

**MARIA TERESA FRAZÃO E PAULA DE CARVALHO
HENRIQUES**

**AÇÃO DE SUPERVISÃO NA MELHORIA DAS
PRÁTICAS DOCENTES EM TURMAS CEF**

Orientadora: Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

Novembro de 2012

**MARIA TERESA FRAZÃO E PAULA DE CARVALHO
HENRIQUES**

**AÇÃO DE SUPERVISÃO NA MELHORIA DAS
PRÁTICAS DOCENTES EM TURMAS CEF**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Prof. Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

Novembro de 2012

"Deves ter **serenidade** para aceites as coisas que não
podes mudar, **coragem** para mudares aquilo de que és
capaz e **sabedoria** para veres a diferença."

Sócrates (filósofo grego)

Agradecimentos

Este trabalho é o culminar de muitos anos de trabalho nas escolas e de uma ambição pessoal e profissional, muitas vezes incentivada por amigos e colegas.

A todos os meus sinceros agradecimentos, e em especial:

À Professora Doutora Ana Paula Silva pela franca disponibilidade na orientação deste trabalho, por todos os momentos de partilha de ideias, pelo pronto incentivo em momentos-chave, fazendo-nos acreditar veementemente que este projeto era possível.

Aos responsáveis e colegas da escola onde foi efetuado este estudo.

É igualmente justa uma palavra de reconhecimento a todos os formadores e colegas, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, pela contribuição da realização pessoal e profissional.

À mãe Lucinda, por todos os momentos de partilha de angústias e pela ajuda insubstituível nesta caminhada, imprescindível na concretização deste projeto.

Resumo

Este projeto consistiu num plano de supervisão aplicado a um público-alvo muito concreto – os técnicos especializados dos cursos de educação formação. Face a problemas empiricamente experienciados, empreendemos um estudo científico que nos permitisse compreender as questões que, este grupo de professores, nos colocava. Assim, apontámos como questão de partida procurar saber como lidar, supervisionar ou coordenar estes professores. Para a concretização do estudo adotou-se a metodologia de investigação-ação com o intuito de se delinear o plano de intervenção, aplicá-lo e avaliá-lo. Assim, procurámos um referencial teórico que nos elucidasse sobre as principais estratégias de supervisão a utilizar no sentido de ajudar a desenvolver, nos técnicos especializados, competências pessoais e profissionais a fim de dar resposta a um grupo específico de alunos. Recolheram-se ainda dados através da aplicação de um questionário e do registo de observações no diário de bordo.

O plano de supervisão foi direcionado em três áreas prioritárias: o “ser professor”, as práticas pedagógicas e a avaliação de alunos, implementando-se várias ações que visassem superar as lacunas encontradas e promover a melhoria da profissionalidade destes docentes. Após a aplicação de todas as ações delineadas esperaríamos algumas modificações a nível da atuação dos professores o que se constatou nuns casos e noutros não. Ao procurarmos compreender estes resultados, verificámos que os docentes não manifestavam reconhecimento de algumas das competências inerentes ao cargo de coordenador de curso. O coordenador só é visto como um mero diretor de turma. Logo, questionámo-nos sobre o impacto disso nos resultados, isto é, se os docentes não reconhecem as nossas funções de supervisão pedagógica, também não nos reconhecem a autoridade para tal, coartando o nosso poder de influência sobre eles.

Palavras-Chave: Supervisão, formação de professores, avaliação docente, práticas pedagógicas de docentes de turmas de Cursos de Educação Formação.

Abstract

This research consisted in a supervision plan applied to a very specific public group – the specialized technicians of the education formation courses. Due to empirical experienced problems, we carried out a scientific study which allowed us to understand the questions made by this group of teachers. Thus, as a prime question we decided to understand how to deal, supervise and coordinate these teachers. To achieve this study we adopted an action-research methodology so as to outline the supervision plan, implement and evaluate it. Therefore, we looked for theoretical references that enlightened us about the main supervision strategies to use, in order to help us to build, personal and professional competences that would allow us to work with a specific group of students. The data was collected through a questionnaire and with observations noted in a logbook.

The supervision plan was directed to three main areas: “being a teacher”, pedagogical practices and student evaluation, by implementing several actions that intended to overcome the identified gaps and promote professional improvement in these teachers. After the application of all the designed actions, we might hope to see some changes in the teacher’s action, which happened in some cases, but in others didn’t. In order to try to understand these results, we realized that these teachers didn’t recognize some competences linked to the role of course coordinator. The coordinator is seen just as a mere course director. So, we questioned ourselves about how this would affect our study, that is, if the teachers didn’t recognize our pedagogical supervision functions, they didn’t also recognize the authority to do so, which would weaken out our power over them.

Keywords: Supervision; Teachers’ Formation, Teachers’ Evaluation, Pedagogical practices in Classes of Education and Training Courses

Abreviaturas

CEF – Cursos de Educação Formação

GSI - Graduate Student Instructor

ME – Ministério da Educação

MSST – Ministério da segurança Social e do Trabalho

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAF – Prova de Avaliação Final

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

SASE – Serviços de Ação Social Escolar

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Abreviaturas	iv
Índice	v
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - Reflexão autobiográfica e Identificação do Problema	4
1. Reflexão autobiográfica.....	5
2. Nova Problemática	18
2.1. Identificação e definição do problema.....	18
2.2. Justificação da escolha	25
3. Questões e objetivos de investigação	33
3.1. Questão de partida.....	33
3.2. Subquestões	33
3.3. Objetivo geral	33
3.4. Objetivos específicos	34
PARTE II - Enquadramento teórico	35
Introdução	36
1. Supervisão	37
1.1. Conceitos	37
1.2. Professor Reflexivo / Escola Reflexiva	40
1.2. Estilos Supervisivos.....	42
1.3. Características do supervisor.....	43
1.4. Fases do processo de supervisão	46
1.5. Estratégias de supervisão	47
2. Formação de Professores	52
2.1. Conceito de Formação.....	52
2.2. Modelos de Formação Contínua	56
3. Avaliação de Professores.....	59
3.1. Referência aos processos de avaliação (1º e 2º ciclo)	60
3.2. O que foi conseguido?	62
3.3. Novas perspetivas.....	63
4. Práticas educativas	65
4.1. Os conceitos: ensinar, pedagogia e didática	67
4.2. Práticas Pedagógicas	68
4.2.1. Planificação.....	70
4.2.2. Experiências de aprendizagem	71
4.2.2.1. Diferenciação Pedagógica	73
4.2.3. Avaliação.....	75
Parte III - Proposta de Resolução do Problema.....	78
1. Metodologia	79
1.1. Caracterização do contexto.....	80

1.2. Plano de Resolução.....	87
1.2.1. Áreas.....	88
1.2.2. Recursos.....	88
1.2.3. Ações a desenvolver	93
1.2.4. Avaliação do Plano de Ação.....	97
2. Síntese Reflexiva	103
Fontes Consultadas.....	109
1. Bibliográficas.....	109
2. Eletrónicas	112
3. Legislação.....	114
APÊNDICES.....	i
Apêndice 1 – Questionário	ii
Apêndice 2 – Justificação do questionário	vii
Apêndice 3 – Análise de Conteúdo do Diário de Bordo	xi

Índice de Figuras

<i>Figura 1 – Q15 - Principais funções do professor</i>	27
<i>Figura 2 – Q17.1. - Principais características do professor</i>	28
<i>Figura 3 – Q18 - Razões do aluno perder interesse pela disciplina</i>	29
<i>Figura 4 – Q19 - Práticas letivas</i>	29
<i>Figura 5 – Q20 - Atitude do professor face aos alunos</i>	30
<i>Figura 6 – Q21 - Preocupações dos professores</i>	30
<i>Figura 7 – Q23 - Diferenças entre turmas CEF e turmas do ensino regular</i>	31
<i>Figura 8 – Q24 - Principais dificuldades em lecionar turmas CEF</i>	31
<i>Figura 9 – Q25 - Como superar as dificuldades</i>	32
<i>Figura 10– Ciclos do processo de investigação</i>	50
<i>Figura 11 – Q1 - Distribuição por sexos</i>	81
<i>Figura 12 – Q2 - Distribuição por Idades</i>	82
<i>Figura 13 – Q3 - Local de residência em tempo letivo</i>	82
<i>Figura 14 – Q4.1. - Deslocação à escola</i>	82
<i>Figura 15 – Q4.2. - Tempo despendido na deslocação</i>	83
<i>Figura 16 – Q6 - Situação Profissional</i>	84
<i>Figura 17 – Q7 - Habilitação Académica</i>	84
<i>Figura 18 – Q8.1 - Profissionalização</i>	84
<i>Figura 19 - Q8.3.1. - Ano da Profissionalização</i>	85
<i>Figura 20 – Q8.3.2. - Classificação obtida na profissionalização</i>	85
<i>Figura 21 – Q11 – Exerce ou exerceu outras profissões</i>	86
<i>Figura 22 – Q26 - Problemas com que se debate a coordenadora</i>	104
<i>Figura 23 - Etapas da elaboração do plano de formação</i>	104

Índice de Quadros

Quadro 1 – Tempo despendido por tarefa (frequência absoluta)	28
Quadro 2 – Habilitações Académicas por ano de conclusão	83
Quadro 3 — Anos de serviço antes da profissionalização	86
Quadro 4 – Anos de serviço após a profissionalização	86
Quadro 5 – Áreas prioritárias de intervenção	88
Quadro 6 – Resultados do diário de bordo (Temas, categorias e frequência)	90
Quadro 7 — Análise SWOT das situações verificadas em turmas CEF.....	99
Quadro 8 – Plano de Formação	106

INTRODUÇÃO

O processo supervisivo, que tem por objetivo último a melhoria da qualidade do ensino, ainda não é muito utilizado a nível da formação contínua dos docentes, estando mais relacionado com a formação inicial. São os ciclos avaliativos do desempenho do pessoal docente que trazem às escolas todo um conjunto de dinâmicas que favorecem a implementação de algumas estratégias de supervisão, a maior parte delas decorrentes da aplicação da legislação.

Os Cursos de Educação Formação surgiram da necessidade de dar resposta a um conjunto de alunos que pareciam deixar de se enquadrar no ensino regular. Este novo desafio implicava uma significativa adaptação dos professores a uma nova realidade, o que com maior ou menor facilidade foi acontecendo no que diz respeito aos professores de carreira. No entanto, a entrada de técnicos especializados confrontou as escolas com novo conjunto de situações com as quais era necessário conviver. A falta de tempo e de responsabilidade e as dificuldades no processo de avaliação dos alunos, na elaboração de planificações e de instrumentos de avaliação e o desconhecimento da necessidade de utilização de uma diversidade de estratégias de ensino, em cursos com um público-alvo muito específico que exige toda uma flexibilidade e implementação de uma vasta panóplia de instrumento de avaliação e de estratégias, trouxe a necessidade de, a escola, encontrar soluções para estes problemas.

Estando a supervisão muito relacionada com a avaliação, era a exigência legislativa que comandava a predisposição da escola para a aplicação de processos supervisivos mais coerentes e sistemáticos. Face às questões levantadas pelos técnicos especializados procurou-se, neste estudo, delinear um plano de ação supervisivo com o intuito de promover a melhoria individual dos docentes, em estudo, e conseqüentemente, o sucesso educativo.

Estes professores, sem formação em ensino, mostravam-se muito ligados a uma forma de ensino já ultrapassada, muito expositiva, não se coadunando com os alunos que ingressam nestes cursos de educação formação. Com pouca recetividade para o trabalho

colaborativo e não reconhecendo a necessidade de reflexão sobre a ação, era, de facto importante desenvolver nestes profissionais todo um conjunto de competências que dificultavam a sua prática docente.

Com este trabalho pretendeu-se procurar compreender e encontrar soluções para as questões levantadas à escola, com a entrada dos técnicos especializados, implementando um plano de supervisão com a finalidade de promover o desenvolvimento pessoal e profissional destes professores.

A motivação para a realização deste projeto resultou de uma situação concreta que se pretendia resolver ou pelo menos atenuar. Ao implementá-lo, era nossa intenção verificar se a aplicação das estratégias de supervisão reconhecidas no meio académico, permitiam atingir os nossos objetivos, ou seja, encontrar a melhor forma de lidar com estes professores e ao mesmo tempo levá-los a melhorar as suas práticas pedagógicas.

Um outro intuito, era iniciar, na própria escola, um processo mais sistemático de supervisão que perdurasse no tempo, influenciando-se assim, de alguma forma, a própria cultura da escola no sentido de um incremento das formas de trabalho colaborativo e de reflexão sobre as práticas, processos ainda muito incipientes nas nossas escolas.

A utilização da metodologia de investigação-ação mostrou-se a mais adequada já que se visava uma intervenção em contexto face a problemas concretos. Esta metodologia permitiu munir-nos de conhecimentos teóricos sobre os assuntos a estudar, aplicá-los e avaliar os resultados.

A estrutura do trabalho divide-se em três partes: parte I – reflexão autobiográfica e identificação do problema; parte II – enquadramento teórico; parte III – proposta de resolução do problema.

A parte I corresponde a uma reflexão autobiográfica por parte da investigadora que permitiu dar um panorama sobre a experiência profissional onde se realça todo um conjunto de experiências, muitas de coordenação, o que necessariamente implicava um trabalho colaborativo e também a identificação de um problema a necessitar de solução. Integrados nos métodos qualitativos, os estudos autobiográficos são hoje aceites como bases do processo científico. O docente ao optar pela reflexão autobiográfica terá que estruturar o seu pensamento para que, a escrita seja entendível por outros, ao mesmo tempo que é inerente a reflexão sobre a ação, levando a um nível de autoconhecimento, atingindo-se a

meta-reflexão. Assim, ainda nesta parte que identificamos o problema e justificamos a sua escolha, fazendo também a definição das questões de partida, das subquestões e dos objetivos gerais e específicos.

O enquadramento teórico (parte II) contribuiu para um aprofundar de conhecimentos, nas várias vertentes deste projeto, permitindo fundamentar o próprio plano de ação.

A proposta de resolução do problema (parte III) centrou-se na implementação do plano de supervisão. Iniciamos esta parte com a caracterização do contexto, baseando-nos nos resultados da aplicação de um questionário. Posteriormente, definiram-se as áreas a intervir, as ações a desenvolver, aplicou-se o plano e avaliou-se o mesmo.

De salientar a utilização de um diário de bordo com o registo das observações sobre o público-alvo deste estudo que se mostrou valioso para a contraposição dos resultados obtidos inicialmente no questionário aplicado.

A síntese reflexiva possibilitou-nos retirar algumas conclusões e propor sugestões de trabalho futuro, nomeadamente com a apresentação de um plano de formação. É nesta secção que também apresentamos alguns constrangimentos com que nos deparámos.

Por último importa referir que usamos, como base para a produção deste trabalho científico, as normas, em vigor, delineadas pela Universidade Lusófona para a elaboração e apresentação de teses e dissertações, despacho nº 101/2009, de 26 de maio, bem como o Guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação, Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, e aprovado em Conselho Técnico-científico de 15 de fevereiro de 2012.

PARTE I - Reflexão autobiográfica e Identificação do Problema

1. Reflexão autobiográfica

Desde que me lembro, sempre quis vir a ser professora. O gosto em transmitir conhecimentos, o presenciar da transformação a partir do momento em que se adquire o conhecimento e se o mobiliza, sempre me causou fascínio, e felizmente ainda o causa.

Paulo Freire (1991), afirma, no seu livro, *A Educação na Cidade*, que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Congresso Internacional de Educação, 2007). Apesar de concordar na importância da formação e da reflexão como forma de melhoria, penso, no entanto, que é relevante o carácter intrínseco daquilo que vulgarmente se chama de *vocação*.

Consultando o dicionário *on line*, Infopédia, encontramos que se define vocação como “inclinação e predisposição para certo género de vida, profissão, estudo ou arte; tendência, talento; jeito; queda”. Etimologicamente a palavra vem do latim “vocare” que significa “chamado”. Se bem que este termo tenha hoje um cariz religioso, o certo é que considero que é necessário uma certa predisposição, um certo jeito, para que se desempenhe uma profissão exigente e difícil, como é a profissão docente, com persistência e com uma permanente vontade de melhoria, capaz de ultrapassar todas as contrariedades com que nos debatemos quase diariamente.

Após 30 anos de carreira, ainda encontro energia para procurar inovar, melhorar desempenhos, frequentar formações, mais ou menos académicas, na esperança de poder encontrar novas fórmulas de sucesso que possa aplicar no contexto real de trabalho. Ao escrever estas palavras lembro o que Csikszentmihalyim refere como “fluxo”, citado em Veiga Branco (2005): “estado de total absorção numa determinada atividade, que, embora possa ser exigente ou até mesmo stressante enquanto você a está realizando, oferece posteriormente um profundo senso de satisfação” (p.196). Só este conceito explica a constante satisfação que retiro do ato de ensinar e a energia que diariamente imprimo nas minhas tarefas.

Nos meus primeiros anos de carreira, e tendo em atenção a época longínqua em que isso se passou, em que a postura dos alunos era de muito interesse e respeito pela figura do professor, não me recordo de grandes momentos de ansiedade no contato com os alunos, nem de situações disciplinares complicadas. Tinha, com certeza, insegurança quanto aos aspetos científicos que procurava transmitir, mas como a atitude dos alunos era facilitadora de bons ambientes de aprendizagem, essas situações foram sendo suavizadas.

Tive a sorte, aos 3-4 anos de carreira (de 84 a 87), ainda muito nova, de ficar numa escola com poucos anos, pequena, quase familiar, muito amistosa com um corpo docente bastante jovem, onde me dediquei ao carácter mais social do ensino, programando atividades extracurriculares, como concursos e visitas de estudo, não só para alunos mas também para o corpo docente e não docente. Também colaborei bastante em aspetos burocráticos da gestão da escola. O trabalho de equipa era muito frequente e notava-se um bom clima de escola.

De 1988 a 2004, passei por uma escola, na Amadora, que me possibilitou um grande crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Inserida num grupo disciplinar relativamente pequeno de 5 a 6 professores, que permitia um intenso trabalho colaborativo, até porque um docente nunca abarcava todo um nível de ensino, a partilha de materiais e dificuldades com o outro ou outros colegas desse ano de escolaridade era, por isso, frequente. Face a isso, considerei ser natural a partilha e o trabalho conjunto.

Nesta escola, tornou-se evidente o meu carácter de procura constante de melhoria e inovação. Fui sempre uma voluntária no arranque de reformas educativas ou de aspetos, por exemplo, relativos a novas abordagens a nível dos conteúdos ou de novos manuais, veja-se, a título de exemplo:

- iniciei novos programas, que arrancaram primeiros nos sétimos anos de Geografia com a reforma curricular do Ensino Básico e Secundário, bem como a nova disciplina de ITI (Introdução às Tecnologias da Informação), no 10º ano;

- estive na primeira leva de aplicação das Provas Globais dado que nessa altura lecionava ITI, após a saída do Despacho Normativo nº 338/93, de 21 de Outubro, que instituiu as Provas Globais para o Ensino Secundário.

Experiências

Ao longo da minha vida profissional, foram muitas as experiências de partilha e de trabalho de equipa, ao ser coordenadora de todo um conjunto de atividades / tarefas que subsistem nas escolas:

- Delegada de Grupo
- Coordenadora do Grupo de Formação de Turmas
- Diretora de Turma
- Grupo Auxiliar do Conselho Diretivo
- Grupo Dinamizador de Atividades Extracurriculares
- Júri de Exames
- Coordenadora do Projeto Minerva (4 anos- 1989/90 até 1992/93)
- Formadora de alunos e professores em Programas Utilitários
- Coadjuvante de Exames Nacionais
- Secretária do Conselho Diretivo (5 anos)
- Coordenadora do Grupo de Elaboração de Horários
- Coordenadora do Grupo de Elaboração de Turmas
- Coordenadora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais
- Coordenadora Adjunta de Geografia
- Coordenadora do Projeto Ciência Viva (Geo Lab)
- Coordenadora do Projeto de Currículos Alternativos (4 anos)
- Coordenadora de Secretariado de Exames Nacionais
- Coordenadora da implementação da Plataforma Moodle
- Coordenadora dos Cursos de Educação Formação (4 anos)
- Coordenadora do Secretariado de Provas de Aferição (3 anos)
- Professora Colaboradora no Observatório de Qualidade da Escola Básica D. António de Ataíde (2 anos)
- Coordenadora do Núcleo de Percursos Diferenciados (com assento no Conselho Pedagógico) - (2010/2011 e 2011/2012)
- Membro da Equipa PTE (área pedagógica) – (2010/2011 e 2011/2012)
- Relatora para a Área Curricular de Geografia, a nível da Avaliação de Desempenho de Pessoal Docente (2010/2011)
- Coordenadora do Observatório de Qualidade (2011/2012)

Como se pode constatar desta longa lista, a maioria destas tarefas implica um trabalho colaborativo, que sempre tentei imprimir nas equipas que comigo trabalhavam. Neste tipo de tarefa estava inerente um trabalho de supervisão que passava pela partilha de problemas e de busca de soluções. Durante os anos que lecionei na referida escola da

Amadora, sempre me senti apoiada, nas minhas iniciativas e vi reconhecido o meu trabalho, esforço e dedicação.

Elaborei e desenvolvi projetos curriculares (ex: Currículos Alternativos) e extra curriculares (GeoClube), e outros, mais ou menos burocráticos ou administrativos (Secretariados de Exames, Provas Globais e Aferições, constituição de turmas ou elaboração de horários). Como se percebe, pela lista apresentada, na maior parte das vezes, estive à frente dessas equipas, o que demonstra, claramente, a capacidade e confiança na boa execução da tarefa que as direções depositavam em mim e na minha capacidade de liderança.

a) Projeto interdisciplinar

Foi ainda nesta escola, no ano de 1989/90, que colaborei num projeto, inovador na altura, de desenvolver uma experiência de interdisciplinaridade entre algumas das disciplinas do currículo, coordenando metodologias e conteúdos¹. Esta experiência desenrolou-se com uma turma de nono ano de escolaridade e com as disciplinas de Português, História, Geografia, Biologia, Físico-Química, Matemática, Saúde, Desenho e Educação Física. O tema organizador foi o ambiente, sendo dado ao Projeto o título de “Viver a Escola”. O envolvimento de quase todas as disciplinas, implicou um trabalho constante entre os professores (e não poucas vezes até com os alunos) tendo sido a minha primeira experiência concreta de uma comunidade colaborativa de aprendizagem, com vários professores centrados num objetivo comum: a consecução de um projeto. Estes encontros serviam, não só para delinear atividades mas principalmente para coordenar conteúdos / abordagens disciplinares em torno de um determinado assunto. Os testes eram elaborados em conjunto, abordando assuntos de várias disciplinas, em torno de uma temática, por exemplo, ambiente.

Foi uma experiência muito enriquecedora que me possibilitou um grande crescimento a nível profissional, constatando a importância do trabalho colaborativo. Não menos importante, foram as ligações humanas entre os professores que fizeram parte da equipa, ligações que, ainda hoje, perduram.

¹ Esta experiência foi posteriormente publicada numa coleção da Texto Editora, Educação Hoje, “A interdisciplinaridade, Reflexão e Experiência” de Pombo, O., Guimarães, H. e Levy, T., em 1993.

De 2000 a 2003, fui Coordenadora de um Projeto de Currículos Alternativos, que, na altura implicava a construção de um currículo e respetivos programas. Foi, precisamente uma das colegas (de História) que participou na supracitada experiência, que colaborou na elaboração do programa de uma disciplina “Mundo Atual”, onde conseguimos uma abordagem não só cronológica mas holística tendo em conta todo um conjunto de temáticas que considerámos importantes para os alunos que iriam terminar o 9º ano.

Foi necessário delinear uma matriz curricular (que necessitou da devida autorização por parte do Ministério da Educação), elaborar programas das várias disciplinas criadas (infelizmente, em muitos casos os professores que os criaram não foram os professores que os implementaram) tendo como principal objetivo fornecer uma educação básica abrangente mas também fomentar capacidades para o ingresso na vida ativa e de promover competências pessoais e sociais.

Deste projeto fizeram parte 10 professores, 14 alunos e 3 técnicos de educação. Coordenei essa equipa (sendo uma das professoras mais novas do grupo), de professores dedicados, profissionais e que assumiram o projeto como seu, sempre numa lógica colaborativa e com a finalidade de transmitir, não só conhecimentos, a alunos já desenquadrados da realidade escolar, mas principalmente, valores. Sendo discentes muito difíceis, muito deles que já tinham abandonado a escola, oriundos de meios sociais muito desfavoráveis, foi uma tarefa difícil, mas foi uma tarefa de todos. Senti coesão na equipa, e talvez por isso, revejo essa experiência como muito positiva, tendo hoje, muito orgulho de a ter não só coordenado, mas pertencido a esse grupo.

Este projeto proporcionou-me duas grandes aprendizagens:

- a importância do acesso à escolaridade das camadas mais desfavorecidas da população oriundas de ambientes onde o investimento na educação não é valorizado, mas que se torna muito gratificante quando nos confrontamos, por um lado, com as dificuldades e revezes e, por outro, com os resultados que conseguimos alcançar;

- a importância do trabalho em equipa, que nos permite a partilha dos “desaires” e sucessos sempre com a finalidade de proporcionar uma educação básica a jovens que dificilmente a teriam noutras circunstâncias.

São as pequenas vitórias que nos dão alento. Apenas cito uma pequena ocorrência que, por essa e por outras tantas que nos vão acontecendo, ganham um significado especial

e explicam a minha dedicação a esta profissão: ao trabalhar com um aluno (de raça negra, enorme em tamanho, oriundo de um bairro de lata) na realização de uns fantoches, o aluno, após muito esforço na realização do boneco, não o conseguiu concretizar como quis e ainda, ao utilizar mal a tesoura, cortou demais o tecido, ficando o fato do fantoche completamente estragado. O aluno ficou muito frustrado com aquele desenlace e numa atitude de desespero e de confirmação dos seus insucessos, disse que não fazia mais nada. Após o *terminus* da aula, resolvi ficar mais um pouco na sala de aula, para compor, dentro do possível, o boneco. Na aula seguinte mostrei-o ao aluno que me disse, muito espantado e contente: “Mas a professora perdeu tempo comigo!”. Foi uma experiência que me sensibilizou muitíssimo e que recordo até hoje que muitos dos alunos que nos passam pelas mãos, só precisam de um pouco de atenção (às vezes de muita!), porque nunca a tiveram e que os seus comportamentos são, por isso, reflexo de tudo o que já passaram.

b) Órgão de Gestão

Há ainda que referir a minha passagem pelo Conselho Executivo da referida escola, de 1993 a 1999, que trouxe uma nova dimensão ao meu desenvolvimento profissional: a parte das relações humanas e a vertente administrativa. Mais uma vez, tive a sorte de fazer parte de uma equipa de excelentes pessoas e profissionais. Os três elementos que completavam a equipa, demonstraram ter uma tão elevada dimensão humana que de facto humanizaram o meu desenvolvimento profissional. Até então, orgulhava-me de ter um grande espírito de dever, um elevado sentido profissional e ético, com valores morais firmes, mas falhava na parte relacional, na parte humana.

A partir daí, já não interessava só o cumprimento integral dos normativos legais ou a concretização eficaz de uma tarefa, tornava-se agora importante ter em atenção as pessoas: se um determinado procedimento burocrático era possível executar, não desrespeitando a lei, mas de forma a ponderar as necessidades das pessoas, era essa a opção tomada. Tornavam-se importantes as relações interpessoais, área que eu tinha descurado até então.

Considero, e baseio-me também em opiniões proferidas pelos membros da escola (docentes e não docentes), que foi o órgão de gestão mais humano que já tive oportunidade de verificar, em relação às escolas que já passei.

Este ingresso no órgão de gestão da escola, proporcionou-me ainda uma nova visão sobre a vertente organizacional, sobre a instituição. Sendo uma pessoa muito ligada à prática, nunca tinha, até então, pensado nas tarefas inerentes à gestão de uma escola. Apesar de me ter sido destinada a área dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE), o trabalho de equipa que se desenvolveu no grupo foi tão intenso e diversificado que implicava que todos os elementos tivessem conhecimento de todas as áreas: pessoal docente e não docente, alunos, comunidade, parte administrativa, entre outros.

Ao fim de 11 anos de carreira, fui obrigada a estar constantemente atualizada em relação à legislação, tive que contactar com personalidades relacionadas com o mundo da educação, tive que gerir conflitos dentro da escola e, por exemplo, com pais ou alunos, tive que gerir orçamentos, tive de providenciar a aquisição de alimentos ou a manutenção de equipamentos, ou seja, áreas que normalmente não fazem parte do dia a dia de um professor mas que são, no entanto, necessárias numa escola. O sucesso da tarefa foi conseguido, em grande parte pelo apoio mútuo entre os elementos da equipa.

c) Atividades extra curriculares

A implementação de clubes, mais académicos ou mais lúdicos, proporcionou-me momentos de partilha de saberes, valores e de emoções.

Cite-se:

- Coordenação do Projeto Minerva, por um período de quatro anos (1989/90 a 1992/93). Este cargo possibilitou-me um contacto mais próximo com as novas tecnologias de informação ligadas à educação. Ao longo dos quatro anos, enquanto Coordenadora procurei incentivar, os restantes professores da escola, para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula, por ser um elemento facilitador da aprendizagem, tendo sido realizados projetos a nível da Geografia (por exemplo com a utilização do PCGlobe em sala de aula) e da Matemática. Enquanto Coordenadora do Projeto Minerva, fui formadora (a nível interno) de professores, alunos e funcionários em programas utilitários. Ainda, na

- sequência do cargo desempenhado colaborei, com o Conselho Diretivo, sendo destacada para a elaboração da análise estatística do insucesso escolar bem como para a elaboração de turmas utilizando programas informáticos.
- a implementação do clube “GeoClube” que pretendeu ser um espaço de aplicação de saberes e utilização de novas tecnologias e aplicações informáticas, desenrolou-se no ano letivo de 2002/2003. Este clube implicou uma candidatura a Projetos do Ciência Viva, conseguindo a escola a verba necessária à aquisição de uma licença para um programa ArcView (na altura foi mais de 400 000\$00) para aplicação prática de conteúdos de Geografia, a nível do ensino secundário: população e cartografia de elementos da realidade local. Infelizmente estava planificada a construção de uma base de dados local (Concelho da Amadora) com a colaboração de outras escolas, mas essa vertente não foi conseguida. A minha saída da escola impediu o continuar do projeto que, segundo sei, nunca mais foi reativado.
 - Participação no Clube “À Descoberta da Natureza”, em 1999 e 2000 – a partir de uma ideia lançada por um professor, com a ajuda de dois alunos do 12º ano, participei, inicialmente como ajudante, em passeios preparados juntamente com outros dois professores e com uma colaboração dedicada de vários alunos. Era um espaço propício ao reforço dos laços pessoais bem como transmissão de valores de partilha, entre alunos e alunos-professores. Pretendia proporcionar-se atividades ao ar livre para ajudar os alunos a descobrir outros espaços e relacionarem-se com eles numa perspetiva de respeito e preservação, não só com um carácter lúdico mas ao mesmo tempo pedagógico. Diz o mentor do clube, no seu blog, *“Solitário e perdido ..., ganhei duas ajudas que de convidados passaram a efectivos membros do sonho:... . Redobrámos o espírito”* (Clube à Descoberta da Natureza, 1999).
 - Criação do jornal de escola *“Pingos de escrita”*, no ano letivo 2005/06. No âmbito da lecionação da disciplina de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), realizei com os discentes um jornal da escola, utilizando o Microsoft Publisher, a fim de possibilitar aos alunos uma nova experiência pedagógica utilizando software utilitário. Foi um trabalho em que mais nenhum outro professor colaborou, numa área em que nunca me tinha dedicado, mas cujo resultado foi bastante satisfatório,

tendo sido o primeiro jornal a ser publicado na escola (agora já no Concelho de Vila Franca).

Formação

No sentido do contínuo desenvolvimento profissional, importa ainda salientar a procura constante de atualização pedagógica e didática. São inúmeras as ações de formação ou seminários que fui frequentando ao longo do tempo, procurando uma atualização constante, de forma a melhorar continuamente a minha prática letiva. Esta formação não se centrou só nos conteúdos: congressos, conferências, dias abertos no âmbito da Geografia, mas também em temáticas mais abrangentes como liderança, utilização de uma aplicação informática para o tratamento de dados especialmente usado para estatísticas em trabalhos no âmbito das Ciências Sociais, denominado Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), ou da plataforma Moodle, gestão de conflitos, motivação, ou ainda de ferramentas/aplicações úteis ao trabalho burocrático ou de gestão de uma escola: aplicação para elaboração de horários ou de turmas ou, mais recentemente, um curso sobre Higiene e Segurança.

Tentei sempre, inteirar-me de toda uma panóplia de temas relacionados com a escola, com os alunos, com o aspeto relacional, com as tarefas burocráticas. Estas formações foram sempre voluntárias, mas tomemos García (1999), para identificar os vários modelos adotados:

- umas foram planificadas segundo as minhas próprias necessidades numa perspetiva de “desenvolvimento profissional autónomo”, por exemplo, utilização de SPSS, ou Curso de Higiene e Segurança;
- outras foram no sentido do “desenvolvimento profissional e inovação curricular”, como é o caso, da ação sobre motivação para os alunos da turma de Currículos Alternativos, ou uma Oficina de Formação alusiva ao tema “Novas Práticas Pedagógicas em Currículos Alternativas”, com duração de 50 horas.
ou seja, formações centradas em problemas da escola;
- outras, ainda, em cursos ou ações de formação, e estas, apesar de as selecionar tendo em conta o meu interesse pessoal, foram frequentadas pela imposição legal da

frequência de cursos para a obtenção de créditos – exemplo: uma oficina de formação sobre “A Gestão Pedagógica de Plataformas Moodle nas escolas”

- ultimamente, a frequência em cursos de pós-graduações ou mestrado tem-me possibilitado a adoção do modelo “desenvolvimento profissional através da investigação”, como seja, o mestrado que atualmente frequento.

Este longo processo formativo foi reforçando e consolidando o exercício profissional apropriando-me de todas as vertentes inerentes ao trabalho docente, ganhando progressivamente cada vez mais confiança. Cada conferência ou curso, proporcionavam-me novas experiências que procurava pôr em prática ou aplicar de alguma forma.

Personagens importantes na construção do meu “eu profissional”

Na construção e desenvolvimento da minha profissionalidade docente tenho de citar sete professores que tiveram um papel imprescindível no crescimento do meu “eu profissional” e também “pessoal”.

A nível da dimensão pessoal, três docentes, com os quais trabalhei, desempenharam um papel fundamental no meu crescimento. Estes três professores fizeram parte da equipa do Conselho Executivo e, pelas razões acima apontadas, foram um referencial a nível das relações humanas. Na tentativa de alcançar a coesão entre os vários elementos da escola, procuraram mitigar quezílias (que infelizmente sempre existem) tendo conseguido a colaboração com grupos/fações, chamadas de oposição, conquistando-as e chamando-as para colaborarem nas várias atividades da escola, criando um clima mais saudável e propício à melhoria da qualidade do ensino. Também a nível do pessoal não docente, procurou-se sempre criar um clima de respeito e reconhecimento que perdurou, pelo menos, enquanto aquela equipa funcionou e que foi uma mais-valia para a escola, enquanto instituição.

Na dimensão da organização escolar, tenho que referir um nome incontornável pelo rigor, inovação e profissionalismo que imprimia à sua atuação. Refiro-me à Presidente do Conselho Executivo de uma escola situada no Concelho de Vila Franca de Xira, que estava à frente da escola no primeiro ano em que fui lá colocada, e que me transmitiu a imperiosa necessidade de estar muito informada nas questões teóricas da educação (área que nunca

me tinha chamado muito a atenção já que me sentia mais à vontade na parte prática da concretização, baseada na experiência e no empirismo), bem como o rigor absoluto na aplicação da lei (aqui, ao contrário do caso anterior, não se punha em questão o ser humano, tinha que se aplicar a lei), do rigor dos procedimentos, dos códigos deontológicos. Não era uma pessoa muito apreciada na escola mas senti, na sua pessoa, apoio e reconhecimento num novo ambiente em que me pretendia inserir. Esta ligação, fez com que ganhasse, até hoje, uma conotação de pessoa complicada e suscetível de, deliberadamente, de arranjar problemas, situação com que ainda hoje me debato. Há ainda a referir que foi esta docente que mais me influenciou no sentido da necessidade de me formar a um nível mais teórico, nomeadamente, através da frequência de um mestrado em Ciências da Educação.

A nível pedagógico e didático tenho de salientar uma docente de História, já com bastantes anos de serviço (vinte e oito); uma professora de Geografia, bastante nova (com quatro/ cinco anos de serviço), e uma professora de Ciências Naturais (também muito nova com três/ quatro anos de serviço). Todas elas, de uma forma ou de outra, mostraram-me, com o seu entusiasmo e inovação, novas abordagens, pedagógicas e didáticas de determinados assuntos. Todas elas demonstraram uma energia especial e um investimento profissional impressionante. Considero que detinham aquilo que já referi de “vocaçãõ”.

Para fazer face às exigências atuais, a teoria da racionalidade técnica já não é suficiente, sendo agora necessário incentivar processos que permitam o desenvolvimento de capacidades, enquanto pessoas e profissionais, de tal forma, que consigam agir adequadamente a cada situação que se lhes depare.

O conceito de profissionalidade envolve quer o desenvolvimento pessoal quer o profissional, a fim de possibilitar a formação de uma nova identidade.

Balanço de uma carreira

Fazendo uma analogia com o trabalho desenvolvido por Huberman (1989), citado em Day (2001) que sugere que os professores, ao longo da sua carreira atravessam cinco fases de desenvolvimento, poderei dizer que, no meu caso, as três primeiras fases, (Entrada

na carreira, Estabilização e Novos desafios) correspondem quase na íntegra com o meu percurso pessoal. De facto, poderei considerar que a entrada na carreira se caracterizou como sendo um início fácil. Revejo os primeiros anos como de grande empenho e consolidação, tendo começado a desenvolver “um sentido de “mestria” do ensino”, como diz Day (2001, p. 104). Os anos seguintes, e até há bem pouco tempo, corresponderam à fase dos novos desafios. Foi nesta fase que me envolvi em diversos projetos (já relatados) podendo dizer que foi uma longa fase de grandes e diversificadas experiências, bem como da assunção de novas responsabilidades. A escola torna-se o epicentro da minha vida (Day, 2001, p.105).

Apesar de me encontrar já no trigésimo ano ensino, não consigo perspetivar a minha vida profissional sem novos desafios, que continuo a aceitar numa busca constante da melhoria da prática profissional.

Nesta fase alargada, tal como identificou Huberman, também procurei “*renovar os ... compromissos intelectuais através de um estudo aprofundado*” (em Day, 2001, p. 107). Aqui se inscrevem as pós-graduações e até mesmo o mestrado em Ciências da Educação, procurando atualizar os meus fundamentos a nível das teorias da educação bem como alargar horizontes intelectuais numa tentativa de possível reorientação para outro tipo de tarefas.

Nos últimos dois a três anos, poderei então dizer que entrei, de facto, numa fase de desencanto a “*sobreviver, insatisfeitos, num ambiente e estranho*” (Day, 2001, p. 107). Como refere Day, começo agora a sentir uma certa marginalização dentro da instituição mostrando alguma hostilidade em relação àqueles que não partilham os mesmos valores e que também são responsáveis pelo estado da educação (Day, 2001, p. 107).

Este desencanto tem como origem as recentes reformas educativas, quer a nível do Estatuto da Carreira Docente, quer a nível do próprio Estatuto do Aluno, quer na forma como a classe docente tem perdido credibilidade e autoridade.

No entanto, considero que é a própria classe docente, a principal causadora desse descrédito, principalmente quando encontro “profissionais” que parecem não deter conhecimentos científicos pedagógicos e didáticos sólidos. A forma como os professores se vão acomodando, a todas as propostas superiormente emanadas muitas vezes sem qualquer apreciação crítica, sem propostas credíveis, parecendo serem uns simples autómatos do

ministério, que, por não conhecerem a realidade no terreno, vivem num mundo completamente diferente daquele com que nós, os operacionais, nos debatemos.

Recentemente, novos desafios têm vindo a surgir, com a entrada de técnicos que, não tendo tido formação adequada para o ensino, desconhecem a importância da pedagogia e da didática no processo de ensino-aprendizagem.

2. Nova Problemática

2.1. Identificação e definição do problema

Ao longo de cerca de 27 anos de serviço foi possível contactar com professores de várias origens profissionais e pessoais. Não obstante, eram professores de carreira, ou seja, a docência era a sua profissão, era à escola que dedicavam o seu tempo. Detinham sólidos conhecimentos científicos e todo um conjunto de valores morais, importantes na profissão docente.

Na altura não se falava em avaliação do pessoal docente, mas começou a verificar-se uma nova tendência manifestada por parte da tutela, no sentido de iniciar um ciclo de avaliação das escolas, designadamente, com o que se chamou de Inspeção Integrada. Estando presente neste primeiro momento de avaliação das instituições, foi notória a preocupação com os custos económicos que uma escola representava, especialmente no caso de reprovações de alunos.

Foi precisamente quando se começou a pensar em novos modelos de avaliação de professores, que esta nova problemática, que se pretende abordar, surge.

Em Portugal a avaliação de desempenho do pessoal docente surge, enquanto processo sistematizado, com o Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, onde é referido:

Sendo indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, o presente decreto-lei introduz um novo procedimento que, tendo em conta a auto-avaliação do docente, não assenta exclusivamente nela. Decreto-Lei 15/2007 (preâmbulo)

Apesar dos pressupostos válidos e da convicção de que a avaliação é necessária, não basta a promulgação de legislação para se mudarem mentalidades, este será um processo longo mas privilegiado para refletir, autoavaliar, ser avaliado e preparar mudanças para uma efetiva implementação de um processo de avaliação reconhecido pelos docentes. As mudanças têm de ser mudanças refletidas, desejadas e escolhidas “a mera promulgação de legislação não é suficiente para mudar vontades” (Coelho e Oliveira, 2010, p. 12).

A avaliação docente enquanto processo sistemático surge, como já foi referido, com o Novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 15/2007) ao se implementarem ciclos de avaliação de dois em dois anos. No entanto, já a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, artigo 36º, ponto 2), fazia a correlação entre a progressão na carreira docente e o desenvolvimento profissional com a avaliação de desempenho.

A implementação do primeiro ciclo de avaliação foi amplamente criticada, quer pelos fundamentos quer pelos processos, principalmente após a definição de uma nova estruturação da carreira docente em professores e titulares.

O segundo ciclo de avaliação, pressupõe a existência do “relator”, sendo este “responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho” (Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho).

Nestas circunstâncias a designação como relatora para um conjunto de docentes, não só da área curricular de Geografia, mas também para os técnicos especializados dos Cursos de Educação Formação (CEF), que Coordenava, possibilitou um contato mais direto com estes professores, o que facilitou o conhecimento mais real das suas preocupações, bem como dos seus pontos fortes e fracos.

A massificação da escola pública, trouxe à docência todo um conjunto de professores das mais variadas origens. Formosinho (2009) refere a “co-existência, nas mesmas escolas, de docentes formados profissionalmente e agentes de ensino (docentes sem formação profissional)” (p. 48). No entanto, nunca como hoje, nos deparamos com professores com deficiente preparação científica, falta de valores e de responsabilidade que têm vindo a imprimir nas escolas um ambiente de desinteresse e «laissez faire» que não promove, de forma nenhuma, a melhoria da qualidade do ensino.

Desde o ingresso na escola situada no Concelho de Vila Franca de Xira, em 2003/2004, que foi possível a perceção da substancial diferença entre os professores existentes nesta realidade e os que se encontravam nas escolas de Lisboa. Era uma escola relativamente nova, inaugurada em 2001, com um corpo docente ainda pouco fixo, pelo que a grande maioria dos professores estavam na escola de “passagem”, havendo, quase todos os anos, grandes alterações. Muitos tinham pouca experiência, poucos anos de serviço e não

tinham grandes perspectivas profissionais, não considerando vantajoso o investimento pessoal e profissional numa escola que poderia sê-lo, só por um ano. Este facto trazia, ano após ano, problemas, a nível:

- pedagógico e didático;
- da relação pedagógica com os alunos;
- da avaliação dos alunos;
- do conhecimento e aplicação da legislação;
- da responsabilização e cumprimento de prazos e regras;
- do empenho nas atividades escolares.

Já em anos anteriores, aquando a designação do cargo de coordenadora de Departamento (na altura um departamento estabelecido internamente que continha Português, Línguas Estrangeiras, História, Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica), foi tentada a unificação de todos estes professores, que compunham o referido Departamento Curricular, na tentativa de criação de uma verdadeira equipa, já no sentido de efetuar um (ainda incipiente) processo de supervisão, durante o qual foram detetadas as habituais resistências à introdução de novos sistemas. Mesmo, assim, ainda foi promovida a implementação de uma ação de formação sobre avaliação de alunos, e foram feitas, pontualmente, algumas investidas, com aqueles docentes que mostravam ter maiores problemas em sala de aula. Estas iniciativas, centraram-se na disponibilidade pessoal a fim de que aqueles professores sentissem apoio e procurassem, individualmente, ajuda. Foram assim feitos alguns apontamentos no sentido da supervisão.

A tarefa de coordenação de cursos CEF tem proporcionado, ao longo dos anos, o contato com professores que aparentam ter deficiente formação profissional. O cargo de coordenadora pedagógica de uma equipa pressupõe que se tenha de gerir e organizar não só a parte logística mas, principalmente, a parte pedagógica, promovendo uma articulação entre as várias disciplinas, gerindo as atividades a implementar, bem como todos os aspetos pedagógicos inerentes a um curso desta natureza.

Esta tarefa, que como já referido não era inovadora (cf. p. 1 e seguintes), mostrou-se extremamente difícil de concretizar.

Nos dois primeiros anos, fatores externos ao curso, como seja, instabilidade dos órgãos de gestão da escola e falta de conhecimentos, de vários dos órgãos da escola, na

implementação deste tipo de percursos escolares, retiraram poder ao cargo atribuído, provocando na equipa e nos docentes uma grande desconfiança no papel de diretora do curso. Perante estas circunstâncias, todas as tentativas de promover algum equilíbrio e coesão na equipa, revelou-se impossível.

Nos dois anos seguintes, começou a notar-se alguma estabilidade dos órgãos de gestão da escola o que libertou energia e tempo, para começar a constatar as lacunas pedagógicas e didáticas dos docentes contratados para as disciplinas técnicas dos cursos.

É importante apresentar alguns constrangimentos burocráticos bem como uma breve caracterização destes “professores”. Estes técnicos são contratados a nível de escola. Nos primeiros anos as escolas podiam solicitar os horários consoante as horas e as habilitações necessárias, a partir de 2008/09, a tutela deixou de permitir horários com mais de onze horas, pelo que, para estes cursos, onde são necessárias um total de vinte horas para as disciplinas de formação técnica, são requisitados três técnicos para cada curso, cada um com cerca de sete a oito horas.

Estas circunstâncias originam vários problemas:

- em virtude dos docentes serem contratados com horários com poucas horas, estes procuram completar horário com outras escolas, chegando a acumular com três ou quatro escolas, o que origina um grande dispêndio de tempo em deslocações. Este facto ainda origina a impossibilidade física e psicológica de cumprir com as responsabilidades comuns do dia-a-dia de uma escola (entrega de resultados, relatórios, balanços das atividades desenvolvidas, realização de atividades curriculares ou extra curriculares...). Acrescente-se que, muitas vezes, ao procurarem novos horários, conseguem escolas ou mais perto do local de residência ou escolas mais perto entre si, podendo, denunciar contrato, desde que não tenham ultrapassado um prazo de trinta dias, após a data da contratação;

- os docentes que lecionam estas disciplinas, praticamente só comparecem na escola para dar as suas horas, havendo pouca disponibilidade para colaborarem em atividades, projetos ou reuniões de trabalho;

- há grande dificuldade em se conseguir horas em comum para reuniões de trabalho (formais ou informais);

Elaborando, agora, uma pequena caracterização destes técnicos, temos que são normalmente bastante jovens, mas sem experiência profissional no ensino. Verificou-se, ao longo do tempo, não parecem deter grandes conhecimentos a nível pedagógico e didático, da legislação ou de procedimentos burocráticos e pedagógicos, comuns nas escolas.

A falta de experiência em ensino impede-os de possuir uma “bagagem” que advém da prática, por forma a solucionar situações em sala de aula, gerir tempos e espaços, a diversificar estratégias e instrumentos de avaliação demonstrando, até, dificuldades na redação de relatórios ou atas.

A problemática tornou-se evidente, aquando da efetiva implementação da avaliação do pessoal docente, ou seja, no ano letivo transato.

Foram seguidos, mais de perto, dois casos de técnicos:

Um, que demonstrou grandes lacunas científicas (nas matérias que lecionava); dificuldade em selecionar informação que pesquisava; dificuldades na produção escrita; pouca persistência; pouca responsabilidade profissional (por exemplo, não cumprindo prazos); pouca vontade em alterar atitudes; pouco esforço em superar dificuldades (o docente aceita bem críticas, porque por norma, ao mostrar-se humilde consegue que alguém lhe elabore toda a alteração necessária, sem que para isso, o docente tenha feito qualquer investimento da sua parte); pouca disponibilidade (demonstrada este ano letivo); reduzida diversificação de instrumentos de avaliação, ou de estratégias. Impossibilidade em efetuar a sua autoavaliação (como ficou comprovado pelo relatório de avaliação elaborado no ano letivo anterior);

Outro, que denota grande espírito inovador e criativo nas propostas de atividades a desenvolver com os alunos mas, também, não conseguindo facilmente a adesão dos mesmos; de carácter algo distante, mas principalmente pouco motivador, mostra muita dificuldade na utilização do reforço positivo. Parece ter vontade em confirmar os “erros”, ou seja, se o problema for “as alunas não trabalham”, consegue arranjar forma de confirmar que de facto elas não trabalham, por exemplo, ao propor um trabalho tão exigente que as alunas não o conseguem concretizar. Demonstra, poucos conhecimentos pedagógicos e didáticos. A sua grande teimosia impede-a de ouvir as sugestões que lhe são dadas, no sentido da melhoria de práticas. Não consegue efetuar uma autoavaliação realista, porque nunca põe em causa as suas práticas.

Constatou-se, assim, ao longo do tempo, haver necessidade de atuação em várias áreas prioritárias: ao nível da profissionalidade docente (o “ser professor”); ao nível das práticas pedagógicas e ao nível do processo de avaliação dos alunos.

Estas e outras questões, que cada vez mais surgem nas nossas escolas, começaram a ser bastante evidentes. É um problema resultante da massificação mas também das constantes reformas educativas efetuadas sem a necessária avaliação dos sistemas anteriores.

A massificação do ensino permitiu, por um lado, o acesso de muitos alunos à escola mas originou um outro problema: “o da qualidade da formação, tanto dos novos docentes (...) como dos docentes já em serviço (que, em muitos casos, não puderam ter a formação inicial mais desejável” (Alarcão, *et al.* s.d. p. 2).

Esta nova fase do sistema educativo implica necessárias mudanças assentes num novo perfil de saberes e competências profissionais, para as quais deverão estar preparados. Se a formação inicial é importante não menos relevante é a formação contínua que permite desenvolver várias áreas do saber – capacidades, atitudes e valores, não se podendo reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas devendo integrar uma componente prática e reflexiva.

Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização — em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional. Tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de conceber artefactos — neste caso, aulas e materiais de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, o professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas — neste caso, problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos. (Alarcão, *et.al.*, s.d., p. 11).

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, define o perfil geral de desempenho do professor evidenciando as “exigências da formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei nº 240/2001, preâmbulo). Este articulado faz referência a três dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. A leitura atenta deste despacho permite que o professor perceção qual o seu papel na escola, ou seja, o que dele é exigido.

Ser professor é, uma tarefa complexa, que impõe um conjunto de obrigações. Surge, como diz Formosinho (2009), “o discurso normativo do superprofessor” (p.50) que deve ser

uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (Formosinho, 2009, p. 50).

Afirma, o mesmo autor, que o papel do professor não se esgota na sala de aula, deve ser um dinamizador de projetos curriculares e promotor de atividades extra curriculares para além de “um membro ativo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família” (Formosinho, 2009, p. 51).

A realização deste projeto surge como uma oportunidade de questionar e refletir sobre as problemáticas relacionadas com a profissão docente, a supervisão e a avaliação de desempenho docente.

Face a estas situações concretas, torna-se premente compreender estas questões constatadas através da experiência empírica. O projeto irá iniciar-se com a recolha de dados, através da metodologia de inquirição de dados (questionário — Apêndice 1). Se numa primeira instância este permitiu efetuar a caracterização do público-alvo, também foi direcionado para a recolha de informação útil para a compreensão e obtenção de dados para delinear o plano de ação, ou seja, para ajudar a compreender as nossas questões iniciais e elaborar e aplicar o plano de intervenção. Afirmo Bell (2010), que os questionários são “uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação” (p. 118), sendo a “técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica” (Pardal, 2011, p. 73).

Assim, o questionário é composto por perguntas que fornecem dados para a caracterização dos elementos das equipas pedagógicas e por outras relacionadas com as opções pedagógicas dos docentes bem como com a sua profissionalidade docente.

Logo no início da elaboração deste instrumento de recolha de dados, sentimos necessidade de justificar cada uma das questões elaboradas (Apêndice 2) no sentido de não

nos afastarmos dos nossos objetivos iniciais. Esta estratégia focou-nos no essencial e facilitou as opções de escolhas das perguntas a realizar.

Após a obtenção de autorização por parte da direção da escola para a aplicação do questionário, este foi distribuído aos docentes, tendo-lhes sido devidamente explicado qual o objetivo do mesmo e o seu carácter voluntário. Foram distribuídos doze questionários (total de professores das turmas em estudo) e foram devolvidos dez.

Apesar de se ter justificado cada uma das questões formuladas, apercebemo-nos, aquando da sua aplicação e durante o tratamento dos dados, de algumas falhas e limitações: por exemplo, algumas das questões ou não foram respondidas ou não foram entendidas. Veja-se que a pergunta relativa ao número de disciplinas e de horas que o docente leciona, revelou-se mal construída e ineficaz, uma vez que alguns dos inquiridos colocaram o nome das disciplinas e outros o número de disciplinas. Face a esta disparidade de respostas, não foi possível interpretar os dados desta questão.

2.2. Justificação da escolha

Nos últimos anos tem sido exigido às escolas que procurem atingir qualidade no serviço prestado, quer através da autoavaliação das escolas, enquanto organizações, quer através da avaliação dos resultados escolares, quer, ainda, pela avaliação do seu pessoal docente. Como já foi referido o processo de avaliação docente tem-se tentado implementar desde a regulamentação do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro.

Nesse processo, é incontornável o tema da supervisão, não só na vertente da observação de aulas mas na aplicação das várias estratégias, com o intuito da melhoria dos profissionais e conseqüente melhoria da qualidade do ensino.

Se inicialmente a supervisão pedagógica estava relacionada com a formação inicial, atualmente, alargou-se o seu raio de ação passando agora a ser pensada a nível da formação contínua de professores. De facto, Alarcão (citado em Oliveira-Formosinho, 2002) refere que “o objeto da supervisão é a qualidade da formação dos professores e do ensino que praticam” (p. 216). Mas, a “formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada

formação contínua” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 113). No entanto, e infelizmente, a supervisão tem estado intimamente ligada ao processo de avaliação docente, quando deveria ser, na sua essência, um sistema predominantemente formativo. Moreira (2009) afirma que a avaliação docente está associada à melhoria das estatísticas escolares e com o controlo da ação docente, no entanto, aquela, também “pode e deve servir (...) finalidades de mobilização e motivação de professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências” (p. 249).

Vieira e Moreira (2011), esclarecem o significado do termo supervisão, no sentido da “supervisão da pedagogia, definida globalmente como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, (...) sendo o seu foco de atenção a sala de aula”. (p. 11).

Garmston *et al.*, citado em Oliveira-Formosinho (2002), referem que a supervisão tem três funções específicas: “1) melhorar a instrução, 2) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador, 3) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis” (p.24).

Foram definidos avaliadores e nomeados relatores, no entanto, na grande maioria dos casos não foi providenciada formação específica para esta nova tarefa. Que estratégias utilizar? Como deverá ser efetuada a supervisão? Deverá o avaliador ter um papel mais formativo que avaliativo? Deverá a supervisão existir, mesmo quando não corresponde com ciclos avaliativos? Qual o papel da escola, neste processo?

Estas questões justificavam, só por si a escolha deste tema, no entanto, mais do que estas perguntas a problemática a estudar irá ser direccionada para a contratação de técnicos para a lecionação de disciplinas da componente da formação técnica, dos CEF.

Os docentes em causa tinham demonstrado, nas suas práticas, um reduzido conhecimento sobre as suas competências enquanto professores, um aparente desconhecimento sobre os normativos legais aplicáveis quer à carreira docente, avaliação de alunos e estatuto do aluno ou mesmo sobre os documentos orientadores da escola. Também não se mostravam à vontade com os processos de avaliação dos alunos, apesar dos critérios de avaliação terem sido divulgados, logo no início do ano letivo, nem com a utilização das grelhas de avaliação (que continham os respetivos pesos dos vários domínios a

avaliar). Muitos limitavam-se a avaliar os alunos através de uma única ficha de avaliação. Pareciam desconhecer a existência, e a necessidade de utilização, de vários instrumentos de avaliação. Acresce dizer que não cumpriam (por desconhecimento) com alguns dos deveres inscritos no Estatuto da Carreira Docente tendo em conta que, por exemplo, não justificavam atempadamente as faltas dadas. Por último, foi várias vezes verificado haver uma grande dificuldade em elaborar um simples relatório para efetuar um balanço dos resultados, não conseguindo apresentar reflexões sobre o trabalho desenvolvido, os resultados alcançados e as estratégias utilizadas e a utilizar.

Através da aplicação do questionário (cf. p. 19), procurou averiguar-se o que pensavam os professores das turmas em causa sobre questões relacionadas com a profissionalidade docente e com a prática letiva, especialmente em turmas de Cursos e Educação Formação.

Quando se perguntou sobre quais consideram ser as principais funções do professor (Figura 1) percebemos, claramente, que a grande maioria considera que estas funções são “promover as aprendizagens significativas”, seguido de “transmitir conhecimentos e desenvolver competências sociais”. Esta última escolha torna-se óbvia, quando pensamos que estamos a analisar turmas de educação formação, onde é muito frequente existirem alunos com problemas comportamentais, situação que as equipas pedagógicas procuram superar.

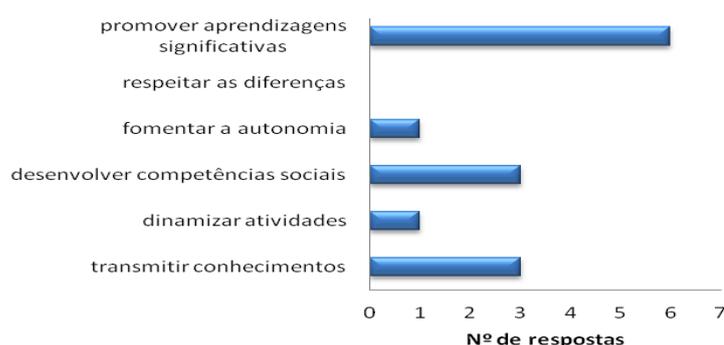


Figura 1 – Q15 - Principais funções do professor

De seguida, procurou averiguar-se quanto tempo os professores despendiam para a realização de várias tarefas (Quadro 1). A análise deste revela que são as tarefas de “preparar aulas”, “planificar” e “preparar atividades” as que se tornam mais significativas em

termos de tempo despendido, ocupando 50% ou 20% do tempo. Também a “pesquisa de materiais” é uma tarefa referida quando se pergunta o que ocupa 50% do tempo aos professores. As tarefas que ocupam menos tempo aos docentes dizem respeito à “reformulação de planificações” e às reuniões formais e informais. Também se verifica que gastam muito tempo na “elaboração de instrumentos de avaliação” (20% do tempo) mas dedicam pouco tempo à sua correção (5% do tempo).

Quadro 1 – Tempo despendido por tarefa (frequência absoluta)

Tarefas	5%	10%	15%	20%	50%
preparar aulas	1		1	5	3
planificar	1	4	2	3	
preparar atividades		2	2	4	2
elaborar instrumentos avaliação	2	3	1	4	
correção instrumentos avaliação	4	2	1	2	1
reformular planificações	6	2	1	1	
Pesquisa de materiais	1	2	2	2	2
Reuniões formais	6	2	1		
reuniões informais	5	4			1

Ao questionar-se sobre se a personalidade do professor influencia o seu desempenho, a resposta foi unânime, considerando todos os inquiridos que sim.

Procurou-se, de seguida, averiguar quais as características que consideravam mais importantes num professor (Figura 2), resultando que a maioria considera ser bastante relevante o ser “bom comunicador”. Também é considerado importante o “estar disponível”.

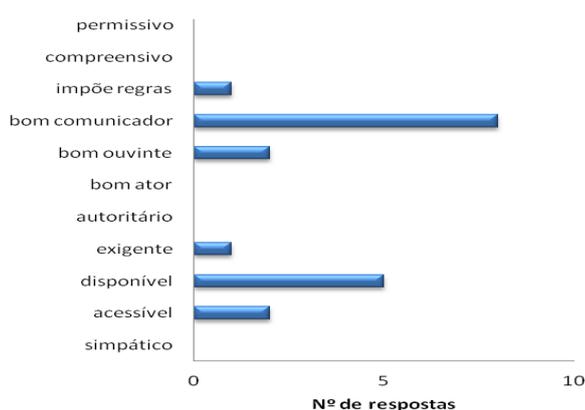


Figura 2 – Q17.1. - Principais características do professor

Relativamente a quais as razões que poderiam levar um aluno a perder interesse pela disciplina (Figura 3), verificou-se que a maioria refere que a principal causa seria o “mau

relacionamento com o professor”. Também são referidas como importantes “o aluno não encontrar utilidade prática” e “o aluno não perceber e não colocar dúvidas”.



Figura 3 – Q18 - Razões do aluno perder interesse pela disciplina

Quanto às práticas letivas (Figura 4), constata-se que a grande maioria afirma privilegiar a “aula expositiva” e o “trabalho de grupo orientado”. Também apresenta um razoável número de respostas as “atividades diferenciadas”.

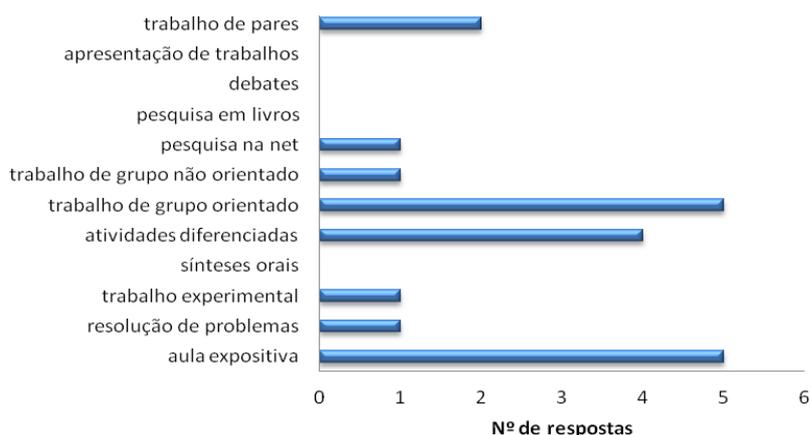


Figura 4 – Q19 - Práticas letivas

Relativamente às atitudes do professor face aos alunos (Figura 5), verificamos que a maioria considera importante estimular a participação dos alunos, sendo também fundamental o reforço positivo. Também se constata que os professores procuram integrar os saberes dos alunos no trabalho da aula. Algumas das opções não obtiveram registos, como seja, o “ouvir as sugestões dos alunos”, o “modificar o seu comportamento face a críticas dos alunos”, o “procurar soluções”. Também ninguém considera que os alunos devam seguir as suas orientações pelo simples facto de serem professores.

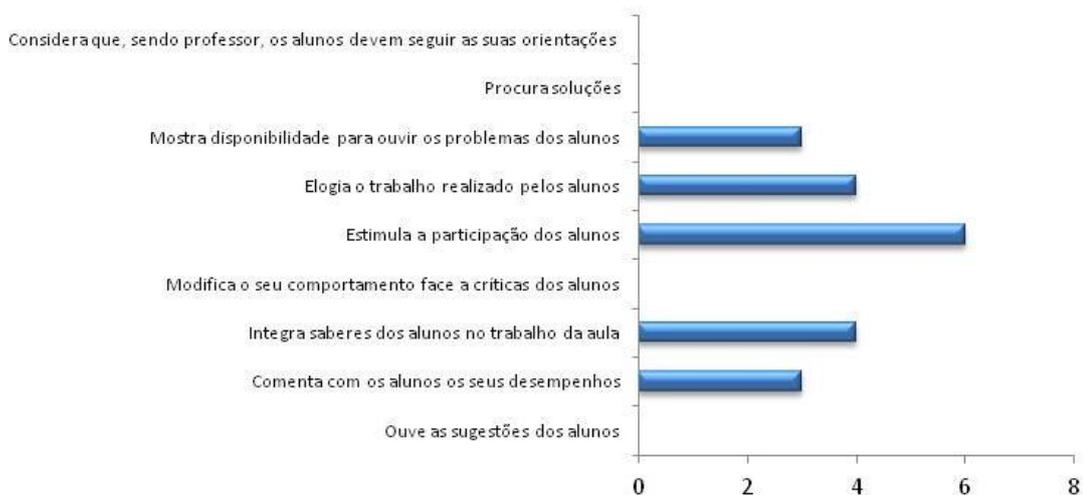


Figura 5 – Q20 - Atitude do professor face aos alunos

Procurou, também, saber-se quais as principais preocupações destes professores (Figura 6), constatando ser a “melhoria constante da sua atividade”. Só um docente respondeu que a sua principal preocupação era “participar na escola”.



Figura 6 – Q21 - Preocupações dos professores

A fim de procurar saber se os docentes em análise têm por hábito partilhar os recursos didáticos, ficamos a saber que todos referem que o fazem.

De seguida, apresenta-se a análise de mais um conjunto de respostas às questões sobre a especificidade das turmas CEF, começando por perguntar-se, que diferenças estes professores encontram entre estas turmas e as do ensino regular (Figura 7). Assim, podemos perceber que estes professores consideram ser necessário a preparação de mais atividades práticas, o que está de acordo com o tipo de alunos que chegam aos CEF, para além de considerarem também importante adequar melhor as tarefas aos alunos. Alguns inquiridos consideram ser necessário um maior trabalho colaborativo. Não se registou nenhuma

resposta nas questões relativas a “turmas CEF têm alunos com menos capacidades” e “necessidade de maior disponibilidade para os alunos”.



Figura 7 – Q23 - Diferenças entre turmas CEF e turmas do ensino regular

Questionados sobre as principais dificuldades em lecionar turmas CEF (Figura 8), os professores referiram que é a “desmotivação” e a “falta de competências sociais” que constituem as principais dificuldades.

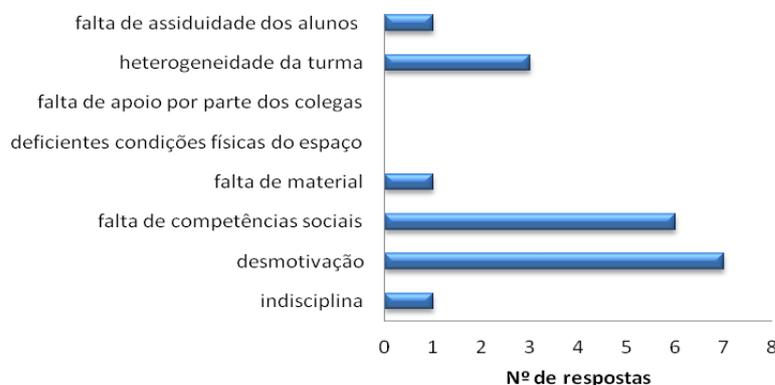


Figura 8 – Q24 - Principais dificuldades em lecionar turmas CEF

Depois de inquirir sobre as dificuldades, interessa saber o que fazem os professores para as superar (Figura 9). Verificamos que os docentes apontam “adequar a matéria aos alunos” e “diversificar estratégias” como forma de superar as dificuldades mencionadas. Só se registaram duas respostas no item “procuro apoio na equipa pedagógica”.



Figura 9 – Q25 - Como superar as dificuldades

Com a aplicação do questionário pretendia obter-se dados que permitissem compreender melhor a problemática detetada. Com base na experiência empírica da investigadora era expectável que os professores contratados para as disciplinas técnicas respondessem de forma a podermos inferir diferenças entre os professores de carreira e os técnicos especializados em termos da profissionalidade docente e atuações pedagógicas e didáticas específicas das turmas CEF. No entanto, não se verificaram grandes diferenças entre as respostas dadas pelos professores de carreira e os técnicos especializados, como se constata pela interpretação dos dados. De referir que se chegou mesmo a tentar verificar se haveria diferenças entre as respostas dos professores de carreira e os técnicos, o que não acontecia.

Iremos, contudo tentar averiguar qual é a prática efetiva destes docentes, que demonstram conhecer quais as atuações a ter perante os alunos das turmas CEF bem como a teoria sobre a profissão docente, mas cuja prática observada nos levanta dúvidas a esse respeito.

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questão de partida

Torna-se, assim, premente a seguinte questão:

Como lidar, supervisionar ou coordenar professores/técnicos especializados? Ou seja, iremos apreciar que estratégias de supervisão serão as mais adequadas por forma a alcançar uma melhoria, efetiva, das práticas pedagógicas num contexto concreto.

3.2. Subquestões

Iremos assim, apontar, como linhas de investigação, as seguintes subquestões:

Como exigir a docentes que não possuem os conhecimentos pedagógicos e didáticos adequados, nem grande disponibilidade pessoal, um desempenho adequado para ensinar nos cursos de educação formação?

Será possível muni-los de competências pedagógicas e didáticas, tendo em conta as contingências do sistema?

Como efetuar supervisão a estes docentes com algum sucesso?

Que estratégias de supervisão se tornam mais eficazes?

Que estilo de liderança deve ser adotado?

Estas são as questões que se colocam e que foram o ponto de partida para a procura de soluções baseadas em conhecimentos fundamentados, em literatura da especialidade, e que culminou na frequência deste mestrado.

3.3. Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho prende-se com a tentativa de resolução de um problema identificado num contexto concreto e em que se pretende:

Apoiar/supervisionar os professores (técnicos) que não parecem demonstrar aptidão para a tarefa de “ser professor” na lecionação dos cursos CEF.

Sendo assim, irá delinear-se, aplicar-se e avaliar-se um plano de supervisão concebido para o desenvolvimento da profissionalidade de docentes de turmas CEF.

3.4. Objetivos específicos

Averiguar quais são os principais problemas com que estes professores se debatem aquando inseridos em cursos CEF.

Identificar que estratégias de supervisão e estilos de liderança poderão resultar, no sentido da melhoria da prática profissional destes docentes.

Elaborar e aplicar um plano de ação de supervisão para que os professores adquiram competências pedagógicas e didáticas adequadas, abrangendo várias áreas de intervenção prioritárias, nomeadamente, ao nível do “ser professor”, práticas pedagógicas e avaliação de alunos.

PARTE II - Enquadramento teórico

Introdução

No contexto atual da sociedade, onde se verificam rápidas mudanças de paradigmas, é importante que a escola acompanhe, ou tente acompanhar, essas transformações. Cada vez mais se fala em qualidade e em avaliação de resultados e de organizações, sendo assim, a supervisão torna-se cada vez mais premente e necessária.

A fim de dar um suporte teórico ao estudo que se pretende efetuar, iremos procurar, junto de alguns académicos da especialidade, fundamentação para o projeto a implementar.

Neste contexto, uma revisão da literatura sobre supervisão, formação, avaliação docente, desenvolvimento profissional e qualidade na educação, e ainda, mais especificamente, com as práticas pedagógicas de docentes de turmas de Cursos de Educação Formação, será fundamental para adquirir conhecimentos e optar por perspectivas de atuação fundamentadas.

1. Supervisão

1.1. Conceitos

O conceito de supervisão tem evoluído ao longo do tempo. Inicialmente estava intimamente relacionado com a formação inicial dos futuros professores, atualmente fala-se em “prática de ensino supervisionada” (Alarcão, 2007, p. 120). Esta expressão, amplamente divulgada a nível do ensino superior nos cursos orientados para a docência, começa a surgir na legislação portuguesa relacionada com a formação contínua. Tomemos como exemplo o Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, no seu artigo 35º, sobre o conteúdo funcional do pessoal docente, onde é dito, na alínea l), que uma das funções do pessoal docente é “orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola”. Escreve Alarcão (2007) que se deve aproveitar para que esta iniciativa se expanda nas escolas por forma a se desenvolverem práticas supervisivas.

Alarcão e Tavares (2010), definem supervisão “como o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Ainda é referido que a supervisão deve ser um processo, ou seja, decorrer ao longo do tempo e tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor. Na mesma linha, Lamy (2009), citando Vieira e Moreira, define o conceito como uma forma de “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Lamy, 2009).

Vieira e Moreira (2011), também esclarecem o significado do termo supervisão, no sentido da “supervisão da pedagogia, definida globalmente como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, (...) sendo o seu foco de atenção a sala de aula”(p.11).

Garmston *et al.*, em Oliveira-Formosinho (2002), aponta que o “processo de supervisão orientado para o questionamento resultará em práticos autodirigidos que se envolvem na colocação de problemas e na resolução dos mesmos nas suas práticas pedagógicas” (p. 25). É ainda Garmston *et al.* (2002), que realça uma afirmação de Sergiovanni onde este refere que, se este caminho se continuar a seguir “a supervisão

deixará de ser necessária” (p. 25). Isto significa que os profissionais, à medida que se vão tornando mais auto conscientes, passarão a conseguir, por eles mesmos, o papel que teria o supervisor, refletindo sobre a sua prática (colaborativamente) a fim de solucionar problemas. É no mesmo sentido que Vieira e Moreira (2011) afirmam que “qualquer professor deverá regular criticamente a sua acção” (p. 11).

Mas a abrangência do termo alargou-se à própria instituição, pretendendo-se que, com a supervisão, se melhore a qualidade das aprendizagens mas também a qualidade de vida das escolas, ou seja, o desenvolvimento profissional mas também o desenvolvimento organizacional.

Garmston *et al.* (2002), citando Glickman (em Oliveira-Formosinho, 2002), define supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”(p. 23). O referido autor, refere que a supervisão tem três funções específicas: “1) melhorar a instrução, 2) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador, 3) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis” (p. 24). Como verificamos, esta definição já mostra preocupação com a organização e com as comunidades de aprendizagem.

A este propósito, afirma Alarcão (2002, em Oliveira-Formosinho), que o objeto da supervisão tem de ser encarado em dois níveis:

1. a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;
2. o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas. (p. 231)

Ainda a mesma autora (Alarcão, 2007), reforça ainda a ideia de que, ao nos referirmos à formação contínua, estamos a referir-nos ao coletivo, ou seja, passamos para o “contexto mais abrangente da escola” que se vê a si própria “como organização qualificante, que também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218). Assim, a supervisão deverá proporcionar o desenvolvimento qualitativo da escola, no seu todo e para todos os que nela trabalham. Verifica-se, então, um alargamento da área de influência da supervisão, que deixa de estar centrada no individuo para abranger toda a instituição, havendo, assim, um deslocamento do objeto da supervisão da sala de aula para a instituição escola.

Seja como for, com a supervisão almeja-se a melhoria do profissional, tendo como último objetivo a melhoria das aprendizagens dos alunos e conseqüentemente a melhoria dos resultados da escola.

A supervisão funciona como um sistema de monitorização que a escola utiliza como um “processo que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas” (Alarcão, 2007, p. 122).

Alarcão (2007) aproveita as afirmações de Sullivan e Glantz (2000) que apontam que a supervisão do século XXI deverá apresentar duas características: democraticidade, uma vez que a supervisão deverá estar alicerçada na colaboração a fim de se formarem “profissionais auto-dirigidos”; e “liderança com visão”, que irá promover uma supervisão sistemática no sentido da melhoria do ensino (p. 120).

Ainda segundo Garmston *et al.* (2002, em Oliveira-Formosinho), na génese do atual processo de supervisão encontramos várias teorias psicológicas (comportamentalista, psicanalítica, cognitiva, humanístico-existencialista e sistémica) que contextualizam o conceito (bem como a prática) da supervisão.

Desta forma, e baseada nas supracitadas teorias, surge a supervisão clínica. A supervisão clínica aparece nos Estados Unidos da América, a partir da década de 60, com académicos como Cogan e Goldhammer. Pretende ser uma estratégia para a formação e aperfeiçoamento dos professores, sendo introduzida em Portugal por Alarcão, na década de 80. Esta forma de supervisão visava uma interação entre o supervisor e o professor, num clima de confiança mútua em que o supervisor apoia e orienta o professor tendo como objetivo “o aperfeiçoamento instrucional através de um processo de observação colegial e de retroação focalizada” (Hall, 1983, em Garcia, 1999, p. 165).

A supervisão deixa de estar eminentemente relacionada com a inspeção e controlo e passa a integrar fases de planeamento, observação e diagnóstico. Este tipo de supervisão implica a interação entre uma equipa que trabalha para o mesmo fim, ou seja, para a melhoria das práticas. Em Alarcão e Tavares (2010) é explicitado que o termo clínico sofreu a influência da prática clínica nos hospitais, “em que o supervisor adopta uma atitude de atenção e apoio às necessidades do formando”(p. 25). Este conceito era adaptável à realidade das escolas, sendo que agora “a clínica é a sala de aula” (p. 25). Um dos elementos chaves deste tipo de supervisão é a colaboração: o professor deve ter uma atitude ativa e

solicitar ajuda ao supervisor e este deve estar “à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na profissão” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 26).

Infelizmente, ainda hoje, se verifica alguma resistência à implementação de um processo superviso. A supervisão continua a ser relacionada com avaliação de desempenho, com sistemas de controlo e de métodos inspetivos “gerando no indivíduo sentimentos de inferioridade e de impoder face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado” (Vieira e Moreira, 2011, citando Gil, 2009, p. 9).

Se se pensa que é importante a avaliação do desempenho do pessoal docente e das próprias organizações, também é necessário entender que a supervisão deverá funcionar numa outra dimensão – a formação – “na medida em que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência” (Moreira, 2009, p. 252). Esta autora preconiza a existência de um período formativo e outro sumativo, no que diz respeito à avaliação de professores, referindo ainda que “as funções de supervisor e de avaliador separam-se no tempo e no agente” (Moreira, 2009, p. 250).

Fullan e Hargreaves (2001) afirmam “a chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas” (p. 13). A supervisão, com todas as suas estratégias será o instrumento ideal para atingir este fim.

1.2. Professor Reflexivo / Escola Reflexiva

Os termos “pensamento reflexivo”, “professor reflexivo”, “escola reflexiva”, surgem associados a alguns autores de renome como sejam Dewey, Schön ou Zeichner.

Conforme Nóvoa (2009), o conceito de «professor reflexivo» é abordado por Schön, na década de 80, que entendia que os profissionais se deviam questionar sobre situações práticas como base da sua formação, a fim de enfrentar novas situações e de tomar as decisões adequadas. Também Nóvoa (2009) aponta como importante “que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (p. 212).

Já anteriormente Dewey (1933, citado em Zeichner, 1993), no início do século XX, tinha apontado o termo “prática reflexiva”, dizendo que os professores que refletem a sua

prática, avaliam o seu ensino por meio da questão “Gosto dos resultados?” e não “Atingi os meus objetivos!” (p. 19).

Não devemos, contudo, esquecer, o trabalho colaborativo, como forma de partilha de experiências, entre os pares, na procura constante de soluções melhoradas. Mais uma vez, recorremos a Nóvoa (2009), que indica que “a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (p. 213).

Considera-se que, ao pensar-se em “escola reflexiva”, estamos a efetuar “uma abordagem de natureza construtivista uma vez que os profissionais constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo de acção que é a sua prática” (Alarcão, I., em Oliveira-Formosinho, 2002, p. 219)

Senge, citado por Alarcão, em Oliveira-Formosinho, (2002) considera que “individual change is vital but not sufficient” (p. 219). É importante a mudança da própria organização numa perspetiva de entidade coletiva a fim de se “pensar no presente para se projectar no futuro” (Alarcão, em Oliveira-Formosinho, 2002, p. 220).

Alarcão (2002) define, então, escola reflexiva como a “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (em Oliveira-Formosinho, 2002, p.220).

Para que se construam escolas reflexivas é necessária a mudança organizacional. Importa aqui fazer referência a Senge (1994), que utilizou o termo «learning organizations» (organizações aprendentes) que são organizações que têm a “capacidade de se conceptualizar através do pensamento (...) dos seus membros e de evoluir (...) através da sua própria aprendizagem”, (Alarcão, em Oliveira-Formosinho, 2002, p. 221). Para além do referido, importa ainda apontar que estas organizações devem também “criar condições de aprendizagem colectiva e individual”, referindo-nos, assim, a organizações qualificantes (Alarcão, em Oliveira-Formosinho, 2002, p. 221).

Como se atinge o estágio de “escola reflexiva”? Para respondermos a esta questão basear-nos-emos em Schön quando este se refere à reflexão na, sobre a ação e reflexão

sobre a reflexão na ação (Amaral, *et al.* em Alarcão, 1996). Os mesmos autores esclarecem cada uma destas noções referindo que reflexão na ação ocorre “quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e a vai reformulando” (p.97). A reflexão sobre a ação acontece “quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente” (p. 97) e, finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação é considerada, pelos autores supra citados, como “meta-reflexão”, em que o docente constrói “a sua própria forma de conhecer” (p. 97). Perrenoud (2002) afirma que para formar um professor reflexivo “deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência” (p. 24). O supervisor terá que desenvolver estratégias para permitir uma prática reflexiva, sistemática e causadora de efeitos, através, por exemplo, da análise de práticas ou de situações-problema, da formação, do questionamento, do envolvimento, do trabalho colaborativo.

Importa aqui referirmo-nos à conceção da investigação-ação [termo com origem em John Collier (1945)] que surge como uma estratégia privilegiada para o questionamento.

Afirma García (1999) que, do ponto de vista da investigação-ação e segundo Schön, “o professor é concebido como uma pessoa capaz de reflectir sobre a sua própria actividade docente que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática”, alcançando, assim, a “reflexão-na-ação” (p. 183). O mesmo autor refere que com a reflexão se pretende “desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente”, (p. 153) desenvolvendo a capacidade de autoconhecimento pessoal e profissional.

Podemos concluir que, ao longo do tempo, se passou de uma supervisão pedagógica para uma supervisão escolar (Oliveira, 2000), sendo a supervisão escolar definida como “o instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola” (p. 46).

1.2. Estilos Supervisivos

No processo de supervisão, tomando como base de que exige uma interação entre uma equipa que trabalha para o mesmo fim, numa perspectiva construtivista, a dimensão

interpessoal toma um papel fundamental. As características pessoais do supervisor, aliadas à sua concepção de supervisão irão definir um determinado estilo supervensivo.

Alarcão e Tavares (2010), citando Glickman, apontam três estilos: não diretivo, colaborativo e diretivo. Vieira e Moreira (2011) referem que “as funções discursivas que caracterizam estes estilos implicam um grau crescente de controlo do supervisor sobre as decisões e a acção do professor” (p. 15). Apontam, aquelas autoras, que os estilos supervensivos vão evoluindo “à medida que a autonomia profissional do formando evolui” (Vieira e Moreira, 2011, p.16).

Uma vez que as últimas tendências da supervisão apontam no sentido de um trabalho colaborativo interpares e que a aprendizagem é feita não só pelo formando como pelo supervisor, o estilo não-directivo, mostra-se o mais adequado. Neste, o supervisor terá como principais funções: prestar atenção, clarificar, encorajar (Alarcão e Tavares, 2010, Vieira e Moreira, 2011). Não obstante, existem situações em que há necessidade de um maior acompanhamento e apoio impondo-se assim um estilo mais diretivo.

Importa também referir que é necessário avaliar o papel do próprio professor supervisionado. Segundo Vieira e Moreira (2011), este poderá assumir um papel adversativo, colaborativo ou passivo, referindo-se que “numa perspectiva dialógica, apenas o papel colaborativo fará sentido, na medida em que traduz e reforça a democraticidade da relação supervensiva” (p. 17). As autoras apoiam-se em Handal e Lauvås (1987) e introduzem o termo “estratégia camaleónica” (Vieira e Moreira, 2011, p. 17) em que o professor concorda com o supervisor a fim de evitar conflitos e penalizações. Estes estilos são utilizados conforme as necessidades e o nível de autonomia do professor.

1.3. Características do supervisor

Enquanto agente do processo supervensivo, o supervisor irá desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento profissional do professor e da própria organização.

Segundo Alarcão (2002), as funções do supervisor deverão assentar na “gestão das aprendizagens e das pessoas” (p. 233) devendo este ser conhecedor da visão definida para a organização a fim de que oriente todo o seu trabalho no sentido das políticas da escola.

O supervisor é, na sua essência “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes” (p.233). É sua tarefa “fomentar ou apoiar contextos de formação” para que se verifique um desenvolvimento profissional de todos os agentes educativos e, conseqüentemente, com efeitos na aprendizagem dos alunos (Alarcão, 2002, p. 233).

O professor da atualidade tem que desempenhar todo um conjunto de papéis, sendo muitas vezes considerado um super-professor (Formosinho, 2009, p. 52), que pode “desempenhar qualquer papel na escola de massas — de professor em contacto a director de turma, delegado de disciplina, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, gestor geral da escola” (Formosinho, 2009, p. 52). Um destes papéis, é, de facto, o de supervisor, sendo no fundo, como diz Alarcão, “um professor de valor acrescentado” (Alarcão, 2002, p. 234).

A função de supervisor implica que este demonstre um conjunto de competências, destacando Alarcão (2002) as seguintes: interpretativas; de análise e avaliação; de isto é, se os docentes não reconhecem as nossas funções de supervisão pedagógica, também não nos reconhecem a autoridade para tal, coartando o nosso poder de influência sobre eles. da formação e relacionais. Afirma ainda a mesma autora que o supervisor deve ter também ele próprio, desenvolvido as competências profissionais devendo encontrar-se em permanente formação de forma a “ser supervisor de profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento” (Alarcão, 2002, p. 235). Só assim poderá ancorar a sua prática supervisiva no conhecimento de estratégias de desenvolvimento, ou de novas metodologias de formação ou de avaliação da qualidade.

O supervisor deve ser capaz de liderar e orientar o professor, promovendo o trabalho colaborativo, não esquecendo que deve fomentar “a crítica construtiva e a aceitação das diferenças individuais, [que] são outras das qualidades necessárias para uma boa dinâmica de supervisão, sem descurar o saber, como uma mais-valia no processo supervisivo” (Tafoi, 2011, p. 5).

Assim, não se pode dissociar o conceito de supervisão (supervisor) do de liderança (líder).

Partindo do princípio de que numa escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade, todos) são líderes” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 93) e tendo os supervisores que orientar professores, é necessário vê-los como líderes, sendo

importante entender que a liderança tem que estar distribuída pelos vários elementos da escola já que “uma liderança distribuída desenvolve capacidades nos outros para que se possam tornar tão dotados como os que lideram” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 123).

É este tipo de liderança que queremos nas nossas escolas, evitando o individualismo e a balcanização. Segundo Hargreaves e Fullan (2001), esta última situação, que poderá ser confundida com colaboração, limita-se ao aparecimento de grupos de alguns dos elementos da escola que, muitas vezes, caminham em sentidos opostos. Estes conjuntos estão frequentemente relacionados com os departamentos curriculares, não se podendo dizer que existe uma efetiva cultura colaborativa. Importa, por isso, que o supervisor construa comunidades colaborativas reais de forma a desenvolver “a confiança nas pessoas; estimular a mudança; avaliar o que é importante e prioritário” (Chiavenato, 2006, p. 79). Para alcançar estes pressupostos o administrador deve possuir competências básicas a nível do relacionamento interpessoal, comunicação, liderança, motivação, gestão de equipas e resolução de conflitos.

Para além do líder, há que ter em conta os colaboradores, os “seguidores”, segundo Rego (1997), devendo respeitar-se o “*humanware* da organização” (Rego, 1997, p. 450). Whitaker (1999) aponta que as organizações que se pretendem de aprendizagem (*learning organizations*), termo inicialmente empregue por Senge (1990), reconhecem “as pessoas como uma força activa na prossecução de objectivos organizacionais, com um enorme potencial de energia, técnica e talento” (p. 85).

O líder deverá ter a capacidade de reconhecer as características de cada um dos seus liderados e adotar diferentes estilos de liderança com cada um deles: se os desmotivados necessitam de orientações claras e específicas, os motivados precisam de apoio. O líder terá que gerir as relações humanas e dominar a arte da gestão de conflitos utilizando uma comunicação assertiva.

Uma vez que, como já foi referido, o conceito de supervisão evoluiu, também surgem novas funções do supervisor, agora “agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações” (Alarcão, 2002, p. 233). Deverá, assim, o supervisor ter formação específica de forma a poder assumir em pleno o seu papel de formador, orientador pedagógico e líder de comunidades que se pretende que se desenvolvam.

1.4. Fases do processo de supervisão

Apoiando-se na supervisão clínica, introduzida por Cogan e Goldhammer, podemos distinguir várias fases no processo de supervisão. Vieira e Moreira (2011) referem que durante o processo de supervisão clínica, que por si só implica a observação de aulas, podem distinguir-se três fases: pré-observação; observação e pós-observação (lembramos que Alarcão e Tavares (2010) referiam as fases de planeamento, observação e diagnóstico).

Na fase de planeamento (também designado de pré-observação) irão discutir-se as estratégias do professor para a aula a observar bem como planificar as estratégias de observação, num “clima relacional facilitador da construção de saberes”, (Vieira e Moreira, 2011. p. 29). Tendo em conta o constante no Teaching Resource Center, onde se apontam algumas linhas orientadoras da fase de pré-observação podemos verificar que esta

provides the observer with information about how the section is going and what the GSI would like to accomplish on the day of the visit. The pre-observation discussion also enables the GSI to identify areas that he or she would like feedback on. The collaborative nature of the pre-observation dialogue provides an opportunity for the GSI and faculty member to reflect upon and discuss teaching and learning and to experience the observation and feedback process as a means to improve teaching rather than simply as a form of evaluation. (Graduate Student Instructor (GSI))

Na fase de observação o supervisor deverá recolher informação, utilizando diversas formas de registo, em função dos objetivos de observação definidos. Finalmente, na fase de pós-observação, o professor e o supervisor examinam os dados recolhidos, analisando-os e interpretando-os, a fim de que se possa detetar situações a alterar, continuando este ciclo e tendo por base o *feedback* obtido na sessão de observação anterior. Interessa que o supervisor desenvolva a autonomia do professor, com base na liberdade de escolha e na fundamentação das suas opções, promovendo o seu envolvimento na tomada de decisões. É nesta sessão que o supervisor e o professor visado dialogam sobre como decorreu a aula, o que correu bem e porquê, e que áreas terão necessidade de rever para se tornarem mais eficazes.

Alarcão e Tavares (2010), referem que estes procedimentos inerentes à supervisão, acima descritos, compõem-se de três elementos basilares: planificar, interagir e avaliar, ou

seja são consonantes com o processo de ensino, concluindo que “fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar” (p. 28).

1.5. Estratégias de supervisão

Como já foi referido o supervisor terá que desenvolver estratégias para permitir um desenvolvimento profissional do professor e da própria organização fomentando a prática reflexiva, regular e causadora de efeitos, através, por exemplo, da análise de práticas ou de situações-problema, da formação, do questionamento, do envolvimento, do trabalho colaborativo.

São várias as estratégias de formação de professores, não sendo suficiente a adesão a um único meio de formação.

Assim, Amaral et al. (1996) citam as seguintes: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto, os portefólios reflexivos, a investigação-ação.

Alarcão e Tavares (2010) fazem referência à observação de aulas, à análise de casos, às narrativas, aos portefólios reflexivos e às perguntas pedagógicas.

Já Moreira e Vieira (2011) referem: o autoquestionamento e a autoavaliação, o diálogo reflexivo, a análise documental, inquérito por questionário ou entrevista, a observação de aulas, as narrativas profissionais, os portefólios de ensino (reflexivos) e a investigação-ação.

É imprescindível desenvolver nos docentes atitudes reflexivas que proporcionem capacidades para fomentar processos de metacognição, pelo que teremos que dar relevância a estratégias que possam de facto promover essas competências. Iremos, assim, dar destaque a algumas destas estratégias: a observação de aulas (assunto já abordado anteriormente, aquando da referência do ciclo avaliativo); a reflexão escrita/ o portefólio reflexivo; a análise de casos e a investigação-ação.

a) Observação de aulas

Como facilmente se percebe, a principal estratégia de supervisão é a observação de aulas, que radica na supervisão clínica, uma vez que, segundo, Amaral *et al.*, (1996), a

prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor procurando-se que ele tenha mais

controle sobre os seus próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula” (p. 100).

Através da observação das aulas pode o docente melhor compreender os processos do ensino-aprendizagem, tomando consciência do que precisa de melhorar e de como o fazer, permitindo-lhe efetuar um treino de destrezas que vão evoluindo, sempre devidamente acompanhadas pelo supervisor, a fim de que o supervisionado assuma o controlo a nível da organização, gestão e execução de todas as tarefas inerentes à prática letiva.

É uma estratégia que exige bastante tempo útil entre supervisor e supervisionados, tempo este que nem sempre existe.

É por excelência a melhor estratégia supervisiva, nem sempre facilmente aceite e compreendida pelos pares.

b) Reflexão escrita / portefólio reflexivo

Esta estratégia é referida pelos autores da especialidade como tendo um elevado potencial no desenvolvimento de processos de reflexão (Moreira e Vieira, 2011, Amaral, 1996, Alarcão e Tavares, 2010). Reduzir a escrito uma ideia pressupõe uma estruturação do pensamento e o desenvolvimento de hábitos reflexivos. Também é amplamente referido que se pressupõe que estas reflexões sejam partilhadas em grupos de trabalho colaborativos.

A falta de hábitos de escrita dos professores, é um problema que é preciso conseguir ultrapassar. Este constrangimento poderá ser ultrapassado se o supervisor “construir suportes à reflexão” (Moreira e Vieira, 2011, p. 41), podendo dar início ao processo dando um conjunto de perguntas pedagógicas que teriam a função de “questionarem as práticas e teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade” (Amaral, 1996, p. 103).

c) a análise de casos

A análise de casos baseia-se na “interpretação de narrativas da experiência de outrem” (Vieira e Moreira, 2011, p. 47). Pressupõe o relacionamento entre princípios teóricos e as ações do sujeito e potenciam a criação de comunidades de aprendizagem. Promove o desenvolvimento do conhecimento pedagógico que “integra a compreensão das finalidades e estratégias de ensino” (Vieira e Moreira, 2011, p. 48).

Muitas vezes estes casos, são narrativas de professores que servem para expor problemas ou descobrir soluções. Diz Amaral et al. (1996) “nos casos há uma descrição de um determinado acontecimento (...) para que possa ser explicado, interpretado. Dissecado e reconstruído, com base nos pressupostos teóricos que lhe estiveram subjacentes” (p. 107). Este processo permite a reflexão na ação, promovendo nos docentes o hábito para pararem para reflectir sobre algo que lhes sucedeu” (Amaral et al., 1996, p. 108).

d) a investigação-ação

O termo investigação-ação (*action research*) é introduzido por Kurt Lewin (1946, 1952), um psicólogo social e educador que desenvolveu esta metodologia para investigar e intervir nos problemas sociais da época, nos Estados Unidos da América. Com esta metodologia pretendia-se “melhorar a acção prática” e “compreendê-la melhor” (Alarcão 2002, p. 224). Lewin entendia a investigação-ação “como uma espiral de passos que se compõem de um ciclo de planificação, de acção e produtos acerca dos resultados da acção” (Garcia, 1999, P. 182).

Amaral *et al.* (1996) refere que esta metodologia se caracteriza “por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (p. 116).

Através desta prática o professor utiliza a investigação para poder analisar problemas concretos da vida da escola, aplicando-os e revendo os resultados. É um processo que envolve vários atores (docentes e/ou investigadores) numa dialética com implicações a nível da prática colaborativa com o intuito de trazer contributos para a mudança/ resolução de problemas concretos. Com a investigação há uma ação que visa a transformação da realidade, com esta alteração produzem-se conhecimentos resultantes da aplicação prática.

A investigação-ação segundo Wood (em Amaral et al., 1996) é uma importante estratégia de supervisão que “constitui um processo reflexivo por si mesmo pois (...) requer que o formador/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas perguntas” (p. 116).

Se por um lado este processo consegue detetar e resolver problemas possibilitando o desenvolvimento institucional, por outro lado, oferece um campo privilegiado para a

formação, centrada no trabalho, através da compreensão da realidade e da necessidade de pesquisa sobre os assuntos a serem tratados.

Neste tipo de investigação, utilizam-se vários métodos de recolha de dados, como “o estudo de caso, (...), a observação participante, triangulação, documentos escritos” (García, 1999, p. 183) e ainda questionários; entrevistas; gravações áudio; diários de bordo.

A investigação-ação é um processo que se considera cíclico e que pode ser estruturado em quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão (Alarcão 2002, p. 224). Este método apesar de sustentado pelas ideias de Lewin, foi concebido por Kemmis e pode ser esquematizado da seguinte forma (figura 10).

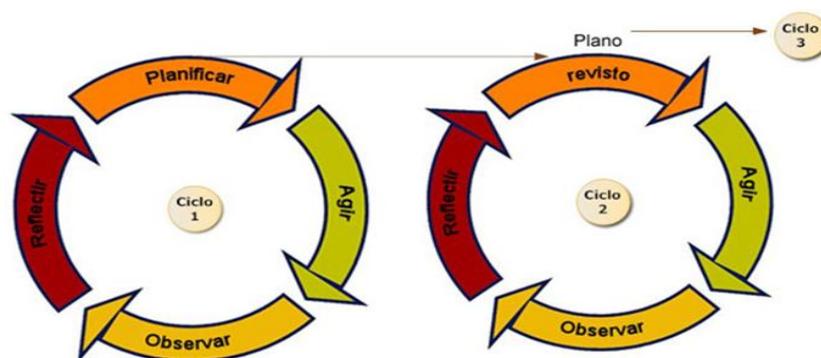


Figura 10– Ciclos do processo de investigação

Assim, identificamos o problema, planificamos a ação (recorrendo muitas vezes a profissionais), observam-se os resultados obtidos pela aplicação prática da ação e reflete-se sobre os efeitos observados. Nesta última fase poder-se-á concluir sobre a necessidade da elaboração de um novo plano de ação, iniciando-se um novo ciclo de investigação. Consegue-se então alcançar o que se costuma designar por meta-reflexão, termo que vai no sentido do que Schön se referia a reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão 2002, p. 230). O professor para além de investigador assume o papel de interveniente.

Afirma Pereira (2012), citando Caetano (2002), “que a investigação ação pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre investigação e ação, onde os saberes adquiridos na investigação são implementados na ação” (p. 34) sendo ainda importante o caráter reflexivo que a investigação-ação se deve revestir” (Pereira, 2012, p. 34).

Podemos então concluir que a investigação-ação apresenta algumas características: é *prática*, porque lida com problemas reais; é *colaborativa*, uma vez que os professores

trabalham em conjunto com os investigadores sendo os principais intervenientes no processo de investigação; é *interventiva*, pois tem como finalidade a atuação e a mudança; é *auto-avaliativa* já que o professor tem que continuamente se avaliar; é *cíclica* porque as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança a serem implementadas no ciclo seguinte.

Bell, J. (2010), refere uma outra característica importante que é o projeto não tem propriamente um fim, já que “os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (p. 21)

É comum apresentar-se este processo como uma tríade de investigação-ação-formação que permite atingir verdadeiras comunidades reflexivas. Conforme é referido em Amaral *et al.* (1996), a investigação-ação constitui “uma forma de reflexão que pode ser levada a cabo pelo próprio professor, abrindo caminho a uma forma de autoformação” fortemente enriquecedora (p. 117).

Para que o professor possa utilizar com eficácia este método é necessário formação, pelo que García (1999), citando Zeichner e Liston, refere que é importante que os planos de formação contemplem aspetos que tornem professores que “reflectam, investiguem e sejam críticos em relação à sua própria prática” (p. 184).

Em Amaral *et al.* (1996) são apontadas algumas das vantagens da investigação-ação (tendo por base o referido por Nunan, 1989 e Correia e Canário, s/d), como seja: permite expandir o conhecimento adquirido pelos professores; tem origem nos problemas concretos tendo o intento de os resolver; faz a ligação entre a teoria e a prática; promove a colaboração; desenvolve capacidades de observação e análise crítica; permite a tomada de consciência das necessidades de formação. Tudo isto promove a aprendizagem cooperativa, pessoal e organizacional.

2. Formação de Professores

É unânime, entre todos os envolvidos, direta e/ou indiretamente, que a formação de professores é uma das bases mais importantes (se não a mais importante) para o sistema educativo e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional.

Se bem que as questões da educação desde sempre tenham sido alvo de reflexão, só recentemente passaram a ser consideradas na prática (em Portugal tal verificou-se a partir de meados dos anos 70). Atualmente encontra-se um elevado número de estudiosos e investigadores que se dedicam a esta temática.

O que entendemos por formação? Quais os modelos e modalidades existentes? Que estratégias de formação poderão ser aplicadas? Com base na revisão de literatura feita, procuraremos, nos pontos seguintes, encontrar respostas para estas interrogações.

2.1. Conceito de Formação

Para iniciarmos uma análise da formação, parece-nos ser básico começar por definir o seu conceito. É necessário um claro entendimento do mesmo para a compreensão do processo de formação vivenciado pelos docentes.

De entre as várias definições encontradas, deixamos registadas as que nos parecem mais pertinentes.

Conforme é referido no Dicionário Priberam, a palavra “formação” tem a sua origem no latim “formatio, -onis”, e é descrito com “Ato ou efeito de formar ou formar-se”.

Para Ferry (1983, citado em García, 1999) a formação aparece com um significado de “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (p.22). Da mesma forma, Diéguez (1980), afirma que a formação de professores é “o ensino profissionalizante para o ensino” representando, por isso, uma intencionalidade no sentido da mudança. (García, 1999, p. 22)

García (1999), analisando as diferentes perspetivas e tendências do conceito de formação de professores, adota a que considera a formação de professores como algo que se constitui de uma área de conhecimento e investigação, em que os professores aprendem

e desenvolvem sua competência profissional, operando, assim, transformações na identidade e profissionalidade docente (p. 27).

Muitos autores associam este conceito (formação) ao de desenvolvimento profissional. Apropriamo-nos aqui do termo “profissionalidade docente” por concordarmos com Nóvoa (1995), quando considera ser um termo mais adequado para expressar uma perspectiva reflexiva de formação, diferentemente do termo “profissionalismo docente”, que traz a ideia de uma formação de carácter eminentemente técnico.

Para definirmos “desenvolvimento profissional”, apontamos Hoyle e Joyce (1980, citados em Day, 2001), que referem que “envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas realizadas para benefício, directo ou indirecto, do individuo, do grupo ou da escola, e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (p. 20).

Marcelo (2009), sintetiza um largo conjunto de definições de vários autores, refere que entende desenvolvimento profissional “como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais de diferente índole, tanto formais como informais” (p. 10).

A formação de professores, deverá permitir alcançar quer uma aquisição quer um aperfeiçoamento da competência de ser professor, ou seja, capacitará os docentes para o seu trabalho profissional, que hoje abrange uma multiplicidade de funções. Esta tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89), que lhe fornece o domínio dos conteúdos, mas também uma sólida formação cultural, pessoal e social. É por isso importante que seja possível adquirir formação noutras áreas do saber, para além da especialidade do professor.

A importância da formação reside na complexidade do processo de aprendizagem; no seu carácter multifacetado (que inclui nos objetivos curriculares, não só conhecimentos mas também capacidades, atitudes e valores); na crescente heterogeneidade dos públicos escolares (atente-se, por exemplo, na dimensão multicultural) e na multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (definição do projeto de escola,

diagnóstico de problemas, realização de projetos de intervenção, apoio a alunos com necessidades especiais, ligação com a comunidade, dinamização da formação, participação na gestão escolar, etc.) que são exigidas, para um adequado desempenho profissional.

O nosso sistema de formação aponta para a existência de uma formação inicial e de uma formação contínua. No entanto, é preciso não esquecer que a formação de docentes, seja ela inicial ou ao longo da vida, encerra uma dupla função: não só a de formação académica como a de formação pedagógica.

Segundo Garcia (1999), é necessário entender a formação inicial como “ o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores e durante o qual os professores devem adquirir competências profissionais”, (p. 113).

A formação inicial processa-se em instituições de reconhecida qualidade científica, sendo que, nos últimos anos, se tenha vindo a adotar o modelo integrado onde se agrega a formação da especialidade, a formação didática e pedagógica e a iniciação à prática profissional, não descurando a vertente prático-reflexiva. Afirma, Alarcão (s.d) que “a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal” (p. 9).

Uma outra etapa na formação de professores, diz respeito à formação contínua. Se atentarmos no Despacho nº 16 794/2005, de 3 de Agosto, vemos que a tutela define que “a formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando impulsionar a atualização e a melhoria da atividade profissional”.

No artigo 3º, do Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro definem-se os objetivos fundamentais da formação contínua:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino quer a nível da sala de aula.
- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação, e à inovação educacional;

- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

Como se verifica, os objetivos constantes na legislação supracitada, mostram-se perfeitamente adequados ao que se considera importante existir a nível de uma formação ao longo da vida. São referidas as questões do aprofundamento de conhecimentos, mas também não foram esquecidas as competências profissionais ligadas à multiplicidade de tarefas inerentes à atividade educativa, o incentivo à autoformação e à investigação, a motivação para o trabalho colaborativo ou mesmo os processos de reconversão profissional.

Seria, contudo, importante que a formação passasse pelas necessidades concretas dos professores, tendo em conta que surgem novas questões dia a dia, para as quais os professores nunca estão completamente preparados. A democratização da escola pública alterou sobremaneira o perfil económico, social e cultural, tanto dos alunos como dos professores. A escola tem hoje que dar resposta a um sem número de situações que, muitas vezes, a formação inicial não ponderou. Essa realidade remete-nos a reconhecer a necessidade de conceber uma formação como um «continuum», retomando as práticas e as teorias que possam contribuir para um melhor desenvolvimento profissional.

Principalmente, a formação deverá partir de dentro das escolas, das necessidades sentidas pelos professores, dos problemas concretos que a instituição encara como indispensáveis resolver. Por isso, Nóvoa (2009) refere como importante, “devolver a formação de professores aos professores”, (p. 210). No mesmo artigo, este investigador aponta que “enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (idem). Retome-se a afirmação já citada de Marcelo (2009), onde refere que, o desenvolvimento profissional “se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola”, (p. 10). Os professores têm que sentir que fazem parte do processo, que a formação irá dar resposta aos “seus problemas”. É nesse sentido que a formação se tornará algo de realmente útil e que o professor poderá utilizar para, de facto, melhorar as suas práticas.

2.2. Modelos de Formação Contínua

A formação de professores começa, como já vimos, aquando a aquisição do grau de licenciatura (saberes científicos) e continua com o que vulgarmente se chama de formação inicial (que, atualmente, faz parte integrante da licenciatura, num processo de formação integrada). Não obstante, o desenvolvimento profissional dos professores não se confina à formação inicial; é necessária uma atualização constante — formação contínua.

Dado poder perspetivar-se a formação em torno de diversas vertentes (do currículo, da escola, do ensino, do professor), consideram-se vários modelos de formação. Para contextualizarmos esta questão, não podendo abarcar as opiniões de todos os autores que a ela se dedicam, optámos por analisar os modelos de formação de professores segundo García (1999), tendo em conta a etapa da formação contínua.

Este autor, baseando-se em Sparks e Loucks-Horsley (1990, citado em García, 1999), aponta-nos cinco tipos de modelos (pp.150-189):

a) Desenvolvimento profissional autónomo – que tem por base a formação andragógica, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles próprios que tomam a iniciativa de avançar para a formação, e a planeiam conforme as suas necessidades. García (1999) refere que este modelo pressupõe que os professores são os únicos responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, “capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem” (p. 150).

Um outro aspeto importante é o facto de ser unânime que a experiência constitui uma das bases fundamentais para instituir a autoformação, sendo este um dos alicerces deste modelo.

García (1999) ressalta ainda que é preciso uma consciencialização da necessidade de mudança, sendo esta perceção que compelirá os docentes a participar nas várias modalidades de formação.

Este modelo depende da vontade do professor, por isso, se em muitas situações é suficiente e minimamente abrangente, em muitos outros casos esta não é visível e a formação não se concretiza.

b) Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão – García (1999) escalpeliza este segundo modelo nas três vertentes que o título indica, referindo que a primeira está virada para o aspeto da reflexão e que com ela se pretende “desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente”, (p. 153) desenvolvendo a capacidade de autoconhecimento pessoal e profissional.

É aqui que o autor insere a análise de biografias pessoais — estratégia que tem vindo a ser cada vez mais utilizada, sendo justificada pela crescente mobilidade geográfica, que propicia experiências diversificadas modeladoras do profissional da educação de uma forma única. A este propósito, Ayers (1992, citado em García, 1999) afirma: “num mundo em constante mudança (...) a autobiografia torna-se uma explicação e justificação daquilo que alguém conseguiu ser” (p. 155).

Ainda dentro deste modelo, aponta-se a supervisão clínica como sendo “uma estratégia para a formação e o aperfeiçoamento dos professores” (García, 1999, p. 164). Esta centra-se na observação do professor em ação, procedendo-se posteriormente a uma análise da prática educativa (fomentando a autoanálise), gerando reflexão e trabalho colaborativo entre os professores envolvidos (este aspeto também é visível na vertente “apoio profissional mútuo”).

c) Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro – pressupõe uma ligação muito estreita entre os desenvolvimentos profissional, da organização, das suas metas e dos objetivos educacionais. Através deste modelo é possível o desenrolar de atividades, no âmbito da formação, centradas na adaptação do currículo ou de um projeto específico que se pretenda implementar. Tal tem como finalidade a resolução de problemas concretos da escola e subentende a implicação de um conjunto de docentes numa realidade comum, aumentando os níveis de colaboração na escola. Não obstante, e como refere García, poderá ter como inconveniente o facto de poder implicar um trabalho colaborativo exclusivamente ao nível daquela escola, funcionando num círculo fechado não levando à partilha de experiências com outros profissionais.

d) Desenvolvimento profissional através de cursos de formação — como refere García (1999), tem sido o modelo mais divulgado e com grande tradição na formação de

professores. Nele identificam-se características únicas, como sendo a existência de um formador (perito) que planifica a ação, com o intuito de atingir determinados resultados de aprendizagem. Algumas das desvantagens apontadas a este modelo são: o carácter excessivamente teórico que os cursos de formação muitas vezes assumem; o facto de se dirigirem ao professor como pessoa individual, não potenciando o trabalho colaborativo e não tem em linha de conta o conhecimento prático dos docentes.

e) Desenvolvimento profissional através da investigação — baseia-se na conceção da investigação-ação (termo com origem em John Collier, 1945).

Nos finais dos anos 40, do século passado, o sociólogo Kurt Lewin, desenvolve o conceito, entendendo-o como uma série de ciclos em espiral: identificação do problema, pesquisa, plano de ação, avaliação da intervenção e reinício do ciclo (caso haja necessidade de modificar o plano).

Diz García (1999) que, do ponto de vista da investigação-ação e segundo Schön, “o professor é concebido como uma pessoa capaz de reflectir sobre a sua própria actividade docente que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática”, alcançando desta forma a “reflexão-na-ação” (p. 183).

3. Avaliação de Professores

Em Portugal a avaliação de desempenho do pessoal docente surge, enquanto processo sistematizado, com o Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, onde é referido:

Sendo indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, o presente decreto-lei introduz um novo procedimento que, tendo em conta a auto-avaliação do docente, não assenta exclusivamente nela. Decreto-Lei 15/2007 (preâmbulo)

No mesmo normativo legal, no seu artigo 40º, ponto 2, sobre a caracterização e objetivos da avaliação do desempenho, diz-se que com a avaliação de desempenho se pretende “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. São ainda mencionados outros objetivos, como seja, a melhoria da prática pedagógica, a promoção do trabalho colaborativo e a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente, entre outros.

A todo este processo, está implícita uma total e efetiva implicação da escola, enquanto organização, que deve encontrar respostas coerentes, concretizadas em planos de ação que visem a qualidade do serviço que presta.

Apesar dos pressupostos válidos e da convicção de que a avaliação é necessária, não basta a promulgação de legislação para se mudarem mentalidades, este será um processo longo mas privilegiado para refletir, autoavaliar, ser avaliado e preparar mudanças para uma efetiva implementação de um processo de avaliação reconhecido pelos docentes, ou seja, as mudanças têm de ser mudanças refletidas, desejadas e escolhidas “a mera promulgação de legislação não é suficiente para mudar vontades” (Coelho e Oliveira. 2010, p. 12).

3.1. Referência aos processos de avaliação (1º e 2º ciclo)

O termo “avaliar” significa etimologicamente, estimar, comparar, julgar. Nas atas da Conferência Internacional “Avaliação de Professores: Visões e Realidades”, realizada em Lisboa em 2007, Gérard Figari, referia que, “Avaliar é julgar, avaliar é prestar contas, avaliar é comparar (...) não apenas com o outro mas com todos os outros”, ou seja com um padrão de referência (p.18).

A avaliação docente enquanto processo sistemático surge, como já foi referido, com o Novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 15/2007) ao se implementarem ciclos de avaliação de dois em dois anos. No entanto, já a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, artigo 36º, ponto 2), fazia a correlação entre a progressão na carreira docente e o desenvolvimento profissional com a avaliação de desempenho.

Até 2007, a progressão na carreira dependia da antiguidade no serviço e da avaliação dos professores em cada escalão. Esta avaliação baseava-se apenas na frequência de um número mínimo obrigatório de horas de formação contínua e na apreciação de um relatório de autoavaliação, avaliado pelo conselho pedagógico. Era um processo meramente burocrático e a progressão dependia fundamentalmente do decurso do tempo e da frequência de ações de formação, muitas sem qualquer cariz pedagógico ou que visassem o desenvolvimento profissional dos docentes.

A implementação do primeiro ciclo de avaliação foi amplamente criticada, quer pelos fundamentos quer pelos processos, principalmente após a definição de uma nova estruturação da carreira docente em professores e titulares.

Após o terminar do primeiro ciclo de avaliação, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico— publicou um estudo (2009), sobre a avaliação de professores em Portugal, onde são apresentadas várias conclusões.

O estudo começa por referir que a avaliação de professores é essencial, principalmente porque o desempenho do nosso sistema de ensino está abaixo das médias da OCDE. Reforça que o modelo aplicado é “abrangente, inclui a maioria das vertentes do desempenho docente, recorre a uma diversidade de fontes de informação, prevê mais do que um avaliador e considera a avaliação de pares” (estudo da OCDE, 2009). Por outro lado,

aponta, também, alguns constrangimentos, como seja, a interligação entre a avaliação de desempenho e a progressão na carreira. Segundo este estudo, a progressão na carreira deveria ser, para além de articulada com a avaliação do desempenho docente, um processo aligeirado com um pequeno número de critérios comuns a todas as escolas e que refletissem os aspetos centrais da profissão docente, passíveis de serem medidos com objetividade. O referido estudo centra, ainda, a sua atenção no aspeto da necessidade de definição de perfis de desempenho mas que estes deveriam ser definidos tendo em conta a fase da carreira em que o docente se encontrava: professores em início de carreira, experientes ou que assumissem outro tipo de responsabilidades.

Algumas das conclusões constantes neste estudo foram tidas em linha de conta aquando da regulamentação do 2º ciclo de avaliação. No entanto, segundo Moreira (2009), “o professor deve participar na definição do referente, objectivos prioritários, critérios, indicadores e procedimentos (...) e onde a avaliação sumativa é sempre precedida de várias avaliações formativas que incorporam elementos de auto-avaliação” (p.250). A este propósito, Fernandes (2008) refere a necessidade da “participação”, enquanto “condição necessária (...) para que qualquer sistema de avaliação de professores possa ser sucesso” (p.25).

Moreira (2009) aponta, seguindo as propostas de Danielson & McGreal, a necessidade de separação entre o período de avaliação formativa e o período de avaliação sumativa (p. 250). O primeiro visaria o desenvolvimento profissional, o trabalho colaborativo e assentaria na autoavaliação do professor, numa perspetiva de supervisão, durante um período de três anos. O segundo momento, apontaria para a avaliação, propriamente dita, na qual se efetuariam juízos de valor acerca da qualidade do desempenho do professor, tendo em conta a promoção do docente. Esta situação pressupõe a separação entre o supervisor e o avaliador. Fernandes (2008) também refere a existência de duas lógicas inerentes a um sistema de avaliação: uma mais diretamente relacionada com desenvolvimento profissional e de natureza mais formativa; outra centrada na responsabilização e prestação de contas (*accountability*) e de natureza mais sumativa (p.23).

No segundo ciclo de avaliação, implementado com o Decreto-Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho, bem como uma nova alteração ao Estatuto da Carreira Docente

(Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho), extingue-se o professor titular, sendo propostos para avaliadores, inicialmente, professores do mesmo grupo de recrutamento, com categoria profissional superior à do avaliado. São definidas novas dimensões, novos descritores, parecendo o processo mais simplificado, mas que na prática se mostrou igualmente ambíguo e complexo. Apareceram descritores exatamente iguais para diferentes níveis de desempenho, tornando, este processo, confuso e dificilmente aplicável.

Também, no sentido de resolver situações de escolas em que em determinados grupos de recrutamento não dispunham de professores devidamente qualificados, surgem novas orientações referindo que, afinal, o avaliado, no caso de não haver professores profissionalizados no seu grupo de recrutamento, poderia escolher qualquer outro docente para ser seu avaliador, independentemente do grupo disciplinar, inclusivamente, um avaliador externo. Mais uma vez, um processo que parecia vir a ser mais justo e correto, transformava-se num caos. Surge, assim, um número elevado de relatores aos quais não foi dada formação para o desempenho de um papel importante, uma vez que teria reflexos nos concursos de professores, como apontava o estudo da OCDE que referia a necessidade de reformular e aprofundar a formação em avaliação.

Para além de toda esta confusão instalada, acrescenta-se um ambiente político instável, com algumas fações a exigir a paragem deste processo e com o governo a insistir na sua continuação, o que acabou por prevalecer.

Por último, importa referir o desconforto verificado entre os docentes que lecionavam em cada escola, que, muitas vezes, discordaram da avaliação obtida instalando um ambiente desagradável e até hostil entre docentes.

3.2. O que foi conseguido?

Apesar de tudo o que foi referido anteriormente, é importante, contudo, apontar alguns aspetos que se podem considerar positivos:

- incutiu nos docentes a necessidade de prestação de contas, quer à Direção da escola, quer à comunidade educativa, quer à tutela;

- provocou um maior envolvimento dos docentes na participação das atividades da escola e da comunidade, surgindo todo um conjunto de atividades que enriquecem a comunidade escolar;

- contribuiu para uma ~~melhoria~~ melhoria da prática pedagógica: ao ser aplicada a observação de aulas, para os professores que as solicitaram, implicou um maior cuidado na preparação das mesmas e das estratégias aplicadas;

- contribuiu para o aperfeiçoamento profissional, uma vez que o relator/avaliador poderia apontar alguns aspetos menos conseguidos e permitir ao docente a sua correção;

- promoveu o trabalho colaborativo, nos momentos de partilha entre avaliador e avaliados;

- iniciou um processo de aparecimento de uma cultura de avaliação.

É preciso, no entanto, ter em conta que os aspetos referidos se processaram de uma forma incipiente, mas iniciaram um processo que terá que continuar e ser melhorado.

3.3. Novas perspetivas

Apoiando-nos em Moreira (2009), a avaliação deve “visar a melhoria da actividade profissional, com ênfase na qualidade do ensino e das aprendizagens, associada sempre a processos de desenvolvimento profissional do professor” (p.254).

Sendo assim, a avaliação seria um momento de excelência para o desenvolvimento individual e das organizações escolares, através da identificação dos pontos fortes e os que devem ser melhorados, do levantamento das necessidades de formação, em “ambientes participados e colaborativos” (Moreira, 2009, p. 254).

Terá que se inculir nos docentes que a avaliação serve para a melhoria da qualidade do desempenho profissional, para o aperfeiçoamento pessoal e que todos os envolvidos devem contribuir para este objetivo. Segundo Fernandes (2008) a inclusão da avaliação de professores no Projeto Educativo de Escola, implicará a existência de uma rotina, possibilitando que a avaliação institucional seja vista não como uma ameaça mas como uma prática já instalada.

Para que se alcance uma verdadeira cultura profissional de avaliação é necessário o envolvimento dos docentes na construção do referente, para que se verifique uma real identificação com todo o processo.

Todos sabemos o papel importante da escola e dos atores educativos na qualidade das aprendizagens e no sucesso educativo dos alunos, pelo que todos devem estar disponíveis para uma constante melhoria das suas práticas e, para que esta se concretize, a avaliação será uma ferramenta imprescindível no sentido da melhoria. Ao se inventariar as necessidades de formação, detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional, diferenciar os melhores profissionais, promover o trabalho colaborativo, conseguem identificar-se os elementos que necessitam de aperfeiçoamento, no sentido de chegar a uma organização eficaz, numa avaliação partilhada.

Por último, importa referir que temos que pensar na existência do binómio avaliação interna e externa, uma vez que não basta a avaliação dos indivíduos mas também a das organizações, não apenas para melhoria das estatísticas escolares, mas principalmente, para tornar a escola uma organização integral, ou seja, pensá-la “como um corpo profissional de pessoas que se complementam e fortalecem mutuamente” (Moreira, 2009, p. 253).

4. Práticas educativas

Um dos atuais desafios da educação diz respeito ao processo de conciliar as pressões externas, que impõem às escolas as melhorias dos resultados, e as melhorias efetivas da aprendizagem, como consequência do aumento da qualidade do ensino.

Dado o âmbito deste trabalho estar relacionado com os cursos de educação formação, importa começar por caracterizar e contextualizar a existência destes cursos.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e abarca várias vertentes sendo importante as práticas letivas, junto dos alunos. O ato de ensinar não é um simples transmitir de conhecimentos, ensinar é, como nos afirma Roldão (2010) “ accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro”(p. 11).

O que é “ensinar”? Que recursos tem o professor à sua disposição? Como os organiza? Como os aplica? Estas serão algumas das questões a abordar neste ponto.

Importa aqui fazer um parêntesis para fazer referência ao estatuto dos cursos de educação e formação, objetivos, público-alvo e equipa pedagógica.

Norteados pelo Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho, alterado pela Rectificação nº 1673/2004, de 7 de Setembro, emanado do Ministério da Educação (ME) e do Ministério da Segurança Social e do Trabalho (MSST), são destinados a jovens com características específicas, criando para os cursos um referencial único em termos curriculares, procedimentos de organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento. Estes cursos tanto podem ser ministrados pelas entidades formadoras tuteladas pelo MSST, como pelas escolas (ou outras entidades) tuteladas pelo ME.

Tal como é referido no Despacho, estes cursos visam

(...) a aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal no que se refere às aprendizagens de carácter instrumental e na abordagem aos temas relevantes para a formação pessoal, social e profissional, em articulação com as componentes de formação

tecnológica e de formação prática (...), (Despacho Conjunto nº 453/2004, art.º. 3º, ponto 2).

Os cursos organizam-se por componentes de formação promovendo o desenvolvimento pessoal, social e profissional numa perspetiva de:

- a) Desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens em formação;
 - b) Aproximação ao mundo do trabalho e da empresa;
 - c) Sensibilização às questões da cidadania e do ambiente;
 - d) Aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho.
- (Despacho Conjunto nº 453/2004, art.º. 3º, ponto 3).

Sempre que seja exigida elevada especialização no âmbito da atividade profissional para que o curso prepara, é permitido o recurso a profissionais externos qualificados.

A equipa pedagógica é coordenada por um diretor de curso e integra os professores das diversas disciplinas podendo incluir formadores externos, “pode recorrer-se a profissionais externos qualificados” (Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho, artigo 7º, alínea c)). Também está previsto a inclusão de profissionais de orientação (Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho, artigo 7º, alínea a)).

De acordo com o Guia de Orientações para os cursos CEF (2009), compete ao diretor de curso a coordenação técnico-pedagógica dos cursos, incluindo a convocação e coordenação das reuniões da equipa pedagógica, a cooperação com todos os elementos da equipa pedagógica a fim de promover a articulação entre as diferentes componentes de formação, entre as diferentes disciplinas e, em articulação com os Serviços de Psicologia e Orientação ou profissionais de orientação, tudo o que se relaciona com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida ativa e ainda, articular com a direção e com as estruturas de coordenação pedagógica e orientação educativa da escola (Guia de Orientações, 2008, p.10).

Compete à equipa pedagógica proceder à organização, realização e avaliação do curso, nomeadamente a articulação interdisciplinar, o apoio à ação técnico pedagógica dos docentes ou outros profissionais que a integram e o acompanhamento do percurso formativo dos alunos, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição para a vida ativa, uma adequada transição para o mercado de trabalho. São ainda competências destas equipas a elaboração de propostas dos regulamentos específicos do estágio e da PAF, os quais deverão ser homologados pelos órgãos competentes da escola e

integrados no respetivo regulamento interno, bom como a elaboração da Prova de Avaliação Final (PAF), (Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho, artigo 7º, alínea b)).

Os CEF, dadas as características do público-alvo, constituem novos desafios profissionais tendo em conta que vão estar a trabalhar com alunos marcados pelo insucesso repetido, suscitando novas dinâmicas pedagógicas e exigindo do professor sólidos conhecimentos relativamente a processos de aprendizagens diversificados e um constante nível de diferenciação pedagógica a fim de respeitar as diferenças e os ritmos de cada aluno. Importante também é a necessária articulação disciplinar que pressupõe a gestão curricular adequada ao percurso formativo dos alunos e ao sucesso educativo, ou seja, subentende o trabalho colaborativo entre pares.

Os cursos de educação formação, especialmente vocacionados para inserção dos jovens na vida ativa, compreendem três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica, para além de uma formação prática (em contexto de trabalho).

4.1. Os conceitos: ensinar, pedagogia e didática

Etimologicamente, «insignare” significa indicar, mostrar, mas o ato de ensinar evoluiu da simples transmissão de conhecimentos para a formação da pessoa.

Ensinar não é apenas “informar; é antes de mais comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada situação pedagógica” (Altet, 2000, p. 13).

Roldão (2010) afirma, por seu lado, que ensinar consiste em “desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (p. 14). Mas, refere a mesma autora, que é necessário que o aprendente desenvolva “procedimentos de apropriação” (p.15).

O conceito de ensino-aprendizagem articula os processos, indissociáveis, de ensinar e aprender. Quem ensina pretende que alguém aprenda. Como refere Altet (1999, citando Reboul), “a intenção de fazer aprender está inerente à atividade de ensinar” (p. 9). Este processo desenrola-se na sala de aula entre o professor e os alunos sendo, por isso, um processo interativo. É esta relação dialógica que pode alterar as situações previamente

delineadas pelo professor em função das reações dos alunos, provocando, da parte do professor, decisões no momento, entrando-se, assim, no campo da pedagogia.

Já Schön referia o termo «artistry» (Alarcão, 1996), como sendo “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos” (p. 13). Quando o professor atinge esta fase, estamos perante um bom profissional porque adquiriu “uma espécie de saber, a arte de implementar, de improvisar, de estruturar um problema, de ensinar” (Amaral, 1996, p. 96).

A palavra pedagogia, de origem grega, significa, etimologicamente, «paidós» (criança) e «agogé» (condução), ou seja, condução de crianças, condução de uma aula. O pedagogo será “aquele que facilita a transformação da informação em saber” (Altet, 2000, p. 14), integrando aspetos cognitivos e socio afetivos, durante o tempo da intervenção em sala de aula.

O termo didática, por seu lado, liga-se à gestão da informação, à aplicação das melhores estratégias para facilitar a apropriação dos saberes, e situa-se a montante do domínio da pedagogia. Refere Altet (2000) que o termo didática abrange “a matéria ensinada, o conhecimento dos conteúdos a ensinar, a construção dos conteúdos disciplinares e metodológicos” (p. 20). Astolfi (1986, citado por Altet (2000) distingue a abordagem didática da abordagem pedagógica, referindo que “a abordagem didáctica, ao analisar os conteúdos de ensino dados, trabalha a montante da reflexão pedagógica e toma-os como objecto de estudo, enquanto a abordagem pedagógica as põe em prática” (p. 22).

Ora a didática e a pedagogia apresentam-se como abordagens complementares no processo ensino-aprendizagem.

É importante que o professor apreenda a lógica e os processos de aprendizagem do aluno e crie condições de aprendizagem facilitadoras.

4.2. Práticas Pedagógicas

O papel do professor de hoje é o de orientar o aluno nas suas investigações e ajudá-lo a formular questões e a construir respostas aos problemas encontrados. Deve,

então o professor, criar ambientes de aprendizagem propícios ao processo ensino-aprendizagem, pondo a tônica no aluno. O docente terá que se adaptar aos interesses dos seus alunos, o que implica, na prática, uma grande capacidade de se ajustar continuamente. É necessário, cada vez mais, procurar utilizar as mais diversificadas estratégias, saindo da sua zona de conforto. O professor terá que ensinar, principalmente, para formar alunos a construírem o seu próprio saber, a fim de que estes atinjam, em última instância um conhecimento metacognitivo, ou seja, se tornem conscientes dos seus próprios conhecimentos. Ao fazê-lo, o professor desenvolve uma aprendizagem ativa.

Afirma Arends (2008), que a principal finalidade do ensino é “ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados” (p. 17) tornando-se, o professor, um verdadeiro “gestor das aprendizagens” (Meirieu, 1987, citado em Altet, 2000, p. 173).

Na sua atividade, o professor terá de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de encontrar formas de proporcionar a todos os alunos iguais oportunidades de aprendizagem, a fim de “colocar o aprendente em situações de aprendizagem que desencadeiem e favoreçam a sua actividade” (Altet, 2000, p. 173). Ora, é variando o mais possível as condições de aprendizagem que o professor consegue adaptar-se aos alunos.

Ao tentar diferenciar as situações de aprendizagem, importa ter em atenção a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, que realça que a inteligência não compreende uma única capacidade mas sim várias dimensões, como sejam, a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal a naturalista. O professor, ao se aperceber das várias vertentes da inteligência, terá que desenvolver experiências de aprendizagens variadas a fim de corresponder a toda esta diversidade. Afirma Arends (2008) “é importante que os professores reconheçam que os alunos têm diferentes formas de processar a informação e métodos de aprendizagem preferidos distintos” (p. 51).

Para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser realmente eficaz é necessário que inclua várias fases: a planificação, experiências de aprendizagem/a gestão da sala de aula e a avaliação. Posner e Rudinsky (1982), citado por Ribeiro e Ribeiro (1990), fazem a analogia do ensino com a construção de uma casa: “um processo complexo como a

construção de uma casa pode ser decomposto em outros processos que o integram, tais como a preparação do desenho (planta), a programação da construção e a construção de acordo com o desenho arquitectónico” (p. 59). De facto, a partir do currículo, o professor toma decisões sobre como o organizar e qual a melhor maneira de o apresentar aos alunos, culminando com a prática na sala de aula, onde aplica o que programou.

4.2.1. Planificação

A planificação é a fase em que o professor, a partir do desenho curricular imposto, que já por si reflete as políticas educativas adotadas, procura interpretar e adaptar as orientações nacionais ao contexto em que está inserido. Tavares e Alarcão (2005) definem planificação como sendo

a atividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino-aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares” (p. 158).

Arends (2008) reforça a mesma ideia, referindo que

“ uma boa planificação educacional caracteriza-se por objectivos de aprendizagem cuidadosamente especificados (normalmente especificados em termos comportamentais), acções e estratégias de ensino concebidas para promover objectivos prescritos e avaliações cuidadosas de resultados, especialmente do desempenho do aluno” (p. 94).

O professor deve planificar para “dar um rumo às suas atividades pedagógicas e gerir eficazmente o seu tempo de interacção com os alunos” (Tavares e Alarcão, 2005, p. 159).

No entanto, a planificação serve como um guia ao ato educativo, mas não se deve vincular totalmente ao mesmo, uma vez que deve ter uma atitude flexível tendo em conta algum factor, não previsível, que possa surgir.

A planificação pode ser feita a longo, médio ou curto prazo mas seja qual for a sua amplitude deve conter, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990) os seguintes elementos: estabelecimento dos objetivos gerais e formulação dos objetivos específicos, organização das sequências de ensino, seleção de métodos meios e materiais, execução das unidades de ensino e instrumentos de avaliação (formativa e sumativa).

Sendo a planificação, a etapa de definição clara dos objetivos que se pretendem alcançar, é essencial que o professor saiba concretamente o que deseja alcançar, pois aí radicam todos os outros elementos: atividades selecionadas e instrumentos de avaliação escolhidos e modelo de ensino a usar. Popham e Baker (1970), citados por Ribeiro e Ribeiro, (1990) afirmam que

“um princípio fortemente relacionado com o ato de enunciar objectivos é o da percepção do propósito que se tem em vista. De acordo com este princípio deve ser explicado ao aluno o valor daquilo que se está a estudar. Para tanto, é muito útil, em primeiro lugar, uma descrição eficaz de aquilo que se espera que o aluno realize. Se além disto se mostrar ao aluno por que é que estes objectivos são importantes, a probabilidade de que ele os consiga atingir é maior” (p. 88).

Concluindo, a planificação permite, após a definição dos objetivos, decidir sobre o tipo e sequência do ensino, atividades e/ou materiais a utilizar para facilitar a aprendizagem e formas de controlo (avaliação), para que não “haja contradições entre o que se ensina, entre o que se pretende aprender e a maneira como se realiza essa aprendizagem” (Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 88).

4.2.2. Experiências de aprendizagem

É importante a escola formar os alunos numa dimensão global. Hoje a escola não pode pensar que está a cumprir o seu papel se se limitar “à aquisição de conteúdos nem à aprendizagem de conhecimentos instrumentais ou até ao aprender a aprender” (Leite e Fernandes, 2002, p. 69). Também lhe é exigido que forme para a cidadania, para o desenvolvimento de competências sociais e para o respeito pelo ambiente.

Se se verificou uma alteração no paradigma do ensino é preciso que os professores entendam que também é necessário que se mudem as práticas no sentido de estimular a aprendizagem e a formação do aluno. Deve-se, então recorrer a instrumentos e a procedimentos de avaliação diversificados que permitam “apreciar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens (Abrantes, 2001, citado em Leite e Fernandes, 2002, p. 73).

O currículo deve ser adequado às especificidades dos contextos e o professor deve criar ambientes favoráveis à aprendizagem, ou seja, é importante que os docentes tenham

noção de que cada indivíduo revela capacidades diferentes e que o ensino para ter sucesso terá que se “utilizar diversas formas de acesso à aprendizagem, uma vez que, alguns alunos respondem melhor a estímulos auditivos, outros a visuais, outros cinéticos, alguns gostam de aprender sozinhos, outros preferem interagir com amigos para aprender, uns aprendem com a visão geral outros precisam dos pormenores” (Tomlinson, 2008, p. 29).

A aprendizagem realiza-se através de tarefas que são propostas aos alunos e se seguirmos as designações de Bloom, estas poderão englobar-se em três grandes grupos: as do domínio psico-motor; as que levam à aquisição de informações, que pertencem ao domínio cognitivo e as que levam ao desenvolvimento de atitudes e aquisição de valores (domínio afetivo) (Tavares e Alarcão, 2005, p. 90).

Ainda segundo Tavares e Alarcão (2005), apontamos o que estes autores chamam de teorias de aprendizagem com a intenção de chamarem à atenção dos diferentes mecanismos cerebrais que integram o processo de aprender. Estes autores apontam três grandes grupos: as teorias behavioristas, as cognitivas e o movimento humanista. A cada uma destas teorias são associadas diferentes técnicas de ensino.

Assim, à teoria behaviorista, relacionada com o comportamento humano e que “pressupõe uma determinação precisa (...) das capacidades do aluno no início da aprendizagem e assenta numa sequência lenta e programada das atividades” (Tavares e Alarcão, 2005, p. 96), estariam associados exercícios de repetição, ensino individualizado, demonstrações, memorização, entre outras.

Às teorias cognitivas, em que o educando passa a ter um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, estariam ligadas técnicas de ensino, como o ensino pela descoberta, sumários no final das lições e questionários de revisão.

O movimento humanista, muito relacionado com as chamadas escolas abertas, entende que o “educando cresce e adquire experiência se se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e de auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa” (Tavares e Alarcão, 2005, p. 111). Neste movimento o desenvolvimento social e emocional é tão importante como o desenvolvimento cognitivo. As técnicas aqui utilizadas serão: o ensino individualizado, discussões, debates, simulações, jogo de papéis, resolução de problemas.

Tavares e Alarcão (2005) referem alguns elementos que devem constar de uma aula propriamente dita:

- a) dar a conhecer a ideia geral do que se pretende trabalhar;
- b) relacionar os conhecimentos a adquirir com outros já adquiridos;
- c) orientar a atenção dos alunos para os objetivos da aula;
- d) fomentar a participação dos alunos;
- e) proporcionar que os alunos assumam a sua responsabilidade no processo de aprendizagem;
- f) desenvolver nos alunos a capacidade de mobilização de conhecimentos;
- g) proporcionar momentos de auto e heteroavaliação;
- h) avaliar a aprendizagem dos alunos e a eficácia do ensino do professor.

O docente, na concretização do processo de ensino-aprendizagem deverá utilizar todas as técnicas de ensino enunciadas, desde que estas se encaixem na estratégia delineada, já que assim poderá dar iguais oportunidades a todo o público-alvo: os alunos. Conforme nos diz Arends (2008), “os professores eficazes têm um repertório de práticas eficazes” (p. 23).

4.2.2.1. Diferenciação Pedagógica

Tendo em conta o âmbito deste estudo, considerou-se pertinente dar uma ênfase especial ao aspeto da diferenciação pedagógica. Em turmas de cursos de educação formação é muito frequente que estas revelem uma grande heterogeneidade de conhecimentos e capacidades mais marcante, do que em turmas do ensino regular. Encontramos alunos com percursos escolares muito diversos (que podem abranger alunos do 6º ano até à frequência de 8º), com mais ou menos repetências, com capacidades diferentes, com atitudes diversas face à escola. É fundamental que os docentes tomem, de facto consciência da necessidade de pôr em prática uma diferenciação pedagógica eficaz, a fim de se poder obter sucesso com estes alunos.

A massificação da escola deu origem a públicos muito diversificados oriundos de diferentes meios socioculturais, com diferentes níveis de maturidade emocional, com interesses bastante diversos e com diferentes níveis de preparação académica.

A constatação desta situação, ou seja, a existência de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes deveria levar a que os professores criassem ambientes de aprendizagem flexíveis consonantes com as diferentes necessidades dos alunos, ou como refere Tomlinson (2008), criarem um ambiente “amigo do utilizador” (p. 10).

A partir do reconhecimento da existência de ritmos diversos há que efetuar uma planificação pró-ativa para facilitar a aprendizagem. Esta planificação terá de ser flexível a fim de a ajustar, a cada momento que se torne necessário. Para tal, é imperioso que se proceda a uma constante monitorização do trabalho realizado por cada aluno, processo que serve não só de forma de avaliação mas também como forma de recolher mais informações sobre quais os processos de aprendizagem de cada aluno. Esta dicotomia implica efetuar registos constantes numa turma diferenciada. Tomlinson (2008) avança, ainda, com uma nova abordagem, no que diz respeito à avaliação destes alunos, como sendo a atribuição de duas classificações: uma que corresponderia ao progresso do aluno (nota pessoal), outra que traduziria a posição do aluno dentro do grupo turma (nota tradicional).

Tomlinson (2008) aponta, como estratégia de iniciação ao ensino diferenciado procurar ver a turma sobre dois ângulos: “os alunos que progridem e os que se deparam com dificuldades” (p. 25). A autora aponta alguns princípios úteis para trabalhar com estes dois grupos de alunos, mas ir-se-á dar mais ênfase aos alunos com dificuldades. Salientemos, então os seguintes:

- dar especial atenção aos pontos fortes dos alunos e atribuir-lhes tarefas que incidam nesses pontos fortes, por exemplo, tendo em conta a classificação de Gardner;
- prestar atenção ao que é relevante para o aluno;
- escolher aprendizagens abrangentes que abarquem as ideias principais e princípios básicos;
- apresentar tarefas aos alunos com um grau de dificuldade superior ao que o aluno demonstra. Ao longo do processo é necessário que se vá encorajando e orientando o aluno para que ele reconheça a sua autoeficácia;
- utilizar diversas formas de acesso à aprendizagem;

- dar reforços positivos.

Meirieu (citado em Altet, 1999), autor que também se dedicou a esta temática, aponta alguns critérios que poderão estar na base da repartição dos alunos em grupos: retomar de noções anteriores; aprender técnicas; treino ou enriquecimento; aplicar novas estratégias.

Estes conselhos, apesar de fáceis de concretizar, implicam, da parte do professor, um envolvimento extra, já não se está a trabalhar para um aluno-modelo, tem que se procurar avaliar as diferenças e preparar materiais e estratégias que permitam desenvolver todos os alunos numa perspetiva de aprendizagem ativa.

Esta forma de pensar o ensino, implica alteração do papel tradicional do professor na sala de aula – de transmissor de conhecimentos para o de professor facilitador.

Esta área da diferenciação pedagógica, sendo uma forma de ensinar para a qual alguns professores não estão, ainda, sensibilizados, implica por parte daqueles alguma dedicação e empenho e principalmente, formação.

4.2.3. Avaliação

O Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, aponta que a avaliação compreende duas vertentes: a formativa e a sumativa.

O conceito de “avaliação formativa” é introduzido por Scriven, na década de 60, considerava que esta forma de avaliação deveria servir para reformular o processo educativo e verificar em que medida o processo correspondeu às necessidades dos alunos. Uma das primeiras etapas da avaliação formativa é a avaliação diagnóstica que pode ocorrer a qualquer momento do ano, servindo para aferir os conhecimentos de que o aluno dispõe a fim de “situar o aluno face a essas aprendizagens” (Leite e Fernandes, 2002, p. 41), ou seja identificar qual o ponto de partida do aluno, ou os pré-requisitos que necessita para avançar nas novas aprendizagens. Pretende-se que a avaliação diagnóstica conduza à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribua para elaborar, adequar e reformular a planificação inicialmente prevista.

Após efetuar o diagnóstico dos pontos de partida dos alunos, planificam-se os processos de ensino-aprendizagem mais adequados. Leite e Fernandes (2002) refere que a avaliação formativa deverá “regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades)” (p. 41). Assim, como é referido no próprio Despacho Normativo nº 1/2005, a avaliação formativa deve ser concretizada de uma forma contínua e sistemática devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação (artigo 19º).

Por último, a avaliação sumativa. Este processo de avaliação consiste na “formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (Despacho Normativo nº 1/2005, artigo 24º). A avaliação sumativa tem como finalidade classificar o aluno, no final de um período de formação.

Assim, se a avaliação formativa e sumativa têm finalidades distintas também os instrumentos e os procedimentos deverão ser diferentes. Enquanto na avaliação formativa o professor deverá privilegiar os instrumentos que promovam a autorregulação, como por exemplo os portfólios, a avaliação sumativa centra-se nos testes/exames.

Importa que o professor não perca de vista que a avaliação formativa assenta num processo contínuo e sistemático, enquanto a sumativa é pontual. Assim, tal como refere Zabaldá (1991, citado em Leite e Fernandes, 2002), “reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do seu discurso didático” (p. 27). Atente-se, também, no constante no Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro, que refere, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” (artigo 2º).

Assim, sendo a avaliação formativa, sistemática, deverá ser realizada como sendo um processo contínuo e autorregulador e, por conseguinte, balizar-se em instrumentos/procedimentos que facilitem a aprendizagem autónoma dos alunos. São muitos os instrumentos de avaliação passíveis de serem utilizados pelos professores, no entanto, e baseando-nos em Leite e Fernandes (2002) e Trindade (2002), iremos citar os

contratos didáticos, os portefólios, ficha de avaliação diagnóstica, observação dos alunos, sustentada com grelhas, trabalhos de pesquisa orientados (com guiões), relatórios escritos, role-play, visitas de estudo (guião / relatório), grelhas de autoavaliação, elaboração de um mural / jornal, entrevistas, estudo de caso, debates, diário da turma, projetos, fichas de avaliação formativas e sumativas, entre outros.

Estes dispositivos apresentam-se como propostas para “potenciar, e não inibir, a inventabilidade pedagógica dos professores e dos alunos” (Trindade, 2002, p. 57). Devem por isso, favorecer a relação pedagógica entre professores e alunos e o saber escolar, através da realização de atividades significativas.

A avaliação tem de valorizar aprendizagens e de estar na base de criação de condições para que todos os alunos “aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a viver juntos, aprendam a viver com os outros” (Delors et al., 1996, citado em Leite e Fernandes, 2002, p. 11). Decorrem desta afirmação os domínios do Saber, Saber-Fazer e Saber-Estar bases do processo de formação. Tendo em conta este novo paradigma do papel da escola é preciso que os processos de avaliação incorporem “novos procedimentos e novas práticas” (Leite e Fernandes, 2002, p. 12).

Cada vez mais é importante descentrar o ensino, deixando de ser o professor o centro do processo ensino-aprendizagem para passar a ser um orientador / facilitador da aprendizagem. O modelo expositivo é importante, e visa cumprir com alguns objetivos primordiais: adquirir e assimilar novas informações, alargar as estruturas conceptuais e desenvolver hábitos de escutar e de pensar (Arends, 2008, p. 257), no entanto, os modelos de ensino interativo centrados no aluno, consubstanciados nas perspetivas construtivistas de ensino, são hoje reconhecidos como primordiais no desenvolvimento integral do aluno. Esta nova dinâmica implica a diversificação dos instrumentos de avaliação utilizados e deverá, estar sempre presente na atuação dos professores. Definitivamente, evidencia uma evolução da forma de ensinar e avaliar, a que muitos professores não estão familiarizados, mais ainda, se pensarmos que aquando a sua própria aprendizagem, este não era um processo comum. Há que evoluir e transmitir aos docentes esta nova exigência.

Parte III - Proposta de Resolução do Problema

1. Metodologia

Relativamente às metodologias utilizadas interessa distinguir a metodologia do estudo propriamente dito e as metodologias da recolha de dados (cf. p. 19).

A escolha deste modelo de investigação assente na metodologia de investigação-ação, prende-se, antes de mais, com a necessidade de descrever, de uma forma mais aprofundada possível, atendendo ao contexto, a situação objeto e desta forma conseguir estabelecer as relações entre os diversos fatores considerados significativos no âmbito do estudo, ensaiando uma solução para o problema.

O problema investigado – como efetuar supervisão com técnicos especializados que lecionam turmas CEF, foi realizado com intenção de compreensão da realidade a fim de poder atuar no sentido da melhoria das lacunas detetadas. Este processo é estruturado em quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão. Este carácter reflexivo assume um papel bastante importante em todo este processo gerando conhecimento (cf. p. 37). No entanto, é um estudo que não termina, uma vez que o investigador irá reavaliar o processo e procurar novas vertentes de investigação (cf. p. 37).

Apesar de todas as vantagens que poderemos apontar para um estudo de investigação-ação importa também referir que implica um grande dispêndio de tempo no desenvolvimento do processo investigativo, tempo esse de que os professores raramente dispõem tornando-se uma metodologia pouco utilizada na prática das escolas.

Recorreu-se, ainda, à análise qualitativa através do recurso à reflexão autobiográfica e ao diário de bordo e sua posterior análise de conteúdo.

Integrados nos métodos qualitativos, os estudos autobiográficos são hoje aceites como bases do processo científico sendo importantes para o processo de meta-reflexão (cf. p. 2).

Quanto aos diários de bordo, estes são “registos de actividades profissionais [que] podem facultar informações valiosas sobre os modelos de trabalho e actividades” (Bell, 2010, p. 151), através da observação com registo em diário de bordo das impressões

recolhidas quer nas sessões de trabalho quer de ocorrências significativas. Consta também, deste método, os comentários efetuados posteriormente sobre cada uma das observações. Segundo Pereira (2012), citando Bogdan e Biklen (1994), os diários de bordo são o “retrato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.151). O diário de bordo foi um recurso importante para confirmar a observação empírica e mesmo para a confrontação dos dados resultantes do questionário. Para a recolha de informação, recorreu-se à análise de conteúdo que segundo Bardin (citado por Pereira, 2010), consiste num

“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 81).

Ou seja, pretende-se, com a análise de conteúdo verificar a frequência de determinada unidade de análise.

Procedimentos

Iniciou-se o estudo partindo da experiência recolhida de outros anos a coordenar turmas CEF (cf. p. 22). O trabalho realizou-se ao longo do ano letivo de 2011/2012 começando por se definir o problema e as questões de investigação. A partir do momento em que se definiu o problema avançou-se com um conjunto de ações a desenvolver (plano de ação), no âmbito da supervisão, que decorreu ao longo do resto do ano letivo. Numa segunda etapa, entre janeiro e maio de 2012, foi efetuada a revisão de literatura, com o objetivo de contextualizar e consolidar as questões de investigação. Definiram-se as estratégias e técnicas de recolha de dados. Ao mesmo tempo, recolheram-se e trataram-se os dados, para melhor definir o problema e identificar uma possível solução. Finalmente, retiraram-se conclusões, terminando este processo com a elaboração do relatório final.

1.1. Caracterização do contexto

O estabelecimento de ensino, que serviu de base ao estudo que nos propusemos realizar, fica localizado no distrito de Lisboa, pertencendo ao Concelho de Vila Franca de Xira

(no seu extremo norte). É uma escola ainda recente, inaugurada em 2001, que, talvez pela sua localização periférica, ainda não detém um corpo docente muito fixo, sendo a maioria dos docentes contratados.

A escola, com alunos desde o 1º ciclo ao 3º ciclo, é relativamente pequena, contando com cerca de 500 alunos e 65 professores. Juntamente com o ensino regular, encontramos duas turmas de Cursos de Educação Formação (CEF) de tipo II, ou seja para dar a equivalência ao 9º ano de escolaridade e um certificado de qualificação de nível 2.

Estes cursos, funcionam na escola desde o ano letivo de 2007/2008 para dar resposta a um conjunto de alunos que corriam o risco de abandono e de não conclusão da escolaridade básica (na altura até ao 9º ano). Infelizmente acresce a esses motivos o facto de haver na escola situações de indisciplina com alunos desmotivados e com elevados níveis de insucesso escolar.

Os cursos de educação formação, especialmente vocacionados para inserção dos jovens na vida ativa, compreendem três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica (cf. p. 58). Assim, a viabilidade de funcionamento destes cursos, reside, entre outras coisas, na contratação de técnicos especializados para as disciplinas da formação técnica. Não havendo professores na escola com habilitação específica para a lecionação das disciplinas da formação técnica, são contratadas pessoas que eventualmente dispõem de conhecimentos nas áreas pretendidas. Estes, de modo geral, não dispõem de licenciaturas viradas para a via ensino, não revelando conhecimento a nível da pedagogia e da didática.

Através do tratamento dos dados do inquérito aplicado, verificamos que cerca de 70% dos elementos são do sexo feminino (Figura11), situação bastante comum nas nossas escolas.

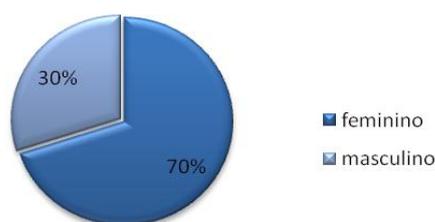


Figura 11 – Q1 - Distribuição por sexos

Relativamente às idades (Figura 12), constata-se que 60% apresentam idades entre os 30 e os 40 anos, sendo por isso uma equipa relativamente jovem.

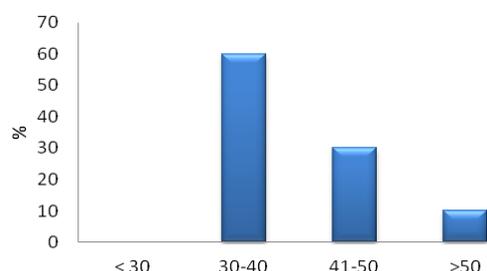


Figura 12 – Q2 - Distribuição por Idades

Situando-se a escola, onde o estudo decorreu, na periferia do Concelho de Vila Franca de Xira, não muito distante de Lisboa, pensou-se ser importante, verificar qual o local de residência destes professores (Figura 13), em tempo de aulas, a fim de podermos relacionar esta deslocação com a disponibilidade para tarefas colaborativas, constatando-se que só 11% residem na localidade da escola, sendo que mais de metade reside, inclusivamente, noutra concelho (56%). Este facto torna-se relevante quando interfere com o tempo que estes professores têm disponível para colaborar com as atividades na escola.



Figura 13 – Q3 - Local de residência em tempo letivo

Dado o local de residência, já referido, averiguou-se que, a maioria dos professores, têm de efetuar uma deslocação de cerca de 35 km (Figura 14), havendo ainda um dos docentes que faz deslocações diárias de 45km (ida ou volta).

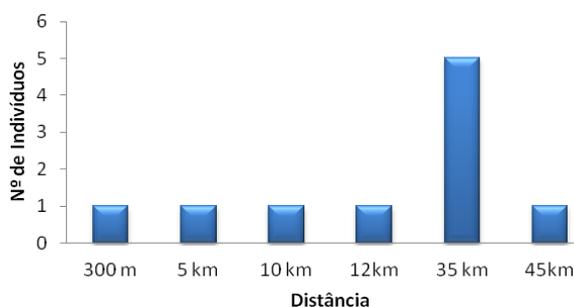


Figura 14 – Q4.1. - Deslocação à escola

Apesar da distância percorrida, a maioria dos elementos das equipas (60%) refere despende menos de 30 minutos nessa deslocação (Figura 15) e 30% dos inquiridos indica que demora entre 30 minutos a 1 hora nessa viagem. Só 10% demora mais de uma hora na deslocação.

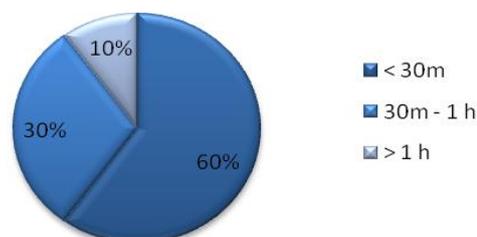


Figura 15 – Q4.2. - Tempo despendido na deslocação

Relativamente à identificação pessoal dos professores verificamos que:

- um dos docentes indica o ano de 1983, como sendo o ano da licenciatura (Quadro 2), dois, referem a década de 90 e os restantes obtiveram o seu grau académico a partir do ano 2000, concluindo, por isso, que a maioria dos professores com pouca experiência profissional;

Quadro 2 – Habilitações Académicas por ano de conclusão

Ano de conclusão	Frequência Absoluta
1983	1
1990	1
1993	1
2000	1
2001	1
2002	1
2003	2
2008	1
2010	1

- cada um dos professores em análise fez a sua formação académica numa instituição diferente;

- quanto à sua situação profissional (Figura 16), 70% são professores contratados e só 30% são efetivos ;



Figura 16 – Q6 - Situação Profissional

- no que diz respeito às habilitações académicas (Figura 17), só 3 dos elementos são detentores do grau de mestre.

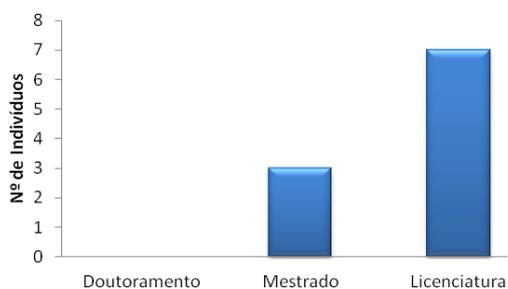


Figura 17 – Q7 - Habilitação Académica

- 50% dos inquiridos são profissionalizados (Figura 18) e desses, 2 elementos fizeram a sua profissionalização ao nível do terceiro ciclo e 3 ao nível do secundário.

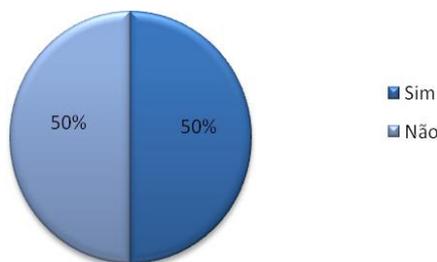


Figura 18 – Q8.1 - Profissionalização

- ainda relativamente aos profissionalizados, constata-se que:

a) só um dos docentes fez a profissionalização (Figura 19) no início da década de 90, tendo todos os outros obtido essa condição a partir do ano 2000. De notar a existência de um docente que se profissionalizou no ano 2010. Importa aqui referir que os docentes profissionalizados são os professores de carreira. Só um dos professores profissionalizados pertence à categoria de professor das técnicas;

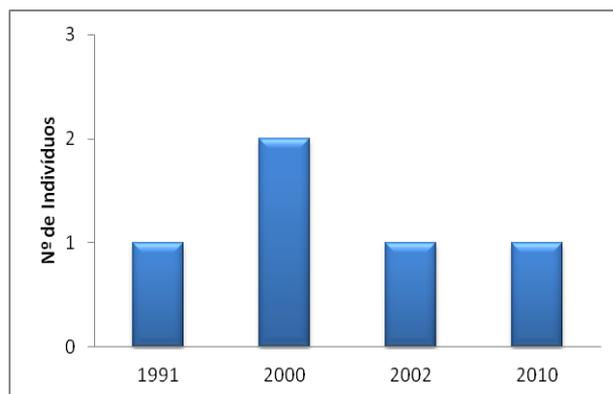


Figura 19 - Q8.3.1. - Ano da Profissionalização

b) dois professores obtiveram 15 valores na profissionalização (Figura 20) que correspondem a professores de carreira e a classificação mais baixa foi obtida por um dos docentes das técnicas;

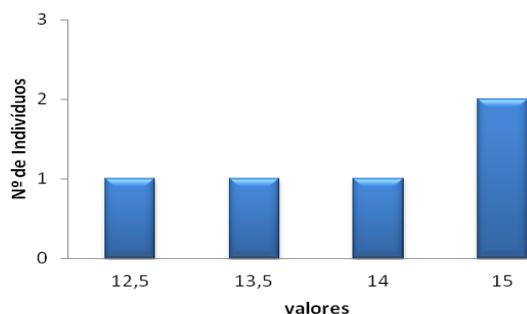


Figura 20 – Q8.3.2. - Classificação obtida na profissionalização

c) quanto aos locais de profissionalização, ao tratarem-se os dados verificou-se que os docentes a obtiveram nas mais variadas escolas do país;

d) relativamente aos anos de serviço na docência, questionamos os inquiridos sobre o número de anos antes da profissionalização (Quadro 3), encontramos docentes com menos de um ano de serviço até professores com oito anos antes da profissionalização. Após a profissionalização (Quadro 4) verifica-se a existência de docentes desde 1 a 21 anos de serviço. De referir que esta questão não foi respondida por alguns dos inquiridos.

Quadro 3 — Anos de serviço antes da profissionalização

Tempo de serviço antes da profissionalização	Frequência Absoluta
326 d	1
1	1
3	1
5	1
6	1
8	1

Quadro 4 – Anos de serviço após a profissionalização

Tempo de serviço após a profissionalização	Frequência Absoluta
1	1
6	1
11	1
13	1
21	1

Tentou-se, de seguida obter informações relativas à atividade profissional dos docentes.

Começou por se questionar que disciplinas os docentes já lecionaram, a fim de se poder identificar os docentes das disciplinas técnicas e os das outras disciplinas (formação sociocultural e científica). Questionou-se ainda sobre se os docentes exerciam outras profissões, sendo notório que só os docentes das disciplinas técnicas, o faziam (Figura 21).

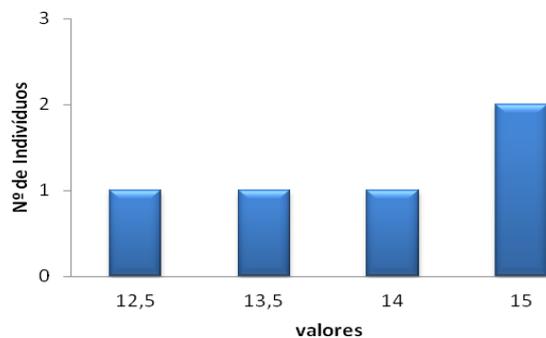


Figura 21 – Q11 – Exerce ou exerceu outras profissões

A pergunta sobre o número de horas de serviço, permite, ainda, constatar a existência de, por um lado, professores das disciplinas técnicas, sem horário completo (entre 6 e 10 horas) e os docentes de carreira, com horário completo.

Uma outra questão colocada, diz respeito à valorização profissional, incidindo na frequência de ações de formação. Constatou-se que, à exceção de um dos docentes, todos os outros referem ter frequentado ações de formação. Podemos inferir que, de modo geral, os docentes de carreira frequentam ações diretamente relacionadas com a profissão, com as disciplinas específicas ou com os cargos que desempenham, enquanto que os docentes das disciplinas técnicas procuram formação de carácter mais abrangente e que lhes possa alargar o leque de oportunidades de emprego, por exemplo, formação de formadores ou educação especial.

Quando é perguntado se os professores tentam aplicar os conhecimentos aprendidos nas formações, nove dos inquiridos referem que sim e um não responde.

1.2. Plano de Resolução

A experiência adquirida com a coordenação dos cursos CEF (cf. p. 15), desde a sua implementação na escola em causa, permitiu reunir um conjunto de preocupações (não registadas) sobre algumas lacunas que vários professores pareciam evidenciar.

Assim, tendo em conta o exposto, pretendeu elaborar-se um Plano de Supervisão a aplicar aos docentes que constituem as equipas pedagógicas destas turmas, que deveria ser implementado desde o início do ano letivo.

O plano de ação iria desenrolar-se em várias etapas:

- Divulgação de materiais que visam facilitar a prática;
- Sensibilização dos professores para a prática letiva e para a relação pedagógica;
- Acompanhamento individualizado aos docentes;
- Criação de espaços propícios à reflexão;
- Solicitação de pequenos registos escritos: caracterização dos alunos da turma, balanço das atividades realizadas; balanço dos resultados.

1.2.1. Áreas

A criação deste Plano de Ação visava abranger várias áreas de intervenção prioritária (cf. p. 18), como se pode verificar pelo quadro (Quadro 5) seguinte:

Quadro 5 – Áreas prioritárias de intervenção

Área de Intervenção	Ação
“Ser Professor”	Sensibilização sobre o perfil de professor Trabalho colaborativo Balanço das atividades (reflexão) Avaliação Docente
Práticas Pedagógicas	Produção e utilização de instrumentos de avaliação Diversificação de estratégias/atividades Elaboração e implementação de projetos interdisciplinares
Avaliação dos alunos	Construir e usar grelhas: diária e final Produzir documento sobre avaliação de alunos Balanço dos resultados (reflexão) Definição de critérios de classificação

Apesar da panóplia de papéis exigidos ao professor (cf. p. 19), pretendia-se sensibilizar os professores das equipas pedagógicas das turmas CEF, especialmente os técnicos especializados para estas exigências, para que pudessem exercer o seu trabalho com conhecimento das suas obrigações.

1.2.2. Recursos

Como já foi referido são várias as estratégias possíveis para efetuar um processo supervisivo (cf. p. 39): a observação de aulas; a reflexão escrita/ o portefólio reflexivo; a análise de casos e a investigação-ação, entre outras.

A observação de aulas, por não estar instituída na escola, como um processo regular de supervisão, não foi, implementada, no âmbito deste trabalho.

Foram elaborados alguns registos escritos - diário de bordo e reflexões sobre o desempenho dos docentes - e deu-se início ao trabalho de investigação-ação, propriamente dito.

Os recursos utilizados a fim de fundamentar o estudo foram:

- a) um inquérito aos docentes das turmas;
- b) um diário de bordo;

a) Como técnica de recolha de dados, optou-se pela elaboração de um inquérito por questionário (Apêndice 1) que teve por base não só procurar algumas respostas para o problema identificado mas também para poder fornecer fundamentos para a caracterização do contexto em análise.

O questionário é composto por perguntas que fornecem dados para a caracterização dos elementos das equipas pedagógicas e por outras relacionadas com as opções pedagógicas dos docentes bem como com a sua profissionalidade docente.

Logo no início da elaboração deste instrumento de recolha de dados, sentimos necessidade de justificar cada uma das questões elaboradas (Apêndice 2) no sentido de não nos afastarmos dos nossos objetivos iniciais. Esta estratégia focou-nos no essencial e facilitou as opções de escolhas das perguntas a realizar.

b) O diário de bordo constou no registo cronológico de observações relativas aos docentes que lecionam turmas CEF, e em particular aos técnicos especializados. Os registos iniciaram-se logo em novembro de 2011, e foram sendo elaborados até finais de julho de 2012, encontrando-se 32 entradas. Teve como fundamento a recolha de informações factuais que foram acontecendo durante este estudo de investigação-ação.

Após a recolha dos dados no diário de bordo, procedeu-se à análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) da qual já se fez referência anteriormente (cf. p.72) tendo, para o efeito, sido elaborada uma grelha (Apêndice 3) organizada em temas, categorias, unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração (com registo da data e da condição do registo), a fim de facilitar o tratamento da informação pois proporcionou um levantamento dos temas, conceitos e vocábulos mais recorrentes e aglutinadores, constantes nos dados recolhidos, mostrando-se bastante úteis nas conclusões a retirar do diário de bordo.

Após uma leitura aprofundada dos registos do diário de bordo, foi possível, utilizando as áreas de intervenção já referidas (cf. p. 80), reconhecidas na grelha como “Temas”, e identificar as categorias, com base nas unidades de contexto e de registo.

Posteriormente, procedemos ao levantamento das respetivas frequências de cada categoria, que se apresentam no Quadro 6.

Quadro 6 – Resultados do diário de bordo (Temas, categorias e frequência)

Temas	Categorias	Frequência	
“Ser Professor”	Responsabilidade		
	- Incumprimento de prazos	8	
	- Não entrega de documentos	9	
	- Documentos não preenchidos	3	
	- Faltas a aulas	3	
	- Faltas a reuniões	3	
	Disponibilidade		
	- Falta de tempo	2	
	- Desinteresse	3	
	- Práticas Individualistas	2	
	- Indisponibilidade para a mudança	4	
	Trabalho Colaborativo	3	
	Capacidade de Reflexão	2	
	Práticas Pedagógicas	Planificações	
		- Dificuldades em elaborar	3
	- Dificuldades em articular	1	
	Estratégias		
	- Adequação	3	
	- Diversificação	2	
Avaliação de alunos	- Incongruências	2	
	- Dificuldades em elaborar instrumentos de avaliação	2	
	- Dificuldade em avaliar alunos	2	

Analisemos, então, cada um dos temas.

“Ser Professor”

Este tema foi o que se revelou com maior variedade de registos e maiores frequências e foi dividido nas seguintes categorias: “responsabilidade”, “disponibilidade”, “trabalho colaborativo” e “capacidade de reflexão”.

A categoria onde registamos maiores frequências foi a da responsabilidade. No quadro 6 podemos verificar que as três primeiras subcategorias —“Incumprimento de prazos”; “Não entrega de documentos” e “ Documentos não preenchidos” —registam, no total, uma frequência de 21 vezes. De facto, a principal dificuldade em lidar com estes professores foi a nível da falta de responsabilidade que demonstraram. Destas situações decorre a óbvia falta de brio profissional que, durante o período de estudo, não foi possível atenuar.

Na categoria “Disponibilidade”, a “Indisponibilidade para a mudança” (4 vezes) foi a mais significativa, respondendo em parte ao insucesso acima mencionado. Os professores mostraram “falta de tempo” e “desinteresse” em relação à prática docente. No mesmo sentido, são relevantes as “práticas individualistas”, apesar das duas frequências (2 vezes), que inviabilizaram as várias tentativas de efetuar algum “trabalho colaborativo” (3 vezes).

A categoria “capacidade de reflexão” (2 vezes), foi decorrente de algumas investidas no sentido de levar estes professores a refletir sobre as suas práticas, quer através de pedidos de relatórios de resultados e propostas de estratégias quer através de solicitações de reflexões sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido, tendo-se verificado uma fraca capacidade de reflexão.

Um outro tema encontrado foi o relativo às “Práticas Pedagógicas”, onde, a categoria “Planificação” regista uma frequência de 4 registos, quer ao nível da dificuldade em elaborar planificações que em as articular com outras disciplinas.

A nível das estratégias, encontramos dificuldades quer na “adequação” (3 vezes) quer na “diversificação” (2 vezes).

Este tema, “práticas pedagógicas”, apesar de extremamente importante apresenta poucos registos dada a falta de tempo e disponibilidade (como já referido), que os docentes demonstravam, pelo que não foi possível trabalhar mais com estes professores a fim de se poder colmatar estas lacunas, o que teria resultado em mais registos.

O mesmo se passou em relação ao tema “Avaliação”, onde as categorias “incongruências”, “dificuldade em elaborar instrumentos de avaliação” e “dificuldade em avaliar”, com 2 registos cada, revelam algumas das principais situações verificadas, mas em que não foi possível obter mais registos.

Os três temas, apesar de os termos individualizados, entroncam-se uns nos outros, até porque a profissão docente os abarca a todos.

Se considerarmos os resultados do questionário inicial encontramos várias inconsistências entre o que se registou no diário de bordo e que foi respondido pelos docentes. Vejamos alguns exemplos:

- nos questionários, aquando a questão relativa às práticas letivas, verificou-se que os docentes privilegiavam o “trabalho de grupo orientado” e as “atividades diferenciadas”, no entanto, as observações do diário de bordo revelaram dificuldades na “adequação” e “diversificação de estratégias”;

- os docentes apontam no questionário que para resolver alguns dos problemas que as turmas CEF denotam, diversificam as estratégias e adequam a matéria aos alunos, no entanto, dos registos do diário de bordo infere-se que estes docentes denotam pouca preocupação com a lecionação nestas turmas ou mesmo com a própria profissão. Não podemos esquecer que muitos destes técnicos exercem outras profissões, que não só a docência, sendo a docência uma profissão complementar.

- no questionamento sobre a partilha de recursos didáticos, em que todos os professores referiram que o fazem, verificamos haver raros momentos de partilha, nem mesmo quando convocados, mais ou menos formalmente, para o fazerem;

Uma vez que a principal dificuldade detetada foi na vertente da profissionalidade, “espinha dorsal” da docência, qualquer das outras vertentes (práticas pedagógicas e avaliação de alunos) ficam prejudicadas pela falta de empenho de tempo e brio profissional que estes professores denotam.

1.2.3. Ações a desenvolver

Tendo em conta as áreas de intervenção prioritárias definidas, passamos a apontar as diferentes ações implementadas e respetivos resultados.

a) Área — “ser professor”:

Foi disponibilizado, logo no início do ano letivo, um documento, no qual constavam excertos retirados do livro “Porque Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola” de Fullan e Hargreaves (2001), sobre o profissionalismo ativo e sobre o que são as obrigações do professor. Pretendeu-se que fosse um texto de reduzidas dimensões, para motivar os professores a lerem-no e retirarem conclusões.

Resultado: Os professores nunca referiram, nem demonstraram ter lido o documento.

Por várias vezes, a fim de fomentar o trabalho colaborativo foram criados espaços onde os professores poderiam desenvolver tarefas em conjunto. As reuniões quinzenais potenciavam o tempo e o espaço para tais encontros ocorrerem tendo versado assuntos como, a definição de dificuldades e estratégias, elaboração de testes, definição de critérios de classificação, entre outros. Por vezes, solicitou-se que se efetuassem encontros a outras horas que não as das reuniões semanais.

Resultado: Ao serem implementados estes espaços, denotava-se que os professores demonstravam pouco empenho e pouca disponibilidade, referindo que “preferiam iniciar o trabalho em casa, com mais calma”. Quando se solicitava a deslocação à escola a outras horas, os docentes raramente compareciam.

Foi solicitado que delineassem as atividades a realizar ao longo do ano, com as respetivas turmas, e verificou-se haver poucas propostas. No final do ano letivo, os docentes tiveram que elaborar um balanço dessas atividades. Estes balanços pretendiam ser momentos apropriados à reflexão sobre o seu desempenho.

Resultado: Os documentos apresentados são, normalmente pobres quanto ao conteúdo denotando pouca capacidade de reflexão.

Ao longo do ano, os docentes foram sendo alertados para o processo de avaliação docente, tendo-lhes sido referido que necessitavam de reunir um conjunto de documentos que iriam servir para fundamentar o relatório de autoavaliação.

Resultado: Apesar de todos os alertas os docentes só se mostraram preocupados com o processo de avaliação, no final do ano letivo, aquando da entrega do relatório de autoavaliação. Muitos nem sequer tinham entregue os vários documentos que foram sendo solicitados ao longo do ano.

b) Área — Práticas Pedagógicas

Quando se pensa em Cursos de Educação Formação, em que a maioria do público-alvo diz respeito a alunos com interesses divergentes dos escolares e com elevados níveis de insucesso, o professor terá que utilizar as mais variadas estratégias e instrumentos de avaliação a fim de poder captar a atenção dos alunos e de os motivar para as aulas (cf. p. 57). Para atingir todos os alunos o professor terá que preparar atividades várias direcionadas para as diversas capacidades de cada aluno bem como para os diversos estilos de aprendizagem.

Saliente-se que, as turmas CEF, em análise, revelavam uma grande heterogeneidade de conhecimentos compreendendo alunos oriundos do 6º ano de escolaridade (alguns vindos de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) havendo outros com frequência do 8º ano.

A fim de que os professores percecionassem a necessidade de diversificação de estratégias / atividades, foi solicitado, a partir do segundo período, que preenchessem um documento, onde constavam exemplos concretos, a fim de referirem o tipo de estratégias que planificaram aplicar.

Resultado: Após o preenchimento destes documentos foi possível verificar que a maioria dos professores não expressava grande diversificação de instrumentos de avaliação. Muitos limitavam-se à elaboração de testes e observação das atitudes (sem no entanto revelarem a existência de registos escritos). A constatação deste facto, levou a algumas observações sobre este assunto, havendo uma minoria de docentes que redirecionou a sua planificação diversificando as estratégias de aprendizagem do 2º para o 3º período.

Era frequente, nas reuniões quinzenais questionar os presentes sobre os conteúdos a lecionar e colocar a questão sobre a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares de forma a propiciar a articulação horizontal.

Resultado: Enquanto numa das turmas houve alguma articulação, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades de final de período (atividades que envolviam a comunidade educativa), na outra turma, raras foram as situações em que se verificaram projetos interdisciplinares.

c) Área — Avaliação

O processo de avaliação de alunos é complexo sendo o papel da escola preparar os alunos para a integração na sociedade atual. Assim, é necessário que se verifiquem alterações a fim de que o processo de ensino-aprendizagem incorpore a inclusão e a formação que hoje é exigida à escola (cf. p. 67).

Logo que os docentes se apresentaram ao serviço, foram facultados materiais que visavam facilitar a prática letiva. Foram distribuídas grelhas de registo, diário e final, documentos com informação sobre critérios de avaliação. Estes documentos permitiriam ao professor, não só inteirar-se dos critérios de avaliação definidos, para as turmas CEF, pela escola, mas também adotarem documentos já utilizados na escola. A grelha de registo diária permitiria que os professores compreendessem a necessidade de efetuar registos sistemáticos, quer a nível da participação dos alunos, assiduidade e pontualidade e comportamento que serviriam para o processo de avaliação de final de período.

Foram divulgados os critérios de avaliação definidos para as turmas CEF e para facilitar a sua aplicação foi facultada uma grelha de registo final (elaborada em Microsoft Excel), Nela constavam os pesos atribuídos a cada domínio do saber que seria necessário avaliar. De salientar que, pelo facto da grelha se encontrar em Excel, foi disponibilizada ajuda para qualquer dúvida que surgisse.

Considerou-se, relevante transmitir aos docentes das turmas CEF a importância dos processos de avaliação, dando ênfase ao papel dos registos diários que permitiriam a recolha sistemática de informações e da aplicação dos critérios de avaliação definidos pela escola, através da grelha de avaliação final.

Pretendia-se, com as grelhas de avaliação de final de período que os docentes percecionassem a importância da diversificação de instrumentos de avaliação / atividades, a fim de que a prática pedagógica não se confinasse à implementação de testes de avaliação.

Resultado: A quase totalidade dos professores não soube utilizar as grelhas de avaliação final, tendo, muitos, denotado que nem entendiam qual a escala de classificação a usar (exemplo: houve docentes que usavam uma escala de 0 a 5). Outros centravam a sua avaliação nos testes e na apresentação de valores relativos a alguns parâmetros pré-definidos no âmbito do domínio do Saber-Estar, não tendo aplicado mais nenhum instrumento de avaliação. Só no final do ano letivo é que se começou a denotar uma melhoria da utilização da grelha, resultando por isso, uma avaliação mais consentânea com os critérios definidos.

Mais tarde, já no segundo período, em virtude da percepção de que havia dificuldades na elaboração de fichas de avaliação, disponibilizou-se um documento adaptado de uma ação de formação que decorreu na escola, sobre avaliação dos alunos e elaboração de testes, onde se fazia referência ao tipo de questões possíveis de aplicar numa ficha de avaliação.

Resultado: Alguns docentes referiram ter lido o documento, mas verificou-se que não aplicavam os conhecimentos quando elaboravam testes onde não se encontravam os diferentes tipos de questões, ou seja, continuavam a privilegiar as questões abertas.

Já no final do ano, foi pedido que entregassem um teste de avaliação de conhecimentos, a ser aplicado no início do novo ano letivo, bem como os respetivos critérios de classificação. Dinamizou-se uma sessão onde se tentou transmitir como deveria ser elaborado este teste. Nesta situação particular, o teste irá dar informação sobre o conhecimento que o aluno deverá ter apreendido das matérias lecionadas no primeiro ano do curso, requerendo, por parte do aluno, conhecimentos globais e mais significativos devendo ser privilegiadas as questões de tipo resposta curta, associação, preenchimento de espaços e resposta múltipla.

Apresentaram-se exemplos de questões e dos respetivos critérios de classificação, situações que foram postas à discussão dando oportunidade aos professores de colocarem

as suas dúvidas e as esclarecerem. Foi então requerido que elaborassem um teste, e os respetivos critérios de classificação.

Resultado: A maioria dos docentes disse ter entendido o que foi exposto. Um ou outro professor colocou mais dúvidas que se procuraram esclarecer. No entanto, quando foram entregues os testes, verificou-se que a grande maioria dos professores não apreendeu o que se pretendeu transmitir. Exemplos: Testes em que a maioria das questões era de resposta aberta; perguntas de preenchimento de espaços que, na realidade, eram impossíveis de responder, por não haver na frase qualquer elemento que fornecesse uma pista para a resposta; perguntas que não questionavam aspetos relevantes da matéria; questões que não indicavam claramente o que o aluno deveria fazer na resposta. No que diz respeito aos critérios de classificação, a maioria dos professores não entendeu o que se pretendia: uns limitaram-se a fazer a correção e a cotação; outros tentaram elaborar critérios, mas ficaram-se por referir “se responder à totalidade da questão, terá ...”, “se responder de forma incompleta, terá... “.

1.2.4. Avaliação do Plano de Ação

Neste ponto do trabalho interessa avaliar o trabalho desenvolvido, identificar aspetos positivos, dificuldades sentidas e inclusivamente apontar para intenções futuras.

O curto espaço de tempo no qual se desenvolveu este estudo não permite retirar conclusões que possibilitem interpretar mais profundamente a problemática aqui abordada. O tempo é, assim, a principal limitação deste estudo. Uma investigação-ação tem, necessariamente, de se prolongar no tempo para poder surtir efeitos visíveis e poder ser devidamente avaliada.

Começamos por referir um dos principais constrangimentos com que nos debatemos: o tempo disponível para efetuar este projeto — onze meses. Uma vez que se ia enveredar pela metodologia de investigação-ação, tínhamos noção que o estudo de um problema e atuação em contexto exigiria bastante mais tempo do que o que dispúnhamos, no entanto, o problema estava a ser sentido e era premente estudá-lo e encontrar soluções. Assim, prosseguimos com o nosso intuito, certos de que a exigência temporal iria ser um grande

constrangimento, tal como refere Pereira (2012) “Uma investigação-ação tem, necessariamente, de se prolongar no tempo para poder surtir efeitos visíveis e poder ser devidamente avaliada” (p. 100). Atenuamo-lo, iniciando todo o processo logo no início do ano letivo e aproveitando o resto do ano para ir fazendo as várias iniciativas no sentido de supervisionar estes professores das disciplinas técnicas. Conseguimos assim, implementar todo um conjunto de ações e de observações que nos serviu de base a este projeto.

No entanto, estamos cientes que os resultados desta investigação não podem servir para alcançar generalização das conclusões, sendo válidos apenas para a escola onde se efetuou o estudo, podendo, no entanto, vir a útil para situações similares futuras por forma a se poder atuar mais rápida e eficaz.

O Projeto Educativo da Escola, nomeadamente no que diz respeito aos seus objetivos estratégicos, coloca a tónica na melhoria do sucesso escolar, na promoção da valorização dos agentes educativos, assim como, na sua contribuição para a qualidade das aprendizagens. Sendo assim, e após todo o processo de supervisão que já referimos, conseguimos detetar as principais forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, que pomos em evidência através do esquema de uma breve análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*), em relação aos cursos de educação formação e em particular dos professores da formação técnica.

A análise SWOT, muito utilizada no âmbito da gestão das organizações, serve de quadro de referência para a procura de soluções quer para o meio externo quer a nível interno. Identificam-se forças e fraquezas (a nível da análise interna) e ameaças e oportunidades que se prendem com fatores externos. Depois de analisadas as forças e as fraquezas, as ameaças e oportunidades podem definir-se linhas de ação: o que fazer para aproveitar as oportunidades, como se defender das ameaças, como potencializar as forças e como minorar as fraquezas.

Quadro 7 — Análise SWOT das situações verificadas em turmas CEF

		Forças	Oportunidades		
FACTORES INTERNOS		<ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidade dos elementos das equipas • Equipas de reduzida dimensão • Boa relação interpessoal • Liderança Próxima (Coordenação e Direção) • Espaço de encontro quinzenal 	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação que permite a reunião quinzenal • Legislação que prevê a conceção de planos de formação 	FACTORES EXTERNOS	
		<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos com reduzida formação pedagógica e didática • Horários bastante reduzidos dos técnicos especializados (pouca disponibilidade) • Fraco conhecimento dos documentos orientadores da escola e da legislação aplicável • Dificuldades na gestão das turmas • Reduzida coesão da equipa • Dificuldade na utilização de documentos de registo • Desconhecimento do perfil do professor exigido para estas turmas 	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação em excessiva quantidade • Sistema de contratação de docentes • Crise económica • Dificuldade do Centro de Formação em satisfazer as necessidades • Custo monetário da formação 		
		Fraquezas	Ameaças		

Tentemos então, efetuar uma sistematização das situações detetadas no sentido de perceber as situações em análise:

- Coesão da equipa;
- Formação pedagógica e didática;
- Conhecimento da legislação aplicável;
- Gestão de conflitos;
- Competências do professor.

As ações desenvolvidas incidiram sobre três grandes áreas deficitárias — “Ser Professor”, Práticas Pedagógicas e Avaliação dos alunos—, ou seja, aquelas que considerámos serem prioritárias, tendo em atenção as observações resultantes das atuações destes docentes. De acordo com a literatura, selecionámos um conjunto de ações (nunca esquecendo o tempo disponível) possíveis de serem aplicadas, muitas delas nas horas das reuniões quinzenais, outras em horas livres dos professores em causa.

Os resultados de cada uma dessas ações, já anteriormente analisados, (cf. p. 83 e seguintes), revelaram pouca recepção dos professores em estudo e falta de disponibilidade. Estes constrangimentos, muito ligados ao próprio professor e às condições contratuais destes, não foram possíveis de colmatar, no decorrer deste estudo.

Foram utilizados, durante o processo, vários estilos supervisivos: diretivo, colaborativo e não diretivo. Tal como refere a literatura sobre o tema, estes estilos deveriam ir evoluindo à medida que se detetava melhoria da autonomia dos professores supervisionados. Iniciámos o estudo aplicando um estilo mais diretivo, já que os professores pareciam demonstrar uma autonomia muito reduzida, esperando que, com o tempo se pudesse transitar para os outros estilos. Contudo, uma vez que essa evolução não se verificou, em relação a alguns dos docentes, utilizaram-se também os outros estilos. Poder-se-á dizer que dos seis professores técnicos especializados que lecionavam turmas CEF: um revelou uma evolução bastante boa, quer ao nível das práticas letivas quer a nível da profissionalidade docente; outro melhorou alguns aspetos, principalmente procurando algum apoio e colocando algumas questões quando em dúvida, apesar de revelar ainda, no fim o ano letivo, várias áreas em *deficit*; outro, não melhorou em área nenhuma, tendo procurado arranjar estratégias pessoais de defesa, por exemplo, usando a “estratégia camaleónica” (cf. p. 36) concordando com o supervisor para evitar conflitos; outro, mantendo-se mais ou menos invisível e indisponível, dificultando assim o trabalho supervisivo. Os outros dois casos: um dos docentes mostra bastante iniciativa para a elaboração de propostas de atividades letivas, e face à sua personalidade, bastante conciliadora, tentou pôr em prática as sugestões dadas mas nem sempre com sucesso; relativamente ao último docente em estudo, mostrou-se bastante assertivo nas suas opiniões mas acabou o ano letivo, mostrando-se bastante intransigente relativamente à adoção de novas propostas de trabalho.

Poderemos, aqui, voltar a abordar os resultados dos questionários, especialmente no que diz respeito à profissionalidade docente e práticas letivas, podendo concluir existir uma grande clivagem entre o discurso e a prática. Por exemplo, lembremos que os professores referiram produzir atividades diferenciadas mas foram raros os professores que o referiram nas reuniões quinzenais, apesar de todos os apelos para que o fizessem face à heterogeneidade dos alunos da turma. Outra situação referida é relativa ao trabalho

colaborativo que os professores referem como importante, mas que foi poucas vezes verificado.

Confrontando o papel da coordenação destes cursos com as ações desenvolvidas, poder-se-á dizer que as ações propostas encaixam perfeitamente no papel do supervisor. As ações desenvolvidas foram as que deveriam ser efetuadas por qualquer coordenador no sentido do desenvolvimento da melhoria profissional.

Por fim, importa referir alguns fatores externos que condicionaram o estudo:

- por um lado a contingência relativa à situação contratual dos docentes em causa, cujos contratos eram de 6 a 11 horas letivas, condicionando fortemente a sua disponibilidade, sendo que todos eles se encontravam também a trabalhar noutros locais;
- as equipas destes cursos e especialmente os professores das disciplinas técnicas não têm qualquer garantia de continuidade, explicando, em grande parte, a falta e investimento que revelam face à escola. A falta e continuidade das equipas é um dos grandes constrangimentos do sucesso destes cursos, como é corroborado pela afirmação em Silva (2006):

“A estabilidade relativamente à constituição da equipa pedagógica no que se refere a projectos de cursos com a duração superior a um ano é um factor de extrema importância: a normalidade do desenvolvimento destes cursos depende não só da adaptação ao modelo de funcionamento mas também do nível de adaptação entre os professores que integram a equipa e entre os professores e os alunos.” (p.89)

No caso da escola em análise, só três professores são do quadro da escola, o que faz antever que no segundo ano do curso a equipa pedagógica poderá vir a ter uma composição substancialmente distinta;

- por outro lado, a forma de seleção destes técnicos, exclusivamente através de concurso, não permite verificar a sua adequação para a lecionação deste tipo de cursos.

Por último, e não menos importante é o facto do cargo de coordenação destes cursos não parecer estar revestido de autoridade nem esta ser reconhecida pelos elementos das equipas. A centralização dos poderes, em primeiro lugar, na direção e, em segundo, no coordenador de departamento deixa o cargo de coordenação dos cursos CEF destituído de

poder. Por outro lado, o facto da supervisão pedagógica não mostrar ainda um papel muito ativo e continuado na escola em estudo, implicou que as ações desenvolvidas neste estudo parecerem investidas pessoais. Não havendo uma política global da escola no sentido da implementação concertada de um conjunto de ações supervisivas, as iniciativas foram tomadas como pontuais e por isso pouco credíveis.

O principal papel do coordenador de um curso CEF centra-se no facto de dever ser um guia de uma equipa, devendo demonstrar uma visão estratégica. Para tal, importa aplicar competências de liderança, a fim de facilitar a tarefa a supervisão. Contudo, apesar das competências de liderança na pessoa do coordenador do curso, estas pareceram não serem eficazes, em parte devido aos fatores externos.

É de todo evidente, que o projeto desenvolvido abarcava as ações necessárias para obter sucesso. No entanto, tal não foi amplamente alcançado, pressupondo a necessidade de uma revisão do processo e procura de novas soluções.

2. Síntese Reflexiva

Durante o nosso trabalho, que intitulámos “Plano de Supervisão em turmas CEF”, pretendemos conduzir o estudo e a investigação de forma sistemática e coerente no sentido de encontrar respostas às questões que problematizámos:

— Como lidar, supervisionar ou coordenar professores/técnicos especializados? Ou seja, iremos apreciar que estratégias de supervisão serão as mais adequadas por forma a alcançar uma melhoria, efetiva, das práticas pedagógicas num contexto concreto.

Para tal, o enquadramento da investigação num referencial teórico foi fundamental na identificação, problematização e, por fim, na compreensão de realidades empiricamente observadas e ao mesmo tempo adequados aos objetivos, à metodologia e ao conteúdo do estudo.

Apesar do estudo incidir num contexto reduzido e muito particular – professores das disciplinas técnicas dos Cursos de Educação e Formação de uma determinada escola —, optamos por enveredar por uma metodologia de investigação-ação como processo de todo o trabalho.

A investigação-ação proporcionou, em primeiro lugar, a possibilidade de um aprofundar de saberes empiricamente adquiridos com base em fundamentos teóricos o que enriqueceu o conhecimento pessoal usado, agora, em prol da instituição.

Foi, assim, implementado um plano de supervisão, inteiramente elaborado a pensar nos professores em causa utilizando várias estratégias de supervisão baseadas na literatura específica. Apesar de não se poder afirmar ter sido um sucesso total, até pelo tempo reduzido de que dispúnhamos, pode dizer-se que foi uma mais-valia pessoal bastante considerável, para além da possibilidade da escola poder utilizar os resultados obtidos para melhorar práticas e resultados, sendo um importante ponto de partida para a procura de novas soluções.

Interessa, nesta fase do trabalho, aprofundar um pouco mais sobre os motivos que levaram ao não completo sucesso deste estudo. Se atentarmos às respostas obtidas no questionário sobre qual a perceção que os docentes têm sobre as dificuldades que a

coordenação destes cursos acarreta (Figura 22), verificando que os docentes consideram que as principais dificuldades só existem ao nível dos alunos e nunca ao nível dos professores. Só se registaram escolhas nas questões direcionadas para os alunos e nenhuma nas questões diretamente relacionadas com problemas específicos do corpo docente. Poderá inferir-se que os docentes não manifestam reconhecimento de algumas das competências inerentes ao cargo de coordenador de curso. O coordenador só é visto como um mero diretor de turma e são, por isso mesmo, esses os problemas que se lhe deparam. Até que ponto este vazio não gorou o sucesso deste projeto? Isto é, se os docentes não reconhecem as nossas funções de supervisão pedagógica, também não nos reconhecem a autoridade para tal, coartando o nosso poder de influência sobre eles. Até que ponto o pouco reconhecimento da autoridade do coordenador do curso impediu que estes docentes aproveitassem, este projeto, para uma efetiva melhoria profissional?

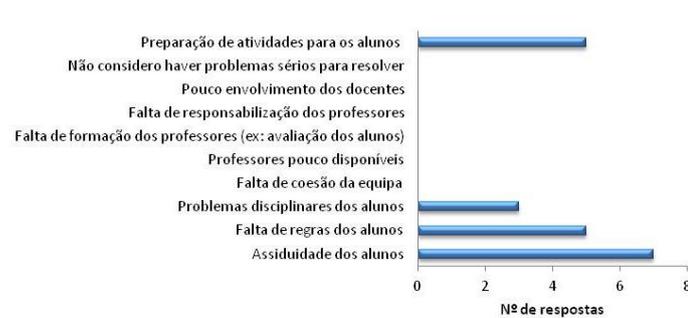


Figura 22 – Q26 - Problemas com que se debate a coordenadora

Face aos resultados obtidos importa que seja a escola, enquanto instituição, que tome consciência destas problemáticas e que atue, de uma forma concertada.

Apontaremos como sugestão de trabalho futuro, nomeadamente para colmatar muitas das lacunas que identificámos e que poderiam carecer de formação, um plano de formação.

Este plano de formação terá em linha de conta, tal como se pode verificar no esquema da Figura 23, os objetivos estratégicos da escola, para além das lacunas a colmatar

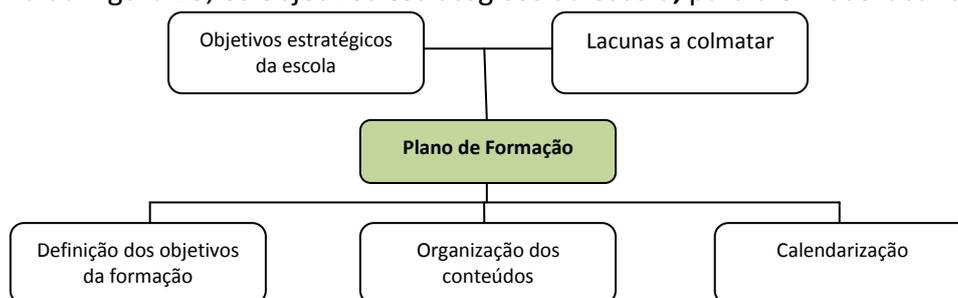


Figura 23 - Etapas da elaboração do plano de formação

e decorrerá ao longo de três etapas: a definição dos objetivos da formação, a organização de conteúdos e a calendarização.

Este plano de formação terá como objetivo principal proporcionar mudanças, quer a título pessoal quer profissional, e melhorias a serem alcançadas neste contexto e relativamente ao público-alvo específico.

Pensamos que as lacunas detetadas, mesmo após a intervenção em contexto, individualmente e coletivamente através de estratégias de supervisão, poderão ser atenuadas através da formação. Pretende-se, assim, procurar um outro caminho que permita contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos.

Como já referido, a eficácia deste plano de formação depende, em larga medida, que a escola, enquanto instituição, entenda a pertinência e a necessidade de integrar estas propostas no Plano de Formação do Agrupamento, a fim de lhe ser dado o enquadramento exigido para o seu sucesso.

Ao elaborarmos o plano de formação teremos que ter em consideração a legislação existente, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que se refere ao regime jurídico da formação contínua de professores, quer quanto aos objetivos, quer quanto às áreas de formação privilegiadas quer ainda quanto às modalidades de formação.

No plano de formação proposto, intenta-se atingir os principais e seguintes objetivos, constantes no referido Decreto-Lei, no seu artigo 3º, designadamente nas alíneas b) e c):

b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;

c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional.
(p. 2)

Por outras palavras, deseja-se a melhoria do desempenho individual, a mudança comportamental, a evolução das qualificações e o aumento da motivação profissional.

Quanto às áreas de formação mencionadas do Decreto-Lei nº 249/92, o plano de formação ora planeado enquadra-se a nível: das ciências de especialidade que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino; das ciências de educação; da Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência; da formação ética e deontológica (art.º. 6º, alíneas a), b), c) e)).

No que diz respeito às modalidades o plano irá incidir sobre as modalidades de cursos de formação, seminários, oficinas de formação (art.º. 7º, ponto 1). Face às dificuldades financeiras com que os centros de formação se debatem, ir-se-á também recorrer à formação com recursos internos da escola, procurando docentes que se disponham a efetuar essa formação, sem direito a creditação (por se tratar de hétero-formação informal). Assim, os docentes (nomeadamente os professores dos CEF) teriam de se aperceber da necessidade pessoal da formação, nas áreas definidas e participar nestas iniciativas.

Propõe-se que o plano de formação decorra ao longo de dois anos letivos (tempo de duração de um curso CEF tipo 2).

Não querendo ser demasiado pretensiosos optámos por um conjunto de ações, que se enquadram nas áreas já identificadas:

- Avaliação das aprendizagens
- Planificação Pedagógica
- A legislação em vigor: Estatuto da Carreira Docente; Avaliação docente; Estatuto do Aluno.
- Avaliação de alunos
- Ser professor, hoje (desenvolvendo capacidades reflexivas)

Apresentamos, de seguida um quadro (Quadro 8) com uma proposta de um plano de formação incidindo sobre as áreas mais significativas em que foram detetadas lacunas mais prementes de solucionar.

Quadro 8 – Plano de Formação

ACÇÃO	Modalidade	Calendarização	Duração	LOCAL
Planificação Pedagógica	Seminário	Outubro de 2012	4h + trabalho individual	Escola
Avaliação das aprendizagens	Oficina de Formação	Janeiro 2012	50h	Centro de Formação
A legislação em vigor: <ul style="list-style-type: none"> • Estatuto da Carreira Docente • Avaliação docente • Estatuto do Aluno • Avaliação de alunos • Cursos de Educação e Formação 	Seminário	De Novembro e Dezembro (ás 4ª feiras)	8 h	Escola
Ser professor, hoje (desenvolvendo capacidades reflexivas)	Oficina de formação	Setembro a Outubro de 2013	20h	Centro de Formação

A formação contínua (cf. p.44), sendo o elemento impulsionador da atualização e da melhoria da atividade profissional para a generalidade dos professores revela-se aqui premente, tanto mais que nos estamos a referir a indivíduos que não foram preparados para a via de ensino, cabendo agora, esse papel, às escolas.

A supervisão, em todas as suas vertentes, ainda não é inteiramente reconhecida nem amplamente implementada nas escolas, mas necessita de começar a ser vista como urgente e importante nas nossas escolas. Sendo uma forma de orientar a prática pedagógica, a supervisão necessita de ser sistemática e abrangente, ou seja, um processo usual e alargado à escola, se possível, desligado da avaliação de desempenho docente, por forma a ser encarada como formativa e um meio de atingir a melhoria do indivíduo e da organização.

Não menos importante, é a formação dos supervisores, que deve ser concreta e em contexto, facultando-lhes não só os conhecimentos mas a possibilidade de atuação nos problemas realmente sentidos.

Este projeto permitiu constatar que a supervisão é possível e necessária, se bem que precise de uma base alargada de atuação.

Apesar das constantes alterações legislativas e da supervisão ir sendo feita à medida que é exigida pela tutela, importa que as escolas a vejam como importante e que a implementem regularmente, para que possamos, a médio prazo verificar a melhoria efetiva da qualidade do nosso ensino.

Já no início do ano letivo 2012/2013, pertencendo a investigadora à secção de Formação do Conselho Pedagógico da escola em análise, pretende apresentar uma proposta de um Plano de Formação do Agrupamento, onde constarão, entre outras, as ações resultantes deste trabalho.

Como sugestão de trabalhos de investigação futuros apontam-se:

- a) a necessidade de se confirmar, ou não, se as conclusões tiradas com este projeto (aplicado a uma população-alvo muito restrita) poderão ser generalizadas aos técnicos especializados ou pelo menos entender se as problemáticas sentidas na escola onde o estudo foi realizado também são questões levantadas noutros estabelecimentos de ensino com cursos CEF ;

- b) também seria interessante verificar se, em situações onde os mesmos problemas são sentidos, a aplicação de um plano de formação ajudaria a colmatar as lacunas detetadas.

Fontes Consultadas

1. Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde (2010). Projecto Educativo do Agrupamento 2010-2012. Castanheira do Ribatejo: Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte J., Alarcão, J. e Tavares M. (s.d.) A Formação de Professores no Portugal de Hoje, Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010) Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina (2ª edição revista e desenvolvida).
- Alarcão, I. (2007), Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência, *Sísifo*, 8, 2009, pp. 119-127.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?. Em Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In Alarcão, I. (Org.), Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Coleção Cidine, 1. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas”. Coleção Ciências da Educação, 5. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (1999). As Pedagogias da Aprendizagem. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. e Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In Alarcão, I. (org). Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Coleção Cidine, 1, Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar. 5ª Edição. Espanha: McGraw-Hill

- Bardin, L- (2011), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projecto de Investigação*. 5ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Chiavenato, I. (2006). *Princípios da Administração: O Essencial em Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, Ltd^a.
- Csikszentmihalyim, 2002. *Fluir*. Lisboa: Relógio de Água (material fotocopiado)
- Coelho, A. e Oliveira, M., 2010. *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente*, Coleção Educação Hoje, Lisboa: Texto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008) *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de Professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001) *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C., (1997). *A formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação Sobre o Pensamento do Professor*. Em Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Garmston, J, Lipton, L., Kaiser, K. (2002), *A Psicologia da Supervisão*. Em Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 29. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. e Fernandes, P., 2002. *Avaliações das aprendizagens dos alunos. Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto: Edições Asa.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002) *a Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. (2000). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar*, Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção Cidine, 14, Porto: Porto Editora.
- Pardal, L e Lopes, E., 2011, *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. Brasil: Artmed.
- Silva, A., (2006). *Cursos de Educação Formação: Uma Estratégia de Certificação e Qualificação de Jovens*. Mestrado em Ciências da Educação. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, para obtenção do grau de mestre, orientada por Domingos Fernandes, Lisboa.
- Rego, A. (1997) “10. Líderes e Seguidores” in *Liderança nas Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 419-457.
- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M.C. (2010). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Trindade, R. (2002), *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Tomlinson, C. A. (2008), *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Coleção Educação Especial, nº 18. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F.; Moreira, M. (2011) *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*, CCAP, Lisboa.
- Whitaker, P. (1999), *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.
- Zeichner, K. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Éduca.

2. Eletrónicas

Amelsvoort, G., *et al.* (2009). Avaliação de Professores em Portugal. Avaliação e Conclusões. Estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf, consultado em fevereiro de 2012.

Congresso Internacional de Educação de São Paulo (2007), Formação do Educador reflexivo. www.conexaeventos.com.br/.../Isabel%20Alarcao%20-..., consultado em Fevereiro de 2012.

Clube “À Descoberta da Natureza”. (1999) <http://adescobertadanatureza.blogspot.com/search/label/1999%20A%20nossa%20hist%C3%B3ria>, da autoria do professor Luís Pires, consultado em Fevereiro de 2012.

Espírito Santo, L. (2010), Competências profissionais dos professores dos cursos de educação e formação: a construção de uma nova identidade docente, Tese de mestrado, Ciências da Educação (Formação de Professores), Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2538>, consultado em 19 de Julho de 2012

Figari, G. (2007). Avaliação dos Professores entre o Controlo e o desenvolvimento. Em Actas da Conferência Internacional de professores: visões e realidades. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP). http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf, consultado em Fevereiro de 2012

Infopédia - <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/voca%C3%A7%C3%A3o>, consultado em Janeiro de 2012.

Guia de Orientações (2008), Cursos de Educação e Formação. Ministério da Educação e Agência Nacional para a Qualificação. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/858.html>, consultado em Maio de 2012.

Lamy, F. (2009), Supervisão Pedagógica, em Revista Correio de Educação, 339, Vila Nova de Gaia: Edições Asa, em www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf, consultado em 19 de maio de 2012.

Lima, L. e Afonso, A. (2002). Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12051/1/Reformas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20P%C3%ABlica.pdf>, consultado em de Fevereiro de 2012.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, p. 7-21. <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em fevereiro 2012.
- Moreira, M. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. Conferência “Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Universidade do Minho (pp. 241 – 258. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>, consultado em março de 2012.
- Nóvoa, A.,(2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Em *La formación de profesores de Educación Secundaria, Revista Educacion*, 350: pp. 203-218., www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, consultado em novembro de 2011.
- Pereira, L. M., (2012), O Trabalho Colaborativo no Departamento de Línguas de uma Escola Secundária. Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, para a obtenção do grau de mestre, orientada por Ana Paula Silva. Lisboa
<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2736/Tese.pdf?sequence=1>
- Ribeiro, M.A. (2010), Construção de um plano de formação para a equipa técnico-pedagógica : a realidade do Centro de Novas Oportunidades da Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa. Mestrado em Ciências da Educação (Formação de Professores). Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Para a obtenção do grau de mestre, orientada por Natália Alves. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2840> , consultado em 19 de Julho de 2012
- Sistema Educativo Nacional de Portugal. (s.d.) Organización de Educación Inicial. <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf> consultado em Fevereiro de 2012
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Revista Interacções*, 19, pp. 38-55. Santarém: Escola Superior de Educação, consultado em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/470>, consultado em Novembro de 2011.
- Teaching Resource Center, <http://gsi.berkeley.edu/faculty/facwithgisis/observation.html>, consultado em novembro de 2011.
- Veiga Branco, M., (2005). Competência Emocional em professores Um Estudo em Discursos do Campo Educativo, tese de Doutoramento em Ciências da Educação Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5311/1/j.%20TESE%20de%20Doutoramento.pdf>, consultado em 5 de maio de 2012

3. Legislação

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro
Decreto-Lei 344/89, de 11 de Outubro
Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro
Despacho Normativo nº 338/93, de 21 de Outubro
Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro
Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto
Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho
Rectificação nº 1673/2004, de 7 de Setembro
Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro
Despacho nº 16 794/2005, de 3 de Agosto
Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro
Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho
Decreto Regulamentar Nº 2/2010, de 23 de Junho

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário

Inquérito aos Professores

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das principais características dos professores que lecionam turmas CEF. Este estudo enquadra-se num curso pós-graduado em Ciências da Educação na ESE Almeida Garrett.

As informações recolhidas são estritamente confidenciais e os dados servem apenas para os efeitos deste estudo.

Por favor, responda com sinceridade, pois não há respostas corretas e incorretas. A sua opinião é muito importante.

Instruções de preenchimento: sempre que possível, preencha com um

Inquérito

I. Identificação Pessoal do Professor

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: Menos de 30 De 30 a 40 De 41 a 50 Mais de 51
3. Residência (em tempo letivo):
Na localidade da escola No Concelho Noutro Concelho
4. Deslocação até à escola
 - 4.1. Distância aproximada entre a Escola e a residência (em tempo letivo). _____
 - 4.2. Tempo despendido
Menos de 30m Entre 30m e 1h Mais de 1 h

II. Identificação Profissional do Professor

1. Habilitações Académicas
Ano de conclusão _____ Faculdade _____
2. Situação Profissional
Efetivo Contratado Com habilitação própria
Com habilitação suficiente
Sem habilitação suficiente
3. Habilitação Académica:
Doutoramento Mestrado Licenciatura
4. Profissionalização SIM NÃO
 - 4.1. Ramo de Ensino: 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário
 - 4.2. Ano _____ Classificação _____ Escola em que se profissionalizou _____
Localização _____
5. Anos de Serviço na Docência (Nº de anos)
 - a) Antes da profissionalização: _____
 - b) Depois da profissionalização Nº de anos _____

III – Atividade Profissional

1. Disciplinas que já lecionou: _____
2. Exerce(eu) outras profissões para além da docência. SIM NÃO
Quais? _____
Onde? _____
Quantos anos? _____

3. Atividade do professor durante o corrente ano letivo:

2.1. Horas semanais de serviço _____

2.2. Número de disciplinas e de horas, que leciona:

Nº de Disciplinas	Nº de horas

IV . Valorização Profissional

1. Frequência de cursos valorizadores do professor:

1.1. Refira os três últimos cursos de formação que frequentou:

2. Dos conhecimentos que adquiriu nas formações que frequentou, o que aplicou efetivamente a nível da sua profissão? (escolha uma opção)

- a) Tento sempre aplicar coisas que aprendi
- b) Os conhecimentos adquiridos não se adequam a serem aplicados
- c) A especificidade das turmas que leciono impedem qualquer aplicação

V. Profissionalidade Docente

1. Quais considera serem as principais funções do professor (escolha 2 opções):

- transmitir conhecimentos
- dinamizar atividades
- desenvolver competências sociais
- fomentar a autonomia
- respeitar as diferenças
- promover aprendizagens significativas

2. Das seguintes tarefas indique o tempo médio, despendido por semana, considerando um total de 10/12h de trabalho individual):

TAREFAS	5%	10%	15%	20%	50%
Preparar aulas					
Planificar					
Preparar atividades					
Elaboração de instrumentos de avaliação					
Correção dos instrumentos de avaliação					
Reformulação de planificações					
Pesquisa de materiais					
Reuniões formais (departamento)					
Reuniões informais para partilha de experiências					

3. Considera que a personalidade do professor influencia o seu desempenho? SIM NÃO

Escolha as que considera importantes (escolha 2 opções):

- simpático - bom ouvinte
- acessível - bom comunicador
- disponível - impõe regras
- exigente - compreensivo
- autoritário - permissivo
- bom ator

4. O que poderá levar um aluno a não ter interesse pela disciplina (escolha 2):

- a matéria ser muito difícil
- a matéria não ter interesse
- o aluno não lhe encontrar utilidade prática
- o aluno não perceber e não colocar dúvidas
- o mau relacionamento do professor com o(s) aluno(s)

5. Privilegia (escolha 2 opções):

- | | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| - aula expositiva | <input type="checkbox"/> | - atividades de pesquisa na internet | <input type="checkbox"/> |
| - aula de resolução de problemas | <input type="checkbox"/> | - atividades de pesquisa em suporte escrito (enciclopédias, livros...) | <input type="checkbox"/> |
| - trabalho experimental | <input type="checkbox"/> | - debates | <input type="checkbox"/> |
| - sínteses orais | <input type="checkbox"/> | - apresentação dos trabalhos | <input type="checkbox"/> |
| - atividades específicas para grupos de alunos | <input type="checkbox"/> | - trabalho de pares | <input type="checkbox"/> |
| - trabalho de grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Orientado <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Não orientado <input type="checkbox"/> | |

6. Atitudes face aos alunos (escolha 2 opções):

- ouve as sugestões dos alunos
- comenta com os alunos os seus desempenhos
- integra saberes dos alunos no trabalho da aula
- modifica o seu comportamento face a críticas dos alunos
- estimula a participação dos alunos
- elogia o trabalho realizado pelos alunos
- mostra disponibilidade para ouvir os problemas dos alunos
- procura soluções
- considera que, sendo o professor, os alunos devem seguir as suas orientações

7. Considera-se um professor preocupado:

- fundamentalmente com a carreira
- em participar (formal e informalmente) na escola
- com a interpretação que os outros dão à sua prestação
- com a melhoria constante da sua atividade

8. Partilha habitualmente os recursos didáticos com outros professores

SIM NÃO

8.1. Se respondeu **NÃO**, diga porquê (escolha 2 opções) :

- não sente necessidade
- essa partilha pressupõe tempo, de que não dispõe
- acha que os seus recursos são os adequados e não sente necessidade de os partilhar
- acha que os outros docentes não têm nada para lhe oferecer

VI – Especificidade das turmas CEF

1. Que diferenças considera existir entre lecionar turmas CEF e turmas do ensino regular (escolha 2 opções):

- prepara as aulas com mais cuidado
- causa mais stress
- maior adequação das tarefas aos alunos
- preparação de mais atividades práticas
- as turmas CEF têm alunos com menos capacidades
- necessidade de maior disponibilidade para os alunos
- maior necessidade de trabalho colaborativo com os outros docentes
- maior necessidade de dinâmicas comuns
- não considero que haja diferenças

2. Quais as principais dificuldades que sente a lecionar turmas CEF (escolha 2 opções):

- | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| - indisciplina | <input type="checkbox"/> | - deficientes condições físicas do espaço | <input type="checkbox"/> |
| - desmotivação | <input type="checkbox"/> | - falta de apoio por parte dos colegas | <input type="checkbox"/> |
| - falta de competências sociais | <input type="checkbox"/> | - heterogeneidade da turma | <input type="checkbox"/> |
| - falta de material | <input type="checkbox"/> | - falta de assiduidade dos alunos | <input type="checkbox"/> |

3. Perante as dificuldades que assinalou na questão anterior, o que faz (escolha 2 opções):

- procuro apoio na equipa pedagógica
- pesquisa mais sobre o assunto
- adequo a matéria aos alunos
- diversifico estratégias
- utilizo vários instrumentos de avaliação
- trabalho mais colaborativamente com os colegas
- procuro formação adequada aos problemas
- considero que as dificuldades residem no aluno e que deverá ser este a adequar-se ao curso

4. Se fosse coordenador da turma CEF que leciona, que problemas pensa que teria de se defrontar ? (escolha 2 opções):

- assiduidade dos alunos
- falta de regras dos alunos
- problemas disciplinares dos alunos
- falta de coesão da equipa
- professores pouco disponíveis
- falta de formação dos professores (ex: avaliação dos alunos)
- falta de responsabilização dos professores
- pouco envolvimento dos docentes
- não considero haver problemas sérios para resolver
- preparação de atividades para os alunos

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

Apêndice 2 – Justificação do questionário

Justificação das questões preparadas para o questionário

Os dois primeiros grupos são de recolha simples de dados pessoais e profissionais.

Grupo III

Questão	Objetivo
1 – Disciplinas que já lecionou	Com esta questão pretende-se apurar se os docentes já lecionaram outras disciplinas para além das atuais com o intuito de perceber que tipo de experiências de lecionação já tiveram: só ligadas a cursos CEF, ou também do ensino regular.
2. <u>Exerce(eu) outras profissões para além da docência</u>	Muitos dos técnicos que lecionam turmas CEF (porque os horários a concurso são muito reduzidos – máximo 11h) é frequente que tenham outras profissões. Esta questão poderá explicar o pouco empenho que dedicam à profissão docente, muito exigente, (como sabemos)
3. <u>Atividade do professor durante o corrente ano letivo:</u>	(Só para caracterização)
4. Grau de conhecimento dos documentos orientadores da escola	Normalmente os chamados técnicos, por não reconhecerem a escola como sua, não têm sequer o cuidado de ler/conhecer o que consta nos documentos orientadores da escola

Grupo IV

Questão	Objetivo
1. <u>Frequência de cursos valorizadores do professor</u>	Pretende-se ter noção da importância dada pelo docente à valorização profissional. Considero que se irá verificar que os técnicos não dão muita importância à frequência de cursos relacionados com a profissão docente, no seu geral, e com questões didáticas, em particular
2. <u>Dos conhecimentos que adquiriu nas formações que frequentou, o que aplicou efetivamente a nível da sua profissão?</u>	Que aplicação prática têm os cursos frequentados?

Grupo V

Questão	Objetivo
1. <u>Quais considera serem as principais funções do professor:</u>	Será que os técnicos têm noção das principais funções do “professor”? Será que ainda funcionam numa lógica do passado (transmissão de conhecimentos, por exemplo) ou reconhecem a importância das novas funções do professor: as competências sociais e a autonomia, por exemplo
2. <u>Das seguintes tarefas indique o tempo médio, despendido por semana, considerando um total de 10/12h de trabalho individual):</u>	Através desta questão espero concluir que o tempo despendido pelos técnicos baseia-se na elaboração dos instrumentos de avaliação e respetiva correção e ainda nas reuniões formais.
3. <u>Acha que a personalidade do professor influencia o seu desempenho?</u>	Que características consideram, os técnicos, ser importantes na profissão docente? Haverá diferenças com os professores de carreira?
4. <u>O que poderá levar um aluno a não ter interesse pela disciplina:</u>	Com esta questão espera-se poder concluir se os docentes refletem sobre a sua prática (especialmente a alínea, “a matéria não ter interesse”). Será que colocam o problema nos alunos ou no professor?
5. <u>Privilegia</u>	Das várias estratégias apresentadas, será interessante verificar quais as que são privilegiadas pelos técnicos
6. <u>Atitudes face aos alunos</u>	Será que são professores disponíveis para os alunos, que reflete a sua prática, que se preocupa com a procura de soluções
7. <u>Considera-se um professor preocupado:</u>	Quais as principais preocupações destes docentes? Será que refletem no sentido da procura constante da sua prática?
8. <u>Partilha habitualmente os recursos didáticos com outros professores</u>	Penso que se irá concluir que estes docentes não consideram a partilha importante ou necessária

Grupo VI

Questão	Objetivo
1. <u>Que diferenças considera existir entre lecionar turmas CEF e turmas do ensino regular:</u>	A atitude perante uma turma CEF e uma turma de ensino regular não pode ser a mesma. Será que estes professores têm noção da necessidade de ajustamento? Que projeções têm, relativamente às turmas CEF? Será que reconhecem a importância das reuniões regulares da equipa pedagógica?

Questão	Objetivo
2. <u>Quais as principais dificuldades que sente a lecionar turmas CEF:</u>	Será interessante perceber quais as principais dificuldades que sentem
3. <u>Perante as dificuldades que assinalou na questão anterior, o que faz:</u>	Perante a questão anterior, quais as soluções que os docentes procuram? Será que procuram a interajuda?
4. <u>Se fosse coordenador da turma CEF que leciona, que problemas pensa que teria de se defrontar?</u>	Esta questão foi colocada para procurar saber se os docentes têm noção dos problemas que se deparam a um coordenador de uma turma CEF, quando os docentes persistem a não querer colaborar, no sentido de se criar uma verdadeira equipa.

Apêndice 3 – Análise de Conteúdo do Diário de Bordo

Temas	Categorias	Unidades de Registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração (data e condição do registo)
		<p>“...deveria implicar estratégias diferenciadas...”obs</p> <p>“...estes eram muito profundos...”</p> <p>“...intuito colaborativo...” com</p> <p>“...a fim de que eles refletissem...” obs</p>	<p>“Apesar de outros docentes da reunião terem também referido que consideravam ter sido dado pouco tempo e que era imprescindível preparar muito bem a tarefa, por forma a facultar um guião orientado para que as discentes pudessem seguir convenientemente, a docente RC persistiu em afirmar que tinha sido o tempo suficiente e que ela tinha preparado bem o trabalho.”</p> <p>“A abordagem foi com um intuito colaborativo.”obs</p> <p>“Foi entregue, aos docentes LS e RC, um documento, a fim de que eles refletissem sobre a reunião havida a 20 e 27 de Janeiro, respetivamente.”obs</p>	<p>24/1 EI</p> <p>20/1 EI</p> <p>14/1 EI</p>
Práticas Pedagógicas	<p>Planificações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades em elaborar - Dificuldades em articular 	<p>“...planificação não adequada às características da turma...” obs</p> <p>“...solicitou um encontro para o poder ajudar...” obs</p> <p>“...não tinham ainda efetuado a articulação...”</p>	<p>“Verifiquei que a docente LC, de Matemática, tinha entregue uma planificação não adequada às características da turma, pelo que lhe foi solicitado que a retificasse.” Obs</p> <p>“O docente LS solicitou um encontro para o poder ajudar nessa tarefa.”</p> <p>“As disciplinas técnicas não tinham ainda efetuado a articulação que lhes foi solicitado que fizessem logo no início do ano letivo.”</p>	<p>18/1 RI</p> <p>29/11 REP</p> <p>9/2 RI</p>

Temas	Categorias	Unidades de Registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração (data e condição do registo)
	Estratégias - Adequação - Diversificação	“...dificuldade de alguns dos docentes em elaborar estratégias...” obs “...deveria implicar estratégias diferenciadas...” obs “...estes eram muito profundos...”	“Constatação da dificuldade de alguns dos docentes em elaborar estratégias adequadas ao tipo de alunos que a turma CEF.” Obs Um outro problema baseava-se na constatação da heterogeneidade da turma, que deveria implicar estratégias diferenciadas, para grupos de alunos com características tão díspares.” obs “Ao olharmos para a planificação da disciplina de Psicologia começamos a ler os conteúdos e a considerar que de facto estes eram muito profundos exigindo das alunas (muitas oriundas dos 6º anos) uma capacidade de abstração e de conceitos bastante complexos.” obs	29/11 REP
Avaliação de alunos	- Incongruências - Dificuldades em elaborar instrumentos de avaliação - Dificuldade em avaliar alunos	“...dificuldades em elaborar instrumentos de avaliação.” Com “...se ela lhes tinha dado um guião orientado para a consecução da tarefa...” obs “...atribuição de níveis positivos a todos os alunos...” obs	“O docente mostra dificuldades em elaborar instrumentos de avaliação” com “A minha primeira pergunta foi se ela lhes tinha dado um guião orientado para a consecução da tarefa, inclusivamente com a indicação de sites a consultar.” obs Após a verificação da atribuição de níveis positivos a todos os alunos e sabendo que o docente LS faz invariavelmente testes com consulta dos apontamentos (testes que perguntam, por exemplo, “o que são atividades económicas?” e nos apontamento encontramos “Atividades económicas são ...”) não tendo os alunos necessidade de mobilizar conhecimentos, interpretar ou analisar qualquer documento.” Obs	RI 24/1 REP 17/1 RI 24/1 REP

Legenda

RD – Reunião Departamento

REP – Reunião de Equipa Pedagógica

EF – Encontro formal

EI – Encontro Informal

CEM- Comunicação via e-mail

CT – Contato telefónico

Ob – Observação