

Formação e desenvolvimento dos professores de Português: investigação e ação em sala de aula

Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

nazarecoimbra@aeplegua.pt

CFAE Matosinhos

Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua - AEPL

“Não acredites naquilo que os teus olhos te dizem. Tudo o que eles mostram é limitação. Olha com o teu conhecimento, descobre aquilo que já sabes e verás a forma de voar.”

Richard Bach, *Fernão Capelo Gaiivota* (2015, p. 100)

Resumo

Esta comunicação focaliza a formação e o desenvolvimento dos professores de Português, tendo por base a pesquisa e ação em sala de aula, no entendimento de uma intervenção pedagógica fundada na reflexividade prática. A fim de alcançar boas práticas e mais qualidade de ensino e aprendizagem, a Português Língua Materna, serão analisadas as competências essenciais de um professor do século XXI, numa escola entendida como comunidade educativa aprendente. Por último, registam-se vozes dos atores educativos, desde o professor ao aluno e ao encarregado de educação.

Palavras-chave: formação contínua; professores de Português; professor-investigador; análise da práxis; comunidade educativa aprendente.

1. Introdução

A aprendizagem da Língua constitui um imperativo e um desafio, nos nossos dias. O desenvolvimento de competências linguísticas é essencial para a integração da criança e do jovem numa comunidade sociolinguística, bem como para a sua formação, enquanto pessoa e cidadão. Numa sociedade global, sustentada por redes de comunicação, é preciso que, numa perspetiva inclusiva, todos tenham acesso ao conhecimento, o que nem sempre acontece, ou por falta de competências de comunicação ou tecnológicas ou de ambas. Este é um desafio que a escola enfrenta, enquanto comunidade educativa e espaço vocacionado para a aprendizagem formal e o aprofundamento de competências comunicativas de Língua Materna.

A este desafio são chamados a responder os professores de Português, pela transversalidade da Língua Materna, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, essenciais à aquisição e ao aprofundamento dos conhecimentos específicos de cada disciplina curricular. Como recorda Nóvoa (1992, p. 9), não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Essa formação passa pela construção e partilha de um espaço de diálogo e reflexão. Por isso, tanto a nível nacional como internacional, a formação contínua, enquanto fator de desenvolvimento dos professores, continua a ser um tema predominante nos debates em educação e nas políticas educativas nacionais e europeias, destacando-se a sua influência na qualidade do ensino e da aprendizagem (Roldão, 2011; 2009; Simão et al., 2009).

Assim, a continuidade destes **Encontros de Boas Práticas**, enquanto jornadas regionais anuais, promovidas e organizadas pelo CFAE Matosinhos, visa o reforço e divulgação de boas práticas educativas. Neste **2º Encontro**, manteve-se a abertura à participação e apresentação de comunicações, por todos os docentes em exercício nos agrupamentos e escolas não agrupadas associados, tendo por finalidade contribuir para a partilha de boas práticas, entre os profissionais de educação do concelho de Matosinhos, e especificamente na **comunidade de prática dos professores de Português**, tendo em conta as diretrizes dos Programas de Português em vigor (Buescu et al., 2015; 2014). Por isso, um ano após a realização do 1º Encontro, é importante que os professores de Português continuem a investir na reflexão e colaboração, analisando a eficácia de práticas de ensino (CFAE, 2017; Coimbra, 2016).

Neste sentido, a presente comunicação enquadra-se nos objetivos do Encontro, e tem por finalidade suscitar a reflexão e o debate sobre (boas) práticas de Português, partindo da problemática do professor enquanto investigador da sua ação, em contexto de sala de aula, numa perspetiva de formação e desenvolvimento entre pares, em comunidade educativa aprendente. É nossa intenção contribuir para uma reflexão sobre as competências profissionais dos professores de Português, tendo por base uma formação contínua e reflexiva, capaz de incentivar o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino e da aprendizagem.

2. Formação contínua e competências profissionais dos professores de Português

Atualmente, a formação inicial é entendida como “uma etapa precedente à entrada na profissão”, pelo que “a formação contínua e o conceito de desenvolvimento profissional contínuo (...) ganharam novos sentidos e passaram a ser tidos como elementos de referência, tanto ao nível da construção da identidade profissional docente, como da conceção e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem” (Simão et al., 2009, p.63).

Tal é ainda mais pertinente tratando-se de professores de Português, porquanto a transversalidade linguística evidencia a importância da Língua no sucesso escolar (Sá, 2012). No entanto, estudos realizados nos últimos anos comprovam que as boas práticas, com aplicação de estratégias diferenciadas, realização de projetos desenvolvidos com os alunos e concretização de pesquisas em sala de aula, apesar de comprovadas e divulgadas, não são inteiramente apropriadas pelos professores. A justificação preponderante recai na sobrecarga de trabalho docente quotidiano, impeditiva de pesquisa e novas experiências pedagógicas (Alarcão, 2007; Alarcão & Tavares, 2010; Coe et al., 2014; Roldão, 2011).

Frequentemente, trata-se de experiências empreendidas a propósito de um trabalho de Projeto ou de um Curso de formação contínua. Em acréscimo, tais experiências surgem por dinamização dos docentes, no âmbito de reuniões pedagógicas setoriais, de disciplina e ano, em virtude de necessidades de conhecimento e reflexão sobre a prática docente. Outras vezes, advêm de estudos científicos, relacionados com Cursos de mestrado e doutoramento, que alguns professores empreendem, em horário pós-laboral (Coimbra et al., 2012). Assim sendo, a formação docente tornou-se essencial, no contexto de uma sociedade global e tecnológica, pelo que as competências profissionais não se circunscrevem ao domínio dos conteúdos curriculares. Trata-se de um saber em uso, a mobilizar em contexto profissional (Dias, 2010; Perrenoud, 2001; 2000; 1999; Roldão, 2009; 2003; 2002). Na opinião de Mesquita (2016, p. 58):

“A competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizadas numa utilidade que tem um sentido para o profissional e, por tal, deve saber escolher. A escolha pauta-se por acreditarmos na capacidade que temos em organizar e executar a nossa tarefa seguindo um caminho que nos conduza ao(s) resultado(s) desejado(s)... O que determina o grau de eficácia da escolha tem necessariamente consequências (...) Para sermos bem-sucedidos na concretização de qualquer tarefa temos de contar com a nossa capacidade de resiliência face à adversidade, a nossa linha condutora em função dos valores que defendemos, o grau de sucesso, os esforços consentidos e a energia que investimos na sua realização.”

Tal significa que ser competente não corresponde a mera acumulação de conhecimentos e capacidades, mas implica a capacidade de agir em situação, de um saber em uso, em função de objetivos e metas a alcançar, sabendo selecionar e avaliar o percurso mais adequado ao fim educativo pretendido. Em concordância, foram selecionadas, da revisão da literatura, algumas competências profissionais, que integram o perfil do professor do século XXI, referentes a um saber-fazer com mais **atualização profissional, reflexividade prática, pesquisa em sala de aula e trabalho colaborativo, entre pares e na escola, como comunidade educativa**. Seguidamente, estas competências serão objeto de análise e fundamentação.

A **atualização profissional** é fulcral para a renovação das práticas, implicando mais conhecimento científico e pedagógico sobre a realidade educativa. Numa perspetiva de aprendizagem contínua, o professor de Português deve manter-se atualizado sobre as teorias científicas da sua área curricular, referentes aos domínios da oralidade, leitura, escrita e gramática, e ainda sobre metodologias de ensino, a fim de desenvolver práticas eficazes.

Este conhecimento não é suficiente, dada a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Como competência do professor do século XXI, acrescenta-se a atualização sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Atualmente, para um efetivo desenvolvimento profissional, é imperativo que o professor amplie os seus conhecimentos quanto ao uso pedagógico das novas tecnologias e às atitudes e relações interpessoais, em sala de aula (Caena, 2011; Mesquita, 2016; Pawlas & Oliva, 2007).

No que concerne às novas tecnologias, a sua utilização em sala de aula mantém-se um desafio para muitos professores, deixando entrever o problema do desfasamento da literacia digital entre gerações. Os alunos, como “nativos digitais”, manifestam competências que muitos professores, enquanto “imigrantes digitais”, não dominam nem rentabilizam nas aulas (Prensky, 2010; 2001). Por isso, é essencial que os professores invistam na sua atualização quanto às TIC, em trabalho entre pares ou em cursos de formação contínua, de maneira a concretizar “**boas práticas com as TIC**” (Bates, 2015; Ricoy & Couto, 2014). Apesar de o uso

das TIC na aula proporcionar a motivação e o empenho da maioria dos alunos, nas atividades e projetos propostos, na disciplina de Português, a sua utilização mantém-se limitada a tarefas ocasionais de pesquisa e oralidade. Sobretudo, há a considerar que o uso das TIC implica uma abordagem sistémica e planificação rigorosa, que rentabilize as suas funcionalidades pedagógicas (Costa, 2012; 2008; Pedró, 2010; Peralta & Costa, 2007).

Outra competência essencial é o saber-fazer relativo à **reflexividade prática**. Segundo Dewey (1933; 1910), é essencial o pensamento reflexivo para a construção de práticas mais eficazes. Para o investigador Schön (1992; 1991; 1983), a **reflexão na ação**, antes, durante e depois da ação é a base do desenvolvimento profissional. O docente deverá aplicar uma reflexividade prática que lhe possibilite construir novo conhecimento, a partir da análise e reflexão sobre a prática, indo ao encontro das suas interrogações e dúvidas (Amaral et al., 1996; Bartlett & Leask, 2016; Lüdke, 2001; Perrenoud, 2004; 2002; Sá-Chaves, 2002).

Nesta perspetiva, é de realçar a **pesquisa em sala de aula**, levada a efeito por um professor-investigador (Stenhouse (1988; 1981; 1975), capaz de investigar e melhorar a sua intervenção pedagógica, através da **investigação-ação**. Esta abordagem metodológica focaliza o particular, visando melhorar o ensino-aprendizagem e não apenas produzir novo conhecimento, como sucede na pesquisa convencional. Apresenta como constrangimento o facto de exigir tempo e rigor metodológico. Por isso, alguns autores (Day, 2001; Esteves, 2002; Estrela, 2003; Hopkins, 2008) defendem que a pesquisa da prática, pelo próprio profissional, mesmo se não cumpre todos os requisitos da investigação-ação ou de um estudo de caso, é essencial à formação, ao desenvolvimento docente e à qualidade do ensino e da aprendizagem.

No que concerne ao **trabalho colaborativo**, a finalidade de cumprir objetivos educacionais é assumida em comum. Para Roldão (2007, p. 27), a construção de um caminho de descoberta, alicerçado no 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”. A aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores, inclui as interações em grupo, não sendo um processo individual mas social. Por isso, o trabalho colaborativo implica uma mudança de paradigma organizacional das instituições, dado que é preciso proporcionar tempo e espaço, para que os professores se reúnam, a fim de dialogarem, refletirem, partilharem, avaliarem e reformularem a sua ação (Fullan & Hargreaves, 2001; Oliveira-Formosinho, 2015; Roldão, 2007; 2006).

Deste modo, a perspetiva da coesão social, que leva ao empenho num propósito reconhecido e empreendido por um grupo de indivíduos, numa mesma finalidade, revela-se essencial ao desenvolvimento profissional dos professores (Senge et al., 2012).

Por fim, saber trabalhar numa **escola como comunidade educativa**, com o seu clima e a sua cultura, encontra-se em relação com todas as competências explicitadas anteriormente, dado que a construção de uma escola democrática e reflexiva, aberta ao diálogo, à problematização e à inovação é responsabilidade de cada um e de todos (Alarcão, 2009; 2007; 2002; Alarcão & Roldão, 2008). É em ambientes de aprendizagem, desafiantes e motivadores, que se edificam comunidades de prática, agregando vontades, desenvolvendo competências e construindo o sucesso dos alunos e o desenvolvimento profissional docente. Este **2º Encontro da Comunidade de Prática dos Professores de Português de Matosinhos** é um exemplo de trabalho em comunidade, traduzindo o empenho dos participantes na reflexão e discussão, a propósito de inquietações partilhadas sobre o ensino e a aprendizagem do Português. Assim

sendo, é necessário dar voz aos professores de Português, sedimentando uma comunidade alargada de prática, não apenas de cada escola e agrupamento, mas de todas as comunidades educativas de Matosinhos.

3. Vozes de professores, alunos e pais sobre (Boas) Práticas de Português

Mais uma vez, e à semelhança do 1º Encontro, em junho de 2016, é preciso insistir na vez e na voz de professores de Português e respetivos alunos, a partir dos trabalhos e dos relatórios docentes dos Cursos de Formação, realizados no CFAE Matosinhos.

Como mencionado anteriormente, a difusão de (boas) práticas é essencial, não como partilha momentânea, mas como base da problematização e da reflexão entre pares, em reuniões setoriais, na observação de aulas, nas revistas de escolas e/ou de agrupamentos e de centros de formação. Assim, acrescentam-se mais algumas vozes, de alunos, professores e uma encarregada de educação, coincidentes na vontade em fazer mais e melhor, em todos os domínios de Português, mas com especial incidência na leitura e na escrita.

No que concerne às vozes dos professores, que escolhemos divulgar neste Encontro, os dois excertos justificam-se pelo conteúdo semântico representativo.

“Professor A (2015-2016): “Este curso abrange professores de Português ao longo da escolaridade (...) o que proporciona uma visão global da articulação entre ciclos e anos (...) Afinal, muitos docentes entendem que, se os alunos não dominam a leitura e a escrita, a responsabilidade é dos professores de Português. Seria mais útil que os professores de todas as disciplinas e níveis, desde o ensino básico ao secundário trabalhassem juntos, para orientarem os alunos na superação das suas dificuldades na Língua Materna.”

O primeiro comentário explicita a perceção do professor quanto à centralidade da articulação curricular, “uma visão global da articulação entre ciclos e anos”, e sobre a transversalidade do Português Língua Materna, da responsabilidade não apenas do docente de Português, mas dos professores de todas as disciplinas curriculares, na diversidade de vários glossários e linguagens científicas. Esta reflexão do **Professor A** vai ao encontro do destaque atribuído a um conhecimento aprofundado dos conteúdos programáticos de Português e à transversalidade linguística, desde o 1º ciclo ao secundário, tal como indicado nos Programas de Português em vigor (Buescu et al., 2015; 2014).

Professor D (2015-16): “O meu projeto de pesquisa focou a leitura da obra *Os Maias* de Eça de Queirós, numa turma de 11º ano com muitos alunos resistentes a ler, interligando a leitura e a escrita. A escolha deve-se ao facto de ser cada vez mais difícil motivar os alunos para a leitura de uma obra literária com mais de 700 páginas, cuja leitura integral faz parte do programa de Português e do nosso património cultural.

Tendo por objetivo efetuar uma leitura crítica deste romance do século XIX, considerando os níveis de ação, as personagens, o espaço, o tempo, o narrador e a intenção crítica, foi implementado um projeto de leitura extensiva, em trabalho de grupo, com caracterização de personagens, apresentação oral e produção escrita de um texto expositivo sobre a intenção crítica da obra. (...)

Em conclusão, o objetivo do projeto foi cumprido. Embora nem todos os alunos tenham concluído a leitura da obra, fizeram uma leitura global em trabalho de grupo (...) e 11 alunos (em 24) concluíram individualmente a leitura, o que foi mesmo bom. No final, 12 alunos classificaram o projeto com muito bom e os restantes com bom.“

O segundo comentário regista a perceção do **Professor D** sobre a leitura e o estudo de uma obra literária, *Os Maias* de Eça de Queirós, um problema recorrente, ao longo da escolaridade, dada a dificuldade em motivar os alunos para a leitura integral de obras de complexidade crescente. A opção pela leitura global da obra, em trabalho de grupo, constituiu uma boa prática, pois incentivou uma leitura partilhada e crítica. É ainda de referir que o docente elaborou uma pequena investigação em sala de aula, “o meu projeto de pesquisa”, com avaliação do ponto de partida (diagnóstico no primeiro parágrafo), definição do objetivo a atingir (no segundo parágrafo) e avaliação do ponto de chegada (cumprimento do objetivo e resultados no último parágrafo), refletindo sobre a eficácia das estratégias aplicadas.

A seguir, transcrevem-se as opiniões de dois alunos, de diferentes ciclos de ensino.

Aluno de 11º ano (1 junho 2017): “Confesso que não li *Os Maias*, só li o 1º capítulo e os resumos. Eu prometi que lia, mas afinal comecei mas não consegui, era muito grande, peço desculpa, e por isso em vez de pedir 11 (a média dá 11,2) peço 12 final, mas se a professora puder dar o 12 a minha média sobe, só faltam três décimas, e neste período trabalhei mais e tive uma boa apresentação oral (...)

Duas estratégias de superação para o ano de 2017-18:

1- Estudar gramática todos os dias.

2- Nas férias ler *Os Maias* e *Os Lusíadas*, no último teste confundi-me, por isso descí, e ainda as obras do 12º ano. Professora, boas férias.“

Quanto aos textos da autoria dos estudantes, o do **Aluno de 11º ano** corresponde à autoavaliação a Português. Por não ter sido possível incluir um comentário de um aluno do **Professor D**, o que teria sido o ideal, elegeu-se um registo recente, que ilustra não só a sinceridade do aluno, como a proliferação do facilitismo da leitura de resumos, em detrimento da leitura integral de obras complexas e extensas, a exigir motivação e competências proficientes de leitura, que muitos alunos ainda não adquiriram. No final, foi solicitado a todos os alunos o registo, na ficha de autoavaliação, de “duas estratégias de superação para o ano de 2017-18”. Este aluno, que não conseguiu ler *Os Maias*, faz a promessa de ler, nas férias, não só todas as obras do 11º ano como ainda as do 12º ano, o que comprova a sua boa vontade, advinda da experiência de se ter “confundido” n’*Os Lusíadas*, com descida “no último teste”.

O texto a seguir, da **Aluna de 8º ano**, ilustra uma boa prática de treino de vocabulário, com uso das TIC, em trabalho de pares: “Depois, para fazermos o TPC, eu e a Joana fomos ao dicionário no computador da Biblioteca e escrevemos o significado (...) mais correto”. A aluna avalia, de forma positiva, a atividade realizada: “No Concurso de palavras nós só não acertamos os significados de duas palavras, que eram difíceis. Eu acho que estamos as duas a melhorar.” Todavia, é de sublinhar que essa avaliação é para “as duas”, e não individual.

Aluna de 8º ano (2015-16): “Gostei do trabalho que fizemos na aula de Português, com a escrita de vocabulário e depois o Concurso de palavras. É importante, quando não percebemos as palavras, se não sabemos o significado depois não entendemos. Quando não entendo o texto é difícil e não continuo a ler. Também é difícil estar sempre a parar a leitura para ir ao dicionário, depois perco-me (...). Com este trabalho passei quinze palavras para o meu caderno. Depois, para fazermos o TPC, eu e a Joana fomos ao dicionário no computador da Biblioteca e escrevemos o significado. Tivemos de escolher o significado mais correto. (...) Na aula, a professora mandou ler o texto outra vez e entendi melhor. (...) No Concurso de palavras nós só não acertamos os significados de duas palavras, que eram difíceis. Eu acho que estamos as duas a melhorar.”

Por último, inclui-se um excerto de um texto memorialístico, da autoria de uma Mãe/EE, evocando o estudo de três obras quando estudante.

Mãe de aluno/EE (Revista LMEM 2017, pp. 91-94) - Memórias de antigas leituras



“Quando me foi lançado o repto de escrever um texto para a Revista Ler Mais e Escrever Melhor fiquei inquieta. Sobre o que iria escrever? Sempre adorei ler, mas quão diferentes são as capacidades que nos são exigidas para ler e para escrever! Ler, no seu sentido mais redutor, implica essencialmente capacidades cognitivas para a interpretação do texto; num sentido mais lato envolve construir uma “ponte imaginária” com o autor, compreender o que aquele pretende transmitir, reconstruir o significado do texto na nossa mente, de acordo com o nosso conhecimento, as nossas perceções e, indubitavelmente, os nossos estados de alma.

A escrita é de maior complexidade, exige um pleno controlo das aptidões linguísticas, uma adequada seleção lexical, a capacidade de organizar sintaticamente o enunciado de acordo com as intenções comunicativas. A escrita torna o nosso pensamento visível, permite expressar-nos enquanto pessoa, é permanente. Mas, acima de tudo, exige uma antecipação das necessidades do leitor; quantas vezes, ao ler um texto, ainda que irrepreensivelmente escrito, sentimos que nada nos diz, que não construímos com o autor a tal “ponte”? A criatividade, o sonho e a imaginação são o que distingue um talentoso escritor de um escritor comum, são o que impede um texto adequadamente escrito de se tornar maçador. Ao dissertar interiormente sobre estas questões percebi que seria mais seguro para o leitor apresentar um texto inspirado na minha posição de leitora e transmitir as minhas impressões sobre obras que li.

Nos recônditos da minha memória concluí que as primeiras que possuía, relativamente a livros que li, e não mais esqueci, eram sobre três obras, já antiquíssimas, que analisei enquanto estudante. São elas, sem nenhuma ordem em especial: “**Miura**”, um conto incluído no livro *Os Bichos*, do autor português Miguel Torga, pseudónimo de Adolfo Correia da Rocha, publicado em 1940. (...) *O Velho e o Mar*, romance do escritor e jornalista Ernest Hemingway, publicado em 1952 (...) E *Fernão Capelo Gaivota*, romance do escritor Richard Bach, publicado em 1970.

O porquê de estas obras terem permanecido tão indeléveis na minha memória, não obstante os inúmeros livros que já li, não o consegui explicar. De “**Miura**” recordava, vividamente, estar na sala de aula, a ler o texto e ficar impressionada pela forma realista como Miguel Torga transmitia os sentimentos de humilhação que Miura, o touro, estava a sentir, durante a tourada, mas, no que

concerne aos outros dois livros, as recordações eram mais pálidas... De *O Velho e o Mar* recordava a luta do homem com o peixe, a sua impotência perante a força do mar, a solidão do velho, o elo de amizade com o rapaz. De **Fernão Capelo Gaivota**, a luta pelo sonho muito almejado, a rejeição de Fernão pelo bando de gaivotas a que pertencia, a capacidade de este se transcender para alcançar o que pretendia. Fui lê-los novamente, para clarificar as memórias. (...) (*Segue-se a análise de cada uma das três obras.*)

A quem não leu estes livros, espero que este texto e os excertos que escolhi o possam entusiasmar a fazê-lo. A quem já leu, que aprecie lembrá-los, tal como eu apreciei. Para concluir, um último excerto, de Fernão Capelo Gaivota: “Não acredites naquilo que os teus olhos te dizem. Tudo o que eles mostram é limitação. Olha com o teu conhecimento, descobre aquilo que já sabes e verás a forma de voar.”

Concluo a análise de vozes escolhidas com este texto, que vos convido a ler *online*, na íntegra, na edição de 2017 da *Revista Ler Mais e Escrever Melhor*, almejando que as memórias dos nossos alunos, um dia, também possam transmitir a força do seu ponto de vista, enquanto leitores, segundo a compreensão e fruição pessoal de cada um, numa saudade revisitada, iniciada nos tempos de estudante. Como é explicitado no texto da **Mãe/EE**, é essencial “construir uma “ponte imaginária” com o autor, compreender o que aquele pretende transmitir, reconstruir o significado do texto na nossa mente, de acordo com o nosso conhecimento, as nossas perceções e, indubitavelmente, os nossos estados de alma”.

Neste sentido, é preciso que os alunos façam uma leitura integral das obras e que o professor seja bem-sucedido nas estratégias de motivação de leitura, implementadas em sala de aula. Não é tarefa fácil. Todos nós sabemos que, na leitura (e nos demais domínios linguísticos), se sucedem dias cinzentos e alguns de sol, na voragem do apelo do imediato e do (aparentemente) mais fácil das tecnologias, ou do “estudar-na-véspera-dos-testes”.

E é nessa incerteza e complexidade, inerente à profissão docente, que estes Encontros são essenciais, para um trabalho construído a muitas vozes, que edifique uma sólida **comunidade de prática dos professores de Português de Matosinhos**, que não apenas de cada comunidade de escola ou de agrupamento, no singular, pois as boas práticas constroem-se na coesão coletiva. Na certeza de que o “voo” para mais qualidade e inovação é possível, através de atualização profissional, reflexividade prática, pesquisa em sala de aula e trabalho colaborativo, entre pares e na escola, como comunidade educativa aprendente.

Assim sendo, termino com a epígrafe inicial, transcrita de uma das obras evocadas, na certeza de que o conhecimento profissional é o caminho que abre lugar a outros voos.

Olha com o teu conhecimento, descobre aquilo que já sabes e verás a forma de voar.”

Richard Bach, *Fernão Capelo Gaivota* (2015, p. 100)

Muito obrigada pela vossa disponibilidade e atenção.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 218- 238.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Bach, R. (2015). *Fernão Capelo Gaivota* (reedição). Lua de Papel.
- Bartlett, S. & Leask, M. (2016). An Introduction to practitioner research, reflective practice and evidence-informed practice. In Campbell, S., Keask, M., & Turner, T. (Eds.), *Learning to teach in the Secondary School* (5th ed., pp. 300 – 309). London and New York: Routledge.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. <http://www.tonybates.ca/2015/04/07/book-teaching-in-a-digital-age-now-ready-and-available/>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (MEC). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Buescu, H., Maia, L, Silva, M.G., & Rocha, M.R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (MEC). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf
- Caena, F. (2011). Literature Review. Quality in Teachers' continuing professional development. European Commission (Org.), *Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers* (pp. 1-20). Directorate-General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf
- CFAE (2017). *Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos. Encontros de Boas Práticas*. http://www.cfaematosinhos.eu/F_encontros.htm e http://www.cfaematosinhos.eu/ebp2017_Folheto_200_300.pdf
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Durham University. The Sutton Trust. Disponível em <http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-makes-great-teaching-FINAL-4.11.14.pdf>
- Coimbra, M.N. (2016). Língua e Literatura Portuguesa: da formação às (boas) práticas. Comunicação apresentada ao *1º Encontro da Comunidade de Prática dos Professores de Português de*

- Matosinhos. http://www.cfaematosinhos.eu/ebp_POR_NC_texto.pdf Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos (CFAE) e AEPL, 7 de julho.
- Coimbra, M. N., Marques, A., & Martins, A. M. (2012). Formação e Supervisão: O que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20, 31-46. ISSN 1645-7250. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2936>
- Costa, F. (2012). Desenvolvimento curricular e TIC: Do déficite tecnológico ao déficite metodológico. In A. Estrela e J. Ferreira (Eds.), *Revisitar os Estudos Curriculares – Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Costa, F. (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo. Representações e práticas de professores*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath. <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 14 (1), 73-78. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: um Estudo*. Lisboa: IIE.
- Estrela, M. T. (2003). A investigação como estratégia de formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE* (1.º vol., pp. 19-25). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research* (4th ed.). Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, 22(74), 77-96. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006>
- Mesquita, E. (2016). Formação e ação docente. Desenvolvendo competências profissionais. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Professores e escolas – conhecimento, formação e ação* (pp. 55-76). Porto: Universidade Católica Editora. Coleção e-book. <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar – Para uma pedagogia de colaboração docente. In J. Formosinho, J., J. Machado & E. Mesquita, Formação, *Trabalho e Aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp.9-13). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools* (8.ª ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education.

- Pedró, F. (2010). A necessidade de uma abordagem sistémica. In OCDE, *Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia. Uma abordagem sistémica das inovações educacionais de base tecnológica* (pp. 11-20). <http://www.oecd.org/edu/ceri/47785311.pdf>
- Peralta, H., & Costa, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 77-86. http://www.academia.edu/744018/Compet%C3%Aancia_e_confian%C3%A7a_dos_professores_no_uso_das_TIC._S%C3%ADntese_de_um_estudo_internacional
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista Pedagógica*, 17, 8-12. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, (5), 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ricoy, M., & Couto, M. (2014). As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade. *Educação e Pesquisa*, 40 (4) 897-912. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201400500000>
- Roldão, M. (2011). Formação de professores na investigação portuguesa – Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 139-156. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica. <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE10.PDF>
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Coleção Desenvolvimento profissional dos professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Dossiê Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas?, Dossiê Mãos na massa, *Revista Noesis*, 66, 22-23. www.oei.es/historico/pdfs/NOESIS66.pdf
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis*, 61, 59- 62.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da Língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Português: Investigação e Ensino* (pp. 364-372). LEIP; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro. <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf>
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.

- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Edições D. Quixote.
- Schön, A. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools That Learn (Updated and Revised): A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Crown Publishing Group.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 43- 51.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29 (2), 103-114.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinman.