

Intervisão entre pares multidisciplinares no ensino profissional

Carla Moreno¹, Luísa Orvalho²
dadjunta.epa@gmail.com , luisa.orvalho@gmail.com

¹*Escola Profissional de Agricultura de Carvalhais, Mirandela, Portugal*

²*Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, SAME, Porto, Portugal*

Resumo

Perante os novos e exigentes desafios que se colocam, hoje, à Escola do século XXI, e para que esta possa contribuir com respostas mais adequadas e contextualizadas à complexidade da realidade de cada percurso educativo e formativo, é imprescindível poder contar com professores que acreditam no seu poder e nas suas capacidades de Transformação, de Recriação e de Autorregulação da sua prática e se comprometam com a Mudança. Assumindo o desenvolvimento profissional docente simultaneamente como motor, processo e produto da ação pedagógica, apontam-se três dimensões que se consideram cruciais nesse desenvolvimento - a intervisão, a colaboração e a avaliação. Neste sentido, o presente estudo aborda a investigação-ação-colaborativa que foi desenvolvida, durante o ano letivo 2016-2017, na Escola Profissional de Agricultura de Carvalhais, Mirandela, no âmbito da consultoria de proximidade “Colaborar para Aprender” (COPA), do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP), da Universidade Católica Portuguesa (UCP), Católica Porto. Relata-se uma experiência de desenvolvimento de práticas de formação em ação, dentro da sala de aula, baseada na intervisão e partilha entre professores dos cursos qualificantes de dupla certificação, de níveis IV e III (cursos profissionais e cursos de educação e formação), no processo de observação de aulas por pares multidisciplinares. Em clima de colaboração, os professores da EPA afirmaram-se como uma equipa pedagógica capaz de refletir criticamente sobre as suas práticas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Esta “avaliação construtiva”, problematizadora e refletida pelo próprio professor, em conjunto com os seus pares, sobre a prática pedagógica, potenciou o empoderamento, a emancipação, o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional na procura da construção de uma identidade profissional cada vez mais consciente, empenhada e responsável.

Palavras-Chave: profissão docente; intervisão; colaboração; avaliação.

Abstract

Considering the new and demanding challenges that the 21st century school system has ahead, and so that it may react with more adequate and contextualized answers to the complex reality of each educational and formative path, it is essential to count on teachers who believe in their power and skills to transform, to recreate and self regulate their practice and to commit themselves to change. Accepting the teacher's professional development simultaneously as engine, process and product of the pedagogical action, three dimensions can be considered as crucial to that development- peer-supervision, collaboration and evaluation. Thus, this study presents the collaborative action and research that was developed during the 2016-17 school year in Escola Profissional de Agricultura de Carvalhais/Mirandela (Vocational School of Agriculture), included in the proximity consultancy “Collaborate to Learn” (COPA), from the Support to Education Improvement Service (SAME), from the Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa (Education and Psychology Faculty from the Universidade Católica Portuguesa-UCP). An experiment combining the development of training practices is described, in the classroom context, based on peer-supervision and sharing of experiences among teachers from qualifying and double certification courses, levels IV and III (vocational education courses and education and training courses) through the attendance and observation of lessons by multidisciplinary colleagues. In a collaborative environment, EPA's teachers have affirmed themselves as an educational team capable of thinking critically about their practice

so as to improve learning. This “constructive evaluation”, reasoned and reflected by the own teacher, together with his/her peers, starting from his/her own teaching practice is a sine qua non guarantee of his/her emancipation and professional, personal and organizational affirmation and consequently of his/her teaching development of an aware, responsible, committed and professional identity.

Keywords: teaching profession; peer-supervision; collaboration; evaluation.

1 Introdução

1.1 Colaborar para aprender (COPA)

Colaborar dentro da sala de aula é mais um desafio e uma oportunidade para a formação contínua dos professores do ensino profissional. A criação de dinâmicas que promovam a investigação sobre e nas práticas em contexto escolar, fazendo emergir as dificuldades sentidas no quotidiano do exercício da função docente é uma forma de inovar. A observação de aulas entre pares interdisciplinares permite ter em sala de aula alguém que compreende e reconhece essas dificuldades, e em pé de igualdade, está disponível a refletir em conjunto, a partilhar práticas, a investigar na e para a ação, a encontrar as melhores respostas para as ultrapassar, constituindo-se como motor de inovação e de desenvolvimento profissional e organizacional.

