a escolha do contexto espacial onde ocorreu a comunicação - Coliseu do Porto - não foi alheia ao reconhecimento que os mentores do Projeto depositavam em cada um dos professores e nos professores no seu todo.

Do mesmo modo, o contexto temporal - final de cada ano letivo - funcionava em duas frentes: por um lado, o celebrar o término de uma etapa, por outro, o alimentar a chama acesa para o ciclo seguinte. *Não podíamos abrandar, era necessário insistir nas “vitórias” alcançadas para que não esmorecessem, era necessário comunicar para compreender e continuar a persuadir-(nos), era necessário a emergência de uma nova cultura* (Kotter, 2007). Os *feedbacks* recebidos, a partilha de vivências e o encontro gratificavam-nos e valorizavam-nos profissionalmente e também enquanto pessoas.

As experiências partilhadas eram diversas, os caminhos percorridos diferentes mas todas convergiam na paixão com que vivenciávamos o Projeto, na esperança e no sucesso do ensinar e do aprender.

Agora, quando sou convocada a refletir sobre esta experiência, a olhar para trás, reconheço a sua influência profunda tanto no meu pensamento como nas minhas ações profissionais desde então, pois foi a integralidade da minha pessoa que foi envolvida, implicando também a totalidade de *ser professor*.

Guardo esta experiência da comunicação “para o exterior”, única no meu percurso profissional, como extremamente marcante corroborando com Sachs (2001) quando defende que

“realizar narrativas publicamente é uma fonte viva de desenvolvimento profissional. (...) As autonarrativas críticas sobre a identidade profissional a nível individual e coletivo têm claros objetivos emancipatórios” (Sachs, 2001 in Kelchtermans, 2009: 75).

Capítulo III - PROJEÇÃO DO CONHECIMENTO ADQUIRIDO ATRAVÉS DA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO PARA A AÇÃO FUTURA

*Se todos nós fizéssemos as coisas
de que somos capazes
ficaríamos espantados connosco mesmos.*

Edison

Hoje, a procura do sucesso educativo para todos instiga as escolas a (re)pensarem as suas práticas educativas e organizacionais, enraizando-as em projetos educativos coerentes com as suas metas e objetivos de promoção de melhores aprendizagens. Ora, se algum ensinamento tirei da reflexão sobre a vivência marcante no meu percurso profissional e pessoal aqui narrada é que o professor, não sendo, de todo, o único responsável pelo sucesso educativo dos alunos, assim como pelo dinamismo e capacidade de mobilização do todo coletivo dos docentes e pelo crescimento da escola, tudo isso passa por ele, assumindo grande centralidade. Se cada professor, na sua singularidade, é imprescindível para o coletivo, para o todo, *esse todo é*, parafraseando Edgar Morin (1987), “muito mais que a soma das partes”, donde, o coletivo de professores, pode fazer a diferença, quer no sucesso educativo dos alunos, quer no sucesso da escola enquanto instituição organizacional que cresce e se desenvolve. Descartada que está a pretensão de fazer deste trabalho uma tese científica, onde se confirma, ou não, as hipóteses enunciadas e, daí, se parte para novas perguntas, donde novo conhecimento, a experiência profissional que sustentou o presente trabalho, associada à reflexão que estimulou, não deixam de constituir um conjunto de ensinamentos basilares para todos aqueles que assumiram a profissão da docência e, para mim, em especial.

Retomo a pergunta de partida – *Porque é que esta vivência foi marcante no meu percurso profissional?*

Ao longo do trabalho, as respostas a esta questão foram pouco a pouco emergindo, desvelada que foi pelo contributo de várias lentes teóricas do ramo educacional e outras. Esta vivência foi, de facto, marcante no meu percurso profissional (e também pessoal, acrescento agora) pois que foi tecida, para usar a metáfora a que várias vezes recorri ao longo da reflexão, por muitos e emaranhados fios com que se faz a vida do professor, a vida daquele que ensina, a vida daquele que faz aprender.

Sem qualquer intuito de hierarquização, e tendo como matriz a reflexão sobre a vivência em análise, identifico alguns domínios essenciais para o exercício da profissão docente, num tempo em que as mudanças são cada vez mais e mais rápidas, num tempo em que o desgaste físico e psicológico dos professores provocados pelas inúmeras e novas exigências profissionais podem conduzir a sentimentos de desilusão, desânimo, frustração, solidão e até abandono da profissão.

