



**INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO ACTUAL**
**INVESTIGACIONES NO CONTEXTO
UNIVERSITARIO ACTUAL**

**PEDRO MEMBIELA
NATALIA CASADO
M.^a ISABEL CEBREIROS
(EDITORES)**

SEPARATA

EE EDUCACIÓN
DITORA

**Investigaciones en el contexto
universitario actual**

**Investigación no contexto
universitario actual**

Pedro Membiela, Natalia Casado y M^a Isabel Cebreiros (editores)

Educación Editora

Edita Educación Editora

Roma 55, Barbadás 32930 Ourense

email: educacion.editora@gmail.com

Imprime: Tórculo Comunicación Gráfica, S. A.

ISBN: 978-84-15524-16-8

D.L.: OU 28-2014

24. Contributo(s) dos programas nacionais de formação contínua (PFC) para a sustentação de uma cultura de colaboração entre professores

Elza Mesquita

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Portugal, CIEC -
Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, elza@ipb.pt

Resumo

Neste artigo visa-se a apresentação de resultados que ilustrem uma perspetiva pedagógica onde seja possível perceber, através dos processos formativos, no contexto dos Programas Nacionais de Formação Contínua, em vigor em Portugal entre 2006 e 2009, a emergência de múltiplas possibilidades pedagógicas que favoreceram o processo cooperativo de aprendizagem dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, isto na conceção dos formadores.

Palavras-chave

Formação contínua de professores, programas de formação, cultura colaborativa.

Introdução

Dado o carácter normalizador dos programas de formação contínua, implementados em Portugal continental, através de legislação própria (Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro; Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro; e, Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro) e supervisionados por docentes do ensino superior, importa, no âmbito deste artigo, perceber como é que as experiências práticas individuais e em grupo são interpretadas pelos formadores que continuam a concorrer para uma aprendizagem ao longo da vida dos professores e de que forma essas experiências poderão contribuir para a efetiva concretização de uma imagem mais sustentada e sustentadora da profissão docente. Portanto, trata-se de uma mobilização de profissionais cujo objetivo é o estudo de uma determinada situação específica, sendo precisamente a compreensão de um caso específico de formação que interessa, para se perceber a influência dos Programas de Formação Contínua frequentados, enquanto contributo para o conhecimento de outras formas de se ser professor, perante uma sociedade que convoca, cada vez mais, a colaboração. Ao longo da análise aferimos as conceções dos

colaboradores relativamente aos Programas de Formação Contínua atendendo à sua visão sobre o tipo de cultura formativa para o benefício das práticas docentes dos professores formandos. Anota-se dos discursos a defesa de uma visão transformadora e emancipadora das práticas docentes que os colaboradores consideram inscrita nos Programas de Formação Contínua nos quais se envolveram. Relativamente à mudança das práticas pedagógicas dos professores, salientam-se as questões da continuidade, da rutura e da resistência à colaboração. No que diz respeito às práticas pedagógicas e, sobretudo, à colaboração entre professores aventa-se a necessária abordagem à participação, por oposição à transmissão, e, nas interações que se estabelecem entre os professores, percebem-se as *nuanças* e os significados nas relações de colaboração.

Formação de professores: o caso português

Em Portugal, a certificação para a docência é da responsabilidade das instituições de formação, sendo ministrados cursos de formação inicial de professores em institutos politécnicos e universidades, de natureza pública, privada e cooperativa (Ministério da Educação [ME], 2007). As universidades conferem o grau de licenciado, de mestre e de doutor, enquanto que os institutos politécnicos conferem o de licenciado e de mestre. Atualmente, no quadro da Declaração de Bolonha, o ensino superior organiza-se em três ciclos. O Governo sustenta esta paradigmática transição fundamentando que se deve colocar de parte um “ensino fundado na ideia de transmissão de conhecimentos” em prol de um “sistema baseado no desenvolvimento de competências e na adopção do sistema de créditos curriculares (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System)” (ME, 2007: 26). Continua-se inequivocamente perante o reforço do sistema binário: “o ensino politécnico concentrar-se-á em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas de 1.º ciclo, orientadas profissionalmente” e “as universidades deverão reforçar a oferta de formações científicas sólidas, especialmente de pós-graduações, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação” (ME, 2007: 27). Na verdade, o XVII Governo Constitucional, com a concretização da Declaração de Bolonha, pretendeu melhorar a qualificação dos portugueses no espaço europeu, nomeadamente, “melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas; melhorar a mobilidade dos estudantes; promover a internacionalização das formações; e abrir as instituições à sociedade e à economia” (ME, 2007: 25). Isto, porque considera que a “formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro). Neste sentido, para além da alteração ao Estatuto da Carreira Docente, o Governo “altera o regime jurídico da formação contínua de professores, de modo a assegurar que a formação não só não prejudica as actividades lectivas, mas contribui efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro). Neste sentido, as “políticas de formação

têm vindo a evoluir da promoção de modelos escolarizantes” para “modelos contextualizados, isto é, centrados na transformação das práticas em contexto” (Formosinho, 2009: 14). A formação contínua, para além de se destinar a “assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade”, deve, ainda, “ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 15.º, pontos 1 e 2). Para que a aprendizagem profissional fosse aprofundada e refletida instituiu-se a formação contínua em áreas politicamente prioritárias (Hargreaves e Fink, 2007). No caso português considerou-se como prioritário “a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências em todo o ensino básico” e a “valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática” (ME, 2007: 13). Partindo destas áreas prioritárias surgem Programas de Formação Contínua que visam a formação de professores do 1.º Ciclo em Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Experimental das Ciências.

Metodologia de recolha e análise de dados

Optamos pelo estudo de caso para estudar as concepções de um determinado grupo de profissionais (formadores, coordenadores) sobre os contributos de três Programas de Formação Contínua para a mudança de práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Portanto, visa-se perceber a mudança de práticas induzidas pelos respetivos programas e entender até que ponto esta mudança se processou ao nível da colaboração entre os professores e, para tal, partiu-se da questão como perspetivam os coordenadores e os formadores, no âmbito dos Programas de Formação Contínua, a mudança de atitudes e de práticas dos professores em formação? Optámos por captar as representações dos sujeitos partindo da realização de entrevistas semi-estruturadas a três formadores e a três coordenadores que foram atores integrantes dos três Programas de Formação Contínua (Programa de Formação Contínua em Matemática; Programa Nacional de Ensino do Português; e Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo). Os dados provenientes do corpus das entrevistas foram organizados, codificados e categorizados. A sua organização foi sistemática e o seu tratamento foi efetivado ao longo de todo o processo investigativo através da análise de conteúdo.

Resultados obtidos

As relações colaborativas são percebidas, pelos colaboradores do estudo, de formas distintas. Percebe-se, nos discursos, que os professores não compreendem os pressupostos de um trabalho colaborativo, por se constituir numa consequência decorrente da sua prática preferencialmente exercida de forma isolada, facto que, na perspetiva dos colaboradores, coloca em causa o trabalho colaborativo: “muitas das escolas tinham só um professor e, portanto, o trabalho colaborativo que tinham era mais ao nível do conhecimento dos docentes, enfim, não era um

trabalho muito organizado (C1); “se um professor esteve vinte anos colocado numa escola isolada no meio rural, obviamente que não está habituado a trabalhar colaborativamente com outros professores, portanto, o trabalho colaborativo nunca fez parte das suas práticas” (F1). Estamos perante uma cultura profissional, enraizada no passado e decorrente de uma estrutura organizativa de centralização da gestão escolar. Devido a esta organização realça-se o isolamento e coarta-se a hipótese de os professores aprenderem uns com os outros. De facto, os contextos de trabalho, se isolados, premeiam práticas isoladas e condicionam-nas, bem como limitam a partilha e um trabalho colaborativo entre os professores. Contudo, há quem considere que, atualmente, a falta de colaboração dos e entre os professores já não se justifica: “antes de existirem os agrupamentos, os professores de 1º Ciclo podiam sentir-se um pouco isolados porque por cada aldeia quase era apenas um professor. Hoje nada disto acontece. Todos os professores convivem uns com os outros e podem perfeitamente trocar opiniões e darem sugestões uns aos outros sobre esta ou aquela metodologia utilizada” (C3).

