



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2014

**LARA DIANA DA
SILVA FIGUEIRA**

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.
REPRESENTAÇÕES DOS EDUCADORES**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Para ti, Maria Leonor.

o júri

Presidente

Prof.^a Doutora. Ana Paula da Silveira Simões Pedro
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Jamais podemos chegar a um porto sem olhar para trás e reconhecer a caminhada feita até então. Assim foi com este trabalho, que necessitou de mais tempo que o previsto, e fez desta busca de saber mais, uma aprendizagem que me enriqueceu. Existem pessoas que contribuíram muito para este caminho traçado, e a elas aqui deixo o meu muito obrigado.

À minha Orientadora, Marlene Migueis, agradeço do fundo do coração, as aprendizagens construídas, as palavras de confiança transmitidas, o olhar atento que sempre depositou em mim, o carinho e a disponibilidade constante neste percurso. Muito obrigada Marlene.

Ao Filipe por infinitas palavras de força, e pelos momentos menos disponíveis que tive para ti. Obrigada!

Aos meus pais que sempre me lembravam do quão era importante dedicar-me a este trabalho.

Às minhas amigas brasileiras, Mariana e Maria de Jesus pela grande e constante motivação para continuar em frente. Obrigada queridas!

À amiga Tânia Santos que me substituiu na creche sempre que me ausentava para construir, investigar e escrever este trabalho.

À Direção da Bela Vista pela oportunidade de desenvolver esta tarefa e poder assim ausentar-me da minha sala.

palavras-chave

Formação contínua, desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo

resumo

A reflexão que pretendemos desenvolver ao longo deste trabalho tem como cerne a Formação Contínua e o Trabalho colaborativo como potenciador de desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância. Partimos, neste sentido da importância que se atribui à formação contínua, muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos, mas sobretudo como potenciar e desenvolver competências, capacidades e práticas profissionais. O trabalho colaborativo, nessa perspetiva de formação, tenta contrariar individualismos que persistem na cultura e nas práticas dos Educadores e instituições. O desenvolvimento profissional está aliado a estes dois aspetos, e estando nós certos de que não é um processo simples e que não se desenvolve automaticamente, propusemo-nos investigar estas representações dos Educadores de Infância. Para tal, neste trabalho de natureza qualitativa com características interpretativas utilizamos como técnica e instrumento de recolha de dados o questionário misto. Os resultados encontrados evidenciam o reconhecimento, por parte das educadoras inquiridas, de que a formação contínua e o trabalho colaborativo favorecem o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento de práticas de qualidade. Apesar disso, sentem dificuldade em criar institucionalmente espaços que permitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Esta investigação, procura assim motivar para a importância da formação contínua e do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos Educadores de forma a contribuir para um trabalho de cooperação e crescimento individual e institucional.

keywords

Continuing training, professional development, collaborative work

abstract

The reflection we pretend to develop throughout this work has the focus in the continuing training and the collaborative work as principal causes of the professional development of kindergarten teachers. We start, with this idea of the importance that is attributed to the continuing training, much more than simply transmit knowledge, but especially with the improvement and development of skills, abilities and professional practices, thus developing a collaborative work trying to contradict individualisms that persist in the culture and practices of educators and institutions. The professional development is allied to these two characteristics, and being we certain of that it is not a simple process and it doesn't develop automatically, we decided to investigate these representations among kindergarten educators. Therefore, in this work of qualitative nature with interpretative characteristics we use as a technique and instrument for collecting data the mixed questionnaire. The results show the recognition by the reporting of the ongoing training and encourage collaborative work and personal development and the development of quality practices educators. Nevertheless, feel difficulty in creating institutionally spaces that allow the development of collaborative work. This investigation, looks to motivate to the importance of continuing training and the collaborative work on the professional development of educators in order to contribute to a collaborative work and to a individual and institutional growth.

Índice

Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	
1. Desenvolvimento Profissional.....	3
1.1. Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional.....	6
1.2. A carreira do Educador e a sua implicação no desenvolvimento profissional.....	12
2. Formação Contínua.....	14
2.1. Formação Contínua em Contexto.....	18
3. Trabalho Colaborativo.....	21
Enquadramento empírico	
Contextualização do estudo.....	24
1. Motivações Pessoais/Questões.....	24
2. Opções Metodológicas.....	25
2.1. Objetivos do estudo.....	25
2.2. Método e Procedimentos.....	25
2.3. Amostra.....	26
2.4. Instrumentos de recolha e análise dos dados.....	28
3. Descrição e análise dos dados.....	31

3.1. Parte 1. Dados Pessoais e Profissionais.....	31
3.2. Parte 2. Apresentação e análise das questões efetuadas.....	34
Considerações Finais.....	48
Referências Bibliográficas.....	52
Anexos.....	56

Índice de figuras

Figura 1- Dimensões do desenvolvimento profissional.....	9
Figura 2- Distribuição da aplicação dos questionários pelas IPSS.....	27
Figura 3- Educadoras a trabalhar em Creche e no Jardim de Infância.....	32
Figura 4- Idades a trabalhar na resposta social.....	33
Figura 5- Distribuição das educadoras de acordo com as escolas de formação inicial.....	33
Figura 6 – Frequência de ações de formação, workshops	36
Figura 7- Número de respostas assinaladas à questão 3.....	37
Figura 8 - Participação em ações de formação especificamente para responder ao pedido de formação da sua instituição.....	39
Figura 9 – Representação dos educadores sobre a formação contínua em contexto de trabalho.....	40
Figura 10 - Definição do trabalho colaborativo.....	42
Figura 11- Educadoras que desenvolvem trabalho colaborativo.....	43

Índice de Tabelas

Tabela 1 –Categorias e sub-categorias de análise definidas para as questões de resposta aberta.....	30
Tabela 2- Dados do questionário acerca da caracterização pessoal e profissional dos Educadores.....	31
Tabela 3- Categorias de análise à questão 1.....	34
Tabela 4- Categorias de análise à questão 8 do questionário.....	45

Introdução

As diversas investigações na área da educação de infância sobre a formação e a influência desta no desenvolvimento profissional do educador, tem-se revelado uma área de investigação bastante interessante, pois hoje em dia consideramos que um educador deve-se manter atento às mudanças pedagógicas, mostrando-se, assim, um profissional atento e capaz de se ajustar aos novos contextos de trabalho. Atualmente exige-se que os educadores sejam capazes de se adaptar às constantes e profundas alterações que a sociedade nos propõe. Isso só é possível quando o profissional de educação de infância investe na sua formação. A formação contínua é, então, um elemento necessário e que deve responder com eficácia às inovações curriculares e ao dia a dia do educador. Cada vez mais verificamos a necessidade desta permanente formação pois a autonomia das escolas conduz de algum modo, a que os educadores se isolem, o que não facilita um trabalho de equipa, com todas as vantagens que isso acarreta. Assim, este tipo de trabalho conjunto, contribui para aumentar o conhecimento, melhorar as práticas educativas, bem como, a aprendizagem de todos aqueles que se envolvem naquilo que designamos como trabalho colaborativo. Ainda neste sentido, todos trabalham para o mesmo fim e juntos alcançam os objetivos que inicialmente definiram. É o esforço de uma equipa, em investigar, planificar e operacionalizar a atividade educativa, para desta forma dar lugar a um novo saber, conduzindo assim ao desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, consideramos pertinente a ideia de formação contínua em contexto pois a reflexão sobre as práticas educativas dos educadores podem ser um elemento desencadeador de aprendizagem. Neste estudo procuramos identificar as representações dos educadores sobre a importância da formação contínua e de que forma esta influencia o percurso profissional de um grupo de educadoras de infância. Procurámos compreender qual a importância da formação contínua, como ela é vista no seu contexto de trabalho e, naturalmente, qual a implicação deste tipo de formação no trabalho colaborativo. Pretendendo compreender estes processos de transformação do educador, este estudo tem

como objeto compreender as concepções dos educadores sobre a formação e sobre o trabalho colaborativo.

Esta dissertação apresenta-se estruturada em duas partes. Na primeira parte, apresentamos as opções teóricas que suportam a análise dos dados, sendo este o primeiro capítulo no qual explicitamos a nossa concepção de desenvolvimento profissional e as teorias que lhe são subjacentes. Procurámos assim nesta primeira parte apresentar quais os modelos de formação de desenvolvimento do professor e o que os caracteriza individualmente, ressaltando a ideia de que todo o professor/educador deve ser também um profissional investigador, desenvolvendo, assim, uma relação de constante procura do saber no quotidiano da sua prática. Também neste capítulo, fazemos referência às fases da carreira do professor, onde toda a ação é determinada pelos contextos em que o indivíduo se insere, bem como pelos fatores pessoais, profissionais e pela sua formação inicial.

No segundo capítulo, focamos a importância da formação contínua e apresentamos as diferentes perspetivas sobre a mesma, explicitando os vários modelos de formação contínua que de forma geral, ressaltam a necessidade de formação nos contextos das escolas. A formação contínua em contexto é, aqui, focada como uma forma de combater o individualismo do professor, que parece ser, cada vez mais, um fator presente nas escolas. No terceiro capítulo, desenvolvemos a temática sobre a aprendizagem colaborativa, que aposta em estratégias de mudança organizacional de forma a promover um maior trabalho de equipa, um espírito de partilha e assim uma atitude mais participativa e colaborativa.

No que diz respeito ao enquadramento empírico, a segunda parte deste trabalho, este é composto por uma primeira parte na qual constam as motivações pessoais que conduziram a esta investigação. Na segunda parte, estão apresentados os objetivos deste estudo e as opções metodológicas deste estudo. Na terceira parte, apresentamos os dados obtidos e a sua análise. Terminamos com algumas considerações finais que julgamos pertinentes, conscientes da importância e necessidade de, cada vez mais, se desenvolver um trabalho colaborativo junto dos educadores, sendo este grande promotor de desenvolvimento profissional.

Enquadramento teórico

1.Desenvolvimento profissional

Na revisão da literatura acerca deste tema deparamo-nos com as constantes denominações de desenvolvimento profissional como parte integrante formação (Ponte, 1998; Antunes, 2012; Rodrigues, 2007; Day, 2001) quando na verdade estes conceitos são bem distintos um do outro e munidos de características singulares. Ponte (2009, p. 2) afirma que

“muitos dos trabalhos que presentemente se realizam sobre formação têm por detrás a ideia de *desenvolvimento profissional*, ou seja, a ideia que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto”¹.

Apesar desta estreita ligação entre os conceitos de formação e desenvolvimento profissional, parece-nos importante diferenciar as lógicas evidentes em cada um deles.

A Formação, segundo Ponte (1998), é vista como a participação em cursos, onde se transmitem matérias teóricas de modo compartimentado, tendo o professor um papel de transmissor de assuntos, e onde está presente uma aprendizagem de “fora para dentro”.

No entanto, a formação deve ser vista de uma forma mais ampla, não necessariamente como uma transmissão de conhecimentos ou conteúdos, mas sim de forma a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, podendo este tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objetivos. A formação compreendida nesta perspetiva, coloca o “professor contemporâneo, inserido numa textura socio-educativa vectoriada por uma dinâmica de mudança, [que] terá necessariamente de patentear uma consciência pedagógica orientada para uma melhoria das suas competências” (Nogueira, Rodrigues, Ferreira,1990, p.53).

¹ As citações referidas respeitarão a grafia original do texto, podendo não estar de acordo com o novo acordo ortográfico.

Já o desenvolvimento profissional é visto segundo este autor, como um projeto a desenvolver pelo formando, onde se dá importância às trocas de experiências entre os formandos e formador e onde se relacionam diretamente teorias e práticas. Aqui, consideram-se as competências cognitivas, afetivas e relacionais como uma mais-valia para o processo de desenvolvimento profissional, tal como refere Martins et al (2010) quando afirma que

“ser competente é saber mobilizar o conhecimento profissional para organizar, desenvolver e avaliar a acção de ensinar de forma a responder aos desafios criados pelas necessidades dos alunos e do currículo e construir novos conhecimentos que permitem encontrar respostas a novos desafios profissionais”. (p. 23)

O desenvolvimento profissional está diretamente relacionado com o desenvolvimento do indivíduo, no seu contexto de trabalho, agrupando um conjunto de atividades e/ou atitudes que contribuem para um alargamento da sua formação inicial. Este desenvolvimento individual acontece através de experiências formais ou informais, cruzando-se aqui os conhecimentos que surgem naturalmente da sua experiência pedagógica e das ações que naturalmente resultam do dia-a-dia, como também de uma procura pessoal e da necessidade, cada vez maior, de atualização e de instrução. O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que inclui experiências regulares e atividades devidamente planificadas de forma a promover o crescimento do professor e da escola, pois considera-se que “o desenvolvimento profissional representa muito mais que a aquisição de novos conhecimentos e competências ou novas técnicas de ensino, não afetando apenas o professor, mas também a organização em que trabalha” (Antunes, 2012, p.71).

Para Fullan (1990), citado por Rodrigues (2007, p.30), “o desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros”. Verificamos, assim, que o desenvolvimento profissional inclui um aperfeiçoamento de competências, seja ele em que contexto for. Já para Day (2001)

“o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do individuo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade de educação na sala de aula.” (p. 20)

Também Rodrigues (2007, p.31) refere-se ao desenvolvimento profissional, implicando-o directamente com “a pessoa do professor como um todo”. Spodek (1996), citado por Oliveira-Formosinho (2000), também reforça esta ideia ao afirmar que existem vários fatores, tais como a idade, a maturidade pessoal e profissional que influenciam o desenvolvimento profissional.

Hargreaves e Fullan (1992), citados por Antunes (2012), consideram que o desenvolvimento profissional assenta em três perspetivas: desenvolvimento de conhecimentos e competências, desenvolvimento da compreensão pessoal e mudança ecológica.

A primeira preconiza uma “transmissão” de matérias que permitam ao professor uma alargada competência pedagógica, construindo assim um ensino que se quer de sucesso. É, digamos assim, uma visão mais mecanicista onde a preocupação principal é ensinar, transmitir matérias. É por assim dizer, um ensino expositivo, mais mecanizado. A segunda perspetiva, desenvolvimento da compreensão pessoal, centra-se no professor que define as suas práticas através das suas crenças, pensamentos e atitudes. É, digamos assim, a “visão do homem” que apresenta outras três sub-dimensões: maturidade psicológica (diferentes fases da vida pessoal podem comprometer resultados da vida profissional), ciclos de vida (professores com faixas etárias mais baixas mostram-se mais disponíveis em colaborar em novos projetos, enquanto professores com mais anos de serviço mostram-se menos recetivos a novos projetos) e a dimensão da carreira profissional (tanto progressão na carreira, como promoção laboral influenciam directamente o nível de motivação e ou frustração dos professores no exercício da sua profissão.) A última perspetiva, mudança ecológica, diz respeito à forte importância que os contextos de trabalho têm para a motivação ou não, dos professores no exercício da sua profissão.

A atualização permanente dos professores cria condições para o estabelecimento de uma forte implicação e ligação destes com a escola, desencadeando processos de mudança que geram crescimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento organizacional dos contextos de trabalho. Para isso a escola deve promover espaços de trabalho, tempos de estudo e pesquisa, encontros de reflexão e convívios interprofessores.

Os tempos e espaços de trabalho criados nas escolas devem ir ao encontro do desenvolvimento de dinâmicas de trabalho colaborativo, que envolvem os professores na reflexão sobre a sua qualidade profissional. Este tipo de dinâmica promove, segundo Alves et al (2010), a emancipação dos

“professores no sentido da sua participação nos debates nacionais e regionais sobre a qualidade docente; estimular a reflexão sobre diferentes aspectos da qualidade de um professor; estimular a aprendizagem colaborativa no que diz respeito aos processos de desenvolvimento profissional individual e ao desenvolvimento da escola (...)”. (p.26)

Podemos afirmar que o desenvolvimento profissional é influenciado por múltiplos fatores pessoais e profissionais e claro os contextos associados a cada um deles. Assim, consideramos que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo na carreira do professor, na qual este terá que assumir a transformação necessária que conduz a um profissional de cultura, conhecedor da realidade e das suas capacidades técnicas levando-o assim a um profissional de excelência.

1.1.Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional

Segundo Marcelo (2005) existem quatro modelos de formação e desenvolvimento profissional: Modelo de desenvolvimento profissional autónomo; Modelo de desenvolvimento curricular e organizacional; Modelo de desenvolvimento através de investigação-ação e o Modelo de desenvolvimento baseado na observação e supervisão.

No modelo de desenvolvimento profissional autónomo os professores aprendem autonomamente. São sujeitos que procuram desenvolver as competências, os

conhecimentos e as matérias que eles consideram ajustadas ao seu desenvolvimento profissional. Este modelo baseia-se na ideia de que os professores são seres capazes de se auto-formarem e dirigir por si só os seus processos de formação.

O Modelo de desenvolvimento curricular e organizacional caracteriza-se pelos professores que desenvolvem ou adaptam um currículo; potenciam programas ou estão envolvidos em processos organizacionais mais específicos. Este modelo tem como principal objetivo agrupar o maior número de membros da comunidade escolar na realização de um projeto, bem como, melhorar a qualidade da educação e da autonomia escolar.

O modelo de desenvolvimento através de investigação-ação centra-se na prática e na reflexão sobre a ação. Aqui o professor é visto de duas formas: como professor investigador, porque se insere em projetos de colaboração e de pesquisa; e como professor reflexivo na ação, pois é capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente, podendo assim identificar problemas ou lacunas ou, ainda, otimizar a sua atividade. Do ponto de vista de Rodrigues (2007) este modelo centra-se no desenvolvimento do professor a partir da reflexão sobre a prática e da capacidade crítica com que desenvolve o seu trabalho,

“a investigação-acção é um modelo centrado na prática, ou seja, parte dos problemas que se apresentam na situação concreta contribui para o desenvolvimento profissional do professor através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão”. (p.34)

Já para Oliveira (1997) este modelo de investigação-acção tem como componente central a ação desenvolvida pelo professor, que é entendida como

“o ponto de partida de onde emergem as questões investigativas (...) é na acção que se irão projectar as aprendizagens do professor decorrentes da reflexão sobre as situações reais de ensino e do seu confronto com perspectivas de natureza mais teórica. Neste sentido, a investigação está

ao serviço da acção, justifica-se pela existência da acção e pela necessidade de melhor a compreender e de a melhorar”. (p. 97)

Rudduck (1991) referia-se ao desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (cit. Marcelo, 2009, p.9). Assim sendo, o desenvolvimento profissional docente poderá ser visto como um constante questionamento e procura de respostas.

Por último, o modelo de desenvolvimento baseado na observação e na supervisão, defende que é necessário refletir para formar. Tem como principal objetivo, “desenvolver uma maior auto-consciência pessoal e profissional” (Rodrigues, 2007, p.35). As estratégias utilizadas neste modelo são a observação e a análise da prática. A capacidade de reflexão do professor conduz ao desenvolvimento profissional, uma vez que permite a reflexão na e sobre a prática. Assumimos, assim, o professor como “prático reflexivo”, e, como refere Dewey esta ação de reflexão é definida “como sendo uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (Zeichner, 1993, p.18). Podemos assim afirmar que a supervisão está diretamente associada à reflexão do professor pois, este modelo caracteriza-se por um “acompanhamento de uma actividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da actividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa” (Alarcão & Canha, 2013, p.19).

Ainda nesta perspetiva, Alarcão (2000) considera que este modelo de supervisão engloba um cruzamento de saberes que resulta na aprendizagem e posterior desenvolvimento pessoal nos espaços de trabalho. Isto leva-nos a introduzir um outro conceito, o de escola reflexiva, onde os professores se agrupam e se definem como uma equipa. Aqui os seus conhecimentos são cruzados com os saberes adquiridos e constituídos como novos saberes, resultantes de novas situações. Esta transformação dos saberes instituídos em novos saberes

“realiza-se num espirito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-acção de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situações de trabalho.”
(Alarcão,2000, p.17)

A capacidade de observação, reflexão e de análise crítica da prática do professor são enunciadas ao longo deste trabalho como estratégias de desenvolvimento pois consideramos que esta reflexão proporciona ao professor o desenvolvimento pessoal e profissional, otimizando o seu percurso profissional e favorecendo a transformação das escolas em escolas reflexivas.

Se refletirmos sobre os modelos apresentados anteriormente, podemos nos questionar sobre até que ponto é possível pensar no desenvolvimento profissional segundo um único modelo ou considerando apenas uma dimensão do desenvolvimento.

Desta forma, entendemos o desenvolvimento profissional docente como algo que considera várias dimensões do desenvolvimento (Cf. Fig 1).



Figura 1- Dimensões do desenvolvimento profissional

Esta perspectiva de desenvolvimento profissional tem por base o modelo construtivista que considera o professor como um sujeito que aprende de forma ativa com o meio, envolvendo-se nas tarefas de ensino, reflexão, observação e avaliação. O desenvolvimento profissional é, também, um processo em que os professores aprendem ao longo do tempo, o que permite aos docentes relacionarem as novas experiências com os seus conhecimentos já adquiridos, num contexto concreto: a escola. O professor, aqui, é visto como um prático reflexivo, ou seja, como alguém que reconstrói as práticas pedagógicas a partir das suas reflexões e experiências diárias. É nesta perspectiva que (Schön, 1983) se refere ao desenvolvimento profissional dos professores e que assenta em quatro perspectivas: “Knowing-in-action (conhecimento na acção); reflection-in-action (reflexão na acção); reflection-on-action (reflexão sobre a acção; e reflection on reflection-in-action (reflexão sobre a reflexão na acção). O conhecimento na acção é percebido como um conhecimento que os professores demonstram ter enquanto executam as suas ações diárias; a reflexão na acção refere-se ao processo de refletir no decurso da própria acção; reflexão sobre a acção consiste na reconstrução mental sobre a acção passada e a reflexão sobre a reflexão na acção, como o “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão,1991, p.8).

Por último o desenvolvimento profissional pode ser entendido, também, como um processo colaborativo, em que o grupo trabalha para o mesmo objetivo comum. Alarcão (2001) identifica esta dimensão do desenvolvimento profissional referindo-se à escola reflexiva e enfatizando que uma escola concebida como escola reflexiva,

“pensa-se no presente, para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas actuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta”. (p.25)

A relação entre docentes, desencadeada nesta perspectiva de escola, possibilita que o grupo de trabalho, de professores, possa nestes momentos de encontro, refletir, planejar, e perspetivar novos projetos que se possam desenvolver coletivamente.

O desenvolvimento profissional vai-se construindo no entrelaçar da experiência pessoal e profissional. A identidade do professor está intimamente ligada à vida profissional, já que é a partir da reflexão que nos vemos e que nos vêem. Esta identidade é, nada mais, que a construção do “eu profissional” de cada um, que evolui ao longo da carreira e que pode ser influenciada pelos agentes externos, tais como reformas educativas e políticas e pelas crenças, valores, matérias e experiências vivenciadas. Assim, “temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva.” (Marcelo 2009, p. 12)

Ainda que as mudanças sociais e políticas, e também pessoais, permitam aos professores mudarem e crescerem enquanto profissionais, verificamos que este crescimento depende do meio em que o professor se insere, das próprias motivações e da sua procura constante em evoluir na sua carreira. Esta motivação o professor em apostar na sua formação contínua, conduz assim, para uma maior qualidade de ensino.

Neste enquadramento, pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo individual e coletivo que contribui para o desenvolvimento das suas capacidades profissionais, a partir de experiências formais ou informais, tidas no seu contexto de trabalho: a escola. Deve-se, assim, entender o desenvolvimento profissional dos professores como uma constante busca da sua identidade profissional, procurando definir-se a si mesmo e aos outros. É, digamos assim, a construção do “eu” profissional que evolui ao longo da carreira, sendo este fortemente influenciado pela escola, pelas experiências pessoais e pelas reformas educativas e políticas.

1.2. A carreira do educador e a sua implicação no desenvolvimento profissional

Relativamente ao desenvolvimento profissional verificamos anteriormente que este é associado diretamente à experiência profissional do educador, incluindo, assim, os vários intervenientes do contexto profissional. Desta forma, parece-nos interessante analisar as fases da carreira do educador pois consideramos que o processo de desenvolvimento profissional que este atravessa ao longo da sua profissão faz com que se registem alterações ao nível da sua forma de estar e de ensinar que são importantes tanto para as crianças como para o próprio professor. Importa, assim, refletir e analisar os diferentes estádios que o educador experimenta ao longo da sua carreira. Katz (1977, 1995) citado por (Oliveira-Formosinho 2000, p. 111) define quatro estádios de desenvolvimento dos educadores : sobrevivência, -consolidação, renovação, maturidade.

O primeiro estádio, sobrevivência, é caracterizado por se desenvolver no primeiro ano de ensino tendo a professora como única preocupação saber se vai sobreviver a este ano de trabalho. Traduz-se em expressões como “Será que chego ao fim do dia?”; “Será que chego ao fim da semana?” As suas necessidades de formação são de suporte, compreensão e guia.

O segundo estádio, consolidação, caracteriza-se por se manifestar no fim do primeiro ano de trabalho, tendo já a professora uma atitude mais segura capaz de reagir às crises profissionais. Preocupa-se com situações específicas do desenvolvimento das crianças, A sua necessidade de formação é de diálogo em volta das questões práticas, de procura de apoios pedagógicos.

O terceiro estádio, renovação, desenvolve-se durante o terceiro ou quarto ano de ensino. Caracteriza-se por uma atitude mais inovadora onde os professores têm necessidade de ampliar as suas perspetivas e necessidades de formação. Questionam-se sobre as atividades desenvolvidas, as técnicas aplicadas, etc. As necessidades de formação conduzem o professor a encontros com colegas de trabalho, à participação em congressos, visitar ou fazer parte de um projeto experimental.

Por último, o quarto estágio – Maturidade. Pode ser alcançado em três anos ou de acordo com os diferentes profissionais, em cinco ou mais anos. “A professora nesta fase, já se vê a si própria como professora. Chegou já a um nível de confiança na sua competência” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 113).

As necessidades de formação são agora maiores, participando em conferências, seminários ou até mesmo pela frequência de um curso pós-graduação.

Verificamos, assim, que os estágios de desenvolvimento comprovam a organização da vida profissional e conseqüentemente um desenvolvimento profissional que advém da experiência quer pessoal, quer experiências diversificadas tidas em contexto escolar. Marcelo (2009) identifica as experiências chave que concorrem fortemente para a construção do desenvolvimento profissional de cada professor, definindo três experiências:

“Experiências pessoais: incluem aspetos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socio-económica, étnica, de género, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar;

Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola: as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar;

Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.” (p. 15)

Devemos assim compreender o processo mediante o qual os educadores evoluem, quais os estímulos que têm para promover esse crescimento individual, e de que forma contribuem para o seu desenvolvimento profissional em contexto escolar, pois consideramos que este tipo de análise faz com que tenhamos educadores capazes de refletir na ação, planificar e ajustar a sua formação de acordo com as suas necessidades e ou ambições profissionais.

2. Formação contínua

A formação contínua é e deve ser uma necessidade e direito permanente para todos os profissionais porque o mundo educativo carece de constante atualização de conhecimento por parte dos professores, ajustando-se à realidade e às necessidades das escolas e dos alunos. É com o decreto-lei 207/96 de 2 de Novembro, que em Portugal fica consagrado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto e pelo decreto-lei n.º 274/94 de 28 de Outubro, que tem como objetivos fundamentais

“(…) a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência”.

No que diz respeito à ideia anteriormente referida, investir na profissão e nos seus saberes, faz com que a formação contínua se constitua como um espaço que promova “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa (1992, p.27).

Este olhar sobre a formação pressupõe a emergência de criar um sistema de formação contínua que permita aos docentes atenuar os problemas da sociedade que invadem as escolas e práticas educativas, “a formação contínua deve ser concebida como uma das componentes fulcrais de mudança, tornando-se urgente criar novas formas de intervenção pedagógica de modo a promover a reflexão necessária para esta consciência de emergente mudança” (Madanelo, 2010, p.79).

No que diz respeito aos modelos de formação contínua de professores, são vários os estudos realizados e os modelos definidos pelos diferentes autores.

Demilly (1991) citado por Nóvoa (1992, p.144) identifica quatro modelos de formação contínua:

1. A forma universitária que se caracteriza pela relação liberal que se estabelece entre formador e formando;
2. A forma escolar, onde o ensino é organizado de forma exterior, por um poder legítimo onde este é o responsável pela transmissão de saberes;
3. A forma contratual, caracteriza-se por uma relação simbólica, entre o formando e o formador ou entre o formando e a organização. Digamos que é uma negociação “entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual, do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem”;
4. A forma interactiva-reflexiva onde o poder pertence aos professores, ou formadores que mobilizam os saberes científicos e técnicos necessários para a produção de conhecimento.

Marques (2004,), no entanto, define apenas dois modelos de formação contínua de professores: a formação reflexiva e a formação construtivista. A primeira

“traduz-se num forte comprometimento pessoal na aprendizagem, num investimento num trabalho livre e criativo sobre a vivência profissional, actual e passada, de modo a construir uma identidade própria; sob a orientação do formador, os professores evoluem no sentido de uma maior autonomia e de uma maior responsabilidade na acção educativa.” (p. 18)

Quanto à formação construtivista,

“os conhecimentos escolares não são entendidos como produtos ou objectos acabados que o professor possui e partilha com os respectivos alunos, mas o resultado de uma construção encetada por quem aprende para atribuir um sentido lógico e legítimo às relações em que se encontra envolvido com as outras pessoas e com os restantes elementos do ambiente.” (Marques, 2004, p.22).

Também Ribeiro (2012,p.10), baseando-se em Jackson (1971) e Eraut (1987), apresenta quatro modelos de formação contínua, que se baseiam nos pressupostos das necessidades do professor, onde o primeiro se refere à “existência de deficiências de formação do professor (*defect approach*)” que se

resume no sentido de esta formação colmatar as falhas do docente para o exercício da sua profissão; o segundo modelo de formação contínua na visão de Jackson (1971) citado por Ribeiro (2012, p.11) justifica-se “pela necessidade de «crescimento» incessante do professor (*growth approach*) não visando compensar uma inadequação pessoal enquanto professor mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar.” O terceiro modelo, apenas na visão de Eraut (1987), designado pelo paradigma da mudança (*change paradigm*) diz-nos que tanto a educação como o ensino devem estar atentas às mudanças sociais da escola e da comunidade de forma a adaptar-se ou antecipar as alterações daí resultantes. Por último, o quarto modelo de formação baseia-se na «solução de problemas» (*problem-solving paradigm*)” que se resume nas dificuldades que surgem na escola e no próprio ensino resultantes das circunstâncias que naturalmente daí advêm.

A formação contínua deve ser entendida como uma das principais formas de desenvolvimento dos sujeitos e das organizações escolares incidindo assim num investimento na formação dos professores, dos seus saberes e conhecimentos técnicos, e na escola e nos seus projetos. Deve ser vista numa perspetiva de desenvolvimento coletivo, de cooperação entre professores e não como um processo individual e pessoal, conforme referem Fullan & Hargreaves (2001) e Campos (1993), citado por Gonçalves (2011) ao considerarem

“que os critérios de eficácia da formação contínua não podem limitar-se à capacitação de indivíduos isolados para a mudança educativa. O isolamento dos professores é um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional, podendo a formação contínua, fomentada num processo de colaboração entre professores e numa aprendizagem proporcionada pela análise em conjunto das experiências profissionais, atenuar os problemas da profissionalidade docente”. (p. 30)

Também Nóvoa (1992, p.157) defende esta ideia de partilha de trabalhos coletivos, pois “permitem inventar novos saberes profissionais, o que é indispensável hoje em dia, uma vez que não há soluções pré-elaboradas que

respondam adequadamente à maior parte dos problemas educativos e didáticos com que os professores são confrontados.”

Concluimos, assim, que a formação contínua é importante e indispensável e constitui uma parte fundamental do desenvolvimento profissional de professores. Workshops, oficinas de formação de curta ou de longa duração são essenciais para oferecer momentos de reflexão mais aprofundada sobre questões do processo de ensino e aprendizagem, “pois, através da adoção de uma postura de reflexão crítica que os professores avaliam o seu trabalho e tomam as medidas corretas para o aperfeiçoar, criando espaços durante os quais possam definir as suas necessidades e as suas finalidades, tendo sempre em conta o contexto profissional em que se inserem e os constrangimentos a que estão sujeitos” (Antunes, 2012, p.73).

Também Jesus (2000) considera que a formação contínua

“não deve ser confundida com meras acções de formação pontuais e desarticuladas, ou somente como um meio de obtenção de “diplomas”, “certificados” ou “créditos” que permitam uma progressão institucional na carreira docente, nem pode ser encarada de forma passiva pelo professor, limitando-se a assistir, na perspectiva de “coleccionar certificados de presença”. (p. 338)

A formação contínua de professores deverá assim valorizar a “formação” que considere não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências, comportamentos e, neste sentido, que as práticas pedagógicas se envolvam com os contextos profissionais dos docentes. Deve-se assim, “ajudar a colmatar o isolamento dos professores, estimulando o trabalho cooperativo, pelo que se assiste, por toda a Europa, a um movimento crescente que advoga a formação centrada na escola nas práticas profissionais dos professores” (Nunes,2000, p.18).

Consideramos que se deve alertar os professores para a importância do envolvimento ativo em grupos de trabalho de forma a perspectivarem-se inovadoras práticas pedagógicas e a organizar o conhecimento que daí resulta.

2.1. Formação contínua em contexto

Consideramos importante refletir sobre o conceito de formação em contexto, por considerarmos que este surge como um modo de responder às necessidades dos professores no seu contexto educativo, esbatendo-se um pouco o individualismo do professor, que é considerado por alguns autores (Forte e Flores, 2009) como uma característica dos docentes. Alves e Flores (2009, p.12) referem que “é fundamental desenvolver na formação de professores, competências em e para a colaboração, quer no contexto da formação inicial, quer contínua, de modo a ultrapassar a lógica individualista a de isolamento que caracteriza a socialização e a cultura profissional docente.” Também Nunes (2000, p.18) refere a importância da formação contínua em contexto como uma das formas de combater este isolamento pois esta perspectiva de formação, no nosso ponto de vista, é muito mais vantajosa porque a reflexão e interação com outros docentes do contexto educativo pode facilitar a mudança na prática educativa e favorecer a melhoria da qualidade dessa mesma prática, uma vez que desenvolve, conforme nos diz Imbernón (2001, p.14), uma “característica primordial, a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as acções (...) sobre o ensino”.

O contexto de trabalho deve ser visto como local de construção de conhecimento, assumindo assim particular importância pois “os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais” (Formosinho & Machado, 2009, p. 11). No contexto de trabalho deve existir uma gestão participativa de forma a criar “formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, induzam a constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os actores, e permitam elaborar e executar projectos em conjunto.” (Barroso 1997, p.19).

Nesta mesma linha, Ferreira (2009), defende “uma perspectiva de formação contínua em contexto, em que as práticas formativas se articulem com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (Ferreira, 2009, p. 329). A formação contínua em

contexto é vista como uma variação aos modelos «escolarizados», onde o professor é tido como um transmissor de conteúdos, passando este a ter papel ativo na sua própria formação, criando assim “dispositivos, e dinâmicas vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e colectivo ” (Canário, 1995, p.12).

Também Day (2001, p. 216) considera que os modelos de formação centrados na escola, “podem ser vistos como compensatórios se se centrarem predominantemente na responsabilidade dos professores em melhorar o ensino (...)”

Trata-se, então, de construir dispositivos de formação que permitam às escolas inovar e promover um maior envolvimento dos professores no seu desenvolvimento profissional, pois se o “desenvolvimento profissional promovido pela escola continuar a ser o único caminho para o desenvolvimento da maior parte dos professores, as oportunidades para estes expandirem a sua profissionalidade serão limitadas” (Day,2001, p.216).

Sá-Chaves (1997) reforça esta ideia mostrando-nos que de facto é necessário dinamizar meios e formas de promover o desenvolvimento profissional, pois persiste em afirmar que

“é tempo de acabar, de vez, com a atitude de cada um ficar agarrado às suas ideias ou preconceitos e procurar dar passos efectivos, no sentido de uma verdadeira cooperação, para que os programas de formação sejam mais consistentes, em função dos objetivos atingir (...).” (p. 71)

Relativamente ao processo de aprendizagem dos adultos, a importância da reflexão e da aprendizagem em contexto faz com que seja necessário articular os processos de trabalho e de formação, visto que cada vez mais se procura unir os processos de aprendizagem dos alunos com os processos de formação dos professores. Gonçalves (2001, p.33) reforça esta ideia, pois considera “que a formação contínua em contexto tem como objectivo que os professores se mobilizem, de modo colaborativo, para enfrentarem as tensões intrínsecas à função educativa e em conjunto, tentarem ultrapassá-las.”

O facto de os professores continuarem a investir na sua formação profissional, poderá em larga medida contribuir para a diminuição dos conflitos no meio educativo e até mesmo para a construção identitária dos professores. Sabemos também, que hoje em dia não é possível dissociarmos o profissional do sujeito, pois “o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da educação, pelo papel potenciador que esta competência tem em relação a todas as demais que terá de desenvolver no seu desempenho” (Sá-chaves (1997, p.69).

Não podemos esquecer, que os professores na escola, são um dos recursos fundamentais para despertar o desenvolvimento de um trabalho em equipa, em que as experiências, relatos e competências individuais se transponham, combinem e interajam no contexto da organização. Consideramos que

“a formação contínua em contexto reúne um conjunto de características, que potencializa a resolução e promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento das organizações das escolas. Nesta perspectiva defendemos uma concepção «endógena» da formação, onde os indivíduos «mudam», transformando o próprio contexto em que trabalham.” (Gonçalves, 2011, p.34).

Desta forma, o professor que se insere numa organização escolar deve investir na sua formação, no seu «saber», no «saber-fazer» e no «saber-ser», valorizando não só os seus conhecimentos, dissipando assim uma cultura individualista, bem como os «saberes» dos seus colegas contribuindo assim para uma cultura baseada num trabalho de equipa e espírito de colaboração, como nos reforça Canário (1995, p.15) “a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como essas acções individuais se articulam entre si (...)”.

Entendemos assim, que a formação em contexto deve ser centrada na escola e que deve adotar estratégias de mudança organizacional de forma a criar dispositivos e dinâmicas coletivas em contexto real, envolvendo todos os agentes educativos. Assim, devemos apostar numa maior proximidade entre situações de

trabalho e formação para assim contribuirmos para um desenvolvimento profissional competente e eficaz.

3. Trabalho colaborativo

Entendemos que é fundamental na formação de professores e posteriormente nos seus contextos educativos, desenvolver competências em e para o trabalho colaborativo, de forma a ultrapassar a individualidade da profissão de docente. Importa antes de mais, começar por definir o que se entende por trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo não é apenas a junção de um conjunto de professores que se reúnem para um determinado fim, mas professores que adotam estratégias e planos de ação conjuntos de forma a que todos os envolvidos se sintam parte influente de um grupo de trabalho. Segundo Roldão (2007) o trabalho colaborativo

“estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) ...” . (p. 28)

Para Johnson e Johnson (citado por Fontes e Freixo, 2004, p. 26) “cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo.” O trabalho colaborativo envolve grupos pequenos em que todos trabalham para o mesmo fim, para a sua própria aprendizagem e de todos os envolvidos. Tem como características a envolvimento de todos os intervenientes, onde todos trabalham para o sucesso do grupo, de forma que consigam obter os melhores resultados e que reconheçam que o desempenho individual depende do desempenho de todos e que coletivamente podem alcançar o sucesso dos objetivos a que se propuseram (Fontes e Freixo, 2004). Ainda assim, este autor acrescenta que esta atitude de cumplicidade e entrega nos objetivos traz

resultados muito positivos para o grupo pois “as actividades de aprendizagem cooperativa são aquelas cujos objetivos dos elementos do grupo se encontram tão estreitamente vinculados que cada elemento só pode alcançar os seus objetivos se e só se os outros conseguirem alcançar os seus”(p.31).

Vygotsky (1989) é também um dos autores que enfoca que a constituição dos sujeitos, os processos intrapsicológicos e interpsicológicos influenciam este tipo de trabalho colaborativo na escola entre os professores. Considera que “as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.” (Cit. Damiani,2008, p.215). Porém, numa outra perspectiva, Mir (1998, citado por Fontes, Freixo 2004, p. 27) considera que a aprendizagem cooperativa

“ é um conceito mais genérico que engloba um conjunto de processos de ensino que partem da organização da turma em grupos de trabalho mistos e heterogêneos, constituídos por um pequeno número de elementos que trabalham em conjunto de forma cooperativa, para resolverem tarefas que levam á aquisição de conhecimentos académicos”.

Segundo este autor, a aprendizagem daí resultante manifesta-se apenas no campo académico quando na verdade a importância de grupo de trabalho colaborativo existe para que se possam introduzir na aprendizagem os conteúdos e competências que se querem cooperativas, bem como as aprendizagens sociais e as pessoais, pois só assim ocorre o desenvolvimento do professor nas suas vertentes pessoais e profissionais.

Os fatores que contribuem para o trabalho diário entre os professores tem como principais vantagens (Roldão, 2007):

- os professores trabalham integrados num grupo onde já existem colegas que trabalham com o mesmo grupo ou indivíduos aprendentes;
- o processo de aprendizagem dos professores resulta de todo o processo até à sua conclusão onde todos influenciaram esta nova aprendizagem;
- o resultado das aprendizagens promovem ao professor autonomia e aquisição de novas matérias necessárias ao seu desenvolvimento e inovação profissional.

Fontes, e Freixo (2004) também apresentam algumas vantagens da aprendizagem cooperativa:

“1- Os elementos do grupo desenvolvem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho, porque: aumenta o rendimento e a produtividade; ocorre a mais longo prazo a retenção de conhecimentos; verifica-se uma maior motivação para se alcançar um maior rendimento; aumenta o tempo dedicado à realização de tarefas; ocorre um aumento da racionalidade e do pensamento crítico.

2- Manifestam-se relações mais positivas entre os elementos do grupo, porque: aumenta o espírito do grupo; aumenta a solidariedade e a cumplicidade nas relações; aumenta o respeito pessoal e académico.

3- Os elementos do grupo apresentam maior saúde mental, porque : verifica-se um fortalecimento do *eu*; ocorre um maior desenvolvimento social; promove-se a integração e a auto-estima; aumenta-se a capacidade de enfrentar e resolver problemas e tensões.” (p.30)

Existem, contudo, dificuldades sentidas pelos profissionais, que os impedem de promover esse trabalho conjunto que designamos como trabalho colaborativo. Porque isto ocorre? Porquê a dificuldade em se introduzir práticas de trabalho colaborativo nas escolas, se isso pode melhorar o ensino dos alunos? É a suposta resistência à mudança de práticas educativas que afasta esta maneira de trabalhar? Pensamos que deverá existir mudanças profundas ao nível das estruturas internas das escolas, pois uma escola que não acolhe e promove este tipo de práticas não pode evoluir ao nível da educação para com os seus alunos. Os professores “fazem” a escola e com ela crescem, e aumentam os conhecimentos e desenvolvem o pensamento crítico. Roldão (2007, p.29) afirma mesmo que “difícilmente se pode pedir que o docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária”. Estas ações e posturas só fazem sentido num grupo de trabalho que se assume como o grupo colaborativo, que trabalham e atuam de forma a se desenvolverem projetos em comum, criam auto-formações de

aprendizagem, e ampliam os seus contributos profissionais construindo assim uma melhor escola, e melhor ensino.

Enquadramento Empírico

Contextualização do Estudo

1. Motivações Pessoais/Questões

Na minha prática profissional tenho-me deparado com as questões referentes à formação contínua e ao desenvolvimento profissional do educador de infância. O facto de trabalhar como coordenadora na creche e de desenvolver trabalhos em parceria com os educadores de outras valências da instituição tem gerado reflexões pessoais, sobre qual o modelo de formação contínua mais eficaz e capaz de gerar mudanças de qualidade na prática educativa, bem como, gerar práticas inovadoras. Considero que a formação contínua em contexto representa uma mais-valia para a evolução da carreira profissional do educador de infância, assim como o trabalho colaborativo que se desenvolve nos contextos de trabalho, contribui para um maior desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

A formação inicial não é suficiente para o exercício das funções docentes, considerando que quanto maior for o conhecimento sobre os diferentes intervenientes do contexto educativo e maior a possibilidade de trocas de experiências, mais qualidade poderá ter a prática educativa. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo principal compreender as conceções dos educadores sobre a formação contínua e sobre o trabalho colaborativo.

Desta forma, foram escolhidas quatro Instituições Particulares de Solidariedade Social da Região de Águeda, por ser o contexto de trabalho da investigadora.

2. Opções metodológicas

2.1- Objetivos do estudo

Como já se referiu anteriormente o objeto de estudo deste trabalho são as representações de um grupo de educadoras sobre a formação contínua e sobre o trabalho colaborativo.

A questão principal deste estudo é compreender as representações das educadoras sobre a formação contínua e o trabalho colaborativo e sobre a influência destes no desenvolvimento profissional e para isso definimos alguns objetivos de investigação:

1. Identificar as representações dos educadores sobre o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional;
2. Compreender se a formação em contexto é valorizada pelos educadores como um potenciador de desenvolvimento profissional
3. Identificar as conceções dos educadores sobre o trabalho colaborativo e a sua importância no desenvolvimento de uma prática de qualidade.

2.2. Método e procedimentos

Este trabalho insere-se numa metodologia de natureza qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1992) citado por Tuckman (2012, p. 676) tem como principais características descrever e só depois analisar os dados bem como a análise destes ser feita a partir do método indutivo centrando-se os investigadores “naquilo que as coisas significam (...)”.

De acordo com Miguéis (2010, p.70) “uma metodologia de análise qualitativa justifica-se quando a investigação se centra na experiência vivida, nas construções dos participantes, nos métodos narrativos e na visão do produto de investigação como um conhecimento co-construído a que os participantes chegam conjuntamente.” Neste tipo de investigação está implícito uma variedade de interpretações, pois o investigador procura aprofundar os dados, analisar as respostas e interpretá-las de acordo com o seu objeto de estudo. Neste sentido, e

incidindo sobre o nosso objeto de estudo, compreender as representações dos educadores sobre a formação contínua e compreender se a formação em contexto é um potenciador de desenvolvimento profissional consideramos pertinente utilizar uma metodologia que tem características interpretativas. Uma vez que os investigadores constroem a sua matéria de investigação a partir da sua análise crítica, do reconhecimento de acontecimentos relevantes e sujeitar-se assim a uma interação direta daquilo que quer observar ou estudar (Gómez, G; Flores, J; Jiménez, E., 1999) quisemos assim, demonstrar que a análise dos dados é indutiva, minuciosa e dá ênfase aos pormenores enunciados pelos educadores aquando o preenchimento dos questionários.

2.3. Amostra

Neste estudo decidiu-se pela aplicação de questionários a 18 Educadoras de Infância, no período de 1 a 31 de Setembro de 2013, de 4 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) da região de Águeda: Associação Baptista de Águeda Shalom- Creche Shalom (A.B.A.S); Bela Vista- Centro de Educação Integrada(B.V); Centro Social e Paroquial de Recardães(C.S.P.R) e Santa Casa da Misericórdia de Águeda- Casa da Criança(S.C.M.A), sendo uma destas instituições o local onde a investigadora exerce as suas funções como Educadora de Infância. O facto de existir alguma proximidade na relação entre o investigador e a maior parte das educadoras que participaram no estudo, pode ser considerado uma vantagem, no sentido de existir um à vontade no preenchimento dos questionários, fomentando interesse na participação do estudo. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que esta relação de proximidade, entre o investigador e o objeto de estudo, pode-se tornar vantajosa para aumentar os conhecimentos face a determinado assunto.

Na figura 2, podemos observar que foram aplicados 5 questionários às educadoras de infância da S.C.M.A; 4 questionários aplicados na A.B.A.S; 5 questionários aplicados à B.V; e 6 ao C.S.P.R, tendo sido a IPSS onde aplicamos maior numero de questionários pois é uma das instituições que tem mais salas de jardim de infância e creche.

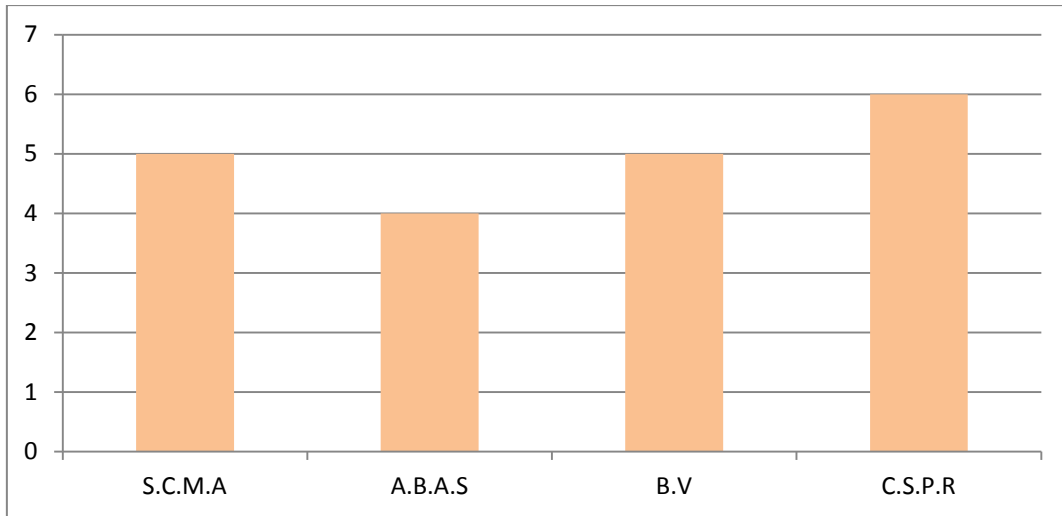


Figura 2 -Distribuição da aplicação dos questionários pelas IPSS

2.4. Instrumentos de recolha e análise de dados

Considerando uma investigação de natureza predominantemente qualitativa e interpretativa, privilegiou-se o questionário (Cf. Anexo 1) como técnica de recolha de dados. Este primeiro momento permitiu recolher informação sobre a importância da Formação Contínua e Formação em contexto. Conforme salienta Tuckman (2012, p. 432)

“os questionários (...) ajudam os investigadores a transformar em dados a informação directamente recolhida das pessoas (sujeitos da investigação). Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), (...) e o que pensa (atitudes e crenças).”

Na base da construção do inquérito por questionário esteve a revisão e pesquisa da matéria do corpo teórico; a consulta a outros questionários aplicados no âmbito das respetivas investigações na área das ciências da educação, adequando-o, assim, em função do nosso objetivo de estudo.

O questionário aplicado é misto, apresentando perguntas de resposta aberta e fechada. Os questionários de resposta fechada permitem obter resultados que possibilitam comparação com outros instrumentos de recolha de dados e são por norma muito objetivos no tratamento dos dados. Já os questionários de resposta aberta, característica também visível no questionário aplicado, caracterizam-se por uma maior liberdade de resposta exigindo uma análise de dados de natureza interpretativa, com análise de conteúdo.

Assim, neste caso, o questionário aplicado estrutura-se em duas partes:

Uma 1.^a parte, onde se pretende obter os dados pessoais e profissionais, e uma 2.^a parte na qual constam oito perguntas referentes aos seguintes aspetos: importância da formação contínua; frequência em ações de formação workshops dentro da área da educação de infância; importância de formação contínua; participação em ações de formação específicas; importância que a formação contínua tem em contexto de trabalho, e trabalho colaborativo. (Cf Anexo 1)

Os questionários foram apresentados durante o mês de Setembro a educadoras de quatro instituições da zona de Águeda.

Os educadores responderam ao questionário de forma escrita e presencial. Esta técnica apresenta também algumas limitações, pois os dados que o investigador quer estudar não são passíveis de ser mensurados quantitativamente, mas que se objetivam através da reflexão e das relações encontradas em si mesmas, não tendo um poder explicativo pois “é o investigador que atribui um sentido a estas relações, através de um modelo teórico que construiu previamente e em função do qual escolheu um método de análise estatística mas interpretativo” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.225).

Tendo em conta, a natureza qualitativa desta investigação e os dados recolhidos através do questionário, consideramos que a técnica de análise dos dados mais adequada é a análise de conteúdo, pois Bardin (2011) considera esta técnica,

“como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (p. 44)

Assim, esta técnica permite organizar, analisar e interpretar os dados recolhidos, apoiando o investigador na interpretação e compreensão dos mesmos. A organização do conteúdo implica, tal como Bardin refere, a construção de um sistema de categorias e subcategorias, o qual “é uma técnica [que] consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios (...) [de] classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar.” (Bardin (1977, p.37). “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que [se] recolheu...” (Bogdan e Biklen,1994, p.221).

Na tabela 1 explicitamos as categorias e subcategorias definidas para análise do questionário:

Tabela 1 – Categorias e sub-categorias de análise definidas para as questões de resposta aberta.

Perguntas de resposta aberta	Categorias de análise	Sub-categorias
Acha que a formação contínua é importante?	Considera importante para o desenvolvimento profissional	Atualização continua
		Melhoria da prática pedagógica
		Colmata lacunas da formação inicial
	Não considera importante	
Acha que o trabalho colaborativo contribui para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?	Contribui para o desenvolvimento pessoal.	Partilha de ideias
		Crescimento profissional
		“saber mais”, “saber fazer”
		Trabalhar com um grupo para o mesmo objetivo
		Potencia o desenvolvimento profissional
	Não contribui para o desenvolvimento profissional	

3. Descrição e análise dos dados

Os dados serão apresentados seguindo a ordem estabelecida na estruturação do questionário, agrupando as respostas em duas partes como já explicitamos anteriormente.

3.1. Parte 1: Dados pessoais e profissionais

Os dados do questionário relativos à caracterização pessoal e profissional dos Educadores de Infância encontram-se organizados na tabela 2.

Tabela 2- Dados do questionário acerca da caracterização pessoal e profissional dos Educadores.

Sexo		Situação Profissional		Tempo de serviço (em anos)					Formação Acadêmica	
F	M	Cont.	Efeti.	1-4	5-7	8-14	15-22	+ de 22	Lic.	Mest
18	0	3	15	4	1	7	3	3	13	5
		Idade média	Idade média							
		23-28 anos	30-52 anos							

Podemos verificar que 100% (18) das educadoras que responderam ao questionário são do sexo feminino. Dessas, quinze educadoras estão efetivas na sua instituição. O tempo de serviço varia de 1 a mais de 22 anos de serviço, sendo que o maior número de educadoras, 7 têm entre 8-14 anos de serviço. Verificamos também que as educadoras com idades compreendidas entre os 23 e os 28 anos de idade encontram-se numa situação profissional inicial, “contratada” visto serem mais novas, por isso, com menos tempo de serviço. Já as educadoras com idades entre os 30-52 anos estão na situação profissional contratada, visto já terem mais tempo de serviço.

No que diz respeito ao grau acadêmico, observamos que treze educadoras possuem grau de licenciatura, e cinco o grau de mestre, sendo que três delas

têm mestrado profissionalizante (2.º ciclo de Bolonha) e duas com o mestrado não profissionalizante.

Relativamente à valência em que trabalham, podemos observar na Fig. 3 que 56% das educadoras exercem as suas funções em jardim de infância e 44% em creche.

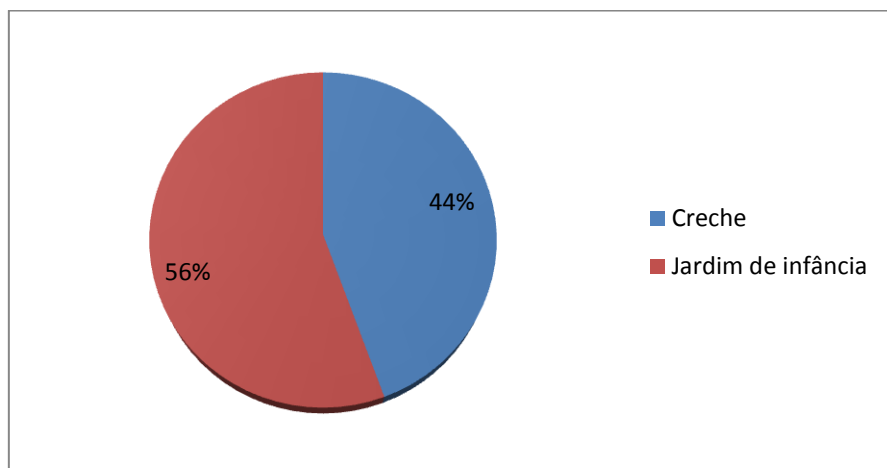


Figura 3 - Educadoras a trabalhar em Creche e no Jardim de Infância (distribuição por percentagens)

Estes dados permitem-nos compreender que a relação entre as respostas sociais e a colocação de educadores é ainda muito diferente, pois os educadores mais novos trabalham, geralmente, em creche, enquanto os educadores com mais idade se encontram a trabalhar no jardim-de-infância (Cf.Fig.4), relação esta que pode ser explicada pela recente obrigatoriedade de um educador em creche e pela oportunidade de estágios profissionais e 1.º emprego que, atualmente, as IPSS com creche, oferecem.

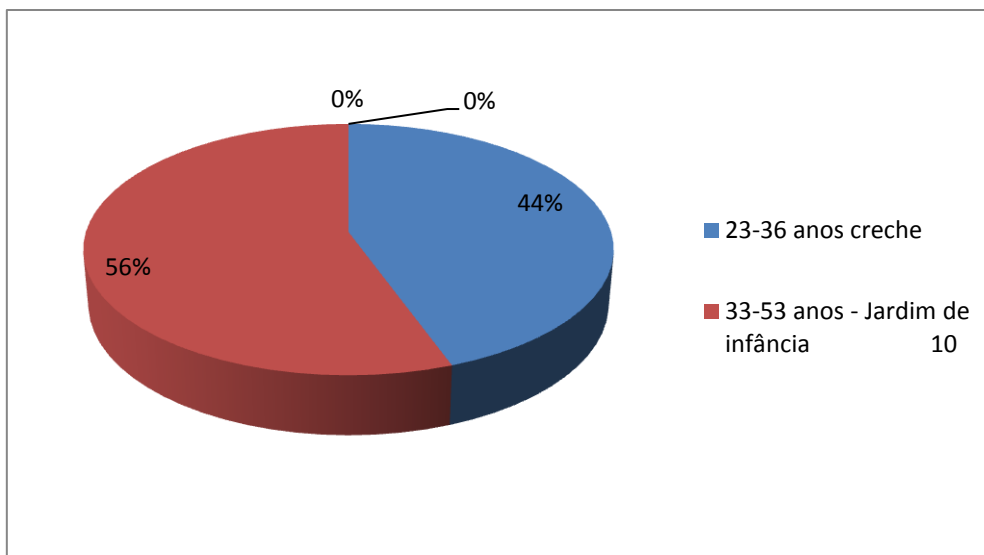


Figura 4 – Idades a trabalhar na resposta social (distribuição por percentagens)

Conforme referimos anteriormente, as educadoras com idades compreendidas entre os 23-36 anos, que corresponde a 44 % do total da amostra, estão colocadas em creche enquanto as educadoras com idades compreendidas em 33-52 anos, correspondentes a 56%, estão colocadas em jardim-de-infância. É de realçar que ainda assim, um pequeno número de educadoras (2) com idade de 33-36 se encontram a trabalhar em jardim-de-infância, situação esta que é explicada pela rotatividade do pessoal que em algumas instituições se verifica. No que diz respeito à escola de formação inicial, verificamos que oito educadoras fizeram a sua formação na Universidade de Aveiro, sete educadoras em Escolas Superiores de Educação e que três educadoras em outras escolas, tal como refere a figura 5.

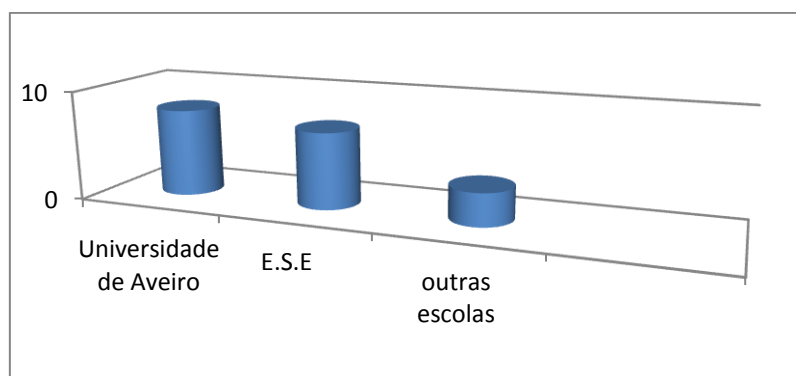


Figura 5 – Distribuição das educadoras de acordo com as escolas de formação inicial

3.2. Parte 2 - Apresentação e análise das questões efetuadas

Apresentamos os dados referentes a cada pergunta do questionário separadamente, para facilitar a apresentação e compreensão.

3.2.1. Acha que a formação contínua é importante?

Definimos uma categoria de análise à pergunta aberta n.º 1 colocada no questionário, que foi subdivida em subcategorias, que revelam a opinião das Educadoras acerca da formação contínua. Para cada subcategoria, identificamos alguns indicadores, sendo estes selecionados das respostas transcritas obtidas na aplicação do questionário.

Todas as educadoras, à exceção de uma, afirmaram considerar pertinente a formação contínua. Os indicadores apresentados na Tabela 3, indicam-nos que de facto a formação contínua é imprescindível para o seu desenvolvimento profissional, colmata lacunas existentes na formação inicial e permite a cada uma delas melhorar a sua prática pedagógica, atualizar e renovar conhecimentos e construir um profissional capaz de responder às exigências da carreira de docente.

Tabela 3- Categorias de análise à questão 1.

Categorias de análise	Sub-categorias	Indicadores (exemplos de respostas dadas pelas educadoras)
Considera importante para o desenvolvimento profissional	Atualização contínua.	“A Formação contínua é fulcral. Cada profissional deve procurar atualizar os seus conhecimentos, no sentido de melhorar a sua prática pedagógica.” (E5) “Se não tivermos essa formação estagnamos no tempo”(E12) “Em educação não há verdades absolutas e nunca ninguém sabe tudo. Estamos em constante aprendizagem e devemos manter-nos atualizados e disponíveis para a mudança em termos de educação.”(E2) “... para ser um profissional reflexivo”(E3)

	<p>“Há sempre novas teorias que vão surgindo e substituindo ou complementando as já existentes”(E1)</p>
<p>Melhoria da prática pedagógica;</p>	<p>“Sim, como profissionais de educação devemos sempre estar recetivos a novas aprendizagens”(E14)</p> <p>“sim. Devido às características da sociedade em que vivemos, (...) novas exigências ao «saber», ao «saber-fazer» e sobretudo ao «saber como fazer».(E18)</p> <p>“... mas também pelos novos horizontes que desencadeia e pela inquietude que muitas vezes abre espaço à inovação e à prática diferenciada.”(E15)</p>
<p>Colmata lacunas da formação inicial</p>	<p>“é necessário fazer sempre uma reciclagem da nossa aprendizagem”(E10)</p> <p>“contribui para engradecer a sua formação inicial.”(E13)</p>

Estes dados parecem indicar que as educadoras reconhecem e valorizam a formação como algo que gera o desenvolvimento profissional e possibilita a melhoria da prática. As escolas devem assim apostar em planos de formação contínua que respondem às suas necessidades mas também às dificuldades e interesses dos professores, conforme nos mostra o testemunho de uma educadora (E18),

“sim. Devido às características da sociedade em que vivemos, que todos os dias nos coloca novos desafios e novas exigências ao «saber», ao «saber-fazer» e sobretudo ao «saber como fazer”.

Esta perspectiva das educadoras, ao nível do discurso, sobre a formação contínua, parece evidenciar o entendimento da “formação contínua como um espaço e tempo de reflexão-investigação-acção, repensando a escola, os contributos dos processos sócio-educativos em contexto formal, não formal e informal e os próprios projectos de formação” (Rodrigues,2007,p.56). Também Nóvoa (1992, p.152) reforça esta importância de formação contínua , como forma de “melhorar a qualidade do sistema educativo ou, segundo as metáforas utilizadas no mundo empresarial, a qualidade do produto dos sistema educativo.”

3.2.2. Frequência em ações de formação, workshops, etc.

Relativamente à pergunta 2 (ver Figura 6), verificamos que as educadoras inquiridas, 89% frequenta ações de formação e 11% não frequenta ações de formação. Estes dados permitem-nos concluir que existe uma coerência entre a opinião das educadoras sobre a importância que atribuem à formação contínua e a sua ação, no sentido de procurar esta formação.

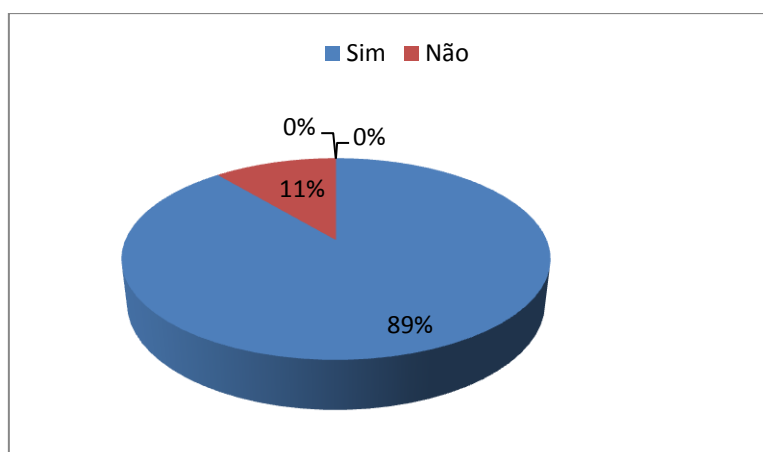


Figura 6 – Frequência de ações de formação, workshops (Pergunta n.º 2)

No entanto, concluímos que apesar de todas acharem importante a formação contínua, verificamos que 11% (2) das educadoras de infância não frequentam ações de formação contínua.

3.2.3. Considera importante existir formação contínua?

Na questão 3, de resposta fechada sobre a importância da formação contínua, observamos que 100% das educadoras consideram a formação contínua importante.

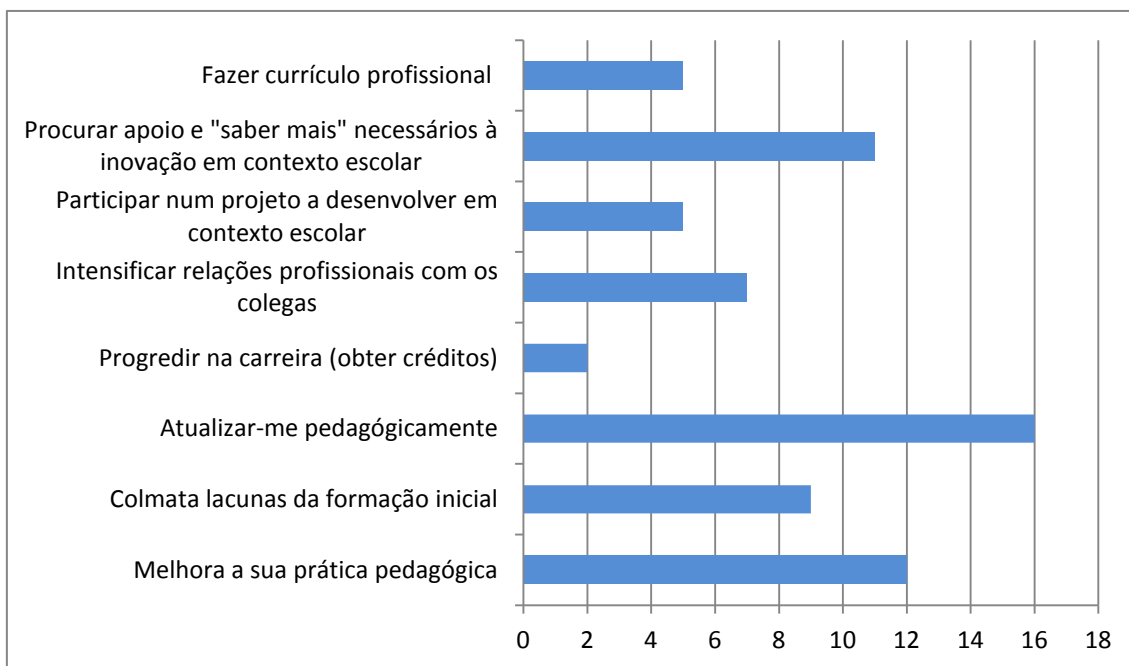


Figura 7- Número de respostas assinaladas à questão 3.

Os motivos referidos para justificar essa importância foram diferentes (Cf. Fig.7) : 12 educadoras (66,6 %) consideram que a formação contínua melhora a sua prática pedagógica; 9 educadoras (50%) assinalam que colmata lacunas da formação inicial; 16 educadoras (88,8 %) consideram que atualiza pedagogicamente, tendo sido um dos itens ao qual corresponde o maior número de resposta assinaladas. No que diz respeito à progressão da carreira a partir da formação contínua, 2 educadoras (11%) assinalam esta resposta como válida para si. No que diz respeito ao intensificar relações, 7 educadoras, (38,8 %) assinalaram esta resposta; 5 educadoras (27,7 %) consideram a participação em projetos em contexto escolar como uma forma de formação contínua; 11 educadoras (61%) encaram a formação contínua como uma forma

de apoio e de inovação escolar; e 5 (27, 7 %) vêm a formação contínua como uma forma de fazer currículo profissional.

Ao analisarmos estes dados, concluímos que todas as educadoras consideram a formação contínua como um recurso necessário à sua profissão, envolvendo diferentes motivações e interesses pessoais e profissionais. Como refere Ribeiro (1990, p.3), "...esforço de qualificação dos (...) agentes educativos (...)." possibilita um progresso contínuo do sistema educativo e melhoria na prática do educador. No entanto, Campos (1995) refere que se para alguns a formação tem como objetivo a atualização e inovação ao nível da escola, para outros é apenas uma forma de progredir na carreira ou construir um currículo , pois

"(...) a exigência de frequentar um determinado número de horas de acções de formação, estipulada no estatuto da carreira de docente (...) para que os professores pudessem avançar nestes escalões, ao fim de um certo tempo de serviço docente. Tudo leva a crer que o sistema, com este ou aquele reajustamento, é adequado para este objetivo." (,p.41)

Esta perspetiva parece aplicar-se apenas aos profissionais da rede de ensino pública, apesar de no atual contexto político a progressão na carreira, estar congelada. No que diz respeito às IPSS, para às quais nunca foi exigido um número mínimo de créditos anuais para a progressão, parece-nos que a motivação para a formação não pode ser ligar á progressão como fator determinante para a manutenção do emprego. No entanto, pode servir como valorizador do curriculum, para além da relação com a prática educativa.

Ainda assim, pensamos que independentemente de existirem estas ideias, sejam elas para fazer currículo, obter diplomas ou para se desenvolverem profissionalmente, a formação contínua é considerada imprescindível para o educador.

3.2.4. Participação em ações de formação para responder especificamente ao pedido de formação.

Relativamente à questão 4, “Já participou em ações de formação especificamente organizadas para responder ao pedido de formação da sua instituição”, 17 educadoras assinalaram que sim, ou seja 94%, e apenas uma, 6 % assinalou que não.

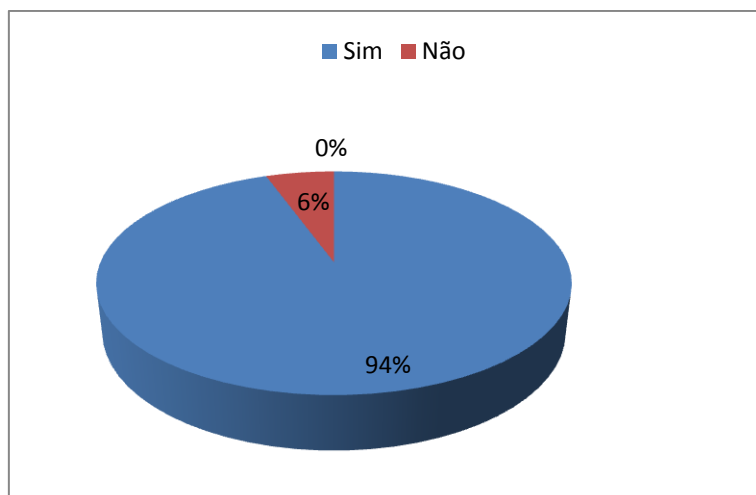


Figura 8 - Participação em ações de formação especificamente para responder ao pedido de formação da sua instituição (em percentagem)

Estes dados podem explicar as respostas à pergunta anterior, quando algumas educadoras referiram que apesar de considerarem a formação contínua como importante, não frequentam ações de formação espontaneamente. Podemos inferir que consideram as formações desenvolvidas pela entidade empregadora como suficientes para a sua atualização profissional.

Algumas vezes os profissionais frequentam ações de formação apenas para responder ao pedido de formação da instituição, pois a atual lei do trabalho obriga à frequência de formação contínua em contexto laboral, conforme nos mostra o Artigo 131 do Código do Trabalho, “assegurar a cada trabalhador o direito individual à formação, através de um número mínimo anual de horas de formação, mediante acções desenvolvidas na empresa (...)a um número mínimo de trinta e cinco horas de formação contínua (...)”. Nota-se ainda, que

esta frequência continua aliada para efeitos de progressão de carreira, se e só se for destinada às competências e necessidades efetivas do seu trabalho, pois caso contrario não é aceite, tal como nos refere Campos (1995, p. 26) “Só serve para efeitos de progressão na carreira, a formação cujo conteúdo tenha a ver com o trabalho do professor na turma, com a capacitação para o exercício de funções de gestão escolar ou vise a reconversão profissional.” A participação nas ações de formação que são organizadas pela entidade empregadora, a IPSS, deve no nosso entender motivar os professores para ampliar o seu conhecimento, o que lhe dará subsídios para desenvolver novas estratégias que promovam o desenvolvimento da criança, não tendo assim a formação proposta pela instituição um carácter obrigatório onde os professores não se sintam envolvidos e chamados para a sua participação.

3.2.5. A formação contínua em contexto de trabalho

No que diz respeito á questão 5, desejávamos saber quais as representações dos educadores sobre a formação contínua em contexto.

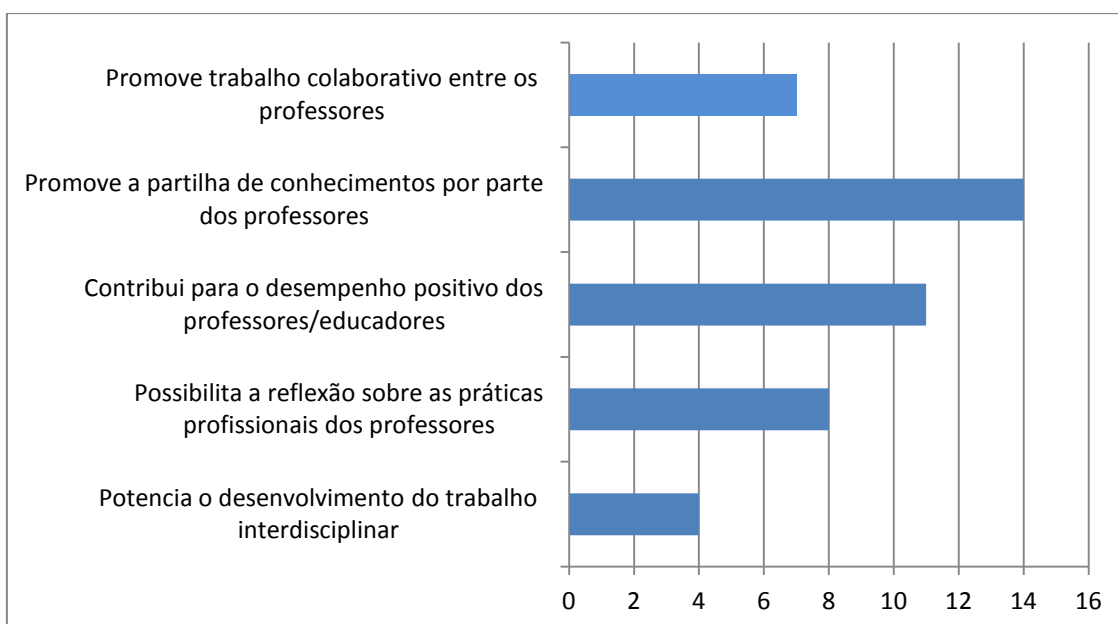


Figura 9 – Representação dos educadores sobre a formação contínua em contexto de trabalho.

Observamos que a formação contínua em contexto é percebida pelos educadores como um impulsor de “partilha de conhecimentos por parte dos professores”, com um total de 14 respostas assinaladas, ou seja 77,7%. Esta resposta pode indiciar uma necessidade, por parte dos educadores, de sair do isolamento em que muitas vezes se encontram, pela dinâmica institucional que não promove momentos de debate e reflexão sobre as práticas dos educadores, fazendo com que estes trabalhem isoladamente na sua sala.

Logo de seguida temos com 11 respostas assinaladas, ou seja 61 % o item “contributo para o desempenho positivo dos educadores”, podendo representar assim, que a formação contínua em contexto se encontra numa relação de partilha e de aprendizagem de matérias de forma a refletir nas suas práticas e dinâmicas, promovendo assim um trabalho coletivo. “A optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transferência das experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcada pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e colectiva.” (Canário,1995, p.5). Analisando novamente a figura 9, verificamos que para 7 educadoras inquiridas, correspondente a 38,8%, a representação da formação contínua em contexto é vista como uma forma de promover o trabalho colaborativo, porque

“os professores devem estar envolvidos na definição da qualidade docente na medida em que as constantes mudanças, a ambiguidade e a complexidade inerentes ao seu trabalho requerem cada vez mais respostas proactivas. (...) Tal pode ser desenvolvido e potenciado pelo diálogo com colegas sobre a qualidade docente (...)o que poderá representar um caminho importante e necessário para o que Whitty (2008) designa de profissionalismo colaborativo.” (Alves e Flores (2010,p.32)

Este olhar implica novas formas de o professor ver a profissão como uma forma de partilha e de adequar as suas especificidades como professor e adequá-las ao contexto em que se envolve.

3.2.6. O que é o trabalho colaborativo?

No entanto, apesar da valorização do trabalho colaborativo ser significativa no grupo de educadoras, a conceção sobre trabalho colaborativo assume diferentes formas. (Cf. Figura 10).

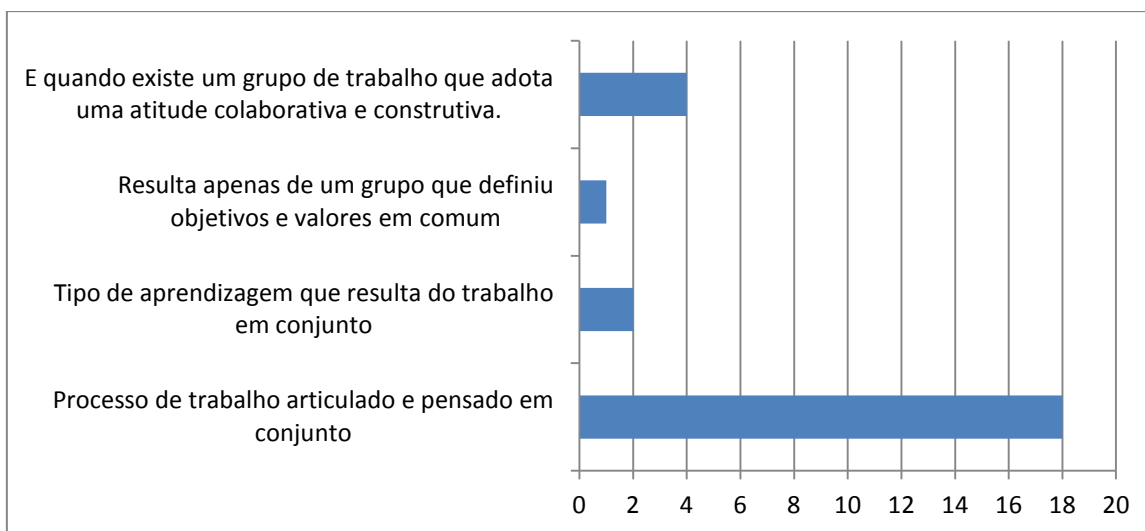


Figura 10- Definição do trabalho colaborativo.

Temos como opinião unânime de todas as educadoras, 18 respostas assinaladas (100%), que o trabalho colaborativo é entendido como “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto”, entendemos assim que de uma maneira geral, na nossa amostra esta é a ideia que as educadoras têm do trabalho colaborativo e que desta forma vai ao encontro da questão cinco, na qual 14 educadoras, 77,7 %, consideraram que a formação contínua em contexto promove a partilha de conhecimentos por parte dos educadores, sendo esta aprendizagem exequível a partir de um trabalho conjunto, de agrupamento de objetivos e ideias, e onde os elementos do grupo adotam uma atitude participativa e envolvente na temática atribuída. Freixo e Fontes (2004,

p.63) cita Fraile, C. (1998) para nos elucidar sobre a importância deste tipo de trabalho, pois considera que a

“prática da Aprendizagem Cooperativa constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna. Esta aprendizagem também promove a autonomia, porque faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo, alargando-se esta conduta ao quotidiano colectivo.”

Esta valorização do trabalho colaborativo, leva-nos a colocar outra questão. Será que, considerando este tipo de trabalho importante, procuram desenvolver nas suas instituições dinâmicas que o promovam?

A figura 11 mostra-nos os resultados referentes a este aspeto. Podemos verificar que 83,3 % das educadoras afirmam desenvolver trabalho colaborativo na instituição e 17 % assinalam que não o fazem.

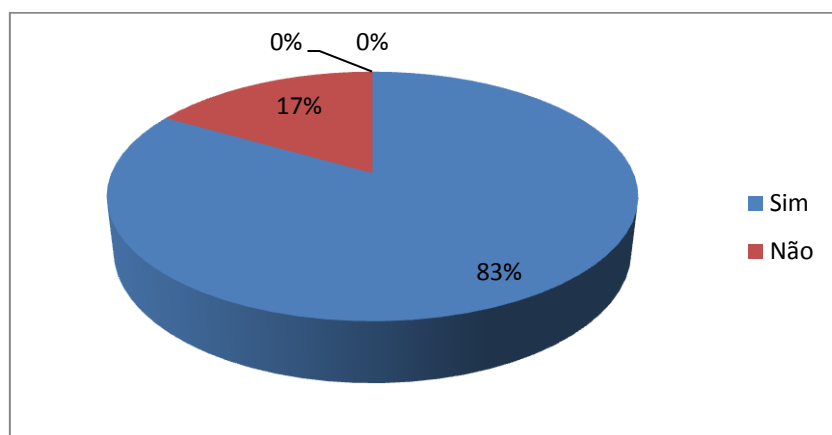


Figura 11- Educadoras que desenvolve trabalho colaborativo.(distribuição por percentagem)

Não sabemos quais as motivações inerentes a estas respostas, contudo pensamos que apesar de estas educadoras não desenvolverem trabalho colaborativo não quer dizer que não o achem pertinente e potenciador de desenvolvimento profissional. A estrutura organizacional da Instituição pode não favorecer o desenvolvimento deste tipo de trabalho.

Consideramos que teria sido pertinente, no questionário, solicitarmos uma justificação para o não desenvolvimento de ações colaborativas na instituição.

3.2.7. Acha que o trabalho colaborativo contribui para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?

Quisemos também compreender nesta investigação se as educadoras percecionam o trabalho colaborativo como algo que contribui para o seu desenvolvimento profissional, colocando esta questão de forma aberta. Os resultados encontram-se na tabela 4.

Tabela 4- Categorias de análise à questão 8 do questionário.

Categorias de análise	Sub-categorias	Indicadores (exemplos de respostas dadas pelas educadoras)
Perceber qual a importância atribuída a este tipo de trabalho e como potencia o seu desenvolvimento profissional	Trabalhar com um grupo para o mesmo objetivo;	<p>“Permite uma maior eficiência do profissional/educador”;(E9)</p> <p>“As pessoas empenham-se mais porque estão envolvidas e motivadas. O trabalho acaba por ser de todos e todos sentem que deram de si e colaboraram.” (E11)</p> <p>“Sim porque trabalhar em colaboração ou em equipa aproveitam-se ideias, saberes e motivações com vista a um trabalho melhor e mais satisfatório para todos.”(E1)</p> <p>“A partilha enriquece sempre pelo menos duas pessoas! O trabalho colaborativo é por excelência um espaço de partilha... todos saem a ganhar!”.(E15)</p>
	Partilha de ideias	<p>“penso que contribui sempre para uma trabalho positivo...” (E10)</p> <p>...”“Sim. Consolida relações e contribui para o respeito do trabalho de todos e de cada um.”(E16)</p> <p>“...é sempre proficuo para todos, pois todos aprendemos uns com os outros.”(E8)</p>
	Crescimento profissional, “saber mais”, “saber fazer”;	<p>“Trás coesão, troca de saberes/experiências, enriquece-nos profissionalmente (não necessariamente mas a maior parte das vezes)”(E17)</p> <p>“Sim, porque o resultado do projeto é sempre melhor, mais rico em conhecimento e ideias, ...”(E18)</p> <p>“Respeitando as outras opiniões aprendemos a ver com outros olhos (...) e agir de outro modo.”(E2)</p>

Todas as educadoras afirmaram que o trabalho colaborativo potencia o seu desenvolvimento profissional. Analisamos assim, todos os testemunhos a que tivemos acesso nos questionários e que nos permite francamente analisar positivamente a influência que este tipo de trabalho colaborativo assume no profissional de educação. Destacamos o testemunho da educadora E11,

“As pessoas empenham-se mais porque estão envolvidas e motivadas. O trabalho acaba por ser de todos e todos sentem que deram de si e colaboraram.”,

pois segundo Abelha (2011,p.129) é “essencial que o trabalho colaborativo se desenvolva ao ritmo, necessidades e interesses profissionais, assim como no contexto natural do trabalho da escola, para que desse modo se potencie maiores índices de confiança mútua.[e não só].”

Outro testemunho que destacamos é da educadora E17,

“Trás coesão, troca de saberes/experiências, enriquece-nos profissionalmente (não necessariamente mas a maior parte das vezes)”,

pois “as relações entre pares são um dos aspectos mais significativos da vida profissional e proporcionam um contexto particular que se reflecte no desenvolvimento do professor (...).”Abelha (2011,p. 130)

Por último achamos muito interessante a expressão enunciada por uma Educadora, (E15),

“O trabalho colaborativo é por excelência um espaço de partilha... todos saem a ganhar!”

De facto queremos acreditar que num grupo de trabalho colaborativo existe uma forte partilha de valores, ideias, crenças e uma intenção pedagógica subjacente, aliada a uma constante reflexão, ouvindo e sabendo respeitar os diferentes pontos de vista. É necessário antes de mais que

professores/educadores se encontrem disponíveis para partilhar, ouvir e aprender com os outros.

Considerações finais

Neste ponto, apresentamos uma síntese das principais conclusões deste estudo as suas implicações e as suas limitações.

A investigação científica constitui um marco importante para o mundo do trabalho nas mais diversas áreas e por isso, este estudo teve como objeto principal investigar quais as representações dos educadores sobre a Formação contínua e o Desenvolvimento Profissional. A investigação, de caráter teórico e descritiva, além de uma avaliação qualitativa dos dados tinha como objeto de estudo três eixos fundamentais:

- identificar as representações dos educadores sobre o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional;
- compreender se a formação em contexto é valorizada pelos educadores como um potenciador de desenvolvimento profissional
- compreender as concepções dos educadores sobre o trabalho colaborativo e a sua importância.

Assim, na análise dos dados dos questionários enunciamos de seguida os aspetos que mais ressaltaram desta investigação: o desenvolvimento profissional acompanha o educador desde que inicia a sua carreira e trata-se, por isso, de um processo evolutivo. Deste processo enunciam que a formação contínua é uma aliada ao seu desenvolvimento profissional e que por conseguinte é necessário desenvolver dinâmicas no meio escolar. A formação contínua é percebida pelas educadoras, como uma forma de se atualizar pedagogicamente, de colmatar lacunas que advêm da formação inicial e inevitavelmente melhorar a sua prática pedagógica. De uma forma geral, a docência é uma profissão muito exigente e complexa face às constantes mudanças que os professores atravessam no atual contexto social e político. No entanto, estes professores deixaram transparecer nos seus testemunhos que a formação contínua em contexto de trabalho favorece o desenvolvimento profissional e potencia-o estimulando-os à reflexão sobre as suas práticas profissionais, e subjacente a isto está claro, uma vontade de inovar, mudar o seu olhar perante a profissão e desenvolver práticas de qualidade. Desta

forma, podemos identificar um leque diversificado de experiências/momentos considerados como bastante significativos do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao trabalho com os colegas, à partilha e trabalho de equipa conduzindo assim a uma aprendizagem mais significativa. De um modo geral podemos assim afirmar que os educadores carecem de tempos de formação formal ou informal que poderá dar lugar ao trabalho colaborativo. Os dados dos questionários mostram-nos que a importância de desenvolver este tipo de trabalho promove o seu desenvolvimento profissional, pois

“A partilha enriquece sempre pelo menos duas pessoas! O trabalho colaborativo é por excelência um espaço de partilha... todos saem a ganhar!”.(E15)

O trabalho colaborativo e a sua relação com o desenvolvimento profissional surge associada à ideia de aprendizagem conjunta na tentativa de resolver situações, partilhar ideias, alcançar objetivos, desenvolver projetos em comum, etc. A prática educativa deixa de ser entendida como uma prática individual e passa a ser considerada como algo coletivo, de responsabilidade coletiva. Estes dados corroboram o estudo realizado por Alves e Flores (2010, p. 67) no qual

“ a ideia de trabalho conjunto, a colaboração aparece ligada a uma actividade em unísono realizada dentro de um departamento ou a nível da escola, exigindo o entendimento entre as pessoas e a empatia sem que haja receio de interferir no papel dos outros e em que a interdisciplinabilidade é vista como propícia à obtenção de melhores resultados.”

De um modo geral, a visão do trabalho colaborativo na nossa perspetiva contribui de facto para uma visão mais alargada do ponto de vista do desenvolvimento profissional, pois a partir de uma análise dos discursos das educadoras podemos depreender que estas educadoras apresentam uma visão comum acerca do trabalho conjunto com os colegas e que o trabalho colaborativo está associado à perceção de um maior crescimento profissional,

uma vez que “o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática” (Forte,2009, p.143). Consideram importante existir este envolvimento no sentido de melhorarem a sua prática, embora alguns dos testemunhos apenas se deixassem ficar pelas intenções, pois quando questionadas se desenvolvem esta dinâmica na sua instituição, algumas assinalaram que não. Pensamos assim que o individualismo que está associada a uma área de conforto do profissional deve dar lugar a um maior envolvimento e procura coletiva dos seus conhecimentos, pois “esta aprendizagem também promove a autonomia, porque faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo, alargando-se esta conduta ao quotidiano colectivo” Fontes e Freixo (2004, p.63). Talvez fosse interessante destacar aqui os fatores potenciadores deste tipo de trabalho, estando cientes que é urgente mudar as práticas pedagógicas atuais. Assim, consideramos que se comece por uma estimulação da motivação pessoal, incentivando à frequente participação em projetos, partilha de ideias em grupo, motivação grupal, troca de experiências e dificuldades sentidas melhorando assim as práticas profissionais de cada um. Importa ainda referir que “a falta de tempo” apesar de não ter sido referida nos questionários é uma ideia subjacente e que de facto influencia a prática de trabalho colaborativo.

Ao dar como concluído este trabalho, não podemos deixar de ressaltar o enriquecimento que proporcionou na nossa vida profissional e pessoal tornando-nos assim melhores profissionais no exercício da nossa profissão. Cabe a cada um de nós, ter uma atitude de procura de enriquecimento profissional, interessando-nos por aquilo que nos move enquanto profissionais, acreditando que juntos podemos construir um ambiente educativo mais rico ao nível das aprendizagens.

As limitações sentidas ao longo deste trabalho prenderam-se com a estruturação do corpo de texto, a organização dos dados e a sua interpretação, uma vez que tratamos de opiniões pessoais e das suas representações. Os questionários aplicados, foram na nossa perspetiva satisfatórios face aos

nossos desejos desta investigação. Talvez devêssemos ter feito algumas questões mais objetivas, de forma a ter respostas mais concretas, pois existiram respostas que nos deixaram inquietantes face à sua interpretação. Consideramos assim, que os nossos objetivos foram atingidos com sucesso, na certeza de que ainda há muito a fazer junto dos educadores de forma a valorizar o sentido da partilha, da inovação educativa e do conhecimento, bem como o cultivar e enaltecer as relações afetivas e os benefícios que este tipo de trabalho traz. Fatores estes que contribuem sem dúvida para um trabalho colaborativo de excelência.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcao, I; Almeida, L; Marques, R. Tavares, J. (1991). *Supervisão e formação de professores*. Coleção cadernos Cidine.

Antunes,P.M.B (2012). *Web 2.0 no desenvolvimento profissional docente do ensino não superior*. Tese de doutoramento em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro.

Alves, P.A; Flores, M.A (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Colecção: Educação e Formação. Edições Pedagogo, Lda.

Bardin,L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (1977) .*Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bogdan, R; Biklen, S. (2004) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). *Para o Desenvolvimento de uma cultura de participação da escola*. Coleção Cadernos de Organização e Gestão escolar. Editora Insituto de Inovação Educacional.

Campos, B.P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*.(Políticas de educação; 1) Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1995). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Cadernos de Organização e gestão escolar. (1.^a Edição). Instituto de Inovação Educacional.

- Damiani, M.F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, n.º31, p.213-230. Editora UFPR.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto. Porto Editora
- Forte, A. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: perspectivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB 2,3*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Gómez, G.R; Flores, G.J; Jiménez, E.G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2.ª edición. Ediciones Aljibe. Gonçalves, L.M.A (2011). *Formação contínua de professores em contexto*. Relatório de Estágio/Seminário para a obtenção de grau de Mestre nos Ensinos Básico e Secundário no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Lusófona de humanidades e tecnologias. Lisboa.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (2.ª edição). Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez Editora.
- Jesus, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade 4. Coimbra. Quarteto Editora.

- Madanelo, O.M.C.O. (2010). *Formação contínua de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico: (re) qualificação de competências*. Tese para obtenção do grau de doutor em Didáctica. Universidade de Aveiro. Aveiro
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22.
- Marques, M. (2004). *Formação Contínua de Professores de Ciências. Um Contributo para uma Melhor Planificação e Desenvolvimento*. Cadernos do CRIAP. Porto: ASA Editores.
- Migueis, M.R. (2010). *A formação como actividade de aprendizagem docente*. Tese de Doutoramento apresentada ao Departamento de ciências de Educação, Universidade de Aveiro.
- Martins, I; Candeias, I; Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Colecção: Situações de formação. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Nogueira, A; Rodrigues,C;Ferreira,J. (1990).*Formar hoje Educar Amanhã*. Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D.Quixote. Nunes, J. (2000).*O professor e a acção reflexiva. Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*.(1.ª edição). Asa Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação*. Infância e educação. Investigação e práticas,N.º2, 109-124.Oliveira, I. in Sá-chaves, I. e outros.

(1997). *Percursos da Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. In Actas do Prof Mat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM. (Ficheiro Word)Quivy, R., e Campenhout, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa:Gradiva.

Quivy, R. ;Campenhout, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4.ª edição. Lisboa:Gradiva, Publicações.

Ribeiro, A.C.(1990).*Formar Professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*.2.ª edição. Lisboa :Texto Editora.

Rodrigues,C.M. (2007).*Escola reflexiva e desenvolvimento profissional dos professores* .Dissertação para obtenção do grau de Mestre. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Schon, D. A.(1992).*La formación de profesionales reflexivos*. Temas de educación/Ministério de educacion y ciência;28. Barcelona: Edit. Paidós.

Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: now professional think in action*. Basic Books.

Webgrafia

www.cite.gov.pt/pt/legis/CodTrab_L1_004.htm- *Artigo Código de trabalho*

Anexos