1- Querer/Acreditar

Antes de tudo, a profissão da docência exige, como refere Paulo Freire, comprometimento, exige a convicção de que a mudança é possível. A experiência narrada nasceu do comprometimento dos professores e do seu desejo de mudar assumindo os riscos que daí poderiam advir.

2- Mudança

O sistema educativo não cumpriria a sua missão se adotasse novos propósitos e objetivos a cada mudança de governo e se sofresse abalos sempre que a sociedade passasse por novas demandas. No entanto, se a estabilidade e continuidade são bens a preservar, a escola não pode ser estanque pelo que é no *justo equilíbrio* entre a abertura destrutiva e um fechamento mortífero, que a separaria da vida coletiva, que o sistema educativo se deve mover (Perrenoud, 2002: 190).

3- Estudo

Tendo presente que a profissão da docência se desenvolve no mundo da vida, dinâmico e em constante evolução, por definição, pelo que as condições e contextos do ensino evoluem rapidamente, ao professor é exigido um estudo permanente, pois que não é possível ser professor sem estudar, o que implica o desenvolvimento de uma atitude e predisposição positiva para o investimento profissional. Importa, por isso, que os professores se assumam como um corpo coletivo com saber e trabalho comum e próprio, assumindo o estudo como dimensão intrínseca e indispensável ao exercício do *ofício* de professor.

4- Trabalho coletivo

Esta profissão exige, igualmente, fazer o *luto do individualismo* (Perrenoud, 1992) pois que os desafios da educação só encontram solução em respostas coletivas concertadas e inscritas em projetos educativos assumidos coletivamente e clarificadores dos valores, metas e estratégias que orientam e dão sentido à ação educativa. Assim, contribuem para o crescimento da escola enquanto unidade organizacional de decisão e ação e para melhores aprendizagens. Urge, por isso, promover e desenvolver redes de trabalho colaborativo entre professores inscritas nos contextos concretos de trabalho considerando as dimensões éticas, políticas e sociais. Quando os professores trabalham juntos obtêm mais sucesso do que quando trabalham sozinhos (Bolívar, 2012).

A colaboração de todos deve ser um princípio e um fim.

Como diz António Nóvoa (2003), não se trata de impor uma colaboração-à-força mas sim de inscrever a colegialidade no centro da definição identitária do professor.

4- Formação contínua

Importa valorizar a *formação-em-situação*, a *formação-ação* centrada na escola e no seu projeto educativo. Este paradigma da formação recusa os modos de formação escolarizados caracterizados pela exterioridade relativamente à pessoa do professor e à escola, apostando, antes, na articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. Aposta ainda na possibilidade de problematização, análise, reflexão e autonomia por parte dos professores facilitando o relacionamento entre a esfera da atuação ética, política e social e a esfera da atuação educativa e pedagógica, donde a formação se constitui como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autónomo.

O processo formativo, enquanto *construção social* não pode limitar-se a um “pacote” a consumir por todos mas deve ser entendido e vivido como um *dispositivo*, ou seja, “(...) conjunto de condições materiais, simbólicas e institucionais indutoras de uma dinâmica reflexiva e investigativa” (Canário, 1999b: in Guimarães, 2011: 149).

É preciso, nas palavras de Nóvoa, “passar a formação de professores para dentro da profissão” (2009: 6).

6- Prática reflexiva

Urge inserir a prática reflexiva na identidade profissional dos professores para, em primeiro lugar, tal como defende Perrenoud, 2002: 198,

“livrar os profissionais do trabalho prescrito, para convidá-los a construir seus próprios procedimentos em função dos seus alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis”.

E, porque as competências profissionais são cada vez mais coletivas, as competências de comunicação e de negociação e, por conseguinte, de regulação reflexiva, emergem como fulcrais na prática do profissional da docência.

A reflexão antes da ação permite planejar, antecipar cenários mas também ajuda o professor a lidar com imprevistos (Perrenoud, 1999b in Perrenoud, 2002) mantendo a sua máxima lucidez.

A reflexão na ação possibilita o distanciamento relativamente ao que foi planeado, a compreensão e regulação do que está a acontecer sem aprisionar a procedimentos estandardizados.

A reflexão após a ação permite a análise dos acontecimentos com mais tranquilidade e a construção de saberes que envolvam situações comparáveis que possam surgir.

Von Glasersfeld (1996) defende que a reflexão nos “permite sair do fluxo da experiência direta, representar uma parte dela e olhar para ela como se fosse experiência direta, enquanto se permanece consciente do facto de não o ser” (157-158). A reflexão constitui, assim, um processo de (re)exame da experiência, reestruturando-a. Korthagen (2001) destaca que a reflexão incide sobre os nossos conhecimentos e práticas, tendo particular efeito mobilizador os aspetos de natureza problemática, que conflituam com as rotinas.

A prática reflexiva deve ser um referencial para professores e todos os que se movem no campo educativo (formadores, autores de recursos e métodos de ensino, direção), tornando-se parte da sua identidade profissional pelo que importa que seja continuamente estimulada através do trabalho colaborativo, de seminários de análise de práticas, grupos de partilha de boas práticas profissionais, acompanhamento de projetos, processos de supervisão...

7- Supervisão

Outra dimensão extremamente marcante na experiência em análise recai sobre a importância e vitalidade dos processos supervisivos no crescimento dos professores, nas suas práticas e na conquista de melhores aprendizagens. Ora, sabemos que a supervisão vai ao invés de toda a cultura individualista dos professores, ao invés da cultura do encerramento da sala de aula, ao invés da inexistência da prática de análise e de reflexão da prática e sobre a prática,

culturas estas ainda muito fortemente instaladas nas nossas escolas. Acredito, no entanto, que também há consciência que algo tem que mudar, e, pese embora as resistências à abertura e à inovação, os professores vão-se desamarrando das teias que os inibem de se abrirem e começam a surgir clareiras de esperança alicerçadas no trabalho colaborativo, na criação de espaços e tempos de interação.

A vivência aqui narrada e marcada pela supervisão de uma formadora externa à escola e com ligação ao Instituto de Inovação Educacional, num tempo em que ainda se falava muito pouco de supervisão, foi, ao invés de castradora e invasiva, extremamente libertadora e fonte de crescimento pessoal e profissional, pelo que, se bem que cada experiência seja única, porque marcada por contextos únicos e irrepetíveis, defendo que os processos supervisivos de *natureza transformadora e orientação emancipatória* permitem “a regulação da qualidade da pedagogia e representam uma condição da sua renovação” (Vieira, 2009: 200) e contribuem para que cada professor, ao longo do seu percurso profissional, se torne supervisor da sua prática.

8- Comunicação

Um outro domínio que destaco como mobilizador e extremamente importante no contributo para que a experiência narrada me seja tão significativa prende-se com as questões da comunicação, do reconhecimento e da gratificação. Como defendi acima, é urgente que os professores reganhem a visibilidade pública e o reconhecimento social que, mercê de algumas políticas educativas/discursos políticos foram perdendo. Se é importante comunicar para e dentro da escola, para os pares e para toda a comunidade educativa, dando visibilidade ao trabalho de alunos e professores, também o é fazê-lo para o “exterior” para públicos mais alargados pois, não raras vezes, o que chega à esfera pública é o que de menos bom acontece dentro dos muros da escola, esquecendo-se as boas práticas, as boas escolas, esquecendo que é do dever da educação que a sociedade cresce e se desenvolve.

Importa, pois, que o professor dialogue *com a sociedade* enquanto profissional que coloca a sua especialização ao serviço do debate sobre políticas educacionais (Perrenoud, 2002). Importa que se envolva, que se interesse, que se informe e que participe do debate, explicando, demonstrando, interpelando...

O sentimento de reconhecimento, pelos outros, do trabalho desenvolvido, a que se associa a gratificação profissional, mas também pessoal, é favorável ao desenvolvimento profissional, ao envolvimento no processo formativo, ao enriquecimento das relações interpessoais, à construção de autoimagem profissional positiva, ao enriquecimento do saber pedagógico, ao querer investir na profissão, enfim, constitui um dos pilares para se gostar e querer ser *bom professor*.

9 - Confiança

Importa confiar nas inteligências dos professores, nas capacidades de aprendizagem, nas possibilidades de avançar ativando posturas de trabalho colegial, marcado pela análise e pelo compromisso coletivo, conjugando vontades, saberes e recursos.

A confiança encerra em si mesma um poder mobilizador das vontades e das ações, do pensar e do agir.

É importante que 1) cada professor confie em si, 2) tenha confiança nos outros e 3) sinta que os outros confiam nele para que se consiga fazer melhor.

10 - Autoria

É fundamental dar sentido à escola. É fundamental dar sentido ao que se faz.

Tal desiderato implica que “o professor passe da lógica da submissão para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação, de comprometimento e de

autoria.”⁷ Importa que o professor, conhecedor das variáveis que interferem no sucesso escolar, reorganize a sua ação de modo a elevar os níveis de qualidade das práticas pedagógicas e das aprendizagens de cada um dos seus alunos, o que convoca para a autoria da gestão didática, ou seja, o modo como ensina rejeitando a submissão a padrões estandardizados, ao *seguidismo* dos manuais, a práticas homogeneizadoras.

“A autoria individual e coletiva, a participação criadora dão sentido ao ensinar e ao aprender e são elementos inspiradores e catalisadores de práticas mais ricas e eficazes”.⁸

11- Organização e liderança

A organização da escola está, frequentemente, asoberbada com questões de gestão e menos de liderança. Há muita burocracia, há um exagero de pedidos burocráticos à escola, à liderança e também aos professores. “O mundo-dos-sistemas, ou seja, as concepções e protocolos de gestão, as ações estratégicas, os procedimentos múltiplos dominam e muitas vezes “colonizam” o mundo-da-vida, composta pelos líderes e os seus propósitos, os seguidores e as suas necessidades assim com tudo o que distingue, marca e singulariza a escola.”⁹ Ora, nestas condições, a escola degrada-se, os seus profissionais desmotivam-se, os seus alunos desinteressam-se e os resultados ficam muito aquém do desejável e possível.

Importa apostar numa outra organização, numa organização onde a liderança permita que o mundo-da-vida faça florescer a escola. Esta escola assume como desígnio as pessoas, as suas necessidades e vontades, funcionando como alavanca para a mobilização de vontades individuais e coletivas, para o

⁷ Barroso, J.- Conferência – “As Escolas, os Professores e as Aprendizagens dos Alunos: como Gerar Práticas Eficazes?” in Discussão Pública do Projeto Educativo Municipal em Gondomar em 13-01-2012.

⁸ Alves, M. Conferência – “Dinâmicas e Ambições. Tecendo Novas Oportunidades de Educação e Formação” in Discussão Pública do Projeto Educativo Municipal em Gondomar em 13-01-2012.

⁹ <http://terrear.blogspot.com/2007/06/o-mundo-da-vida-e-o-mundo-dos-sistemas.html>

estímulo do trabalho colegial, para dinâmicas formativas dos professores e alunos.

Importa apostar em lideranças determinadas que entusiasmem, desafiem, transformem, mobilizem, comprometam... Este modo de liderar, que pode designar-se como *liderança transformacional* (Burns, 1978 e Bass, 1985), visa a organização no seu todo e o coletivo dos seus elementos, elevando o sentimento da importância e do valor das tarefas, focando-se no essencial da vida da organização que, numa escola, remete para os modos como se ensina, isto é, como se faz aprender os alunos e como estes aprendem.

Em suma, a liderança também pode fazer a diferença no *quanto*, no *quê* e no *como* os professores ensinam e os alunos aprendem.

12 - Criar uma nova cultura

Defende Kotter (2009) que importa “manter-se firme na defesa e promoção das novas formas de comportamento e certificar-se de que estas são bem sucedidas até que se tornem suficientemente fortes para substituírem as tradições antigas” (111).

Ora, é neste domínio que se manifestam as maiores fragilidades do meu percurso profissional pois, como acima aludi, com o término da vivência do Projeto algumas das novas formas de comportamento conquistadas foram um pouco esbatidas. E, como escreveu Sarason (2003), não é possível criar e manter durante largo tempo condições para uma aprendizagem efetiva dos alunos quando, ao mesmo tempo, não se conseguem que existam para o desenvolvimento dos seus professores. Esta evidência aponta para a responsabilidade que os professores, **mas também** as organizações e lideranças das escolas e as instituições superiores de formação de professores, têm no desenvolvimento e consolidação dessa nova cultura de aprendizagem dos professores como um caminho fundamental para a promoção das mudanças tão necessárias na prática docente.

Capítulo IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem o intuito de generalização mas antes de apropriação pessoal, a reflexão sobre a vivência marcante que ocorreu no meu percurso profissional evidenciou, de forma clara, como o desenvolvimento de projetos, assumidamente coletivos e colaborativos, inscritos em práticas de reflexão, e envolvendo processos de supervisão, com duração prolongada, podem marcar em termos profissionais e pessoais o percurso de vida.

O desenvolvimento de projetos marcados por estas características trazem uma nova esperança e uma fonte de autoestima aos profissionais da docência levando-os a acreditar, por um lado, que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos e, por outro, consciencializando-os que são capazes de crescer enquanto profissionais e enquanto pessoas.

Estes projetos podem, assim, constituir excelentes oportunidades para o crescimento das escolas e da melhoria das aprendizagens a par de desenvolvimento profissional.

Neste paradigma, o professor não é entendido e, principalmente, não se sente como um técnico cuja função é aplicar os programas centralmente definidos ou orientar as suas aulas segundo prescrições formatadas. A cultura da reflexão permite que se reconheça como protagonista curricular capaz de tomar decisões fundamentadas e de (re)orientar e regular a sua ação perspetivando o currículo “como um eixo de desenvolvimento, um espaço constante de deliberação curricular” (Gaspar & Roldão, 2007 in Guimarães, 2011), o que remete para uma nova visão do professor como agente de desenvolvimento curricular (Clandinin & Connelly, 1992; Connelly Clandinin & Leander & Osborne, 2007; Roldão, 2000 in Guimarães, 2011).

Importa igualmente sublinhar que, de acordo com os estudos de Smyth (1989 in Alarcão, org. 1996), o exercício de reflexão e de análise, se bem que incida sobre os processos micro do processo de ensino e de aprendizagem e dos conteúdos, tem que atingir um nível macro de reflexão “sobre os princípios

éticos e políticos subjacentes ao ensino e à relação da escolarização com as instituições mais alargadas e as hierarquias da sociedade” (Alarcão, org. 1996: 102). Para conceder o poder emancipatório (*empowerment*) ao professor, Smyth (1987, 1989 in Alarcão, org. 1996) defende que é imprecindível questionar o valor ético de certas práticas e crenças como forma de assegurar ao professor o seu papel de intelectual.

Para que tal aconteça, a proficuidade discursiva, legislativa e até investigativa tem que encontrar eco na prática o que apela à mudança de atitudes, mudança de práticas, já que o individualismo, a ausência de reflexão teoricamente sustentada e a aversão a processos de supervisão, são ainda marcas reinantes no seio da profissão docente. De acordo com Galvão e Abrantes (2005, in Guimarães, org. 2011), qualquer mudança que envolva reformulação da nossa visão acerca da educação enfrenta obstáculos vários: 1) a pressão da tradição, ou seja, passar de uma organização em que as decisões e as responsabilidades são assumidas centralmente para uma organização em que as responsabilidades são assumidas a nível local; 2) a dificuldade em aceitar um conceito mais lato de competência, que não seja apenas usado no sentido estrito de comportamento observável; 3) a tensão entre autonomia e segurança, ou seja, a maioria dos professores reage negativamente perante a incerteza pelo que a criação do seu próprio ambiente de aprendizagem pode ser dificultada, havendo a tendência para seguir modelos já vivenciados.

A resposta coletiva crítica e de análise dos professores, a partir da qual o resto tende a fluir, é uma permissa básica para ultrapassar todo este conjunto de obstáculos, residindo também nela as respostas às exigências preconizadas para a educação.

Há vinte anos atrás, altura em que decorreu a vivência sobre a qual tenho vindo a refletir, o organigrama do ensino básico, nomeadamente do primeiro ciclo, era distinto do atual. As escolas do primeiro ciclo estavam diretamente subordinadas à Delegação Escolar do concelho a que pertenciam, não existindo uma ligação de proximidade com os superiores hierárquicos mais

diretos, contrariamente à que existe atualmente com os diretores de Agrupamento. Os Projetos Educativos de cada escola estavam ainda a dar os primeiros passos, não passando, na maioria das vezes, de um documento copiado de outros, no início de cada ano, e guardado na gaveta para, eventualmente, ser mostrado à inspeção.

Curiosa e paradoxalmente, esse distanciamento, em termos físicos e relacionais, não constituiu um obstáculo para o nosso envolvimento no Projeto, traduzindo-se, antes, numa grande autonomia e na possibilidade de sermos nós a tomar as rédeas do modo como ensinávamos, como geríamos, integrávamos e flexionávamos o currículo, tendo em conta a nossa escola, os nossos alunos e aquilo que queríamos. Gozávamos, ou antes, soubemos gozar de uma autonomia que, apesar de legislada, era pouco aproveitada. Fomos nós, o coletivo de professores da escola, que gerimos e lideramos a escola, e também o processo de ensinar e de aprender.

Correndo o risco de ser polémica e exagerada, não posso, nesta fase da reflexão, deixar de fazer algumas considerações: pese embora a farta investigação no ramo educacional a propósito da heterogeneidade de público que frequenta hoje a escola, a merecer, em virtude dessa mesma heterogeneidade, respostas plurais e do discurso sobre autonomia e autoria estar já gasto, paradoxalmente, há vinte anos atrás, conseguimos aquilo que, hoje, em muitas escolas, é muito difícil – conseguimos ser protagonistas curriculares, em função dos nossos alunos - hoje está tudo demasiado formatado, padronizado e unificado - são planificações comuns, são testes de avaliação comuns a todas as turmas do mesmo ano de escolaridade, são os mesmos critérios de correção pois que há grelhas e mais grelhas para preencher e comparar, são até tempos coincidentes nas diferentes salas de aula para realizar a mesmíssima tarefa. Unificam-se tarefas e procedimentos não apenas para a turma, o que já de si é condenável, mas para todo um Agrupamento de Escola. Em nome de uma pretensa “qualidade” objetiva,

mensurável e comparável, em nome de *rankings*, ensina-se hoje, tal como ontem, a *todos como se fossem um só*.

Mistifica-se a realidade apresentando a padronização como resultado de trabalho de um coletivo. Ora, a padronização, em si mesma, é inimiga da implicação e da qualidade pelo que não pode ser confundida com trabalho colaborativo.

Esta é uma realidade a ultrapassar, uma realidade relacionada com os modos de organização da escola que, segundo Elmore (2002), não está preparada para responder às pressões de prestação por padrões e prestação de contas, podendo colocar em perigo o futuro da educação pública. Segundo este investigador, ao entender que a unidade de avaliação é a escola, assume-se que todos os indivíduos atuam de modo conjunto e que a publicação da prestação de contas motivará, de igual forma, todo o coletivo. Mas, diz o investigador, as escolas são, atualmente, agrupamentos de indivíduos.

Importa pois, tal com defende Pedro Ravela (2006), passar de uma “lógica de confronto” hierarquizada e normalizada, atribuindo exclusivamente aos docentes a qualidade das aprendizagens alcançadas pelos seus alunos, para uma “lógica de colaboração”, mais horizontal, em que a responsabilidade pelas aprendizagens é assumida de modo colegial pelos diferentes atores e instâncias do sistema, com o objetivo de adotar as estratégias de melhoria adequadas.

De facto, são verdadeiros paradoxos os que ainda vivemos nas nossas escolas. Paradoxos que vivem das tensões entre o individualismo e trabalho (pretensamente) coletivo, entre a unificação curricular a nível central e a padronização curricular a nível de cada Agrupamento de Escola, mas também, entre a “harmonização” de procedimentos e a capacidade criativa do professor. Perante tal cenário, infelizmente ainda presente nas nossas escolas, é muito difícil um grupo de professores ter a “ousadia” de querer comprometer-se com um projeto pois que poderá colidir com os tais testes e grelhas comuns.

Paradoxalmente, hoje, muitos professores ainda continuam a ser mais aplicadores que autores, mais *funcionários* que *profissionais*. Mas, curiosa e paradoxalmente, são os próprios professores que, por déficit de autoria, constroem as “asfixias” de que tanto se queixam.

De facto, a complexidade da escola, a teia humana, organizacional e institucional com que se tece é de tal forma nebulosa e enredada, que lá conflitua um universo de significados, interações, culturas, interesses, crenças e valores que regulam o comportamento dos seus membros sob múltiplas formas ou estruturas. A escola não é uma realidade lisa mas antes heterogénea onde os jogos de poder, situados a diferentes níveis e com diferentes forças influenciam e determinam diferentes lógicas de ação mais ou menos justas, mais ou menos falaciosas, mais ou menos perversas (Santos Guerra, 2002).

É tomando em conta estas “realidades” que tendo a acreditar que, na segunda década do século XXI, é, porventura, mais difícil a vivência coletiva de experiências marcadas pela autonomia e autoria do que o foi na década de noventa do século passado.