As potencialidades das práticas reflexivas do modelo de observação de pares multidisciplinares têm sido referidas como fundamentais para a consciencialização do novo papel do professor para o século XXI e para o reconhecimento da necessidade urgente de inovar no ensino profissional.

Segundo Orvalho e Matias (2016)

face à conjuntura atual, é necessário (re)pensar as estratégias de formação e estudar o impacto e a transformação que produzem no desenvolvimento profissional e organizacional dos colaboradores e instituições de educação e formação, de forma a que a escola se centre na sua verdadeira missão: a aprendizagem de competências sociais e profissionais para a vida e para o trabalho. “Contudo, a exequibilidade de tal perspetiva implica, naturalmente, encarar a educação e formação enquanto um projeto coletivo que assente na lógica de compromisso e responsabilidade partilhada e alicerçada numa cultura colaborativa entre a escola, as famílias e outros atores sociais, educativos e formativos” (Nunes, Dias, & Orvalho, 2015, p. 102).

Com esta experiência pretendeu-se conceber, implementar e avaliar uma estratégia formativa de intervenção entre pares multidisciplinares de professores e formadores dos cursos profissionais, da Escola Profissional de Agricultura de Carvalhais, Mirandela (EPA-Carvalhais/Mirandela) que rompesse com as ideias de supervisão e avaliação de desempenho e permitisse aprofundar o trabalho colaborativo escolar na construção de uma comunidade de profissionais, apoiados numa consultoria de proximidade externa, do SAME, da Universidade Católica Portuguesa - Católica Porto.

O que é trabalho cooperativo? O que é trabalho colaborativo? Em que diferem e o que têm em comum? Existem autores que utilizam estes conceitos como sinónimos, pois ambos retratam processos de trabalho de grupo ou de equipa. Segundo, Dillenbourg (citado por Meirinhos & Osório, 2014, p. 74) a “Colaboração e Cooperação são termos muitas vezes utilizados como sinónimos, enquanto outros académicos usam esses termos distintamente em função do grau de divisão do trabalho. Na cooperação, os membros repartem o trabalho, na colaboração, os membros realizam o trabalho conjuntamente”.

O trabalho cooperativo pressupõe interesses pré-existentes em torno de uma ação comum, enquanto o trabalho colaborativo, pressupõe interesses comuns pré-existentes, mas também a definição coletiva de objetivos. Ao conceito de colaboração subjaz a noção de que uma atitude promotora do diálogo, da ação e da reflexão entre diferentes indivíduos possibilitará a criação de uma nova comunidade de aprendentes, podendo potenciar transformação em contexto de educação, especialmente quando educadores se reúnem pela melhoria da sua prática, produção de conhecimento e transformação (Goulet, Krentz, & Christiansen, 2003).

Assim, segundo estes autores, o modelo colaborativo implica que cada um dos participantes envolvidos no processo contribua de formas diversas para a mudança, assumindo uma postura de respeito por si próprio, pelo outro e pelo projeto em si, ouvindo outras ideias e opiniões, reconhecendo outras formas de estar e de trabalhar e a sua importância para o cumprimento de um objetivo comum.

O trabalho colaborativo em contexto escolar permite, segundo Lieberman (1986) a criação de uma estrutura para professores que facilita a reflexão e a ação, interligando indivíduos, na medida em que privilegia a interação colegial. É, assim, importante realçar que, ao validar o conhecimento prático de todos os intervenientes no processo, se contribui para a redução do desfasamento muitas vezes existente entre o trabalho de pesquisa e a implementação dos resultados obtidos.

Deste modo, poder-se-á afirmar que as criações de estruturas laborais, de cariz colaborativo em contexto escolar, contribuem para a diminuição do isolamento no desenvolvimento da prática educativa, muitas vezes experienciado por professores, promovendo, simultaneamente, um compromisso permanente com a aprendizagem (Lieberman, 2000) podendo exprimir as suas ideias e pensamentos.

Nesta sequência, qualquer formação permite ao professor a constante atualização do conhecimento pedagógico, didático e científico, a partilha e disseminação que uma postura cooperativa alimenta - tanto de práticas, métodos e recursos educativos, como de experiências, sucessos e inquietações pedagógicas, são formas de ser e de estar profissionalmente que, se alicerçadas em processos de problematização, análise, reflexão e negociação de significados, favorecem a emergência de propostas e soluções educativas mais pertinentes. O modelo de formação centrado nas escolas permite que o professor seja entendido como sujeito da sua formação levantamento de necessidades, planificação, execução e avaliação), é uma formação centrada nas práticas e no contexto de problemas a resolver, é uma formação no local e no posto de trabalho incrementando, de facto, o desenvolvimento profissional dos professores, na ótica de Canário (2014).

1.2 A investigação-formação-ação centrada na EPA-Carvalhais/Mirandela

Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação é entendida “como um processo ativo, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82), potenciando uma estratégia de desenvolvimento profissional e dinâmica de colaboração contextualizada, permitindo às escolas aprender e reagir de forma eficaz em ambientes incertos, através da implicação dos professores na compreensão dos contextos que os rodeiam. O modelo de investigação-ação utilizado nesta experiência foi o de Stephen Kemmis (1989). Este modelo, direcionado ao contexto educativo, incorpora um conjunto de quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão, que se desenvolvem de forma contínua, em ciclos, “num olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação” (Coutinho et al., 2009, p. 366)

2 Problemática do estudo

A partir da análise dos relatórios da autoavaliação interna e externa da EPA-Carvalhais/Mirandela a direção da escola considerou urgente dar prioridade a duas grandes dimensões, no plano de melhoria anual: o trabalho colaborativo entre pares, sustentado pelas novas tecnologias e fomentar uma liderança de cariz transformacional, capaz de contribuir para a inovação de práticas educativas e, formativas e o desenvolvimento organizacional Neste contexto, colocaram-se seis grandes desafios: Estamos dispostos a mudar? Ensinamos a todos da mesma maneira? Que estratégias de ensino usamos? Como avaliamos as aprendizagens? Sabemos trabalhar colaborativamente? Estamos a inovar? Para orientar e ajudar a construir respostas a estas e outras questões foi promovida, pela Direção da Escola, um contrato de consultoria externa, prestado pelo Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), da FEP, Universidade Católica Porto.

As prioridades para aumentar e promover o sucesso educativo e combater o insucesso escolar, identificadas pelos professores e formadores da EPA-Carvalhais/Mirandela, com base na análise *SWOT*, foram: 1) O recurso a pedagogias de nova geração diferenciadas; 2) A aprendizagem baseada em projetos; 3) A avaliação essencialmente formativa das aprendizagens; 4) Um contínuo trabalho colaborativo

em modalidade de intervenção, com o objetivo de incrementalmente se ir passando de uma comunidade de prática (repensar o processo educativo) e comunidade de aprendizagem (a aprendizagem como um processo de construção social) para uma comunidade aprendente (pensar sobre a aprendizagem como uma experiência de identidade que envolve um processo e um lugar, interação entre as atividades consideradas centrais, combinação de diferentes modos de pertença e a possibilidade de reconfigurar posições ocupadas dentro da comunidade) como referem (Wenger et al., 2002).

Neste sentido, e após o diagnóstico inicial definiram-se as seguintes questões-chave orientadoras da investigação:

Q1 - A prática pedagógica reflexiva pode melhorar o desempenho profissional docente dos professores da EPA?

Q2 - De que modo as aulas observadas entre pares podem contribuir para melhorar o trabalho colaborativo e o desenvolvimento organizacional na EPA?

Q3 - Qual é o impacto da I-A, centrada na observação de aulas, para a melhoria do processo de ensino, aprendizagem e de inovação curricular no Ensino Profissional?

2.1 Finalidade e objetivos da investigação-ação

Para tentar responder a estas questões-chave foram definidos os seguintes objetivos fundamentais para a investigação-ação:

1. Melhorar a prática pedagógica reflexiva dos professores da EPA;
2. Desenvolver a profissionalidade docente através da Investigação-Ação-Colaborativa (I-A-C);
3. Desenvolver trabalho colaborativo através da observação de aulas entre pares multidisciplinares;
4. Garantir o compromisso na mudança pedagógica e organizacional de cada um dos participantes, para a construção de uma escola mais reflexiva e aprendente.

3 Metodologia

A investigação-ação-colaborativa que foi desenvolvida, durante o ano letivo 2016-2017, na EPA- Carvalhais /Mirandela, seguiu uma estratégia metodológica de aproximação à investigação-ação (I-A), segundo o modelo de Kemmis que contempla quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão, cada uma delas, envolvendo um olhar retrospectivo e prospetivo, suscitando uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação, conforme se ilustra na Figura 1.

1. Planificação de um plano de ação com base numa informação crítica e com o desígnio de transformar, para melhor, determinada situação;
2. Afirmação de um consenso para pôr o plano em execução;
3. A observação dos efeitos da ação revestidos da necessária contextualização;
4. A reflexão sobre os resultados, servindo estes como ponto de partida para uma nova planificação e, assim, dar origem a uma série de ciclos em espiral.

3.1 Participantes

Participaram nesta investigação, vinte professores, dos vinte e nove professores existentes na escola, cinco dos quais pertencentes ao grupo de recrutamento 560, seis aos grupos 330, 300, 410, cinco aos grupos 530, 620, 510 e os restantes quatro eram técnicos especializados.

Destes vinte professores e formadores, oito pertencem aos quadros de escola, três aos quadros de zona pedagógica, quatro eram técnicos especializados e cinco professores contratados.

Participaram, ainda, três elementos da direção da escola (Diretor, Subdiretora e Adjunto do Diretor).

Como consultora do SAME, da Universidade Católica Portuguesa-Católica Porto, a coautora deste artigo participou em todas as aulas assistidas, na qualidade de consultora de proximidade externa da EPA.

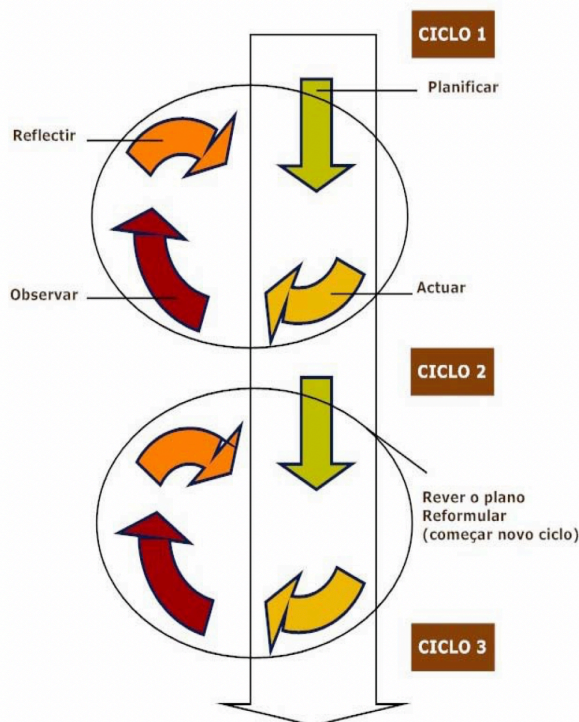


Figura 1: Os momentos da I-A (Kemmis, citada por Coutinho et al., 2009, p. 369).

3.2 Instrumentos de recolha e produção de dados

Os instrumentos de recolha e produção de dados utilizados durante esta experiência de intervenção foram a observação direta e participante, as notas de campo e os registos anotados no “Olhómetro”, durante as aulas observadas e testemunhos reflexivos dos vários intervenientes, após a observação das aulas

3.3 Técnicas de análise e interpretação de dados

A análise *SWOT* e de conteúdo de todos os registos e reflexões ajudou a identificar os pontos positivos e os principais constrangimentos, as virtualidades e dificuldades sentidas nas aulas observadas, dando voz direta aos professores observados e permitindo aos seus pares colocarem questões e apresentarem sugestões de melhoria. Como exemplos de testemunhos dos professores, após as aulas observadas, transcrevem-se dois dos testemunhos dos professores observados A e C:

A presença de observadores nas aulas serviu para validar as minhas práticas letivas e desmitificar a observação de aulas assistidas. A reflexão sobre a nossa prática letiva em ambiente colaborativo, obriga-nos a refletir sobre a nossa identidade, levando-nos a uma autoformação conducente e autorregulação da prática pedagógica (Professor A - Produção Agrícola).

A observação de aulas partilhadas permite uma maior consciência do que somos e de como estamos na nossa ação pedagógica, para melhor se identificar o que se pode fazer e como o fazer. A pesquisa e a aplicação prática de técnicas e estratégias são os fatores preponderantes na evolução do professor, solidificando atitudes e valor, criando normas de atuação que se comprovadamente úteis, irão legitimar a atitude dos mesmos (Professora C - Matemática).

4 Procedimento metodológico

1.º ciclo de I-A: observação de aulas entre pares multidisciplinares


Ao longo do ano letivo 2016/17, no âmbito de um plano de consultoria de proximidade de apoio ao desenvolvimento organizacional e profissional, preconizado pela UCP - Católica Porto, uma das me-

todologias utilizada foi a observação de aulas, entre pares, multidisciplinares, como meio de colaborar para aprender (COPA).

Numa perspetiva informal de trabalho colaborativo, partilhado e voluntário, os professores das diversas disciplinas, trocaram entre si as observações em sala de aula, ou em espaços de aprendizagem (laboratórios, oficinas, oval,...). Conjuntamente planejaram, adaptaram, reorganizaram material didático-pedagógico e observaram-se entre si. Em ambiente saudável de contexto educativo, estes professores, espontaneamente, refletiram, reposicionaram-se e redescobriram novas maneiras de ser e de agir em espaços de ensino-aprendizagem. Os docentes da componente sociocultural observaram aulas de docentes da componente científica e técnica e vice-versa, sem medos, sem receios e com um sentimento comum a todos: melhorar a qualidade do sucesso e dos resultados escolares dos alunos. Os alunos, esses começaram a reconhecer que a turma onde estavam inseridos tinham uma equipa pedagógica de professores diferenciada que os acompanhavam, quer na aula de inglês, quer na aula de matemática, entre outras já experienciadas.

Estes transformaram rapidamente os seus olhares envergonhados em olhares atentos para a compreensão de que todos os que estão presentes têm uma missão: construir/ reconstruir identidades escolares.







Iniciou-se este percurso de investigação ação, com quatro observações de aula entre pares, com o auxílio do instrumento de registo e avaliação, designado por “Olhómetro”, construído pela equipa de professores com base na revisão da bibliografia, e que se representa na Figura 2.

 **INSTRUMENTO 1**

Olhómetro: Registo de observação de aula em parceria

Professor anfitrião: _____ Disciplina: _____ Módulo: _____
 UFCD: _____
 Tema-Problema: _____

Professor(es) convidado(s): _____ Ano: _____ Turma: _____
 Data: _____

Dimensões	Observações solicitadas	Comentários do observador	Comentários do observado	Reflexão conjunta
 Planeamento e preparação				
 Metodologia de ensino				
 Interações professor-alunos				
 Correção científica				
 Gestão do tempo				
 Diferenciação pedagógica				
Outros Aspectos Relevantes				

Adaptado in:










Figura 2: Olhómetro – Instrumento de Registo de observação de aulas em parceria.

Este documento acessível em suporte digital e de leitura simples permitiu a cada um dos professores participantes refletirem, registarem e partilharem opiniões, em pequeno grupo, e grande grupo, durante e no final da aula.

2.º ciclo de I-A: observação de aulas entre pares multidisciplinares

Em clima de confiança, trabalho cooperativo e colaborativo, melhorou-se este primeiro instrumento, e construiu-se um novo registo de observação de intervenção entre pares, como se representa na Figura 3.

Depois desta primeira reflexão na e sobre a ação, e da recolha de todos os contributos dos professores, o processo foi melhorado dando-se início a uma segunda ronda de aulas assistidas entre pares, agora num ambiente mais descontraído, de maior confiança e compromisso, porque participado, em que professores das tecnologias digitais interagiram em contexto de sala de aula, com professores das componentes socioculturais. Nesta segunda etapa considerou-se importante a utilização de ferramentas digitais, nomeadamente o recurso a jogos digitais (gamificação) uma vez que jogar possibilita a observação de regras, o desenvolvimento do raciocínio lógico e o despertar da atenção/concentração dos alunos. Nas diferentes aulas assistidas, em co docência e, ou com mediadores de aprendizagem/facilitadores, foram utilizadas as seguintes APP's: *Kahoot*, *Socrative*, *Quizizz*, *Quizalize*, *Plikers*, *Edpuzzle*, *Mentimeter* e *ClassDojo*. Esta estratégia, que recorreu a mecânicas e dinâmicas de jogos em outros ambientes, apresentou-se como uma resposta a diversas dificuldades que afetam a educação tradicional, tais como o desinteresse e a falta de motivação dos alunos e de alguns professores. Os intervenientes neste processo, professores e alunos, consideraram esta experiência de aprendizagem geradora de conhecimento mais significativo e mais contextualizado, considerando que aprenderam mais e melhor em clima de trabalho colaborativo e cooperativo.

Num segundo momento, e em pequenos grupos disciplinares, realizou-se a atividade 1, de acordo com o roteiro apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Roteiro COPA.

<p>Roteiro: Colaborar Para Aprender (COPA)</p> <p>Objetivos</p> <p>Debater as propostas que cada grupo apresentou para se implementar na EPA a observação de aulas em parceria.</p> <p>Definir um calendário em cada departamento para a observação de aulas em parceria.</p> <p>Dar contributos para a implementação de propostas de melhorias ambicionadas pelas equipas pedagógicas.</p> <p>Atividade 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Com base nas reflexões já produzidas em grupo apresentem as virtualidades formativas do modelo de observação de aulas entre pares multidisciplinares. 2. Como gostaríamos de organizar de forma eficaz a observação de aulas em parceria na EPA- Carvalhais? 3. Apresentem uma calendarização das observações entre pares e os instrumentos de registo mais adequado a cada departamento. 4. Qual é o sonho que ambicionam para a EPA-Carvalhais? Apresentem o vosso contributo para o tornar realidade.

5 Apresentação e discussão dos resultados

Para dar respostas às questões inicialmente levantadas:

Q1 - A prática pedagógica reflexiva pode melhorar o desempenho profissional docente dos professores da EPA?

Q2 - De que modo as aulas observadas entre pares podem contribuir para melhorar o trabalho colaborativo e o desenvolvimento organizacional na EPA?

Q3 - Qual é o impacto da I-A, centrada na observação de aulas, para a melhoria do processo de ensino, aprendizagem e de inovação curricular no Ensino Profissional?

e tendo em conta os objetivos previamente delineados, a reflexão na e sobre a prática letiva em ambiente colaborativo, obrigou a refletir sobre a identidade profissional, levando à autoformação e autorregulação da prática pedagógica. Cada professor(a) teve de refletir sobre as suas práticas de modo a compreender se as estratégias de ensino, as metodologias e as formas de avaliar utilizadas, se


	
Observação de aulas em parceria multidisciplinar <i>Um olhar externo sobre o desempenho funcional e relacional</i>	
Nome do professor observador/ código de recrutamento/disciplinas lecionadas	
Nome do professor observado: _____	
Apreciação da aula assistida/Disciplina/ Curso: _____	
Dia/ Hora: _____ Local: _____	
Duração do segmento de aula observado (minutos): _____	
REGISTO DE OBSERVAÇÃO ANOTADO	
conjunto <i>pós-observação</i> no final da aula observada. Um humilde contributo para ajudar o desenvolvimento profissional do docente observado.	
O que eu considere ter corrido bem nesta aula	
Uma ou outra situação atípica que tivesse acontecido	
Aquilo que o docente observado gostaria de ver alterado	
Algumas sugestões construtivas	
Momentos da aula	Anotações
Abertura de aula /Motivação/ Questão-problema/ Avaliação inicial	
Desenvolvimento da aula Estratégias de Ensino/ Atividades de aprendizagem	
Encerramento da aula e avaliação das aprendizagens	
Trabalho de casa	
Reflexão sobre a aula e as aprendizagens dos alunos	
Reconstruindo o que se passou na aula observada. Tópicos da discussão e reflexão em	
A consultora de proximidade, do SAME/FEP - Católica Porto, compromete-se a enviar por escrito, todas as informações recolhidas, bem como as apreciações que fizemos das aulas assistidas em parceria multidisciplinar.	
Nome dos docentes que apresentaram os seus contributos após a reflexão em conjunto <i>pós-observação</i> .	

Figura 3: Instrumento de registo de observação de aulas em parceria multidisciplinar.

adequavam, ou não, a uma dada atividade ou projeto e ao perfil dos alunos que tinha na sua sala de aula.

A práxis da intervenção entre pares permitiu uma maior consciência da ação pedagógica para cooperar, colaborar e criar novos ambientes de aprendizagem, com recurso a ferramentas digitais na avaliação diagnóstica e formativa. Apesar de muitos professores ainda se encontrarem reticentes, relativamente a esta metodologia, a intervenção permitiu posicionar os professores da EPA em cenários inovadores, uma vez que vivemos numa sociedade onde as mudanças ocorrem de forma rápida, intensa e dinâmica, facilitada pelo acesso à Internet, à informação em qualquer lugar e a qualquer hora, através dos dispositivos móveis e das novas APPs. As novas metodologias e as ferramentas digitais potenciaram novos caminhos para transformar a maneira de fazer aprender e ensinar na EPA. Este espaço de debate foi um marco que trouxe consigo um mundo gratificante de partilhas, de experiências de rostos singulares que só assumem sentido perante os rostos coletivos que caracterizam a identidade da nossa escola.

Um ponto forte desta prática, implementada na EPA de Carvalhais-Mirandela, foi sem dúvida o espaço/tempo de debate que é imposto a cada um de nós como uma bússola que orienta toda a nossa atuação profissional, social e pessoal.

Nos dias de hoje, é difícil ser professor, mas ainda é mais penoso, se se optar por trilhar um caminho de isolamento ao nível da praxis. Na escola, ensina-se muito, mas aprende-se muito mais, esta partilha entre pares, esta investigação-formação-ação é um dos modelos de formação que pode oferecer um mundo de experiências enriquecedoras e desafiantes, que pode levar à transformação da escola, e se considera alinhado pelo novo regime jurídico da formação contínua (Dec-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro):

Orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. Nesta perspetiva, a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui-se como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes...[potenciando] os recursos endógenos das entidades formadoras e das próprias escolas na produção de respostas formativas de qualidade tendo por base as prioridades formativas identificadas. Este novo regime pretende reforçar, “a ideia de que a organização e gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da atividade docente.

Neste estudo, a I-A permitiu melhorar a prática pedagógica reflexiva daqueles que participaram nesta experiência, tornando-os mais colaborativos na partilha de materiais instrucionais, na escolha das estratégias de ensino e no uso de instrumentos diversificados de avaliação, tendo impacto imediato na postura, curiosidade e aprendizagens dos alunos. A intervenção entre pares multidisciplinares permitiu aos professores, principalmente aqueles que tinham feito a profissionalização há muitos anos, reconhecer novas formas de ensinar e avaliar, e nesse sentido melhorou o desempenho profissional docente dos professores da EPA de Carvalhais/ Mirandela. O uso de novas pedagogias e a introdução das ferramentas digitais na sala de aula, potenciaram novos caminhos para transformar a maneira de fazer aprender e ensinar na EPA, tendo contribuído para inovação curricular do Ensino Profissional.

6 Reflexão final

Por último, considera-se que esta experiência foi um marco no que se refere aos paradigmas da formação contínua na EPA de Carvalhais/ Mirandela, porque melhorou o processo de ensino, aprendizagem na medida em que a curiosidade e vontade de aprender dos alunos aumentou significativamente com a introdução das TIC na sala de aula, sendo um fator de inovação curricular no Ensino Profissional de ensino/aprendizagem por um lado, e por outro ao nível da organização escolar, tendo sido a “pedra de toque” para o virar da página.

Esta experiência de formação, com recurso à investigação-ação, foi bastante positiva, no sentido em que comprometeu todos os participantes no processo, e todos foram coexecutores na pesquisa. Considerado um processo cíclico, na medida em que a investigação envolveu uma espiral de ciclos de I-A, as primeiras descobertas possibilitaram mudanças nas fases seguintes. Pela abordagem metodológica utilizada, esta experiência possibilitou a crítica construtiva entre pares, na medida em que este grupo de participantes não ansiou apenas melhorias nas suas práticas de trabalho, dentro das restrições sociopolíticas oferecidas, mas, atuando como agentes de mudança, foram superando, em conjunto, essas limitações. As mudanças foram incessantemente avaliadas e registadas, numa ótica de adaptações e de produção de novos conhecimentos, dando lugar a comunicações em vários congressos (AFIRSE, 2017; VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, 2016) e a publicação do e-book, *Caderno Desafios n.º 18* (2016), disponível em (<https://epacarvalhais.com/2016/12/03/a-epa-no-ensino-profissional-do-sec-xxi/>)

A autoavaliação construtiva, problematizadora e refletida feita pelo próprio professor, em conjunto com os seus pares, na e sobre a prática pedagógica, potenciou o empoderamento, a emancipação, o desenvolvimento profissional e pessoal na procura da construção de uma identidade profissional cada vez mais consciente, empenhada e responsável, travando resistências. Ao fazer refletir todos os professores da escola, em sessões abertas de formação COPA, sobre o sentido e o rumo da aprendizagem baseada em observações em parceria entre pares, contribuiu para o desenvolvimento organizacional da EPA-Carvalhais/Mirandela, seguindo o lema: As Melhorias nas Escolas fazem-se com Inovação e Colaboração!

7 Referências

- Canário, R. (s/d). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: IEP - Universidade do Minho.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In P. Reimann, & H. Spada (Eds.), *Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science*. Freiburg: Universitat Freiburg, Psychologisches Institut..
- Goulet, L., Krentz, C., & Christiansen, H. (2003). Collaboration in education: the phenomenon and process of working together. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIX, 325-340.
- Kemmis, S. (1989). Action Research. In J.P. Keeves *Educational Research Methodology and Measurement*, 42-49. Oxford: Pergamon.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: working with, not working on. *Educational Leadership*, 43, 28-32.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51, 221-227.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos & Osório (2014). *A colaboração em ambientes virtuais: aprender e formar no séc. XXI*. Braga: Associação Arca Comum.
- Moreno, C., Portugal, M., & Orvalho, L. (2017). Dinâmicas, condições, modelos e práticas reflexivas de formação-ação centrada na EPA-Carvalhais/Mirandela. In Atas do XXIV Colóquio da AFIRSE, *A escola: dinâmicas e atores / L'école: dynamique et acteurs*, 3 de fevereiro (pp. 1165-1172). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Orvalho, L., & Matias, A. (2016). Estratégias formativas e impactos no desenvolvimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 145-180. Acedido em [http](http://):

[//www.fep.porto.ucp.pt/revistainvestigacaoeducacional/?msite=24](http://www.fep.porto.ucp.pt/revistainvestigacaoeducacional/?msite=24)

Orvalho, L. (Org.) (2016). A era digital no ensino profissional: inovação e colaboração. Desafios 18 *Cadernos de Trans_ formação*. Porto: FEP, SAME, Católica Porto. Acedido em <https://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/desafios18>

Portugal, M., Moreno, C. e Orvalho, L. (2016). Um caso de implementação de estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula de ensino profissional, com base nos modelos das im e estilos de aprendizagem. In L. Miranda, P. Alves, C. Morais (Eds.), *Atas do VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem* (pp. 2531-2543). Bragança: Instituto Politécnico. Acedido em <http://hdl.handle.net/10198/12934>

Wenger, E., R. A. McDermott, et al. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Legislação

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