O discurso dos colaboradores focalizou-se, também, na descrição de experiências que indiciam determinados níveis de colaboração que os Programas de Formação permitiram operacionalizar em termos práticos: “o Programa podia permitir, como de facto permitiu, esse trabalho mais colaborativo entre os professores (C1); “Se o colega faz e até diz que teve bons resultados o outro também quer experimentar, mesmo professores que não estavam no Programa, às vezes pediam apoio aos colegas que estavam no Programa, dizendo-lhes ‘também quero experimentar’” (C2). Este trabalho de colaboração e as mediações criadas entre os sujeitos suportavam-se nos próprios formatos do Programa: “havia sessões centradas na sala de aula, portanto, com o professor e com o formador, mas havia também sessões de formação em grupo e, portanto, havia possibilidade de articular algum trabalho colaborativo, [rompendo] com o que era habitual na formação e tentou centrar a formação para a sala de aula, mas com a possibilidade de cada professor poder discutir também com os outros professores” (C1).

Houve, ainda, quem tivesse apontado a reflexão como palavra-chave para o desenvolvimento de relações colaborativas, porque ajudava o professor “a ser melhor, a ser mais competente”. Mas esta colaboração, enquanto reflexão, não tem de se concretizar “com mil pessoas”, por isso é que a “noção de Agrupamento é interessante neste aspeto”, porque se pode ir discutindo sobre aquilo que acontece e que se pode verificar na “sala dos outros professores” (C1). Estas discussões poderão ser um passo importante para se pensar a organização escolar e ajudar à construção de uma nova cultura profissional, que pense o trabalho de colaboração entre os professores numa perspetiva de apoio mútuo, de obtenção de *feedback's* construtivos, de desenvolvimento de objetivos comuns e de uma constante aposta em novos desafios e, mesmo que estes se organizem por afinidades, deverão aproveitar a comunidade como contexto da ação educativa e transformar a territorialização como fator de desenvolvimento *da e pela* diversidade (Formosinho, 2005). Pelos discursos percebe-se a necessidade de repensar

as prioridades e desenvolver na comunidade educativa padrões de colaboração que resgatem vidas silenciosas e vozes caladas. Existem professores que quando se apercebem da existência de certos graus de colaboração entre colegas, desempenham o seu papel isolacionista transformando-se em figuras intemporais que resistem, contestam e se apropriam.

Conclusão

Percebe-se que as novas forças de mudança, ao nível da Formação Contínua persistem na ideia de partir de propostas centrais para serem aplicadas e contextualizadas no terreno por equipas selecionadas. As equipas de formação, constituídas para o distrito de Bragança, situado na região norte de Portugal, quer nas pessoas dos coordenadores, quer nas pessoas dos formadores, assumiram os Programas e responderam da melhor forma às suas exigências e às exigências dos formandos professores, tendo como suporte as linhas traçadas pelo Ministério da Educação. Nota-se nestes Programas alguma sensibilidade pelos contextos de trabalho e, por tal, mais sustentados nas práticas do professorado, permitindo respostas pedagógicas mais adequadas. Assim se justifica a análise de conteúdo ao discurso dos que vivenciaram, no papel de coordenadores e formadores, estas situações de formação, no sentido de perceber as relações que se estabelecem entre as professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico (formandas), o seu entendimento relativamente ao ensino e aos processos de mudança e as culturas de colaboração. Os argumentos veiculados pelos atores entrevistados permitiram-nos conhecer alguns dos seus pontos de vista e estabelecer pontes entre os três Programas.

Referências bibliográficas

Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 29. Porto: Porto Editora.

ME (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