No entanto, se a conjuntura social e política dos anos noventa permitiu que gozássemos de uma autonomia que possibilitou a vivência plena daquele Projeto, também pode ter constituído a razão do abandono e da perda das vontades de continuar. Não houve suporte institucional, não houve forma de “segurar” os professores à escola pois que o processo concursal era cego às dinâmicas e projetos implementados, independentemente do comprometimento dos professores na e à escola e dos bons resultados alcançados.

O sistema anual de colocações não era compatível com outro planeamento que não o de um ano de cada vez.

Permitia-se que se esfumassem vontades e sinergias, se diluíssem querereres e inteligências coletivas, se perdessem esperanças e conhecimentos.

Voltando novamente à segunda década do século XXI e retomando o que acima defendi de que me parece, pelas razões apresentadas, que é difícil agora a vivência de Projetos verdadeiramente emancipatórios, assentes em verdadeiro trabalho coletivo e mobilizadores de aprendizagens com sentido, também acredito que, quando existem, têm mais hipóteses de continuidade pois que há já alguns mecanismos de “segurar” os professores e manter acesa a vontade de prosseguir.

Aliás, a preocupação com a estabilidade do corpo docente surge no programa do XIV Governo Constitucional (1999-2002), onde se podia ler que a “revisão negociada do sistema de colocação” privilegiará “a estabilidade dos docentes, no quadro do desenvolvimento dos projetos educativos dos estabelecimentos de educação e de ensino”.

Todavia, o quadro da direção da Escola dispõe ainda de pouca influência sobre o recrutamento dos professores limitando a sua intervenção às margens de incerteza do sistema tais como elaboração de projetos pedagógicos (nem sempre reconhecidos pela tutela), negociação de apoios educativos, etc.

Urge, de facto, a emergência de lideranças transformacionais capazes de galvanizarem as “inteligências” preconizadas por Santos Guerra (Cf. Supra, Cap.II: 32) nos diferentes níveis do sistema educativo de modo a respondermos com sucesso aos desafios da escola do século XXI.

Como argumentam Lewin e Fullan (2008)¹⁰, com base no conjunto de estudos e experiências (Ontário, Reino Unido),

“o cerne da melhoria reside na mudança do ensino e das práticas de aprendizagem em milhares de salas de aula, e isto requer um esforço sustentado e centrado em todos elementos do sistema educativo e seus parceiros” (291).

Bolívar (2012) defende que não se pode resolver o problema da reforma do sistema educativo através de soluções parcelares que procuram conseguir melhorias parcelares do sistema. Este autor alerta para o facto de que elementos isolados não podem alcançar melhorias sustentáveis pelo que a

¹⁰ <http://terrear.blogspot.com/2012/02/condicoes-para-uma-reforma-bem-sucedida.html>

resposta passa pela integração. Conscientes de que o processo de mudança é complexo e contingente, dependente de contextos, escolas e políticas, importa que as políticas educativas criem condições para a aprendizagem e o desenvolvimento das escolas. O mesmo investigador advoga que a inovação centrada na escola e a formação contínua dos professores são dois processos paralelos, não só porque se realizam ambos na escola mas porque se completam. Um ensino inovador pressupõe novas ideias e novos modos de fazer, a formação é intrínseca ao processo de desenvolvimento do currículo e não um meio de aplicar currículos desenhados externamente. Para o autor, este paradigma assenta na assunção de professores como profissionais reflexivos que investigam e partilham conhecimento nos seus contextos de trabalho assim como na assunção da escola *como* “comunidade de aprendizagem profissional” para os alunos, para os professores e para a própria escola, como organização.

Se a experiência vivida e os estudos de investigação convocados para este trabalho evidenciam os benefícios deste novo paradigma, evidenciam também dificuldades, pois, este, exige mudanças organizativas e individuais prolongadas e sustentadas, possíveis, no entanto, para todos aqueles que não desistem de “inventar dias mais claros” (Matias Alves).¹¹

¹¹ <http://terrear.blogspot.com>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores-estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (colecção CIDInE).
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In Alarcão, I. (org). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I e Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago, Lda.
- Alarcão, I., Leitão, A. e Roldão, M. C. (2009) Prática Pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Vol 1, nº3, Dezembro 2009*.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alves, Rubem. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto. Edições Asa.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade*. Reflexões sobre política educativa. Porto:Asa Editores II, S.A.
- Barroso, J. (1987). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: Canário, R. (org). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Couture, C., Lebuis, P., & Poirier, L. (1999). Collaborative case studies: A framework for collaborative research involving teachers and researchers. Paper apresentado na Conferência do TNTEE, Network F, Lisboa.
- Bolivar. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão. (em publicação).
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Campos, B. P. (1995). *A investigação Educacional em Portugal*. Educação do Instituto de Invação Educacional. Coleção Ciências da Educação.
- Canário, R. (1991). *Actas do I Congresso de Supervisão*.
- Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educaivos In Nóvoa, A. (org). (1992) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer

- Dewey, J. (1959) In Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. *Coleção Cidine, n.º1*. Porto: Porto Editora.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Elmore, R.F. (2002). Bridging the gap between standards and achievement. The imperative for professional development in education. Washington: Albert Shanker Institute Ed. castellana: Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 7 (1-2), 2003, 9-48].
- Esquível, L. (1989). Como Água Para Chocolate, Porto: ASA.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York. Bergin and Garvey.
- Guerra, M. Santos. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa. Coleção Cadernos do CRIAP.
- Guerra, M. Santos (2002). *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- Guerra, M. Santos. (2002). *Uma pedagogia da libertação. Crónica sentimental de uma experiência*. Porto: ASA.
- Guimarães, M. C. et al. (orgs) (2011). *Formação e profissão docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Imberón, F. (1994). La formación y desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó Editorial.
- Jaworski, B. (1994). *Investigating mathematics teaching: A constructivist inquiry*. London: Falmer.
- Kelchtermans, Geert (2009). O comprometimento profissional para além do contrato. In Flores e Simão (org) Flores Maria & Veiga Simão, Ana (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. Mangualde: Pedago*.
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (2001). Characteristics of reflective teachers. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kotter, J. e Rathgeber, H. (2009). *O nosso icebergue está a derreter: mudar e ser bem sucedido em condições adversas*. Porto: Ideias de Ler.

- Lieberman, A. (1992). The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational Researcher*, 21(6), 5-12.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.). *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: D. Quixote.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. N.º 8. Jan/Abr 09.
- Morin, E. (1987). *O Método I – A Natureza da Natureza*. Lisboa: Publicações Europa América
- Nóvoa, A. (org). (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (org) (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2003). Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. *1.º Colóquio de Políticas Curriculares. Currículo e Contemporaneidade – questões emergentes*. João Pessoa em 13 de novembro. (Documento policopiado).
- Nóvoa, A. (2003 a). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. Adaptado de uma conferência proferida no *II Congresso de Educação do Marista de Salvador*. Baía, Brasil em julho. (Documento policopiado).
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (org) (2002). *A Supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1992). Différenciation de l'enseignement :résistances, deuils et paradoxes. In *Cahiers pédagogiques*, n° 306 Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève,
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. P. (1997). *O conhecimento profissional dos professores de matemática* (Relatório final de Projecto “O saber dos professores: Concepções e práticas”). Lisboa: DEFCUL
- Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Peru: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en America Latina (PREAL). Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE).
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? - A profissionalidade docente revisitada In *Revista da ESES*, 9, Nova Série.
- Roldão. M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superiores e não superiores. *NUANCES*, Presidente Prudente, ano XI, n.º13.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional In *Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr.*

- Roldão, M. C. (2007a). Colaborar é preciso questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores In *Revista Noesis* n.º 71 Outubro/Dezembro.
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal* (dissertação de doutoramento, Universidade de Londres). Lisboa: APM.
- Vieira, Flávia. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica In *Educ. Soc. Campinas*, vol 29, n.105,jan./abr.
- Von Glasersfeld, E. (1996). *Construtivismo radical: Uma forma de conhecer e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

Referências blogosféricas

- Pink, D. (2010). O líder acidental. Disponível em <http://vocesa.abril.com.br/blog/rodolfo/tag/daniel-pink/> [consultado em 27-12-2011]
- Sergiovanni, T. (2004). O mundo da vida e o mundo dos sistemas. Disponível em <http://terrear.blogspot.com/2007/06/o-mundo-da-vida-e-o-mundo-dos-sistemas.htm> [consultado em 02-01-2012].
- Lewin e Fullan (2008). Condições para uma reforma bem conseguida <http://terrear.blogspot.com/2012/02/condicoes-para-uma-reforma-bem-sucedida.html> [consultado em 05- 02 - 2012].
- A mensagem de Viktor Frankl <http://www.olavodecarvalho.org/semana/199711bravo.html> [consultado em 07- 02 - 2012].
- <http://terrear.blogspot.com>

Legislação Consultada

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro