

A INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

RESEARCH-TRAINING IN THE MODERN SCHOOL MOVEMENT

Luís Mestre^[0009-0006-6648-7343]

¹Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), Portugal, luismestre31@gmail.com

Resumo

O estudo apresentado neste artigo visa compreender como a organização de um Projeto de Investigação-formação que dava ênfase à escrita profissional, dentro de uma comunidade de prática já constituída, o Movimento da Escola Moderna (MEM) Português, contribuiu para o desenvolvimento profissional de seis professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A partir das entrevistas individuais e de Focus Group, incidiu-se, particularmente, no processo organizativo e na dimensão investigativa do Projeto de Investigação-formação, decorrido em dois anos letivos. Os dados sugerem que este Projeto refletiu as características de uma investigação da prática, ressaltando-se a sua intencionalidade, sistematicidade e carácter público, em prol da melhoria das práticas, da produção de conhecimento e da sua divulgação. Os resultados apontam, deste modo, para o facto de que o projeto de investigação-formação se constituiu como uma real experiência de desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: professores investigadores da prática, investigação-formação, comunidades de prática, Movimento da Escola Moderna, escrita profissional de professores.

Abstract

The study presented in this article aims to understand how the organization of a Research-training Project that emphasized professional writing, within an established community of practice, the Portuguese Movement of the Modern School, contributed to the professional development of six teachers from the 1st Cycle of Basic Education (CBE). Based on individual and Focus Group interviews, particularly focuses on, in the organizational process and in the investigative dimension of the Research-training Project, which took place over two years. The data suggest that this Project reflected the characteristics of researching about practice, highlighting its intentionality, systematic nature and public character, towards better practices, and the production and dissemination of knowledge. Thus, the findings show that the research-training project was a real experience of professional development for teachers.

Keywords: teachers as researchers, research-training, communities of practice, Movement of the Modern School, teachers' professional writing.

INTRODUÇÃO

A assunção de os professores como profissionais intelectuais (Giroux, 1997) que investigam, escrevem, produzem conhecimento e promovem mudanças educativas em prol da melhoria da aprendizagem dos seus alunos, no seio de comunidades de prática sustentadas pela cooperação, é crucial para ultrapassar o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional (Dimmock, 2016).

Este pressuposto vai ao encontro de vários estudos realizados em Portugal e recomendações propostas sobre a formação contínua, onde se valoriza não só o trabalho colaborativo e a reflexão dos professores em prol da melhoria das suas práticas e aprendizagens dos alunos,

como também o professor enquanto investigador e produtor de conhecimento profissional (cf. Estrela et al., 2018; Faria et al., 2019).

Todo este cenário circunscreve e valoriza o propósito principal do estudo, sobre o qual recai este artigo - o desenvolvimento profissional dos professores através da escrita e da investigação da sua prática - e justifica o MEM Português como o contexto desse mesmo estudo. Este movimento de profissionais da educação assume-se como uma comunidade de prática assente em estruturas cooperativas, através da qual desenvolve-se um modelo pedagógico e de autoformação cooperada de cariz sociocultural e dialógico.

O objetivo do presente artigo visa compreender, portanto, como a organização de um Projeto de Investigação-formação que dava ênfase à escrita profissional, dentro de uma comunidade de prática já constituída, o MEM Português, contribuiu para o desenvolvimento profissional de seis professores do 1.º CEB.

1 A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – CONCEITOS, PERSPETIVAS E RELAÇÕES

Em primeiro lugar, apesar de, historicamente, serem dois conceitos que apontam para perspetivas diferentes da educação permanente, o facto da formação contínua se centrar na escola e nos professores, aproxima esta ao desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira-Formosinho, 2009). Deste modo, enfatiza-se a formação contínua como um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores.

Já sobre o desenvolvimento profissional, propriamente dito, apesar de uma diversidade de entendimentos e objetivos sobre este conceito (Boylan et al., 2018), que se relacionam com diferentes modelos e que resultam de diferentes conceções de professor e da relação com a prática (Sachs, 2009), encaramo-lo como um processo contínuo, holístico, dinâmico e contextualizado (cf. Marcelo, 2009). O que permite não só melhorar a competência profissional dos professores, como também contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos (cf. Ritcher et al., 2011).

Ao se definir como contextual e assente na realidade profissional dos professores (Tinoca et al., 2013), o desenvolvimento profissional tem em referência as necessidades, expectativas, crenças e interesses dos professores (Flores, 2018; Korthagen, 2012), o que realça a sua participação ativa e autónoma no seu processo formativo e de aprendizagem, enquanto agentes de mudança (Day, 2001, 2017). Ao ocuparem um lugar central no seu próprio processo de formação, trata-se de encarar os professores como seres únicos, que possuem os seus próprios valores, estilos de ensinar, emoções e motivações (Kennedy, 2016; Korthagen, 2017), motivações essas, relacionadas, sobretudo, com a vontade em melhorar as suas próprias práticas pedagógicas (Kennedy, 2016). O que abre “espaço” para que os próprios professores sejam capazes não só de realizar um diagnóstico correto dos seus problemas e interpretar dados recolhidos de forma sistemática e através de métodos de investigação, assim como planejar estratégias de resolução desses mesmos problemas e de avaliar o sucesso dessas estratégias (Cardoso, 2014). Por outras palavras, para além de se valorizar a experiência da profissão ao “passar a formação para dentro da profissão” (Nóvoa, 2008, p. 24), trata-se de uma visão transformadora do profissionalismo docente, em que o professor é encarado como um profissional autónomo que investiga a sua própria prática com o intuito de a melhorar e produzir novo conhecimento, sempre em diálogo com os seus pares.

A par do papel ativo dos professores na investigação e melhoria das suas práticas, os contextos colaborativos são fundamentais para esta perspetiva de desenvolvimento profissional que realçamos. Nesse sentido, são vários os estudos que têm vindo a evidenciar a importância da colaboração e das práticas colaborativas entre professores, como fatores potenciadores da aprendizagem e desenvolvimento (crescimento) profissional (cf. Flores et al., 2020).

Em relação direta com o contexto do nosso estudo, resta também salientar as potencialidades das comunidades de prática no desenvolvimento profissional dos professores (Vescio et al.,

2008). Nestas comunidades o foco da aprendizagem está situado na prática, fruto da reflexão do professor sobre a mesma e deste assumir-se como co-autor do conhecimento. Isto é, corresponde às necessidades individuais dos professores, sendo que estes resolvem colaborativamente os seus problemas.

Na linha de desenvolvimento profissional por nós explorada, tendo em conta que “a fonte curricular da formação” (Formosinho, 2014, p. 73) são os problemas dos professores advindos da sua prática, assume-se a orientação da formação centrada nas práticas profissionais (Nóvoa, 2008) e na capacidade de auto-organização por parte dos próprios professores. Estes, em cooperação com os seus pares, formam-se no seio de um movimento ou associação de professores. Para Formosinho (2014), esta orientação inclui-se num modelo de formação centrado nos Centros de Professores e/ou nas Associações de Professores, que num sentido mais amplo, se insere no movimento de “formação centrado na escola”. No entanto, é de realçar que apesar da importância atribuída à prática pedagógica que ocorre, invariavelmente, na escola, este “espaço” não se apresenta como o “único contexto institucional” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 266) em que um processo coletivo de desenvolvimento profissional pode ocorrer. Este modelo de formação, para além de centrar-se nas práticas e assumir-se como a expressão do “movimento para a auto-organização da formação” (Formosinho, 2014, p. 75), releva a importância da dimensão associativa no desenvolvimento profissional.

Já em relação aos modelos de desenvolvimento profissional, tendo em referência o Projeto de Investigação-formação objeto do presente estudo, enquadramo-nos nos modelos de indagação e colaboração profissional que, segundo Kennedy (2014), são uma combinação de comunidades de prática e de investigação-ação. De acordo com esta autora, estes modelos enquadram-se no propósito da transformação, em que o desenvolvimento profissional é encarado como um meio de apoio aos professores para que estes possam contribuir decisivamente para a transformação das práticas e dos contextos, enfatizando-se a dimensão política, coletiva, investigativa e participativa.

Sachs (2009) e Day (2017) acabam também por salientar os modelos colaborativos e orientados para a indagação, encarando os professores como investigadores das suas práticas e das dos seus colegas. Esta visão da formação contínua enquanto estratégia de mudança e promotora do desenvolvimento pessoal e profissional em comunidades de prática profissional, onde os professores colaboram e se assumem investigadores das suas práticas para as melhorar e produzir conhecimento, para além do carácter político (Sachs, 2009), reflete uma perspetiva transformadora do profissionalismo docente. Por outras palavras, para a mesma autora, para além de assumir-se os professores como os agentes de mudança mais importantes na melhoria dos sistemas de educação e implementação de reformas educativas, o desenvolvimento profissional é feito com e pelos professores nos seus contextos. O que pode potenciar o desenvolvimento de um profissionalismo ativista (Sachs, idem), interativo (Hargreaves & Fullan, 2012), comprometido (Flores, 2019), colaborativo e democrático (Whitty, 2008).

Em jeito de síntese e de acordo com o nosso estudo, o desenvolvimento profissional dos professores, para além de se definir como um processo intencional, contínuo, sistemático e ligado à prática (Guskey, 2000), deve assumir uma dimensão coletiva, participativa, investigativa e política, transformadora das pessoas, das práticas e dos contextos (Flores, 2018).

2 A INVESTIGAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A SUA PRÁTICA

Partindo do pressuposto, por um lado, de que a prática profissional é complexa e que não pode ser encarada como um campo de aplicação das teorias da investigação no ensino superior (Lüdke et al., 2009) e, ainda, por outro, de que os desafios e as situações problemáticas (Loughran, 2013) que um professor enfrenta diariamente não se resolvem só com uma boa dose de bom senso, boa vontade e experiência, torna-se assim legítimo que os professores queiram investigar as suas práticas profissionais.

Este tipo de investigação, ao contrário da realizada por universitários, em que as implicações para a prática surgem em segundo lugar (Folque et al., 2016), parte dos problemas encontrados pelo professor na sua própria prática. Nesse sentido, para que a sua atuação tenha sucesso, é expectável que examine constantemente a sua prática de uma forma mais planeada e menos intuitiva, com o objetivo de a aperfeiçoar e possibilitar quer que os seus alunos atinjam o sucesso educativo desejado, quer que consiga fundamentar o que fazem e porque o fazem.

A partir desta perspetiva, acredita-se que os professores que estão interessados em melhorar o ensino e a aprendizagem na sala de aula podem, efetivamente, tornar-se investigadores da sua própria prática, já que se parte do pressuposto de que eles, melhor do que ninguém, estão em situação privilegiada para identificar problemas, colocar questões acerca da aprendizagem, recolher dados, interpretá-los e tomar as melhores decisões acerca da sua prática pedagógica (Zeichner & Noffke, 2001).

Cochran-Smith e Lytle (1993), duas das autores-chave do conceito de Teacher Research, definem este tipo de investigação como “a pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula” (1993, p. 7). Como consideram que a investigação surge de questões ou gera questões, tendo como base o facto de os professores desejarem atribuir sentido às suas experiências numa perspetiva de aprendizagem perante a “vida” na sala de aula, o carácter intencional é referido como uma necessidade que a ação seja planeada e não apenas fruto da espontaneidade. Sobre o ser sistemática, referem-se ao rigor e regularidade dos processos de recolha de informações e de documentação das experiências, bem como à análise e interpretação dos acontecimentos decorrentes do processo investigativo.

Por sua vez, a produção e a comunicação/publicação de novo conhecimento são outros dois pressupostos que caracterizam a investigação sobre a prática e que, em conjunto com a intencionalidade e a sistematicidade do processo investigativo, contribuem para a compreensão e a melhoria da prática pedagógica, como o principal objetivo deste tipo de investigação. Partindo da conceção de conhecimento da prática de Cochran-Smith e Lytle (1999), releva-se o conhecimento produzido pelos próprios professores, considerando-se as suas próprias práticas como objeto de investigação e utilizando as teorias dos outros como referências que ajudem a problematizar, a interpretar e a compreender a sua prática pedagógica. Já sobre o que é considerado novo numa investigação, perante a possibilidade do professor que investiga a sua prática se enquadrar numa comunidade de professores que também tem os mesmos propósitos de investigação, tal pode legitimar a referida comunidade a definir o que é considerado como novidade ou não. Na verdade, é durante o processo comunicativo ocorrido na própria comunidade que a validação do estudo permitirá depreender se se trata efetivamente de conhecimento novo e se tal pode ser integrado no “património” da comunidade de referência. Para além disso, para que o conhecimento seja reflexo de uma afirmação dos professores, torna-se imprescindível que o mesmo seja inteligível e analisável publicamente (Hiebert et al., 2002).

Por último, para que se crie uma comunidade de investigação numa comunidade de prática (Friedman, 2001) é necessário que a partir de um estado inicial de problematização e questionamento da prática pedagógica, se passe para um processo sistemático de procura de respostas a esses questionamentos (Fiorentini, 2013). No seio deste tipo de comunidades, a escrita surge como um instrumento fundamental ao serviço de todo o processo investigativo, o que exige ao professor a produção de registos escritos, como por exemplo, um diário profissional que descreva e fomente a reflexão do processo investigativo encetado. Para além disso, mais do que melhorar e compreender a sua prática pedagógica, a escrita publicável válida não só a produção de conhecimento como a própria investigação realizada pelos professores no seio de uma comunidade que se pretende de investigação. Assim, os professores podem, também, produzir e publicar ensaios (Cochran-Smith & Lytle, 1993) a partir de excertos dos diários e notas de campo, explicitando as relações da teoria com a prática e as formas como se influenciam mutuamente. De salientar ainda, que são os próprios processos de cooperação, inerentes a uma comunidade, que impulsionam os participantes a tornar o seu conhecimento público e compreendido pelos seus pares (Hiebert et al., 2002).

3 O ESTUDO

Em termos metodológicos, a investigação organizou-se na forma de um estudo de caso único, do tipo ramificado (Yin, 2009), sendo o caso um projeto de investigação-formação com a duração de dois anos letivos, tendo como sub-casos os seis professores e o seu processo formativo. A opção por um caso único deveu-se ao seu valor intrínseco para os objetivos do estudo, tratando-se de uma experiência significativa e continuada de formação, numa comunidade de prática, na qual a escrita ocupou um lugar particularmente relevante. Já a escolha pelo tipo ramificado deveu-se ao facto deste estudo de caso único envolver mais do que uma unidade de análise: as subunidades, vistas como fundamentais para a compreensão da unidade maior de análise.

Após uma análise documental exploratória, realizaram-se entrevistas semidiretivas individuais aos seis participantes deste estudo, organizando-se os seguintes blocos temáticos: Projeto de Investigação-formação; Diários profissionais; Plataforma moodle; Ensaios publicados na revista Escola Moderna; Outras produções e instrumentos de pilotagem do Projeto de Investigação-formação; A escrita dos professores; MEM. Estas entrevistas designaram-se de *follow-up*, tendo em conta a distância temporal (cerca de cinco anos) para com a realização do Projeto de Investigação-formação, alvo do nosso estudo. Na última fase do estudo empírico, por motivos de disponibilidade dos participantes, ao invés de uma, realizaram-se duas entrevistas de Focus Group. O objetivo principal, em cada uma delas, foi realizar uma reflexão crítica final sobre todos os dados analisados até então, de modo, não só a se poder confirmar ou infirmar esses mesmos dados como, por outro lado, recolher novas informações fruto dessa discussão em grupo. Assim, todas as questões colocadas formularam-se a partir das sínteses realizadas aos dados analisados das entrevistas individuais, dos diários profissionais e dos ensaios produzidos para a revista Escola Moderna.

Os seis participantes deste estudo eram todos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sócios e participantes ativos na vida associativa e formativa do MEM. Todos apresentavam uma vasta experiência na implementação do modelo pedagógico do MEM. Em termos de produção escrita profissional, cinco dos seis participantes já tinham escrito diários antes, tal como produzido ensaios escritos, publicados na revista Escola Moderna. Já como critério de seleção, tendo em conta o carácter nacional do projeto de investigação-formação, decidiu-se que os participantes deste estudo teriam que ter frequentado e apresentado um volume relevante de produções escritas em, pelo menos, um dos dois anos letivos de funcionamento do Projeto.

4 O MEM E O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

O MEM é uma associação de profissionais de educação que, desde a sua origem, teve como principal objetivo a rejeição da pedagogia tradicional através do compromisso de transformação continuada das práticas pedagógicas dos seus associados ao longo de mais de cinco décadas. Tal compromisso assumiu-se através da constituição de uma comunidade de formação e de desenvolvimento profissional de professores que se formam uns aos outros, organizados em estruturas de cooperação (autoformação cooperada) (Niza, 2016). Através do isomorfismo pedagógico entre o modelo pedagógico e o modelo de formação, permitiu-se experienciar criticamente nas práticas formativas os mesmos princípios e estratégias instituídas nas práticas educativas. Tal processo contribui para melhorar não só as práticas educativas como também a própria formação. É nesta dinâmica transformadora que, atualmente, se assume no MEM um modelo pedagógico e de formação de cariz sociocultural e dialógico, assente em quatro pontos fundamentais: 1) a construção conjunta do conhecimento; 2) a ajuda que uns dão aos outros; 3) a linguagem oral e escrita como meio que opera a transformação dos vários intervenientes no processo; 4) a negociação constante e um ajuste contínuo para que se alcance perspetivas compartilhadas (Serralha, 2016).

No MEM é de salientar que, desde sempre, a análise e reflexão da prática educativa é promovida pela fala e pela escrita, enquanto processos de tomada de consciência, sublinhando um esforço discursivo e teorizador por parte dos professores (Niza, 2010). Ao produzirem conhecimento através da interpretação e compreensão da sua ação profissional, estabeleceu-se como objetivo primordial nos últimos anos, o avanço de concepções e procedimentos de uma prática de pesquisa espontânea, para uma prática de investigação de professores, sistemática e crítica, avaliada e partilhada em cooperação.

No seguimento de tudo isto, no ano letivo de 2008/2009, tendo como objetivo alargar aos sócios interessados o trabalho de investigação como processo formativo, iniciou-se um Projeto de formação, de âmbito nacional, designado por Projeto de Investigação-formação e que teve a duração de dois anos letivos. Elegeu-se o Projeto Curricular de Turma (PCT) como o instrumento estratégico de mudança das práticas docentes e assumiu-se a escrita profissional como traço distintivo deste Projeto, em comparação com as modalidades de formação mais habituais no MEM. Desse modo, de entre as várias produções e realizações exigidas aos participantes, em função da melhoria de um dos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, salientam-se, quer os diários profissionais de apoio ao processo investigativo da prática e os ensaios a publicar na revista Escola Moderna, quer as comunicações orais a apresentar no congresso anual do MEM. Ao longo de cada ano letivo, existiram cinco seminários de apoio ao processo investigativo e formativo, dinamizados por um conjunto de supervisores, sócios do MEM e com mestrados e doutoramentos na área da formação e supervisão. De todo o apoio prestado nos seminários, salienta-se a ajuda à produção e revisão escrita dos ensaios, no sentido de estes refletirem de forma rigorosa, quer o processo investigativo ocorrido quer os resultados alcançados daí resultantes, tendo em conta o foco de investigação definido. A utilização da plataforma moodle definiu-se como outro importante dispositivo estratégico da formação, funcionando como instrumento mediador, entre os seminários, dos professores inscritos na formação e os supervisores. Todo o trabalho desenvolvido on-line através desta plataforma ocorreu em forma de fóruns, chat e dispositivos de arquivo documental. Sendo de destacar a partilha de diários de investigação e de textos científico-pedagógicos.

A partir das entrevistas individuais e de Focus Group, incidiu-se, particularmente, no processo organizativo e na dimensão investigativa do Projeto de Investigação-formação, sobre os quais recaem as dimensões de análise que agora são apresentadas.

4.1 O foco da investigação

Como revelador da intencionalidade de um processo investigativo, a importância de um foco de investigação, justifica-se perante a complexidade da prática pedagógica e a dificuldade dos professores em se concentrarem apenas num aspeto da mesma:

O que eu achei mais interessante foi o facto de nos focarmos numa fragilidade que sentíamos e termos um objetivo definido. A pessoa sabe para onde é que tem que olhar e, às vezes, como o dia a dia é tão disperso, acabamos por ter dificuldade em definir prioridades. O facto de estar focada num tema, ajudou-me a aprofundar a reflexão. (P3)

4.2 A recolha e análise de dados pelos professores

Sobre o processo de recolha de dados realizado pelos próprios professores, realça-se a importância da utilização de ferramentas que permitiram uma observação e análise da prática mais efetiva, sendo também importante toda a sistematicidade empregue. Destacam-se os dois excertos:

Uma fundamental, é de facto termos ferramentas, mais ferramentas para olharmos a nossa prática enquanto professores investigadores, não numa perspetiva de estarmos distantes, de nos

colocarmos fora da situação da sala de aula, não podemos esquecer que somos professores. Eu não me pus ali como uma pessoa que está de fora a observar. Sou observador participante e um elemento daquela comunidade e, portanto, enquanto tal, sabermos olhar a nossa prática é fundamental. Depois, o hábito de tomar notas sobre aspetos importantes e de recolher elementos significativos. (P1)

Foi importante o facto de recolher a informação de forma sistemática, de me tornar um bocadinho mais obsessiva com isso e, logo, mais organizada para levar as coisas até ao fim. (P3)

A partir do segundo ano de funcionamento deste Projeto, os professores investigadores organizaram-se em grupos, encontrando-se presencialmente, o que permitiu uma maior cooperação entre todos e apoio ao processo investigativo. Ou seja:

Fez-me olhar para as coisas de outra forma, não só após a análise como durante a própria recolha, porque à medida que ia fazendo as gravações e ia ouvindo o que os miúdos diziam, analisava, também, as minhas intervenções. Isso depois era logo objeto de reflexão no grupo e durante o próprio processo. Fui avançando bastante. (P3)

A análise dos dados (presentes, sobretudo, nos diários profissionais) realizada pelos próprios participantes, para além de permitir um maior distanciamento e visão crítica do trabalho com os alunos, assumiu-se como um fator facilitador da consequente escrita do ensaio. Isto é:

Eu acho que me senti mais investigadora quando passei a fazer a análise de conteúdo, porque aí passei a ter uma visão mais global, até da própria evolução da turma. Quando eu tive que fazer análise de conteúdo é que consegui perceber mais estas coisas e aí senti-me mais investigadora e com um distanciamento maior daquilo que estava a acontecer. (P3)

A mim o que me deslumbrou foi a análise de conteúdo e depois o surgimento de todas aquelas categorias, de perceber que aquela esquematização/categorização é depois, de facto, um facilitador da escrita. (P6)

4.3 A plataforma moodle e os grupos presenciais

A plataforma moodle definiu-se como um espaço de referência para todos os participantes, em que tudo o que era para consultar e produzido por cada um estava à disposição de todos. Por exemplo, possibilitava que os diários profissionais pudessem ser lidos e comentados por todos, em qualquer momento. No entanto, a partir da constatação das poucas interações através da plataforma, os participantes, em contraste, salientaram a importância da inclusão das sessões presenciais no desenrolar do Projeto. Seleccionamos o seguinte excerto:

Eu senti que as outras pessoas também não participavam muito e isso também não puxava por mim, porque a partir do momento em que eu punha lá as coisas e não tinha grandes comentários, era recíproco. Por isso, é que, a certa altura, foram propostos encontros presenciais. Senti que essa interação melhorou bastante quando nos começamos a encontrar presencialmente. Porque nos obrigávamos a estar ali e a interação existir olhos nos olhos. É diferente do que nos meios virtuais. Nos encontros que tínhamos havia momentos para escrever e momentos para lermos uns aos outros essa escrita. (P3)

4.4 Os seminários e os supervisores

Os cinco seminários realizados ao longo de cada ano letivo assumiram-se como momentos formais de apoio ao processo formativo e investigativo dos participantes, em que se apresentou e refletiu sobre aspetos da prática e produtos da formação, num clima de interação cooperada:

Vou dar um exemplo, aquela questão dos momentos de partilha e reflexão nos seminários, quando eu falava sobre o que estava a fazer com os meus alunos, havia sempre colegas a dizerem que já tinham feito isto no primeiro ano e já tinham feito aquilo e isso permitiu digamos, que eu também refletisse em algumas destas situações. Recordo-me que pedi ajuda aos meus colegas para o melhoramento da minha pergunta de investigação. Lembro-me perfeitamente que foi discutida lá e analisada, e foi com eles que a elaborei, deram-me ideias e um grande apoio. Conseguiram perceber o que é eu queria. Havia também a orientação para nós lermos determinados textos que iam ao encontro da reflexão sobre a nossa temática. (P2)

Para além do apoio prestado pelos supervisores a todo o processo investigativo, salienta-se, sobretudo, o apoio à escrita do ensaio:

Eu lembro-me que a I. foi muito importante porque me incentivou a escrever. Só de pensar em escrever um ensaio! Ela ajudou-me muito a dar o pontapé de saída. Quando lhe falei no meu receio de começar, ela perguntou: “Não tem os diários? Então eu sugiro que passe essas coisas já para um documento word e depois daqui a uns tempos logo vê o que vai fazer com isso. Há de surgir alguma coisa”. Ela foi me dando umas dicas e depois acabei por escrever naturalmente sem pensar muito nisso. Portanto, os supervisores foram muito importantes. (P4)

4.5 O professor investigador da sua prática e o MEM

Sobre o conceito e perfil de professor investigador da sua prática, ficou demarcada, por um lado, a diferença entre investigação universitária e a investigação realizada pelos próprios professores à sua prática pedagógica; por outro, também se verificou a dificuldade de se perceber como investigador, não sendo “externo” e distanciado ao que se investiga. Ou seja:

O protagonismo está nos próprios professores e não nos investigadores das Universidades, que é a grande diferença. Os chamados professores investigadores acabam por ser, digamos que, apenas fazer o que é suposto aos professores investigadores da Universidade. Um dos aspetos fundamentais é termos percebido e tomado consciência de que podemos ser professores investigadores, que isso não é uma coisa banal que qualquer um pode fazer. (P1)

Toda a reflexão gerada permitiu, igualmente, gerar um maior gosto pela leitura de artigos teóricos:

Eu aprendi imenso, imenso. Aprendi a refletir muito mais sobre o sentido das coisas. E desenvolvi muito o gosto pela leitura de textos dos vários autores construtivistas, o que me enriqueceu muito teoricamente. (P4)

O papel da escrita profissional no desenvolvimento da reflexão e, consequente, melhoria da prática, foi também algo decisivo para os participantes, já que ao se escrever sobre a prática, distancia-se sobre a mesma, desenvolve-se o pensamento argumentativo, reforçam-se e questionam-se convicções e explicita-se o implícito. Isto é:

Foi o facto de as coisas estarem escritas que me permitiu olhar para elas, aprofundá-las e depois, no dia-a-dia, ter essas coisas mais presentes para ir melhorando. Eu escrevia as coisas numa perspetiva muito imediata, depois voltava a olhar para elas, lia sobre aquele assunto, falava com os outros a partir daquilo que problematizava. E a escrita era o elemento que me permitia depois fazer uma análise metacognitiva sobre o que tinha acontecido. Havia aqui duas escritas, aquela mais de registo e depois a escrita que me permitiu analisar essa informação. (P3)

A utilização do diário profissional como suporte e recurso para a escrita dos ensaios foi algo bastante referido, visto que os participantes salientaram que a escrita dos diários os

comprometeu com a escrita dos ensaios, tal como também tinham consciência que aquando da escrita dos ensaios, os diários seriam um suporte fundamental:

O diário profissional foi muito importante para mim, porque me “obrigou” a escrever o artigo. Retirei muitas situações, muitos momentos, muitas falas dos alunos. De outro modo, ter-me-ia esquecido se não tivesse registado. Eu fui “beber muito” ao diário profissional. (P2)

Acho que o diário profissional foi ficando cada vez mais rico ao longo do tempo e foi tendo um papel importante porque essas reflexões, depois, foram aquelas que eu utilizei para escrever o artigo. A partir de uma certa altura, a própria escrita do diário conduziu à escrita do artigo, pois tinha consciência que era lá que eu ia buscar parte da reflexão para, depois, enriquecer o artigo, passei a ter essa consciência. Não haveria artigo, se não houvesse diário. (P3)

Outra característica do trabalho desenvolvido pelos professores investigadores consistiu na importância do compromisso com a escrita de ensaios, tal como se percebe a partir do excerto seguinte:

Foi também importante, porque consegui escrever um artigo, que era uma coisa que achava impensável. Apesar de ter tido muito medo, consegui vencer esse medo. Se não fosse o Projeto eu não teria sido capaz de perseguir o objetivo de descrever e escrever sobre as ocorrências em sala de aula. (P4)

Algo também a ressaltar foi a importância das comunicações orais realizadas no congresso anual do MEM, como resultado de um processo de investigação da prática, em que os professores tiveram um maior envolvimento no seu processo formativo, usufruíram da cooperação com os colegas e da escrita de um ensaio. Tudo isso contribuiu não só para que se tornassem comunicadores mais seguros, como para a consecução de comunicações mais refletidas, em que se percebeu um maior aprofundamento da temática em causa. O *feedback* e a interpelação do público presente nas comunicações acabou também por promover maior reflexão, em comparação com a escrita do ensaio. Destacamos estas duas opiniões:

Acho que foi a primeira vez que eu estava a comunicar uma coisa em que me sentia segura e à vontade, porque aquilo tudo estava tão bem apropriado. Eu tinha passado por aquele processo todo e, portanto, foi a vez que eu comuniquei com mais à vontade, mais segura e em que eu senti que tinha aquela informação bem apropriada. (P4)

Foi muito bom ter o feedback dos outros, sobretudo na reflexão que se faz a partir da comunicação. A própria organização da comunicação ajudou-me ainda mais a enriquecer a reflexão que já tinha feito com a escrita do artigo, porque durante o processo de escrita do artigo a pessoa interage com muita gente, mas depois raramente há um feedback ou uma reflexão a partir daí. A comunicação permitiu isso. (P3)

Apesar de todas as vantagens, houve também dificuldade em conciliar todo o processo investigativo de melhoria e reflexão da prática pedagógica com a própria docência, o que realça o peso não só do fator tempo como das competências investigativas exigidas:

Para além de termos de conciliar o nosso trabalho do dia-a-dia, de preparar as aulas e de estar com os alunos, era também mais o esforço acrescido de termos de fazer leituras que se relacionasse com aquilo que estávamos a estudar. De termos que escrever diariamente e depois, no fundo, também organizar as questões relacionadas com a investigação. Eu, por exemplo, aí apesar de ter algumas coisas que me recordava da faculdade em relação à forma como se ia investigar, tinha que se aprender mais alguma coisa para se poder dar continuidade a esse trabalho. (P6)

CONCLUSÕES

Em termos conclusivos, percebe-se que este projeto de investigação-formação refletiu as características de uma investigação da prática, ressaltando-se a intencionalidade e a sistematicidade, em prol da melhoria das práticas e da produção de conhecimento. Já através dos ensaios, para além de refletir a importância da escrita como uma ferramenta de

desenvolvimento profissional, validou-se o conhecimento produzido e publicado, tornando-se visível o carácter público que uma investigação pressupõe. Por outro lado, apesar da valorização das competências metodológicas e o apoio intelectual por parte dos supervisores, devido ao tempo e às competências de literacia investigativa que um processo investigativo da prática solicita, os participantes revelaram que sentiram algumas dificuldades em conciliar a docência e a investigação, à semelhança do encontrado por outros investigadores. Apesar de tudo, a cooperação vivenciada, fruto da militância dos participantes no MEM, para além de realçar a importância das comunidades de prática no desenvolvimento de um processo de investigação da prática, ajudou a que os participantes cumprissem todas as exigências que um projeto desta natureza solicita.

Acreditamos, deste modo, que este projeto de investigação-formação se assumiu como um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores, visto se centrar no aperfeiçoamento das práticas educativas, na melhoria das competências profissionais e aprendizagens dos alunos.

Já em termos de relevância deste estudo para a atualidade, apesar do tempo decorrido sobre o projeto de investigação-formação em causa, entre várias razões, destacamos a importância de se perceber a relevância dos processos formativos também a longo prazo, sendo que os implicados têm um distanciamento temporal que lhes permite uma reflexão problematizadora sobre os efeitos dessas experiências na sua aprendizagem e práticas.

REFERÊNCIAS

- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: A conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120-139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X024001249>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work. Understanding complexity, building quality*. Routledge.
- Dimmock, C. (2016). Conceptualizing the research-practice-professional development nexus: Mobilizing schools as "research engaged" professional development learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36-53. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.963884>
- Estrela, A., Eliseu, M., & Amaral, A. (2018). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. A. Costa, J. Marques, A. Faria, & D. Esteves (Orgs.), *Contributos da investigação em ciências da educação - 30 anos de AFIRSE em Portugal: homenagem aos professores Albano Estrela e Maria Teresa Estrela* (pp. 385-395). Educa.

Faria, A. L., Santana, I., Figueiral, L., & Ferro, N. S. (2019). *Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. Conselho Nacional de Educação.

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Recomendacao_Qual_Val.prof.E.pdf

Florentini, D. (2013). Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. *Sisyphus - Journal of Education*, 1(3), 152-181.
<https://doi.org/10.25749/sis.3710>

Folque, M. A., Leal-da-Costa, M. C., & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In C. Correa, L. Cavalcante, & M. Bossoli (Orgs.), *Formação de professores em perspectiva* (pp. 177-236). EDUA.

Formosinho, J. (2014). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Eds.), *Luzes e sombras da formação contínua* (pp. 57-81). Edições Pedagogo.

Flores, M. A. (2018). Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis. In M. A. Flores, A. M. Silva, & S. Fernandes (Orgs.), *Contextos de mediação e de desenvolvimento profissional* (pp. 171-194). De Facto Editores.

Flores, M. A. (2019). Unpacking teacher quality. Key issues for early career teachers. In A. M. Sullivan, B. R. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers - Problems and possibilities* (pp. 15-38). Springer.

Flores, M. A., Caetano, A. P., Freire, I., & Veiga-Simão, A. M. (2020). Formação de professores em contextos colaborativos: génese e metamorfoses de um projeto. In M. F. Vieira, C. M-Cunha, & M. A. Flores (Orgs.), *Investigação e mudança - mapeando histórias de transformação* (pp. 15-48). Appris.

Friedman, V. (2001). Action science: creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (pp. 159-170). Sage Publications.

Giroux, H. (1997). *Os professores como profissionais intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artmed.

Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one. *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X031005003>

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
https://www.researchgate.net/publication/292675761_How_Does_Professional_Development_Improve_Teaching

Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Cultura*, (36), 141-158. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
<http://www.tandfonline.com/loi/ctat20>

Loughran, J. J. (2013). Pedagogy: Making sense of the complex relationship between teaching and learning. *Curriculum inquiry*, 43(1), 118-141. <https://doi.org/10.1111/curi.12003>

Lüdke, M., Oliveira, A., Cruz, G., Boing, L., & Schaffel, S. (2009). *O que conta como pesquisa?*. Cortez Editora.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.
http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf

Niza, S. (2010). Editorial. *Escola Moderna*, 5(37), 3-4.

Nóvoa, A. (2008). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia (Orgs.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores - aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto Editora.

Ritcher, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teacher's uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Edições Pedagogo.

Serralha, F. (2016). Os atuais enfoques teóricos do MEM. *Escola Moderna*, 6(4), 55-57.

Tinoca, L., Ponte, J.P., Galvão, C., & Curado, A.P. (2013). Key issues in teacher education. State of the art of research in teacher education Seminar, Lisbon, September 2013.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring professionalism* (pp. 28-49). Institute of Education.

Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Sage Publications.

Zeichner, K. M., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-332). American Educational Research Association.