

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO

12

2012

Investigação REVISTA PORTUGUESA DE Educacional

Supervisão, colegialidade e avaliação



- 3 Nota de apresentação
Joaquim Azevedo
- 7 Supervisão, conhecimento e melhoria
– Uma triangulação transformativa nas escolas?
Maria do Céu Roldão
- 29 A supervisão pedagógica: significados e operacionalização
Maria Ivone Gaspar | Filipa Seabra | Cláudia Neves
- 59 Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente.
A perspetiva dos candidatos a professores
Elza Mesquita | João Formosinho | Joaquim Machado
- 79 De par em par na UP: o potencial formativo
da observação de pares multidisciplinar
Ana Mouraz | Amélia Lopes | José Martins Ferreira | João Pedro Pêgo
- 101 O papel do professor formador e das práticas de licenciatura
sob o olhar avaliativo dos futuros professores
*Marli E. D. A. André | Patrícia Albieri Almeida | Neusa Banhara Ambrosetti
Laurizete Ferragut Passos | Giseli Barreto da Cruz | Márcia Hobold*
- 125 Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no Ensino Superior
– Um estudo exploratório sobre a auto percepção dos docentes
Ana Luísa C. Fernandes de Ataíde e Melo | José Matias Alves
- 151 Modelo de avaliação externa das escolas: para além do espelho
José Matias Alves | Ilídia Vieira | João Veiga | Joaquim Machado | José Pedro Amorim
- 177 Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular
no quadro da educação inclusiva
Alfredo Almeida Pinto | Paulo Almeida Pereira
- 219 O professor e a violência nas escolas: entre o poder e a potência
Iduína Mont'Alverne Braun Chaves
- 235 O Projeto 11:15 – uma experiência pedagógica na filosofia para jovens
Maria da Conceição Dias de Melo Fernandes | Carla Eugénia Fernandes Carvalho
- 243 Ambientes de aprendizagem ricos em tecnologia
– Arquitetura e contributos para a gestão
Sérgio André Ferreira | António Manuel Valente de Andrade
- 275 Recursos educativos digitais na escola: um exercício de sedução com TIC
Cornélia Castro | António Andrade | José Reis Lagarto

Apresentação: A *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* é uma revista de publicação anual da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. A revista dedica-se ao estudo, à prática e à investigação no âmbito das Ciências da Educação ou das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação.

Âmbito e objetivos: A revista compreende os seguintes objetivos: • Ser uma fonte de divulgação e de discussão internacional da produção atual de conhecimento no domínio das Ciências da Educação; • Proporcionar a publicação de investigações de natureza científica realizadas no domínio das Ciências da Educação ou no domínio das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação; • Promover a cooperação científica e profissional entre investigadores e profissionais da Educação portugueses e estrangeiros; • Aprofundar a relação entre a teoria e a prática no domínio da Educação.

© Universidade Católica Editora, SA

Propriedade: Universidade Católica Portuguesa

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da UCP

Fotografia da capa:

Depósito legal: 209818/04 ISSN (impresso): 1645-4006 ISSN (online): 2186-4614

Contactos: Universidade Católica Portuguesa – Porto (*Campus Foz*)

Rua Diogo Botelho, 1327 – 4169-005 Porto

Tel.: 22 619 62 00 | Fax: 22 619 62 91

Conselho de Edição: *Diretor:* Joaquim Azevedo – UCP (jazevedo@porto.ucp.pt)

Assessora de edição: Cristina Palmeirão – UCP (cpalmeirao@porto.ucp.pt)

Conselho Assessor: Alejandro Tiana Ferrer (Diretor da *Revista Ibero Americana de Educação*); Angel García del Dujo (Univ. Salamanca); Antonio Bolívar Botía (Univ. Granada); Glória Ramalho (Inst. Sup. Psicologia Aplicada); Joaquim Machado de Araújo (UCP); Jorge Arroiteia (Univ. Aveiro); José Joaquim Matias Alves (UCP); José Afonso Baptista (UCP); Maria Cecília Sanchez Teixeira (Univ. São Paulo); Maria Suzana Menin (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho); Marli André (PUC São Paulo); Menga Ludke (Univ. Cat. Petrópolis); Teresa Maria Sena de Vasconcelos (Inst. Sup. Polit. Lisboa); Vera Placco (PUC São Paulo)

Comité Científico: Alejandro Tiana Ferrer (Diretor *Revista Ibero Americana de Educação*); Angel García del Dujo (Univ. Salamanca); Antonio Bolívar Botía (Univ. Granada); Cristina Palmeirão (UCP); Glória Ramalho (Inst. Sup. Psicologia Aplicada); Isabel Baptista (UCP); Isabel Menezes (Univ. Porto); João Amado (Univ. Coimbra); João Formosinho (Univ. Minho); Joaquim Coimbra (Fac. Psicologia e de Ciências da Educação da UP); Joaquim Machado de Araújo (UCP); Jorge Arroiteia (Univ. Aveiro); José Afonso Baptista (UCP); José Augusto Pacheco (Univ. Minho); José Cortes Verdasca (Univ. Évora); José Joaquim Matias Alves (UCP); José Lagarto (UCP); Luís Miguel Sebastião (Univ. Évora); Manuel Braga da Cruz (UCP); Maria Cecília Sanchez Teixeira (Univ. São Paulo); Maria do Carmo Clímaco (Univ. Lusófona); Maria do Céu Roldão (UCP); Maria Suzana Menin (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho); Marli André (PUC São Paulo); Menga Ludke (Univ. Cat. Petrópolis); Miguel Santos Guerra (Univ. Málaga); Paulo Pereira (UCP); Roberto Carneiro (UCP); Rodrigo Queiroz e Melo (UCP); Ruben Cabral (UCP); Teresa Maria Sena de Vasconcelos (Inst. Sup. Polit. Lisboa); Vera Placco (PUC São Paulo)

Assinaturas bianuais: Portugal e países africanos de expressão oficial portuguesa: 15 €

Europa: 20 €

Brasil: US\$ 25

Preço avulso: 10 €

Toda a correspondência destinada à revista, incluindo pedidos de assinatura, pagamentos e alterações de endereço, deve ser dirigida a: Cristina Palmeirão (cpalmeirao@porto.ucp.pt); UCP – Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo

Os professores portugueses são hoje profissionais perdidos numa imensidão de mares nunca antes navegados, que são as escolas de hoje, os únicos e últimos templos sociais de acolhimento de todos os cidadãos, sem exceção. Por isso, e por muito mais, alguma literatura lhes chama “quase-profissionais”. De facto, os professores são profissionais com graves problemas de identidade profissional, sempre a obedecer desajeitadamente a ordens superiores que os mandam fazer agora de um modo e amanhã do modo contrário, profissionais desgarrados uns dos outros e desenraizados dos seus locais de trabalho, práticos que enfrentam, com praxis isoladas e irrefletidas, problemas de todo o tipo, que entram de chofre, sem bater à porta, pelas salas de aula dentro. Muitos professores ainda se pensam como profissionais por serem donos exclusivos deste sagrado naco, a sala de aula, a dita “caixa negra” da escola, mas ela já há muito que também deixou de ser deles, ela é dos alunos, que dela se assenhorearam, cada vez mais diferentes e estranhos, cada vez mais indiferentes e adversos, cada vez mais dependentes e titubeantes. Socialmente despojados de quase tudo, desmantelados como classe, os professores de hoje têm-se remetido para um ressentimento resignado, um fechamento revoltado e inconsequente na sala de aula, uma triste antecipação das reformas, a fuga inconformada para casa e para os fóruns virtuais de ingloria lamentação pública.

A passagem política do acolhimento de todos ao ensino eficaz de cada um, ou seja, o alcance por todos e por cada um dos conhecimentos e das competências que estão consignados, é o que a sociedade mais deseja que a escola faça e faça bem. Mas é exatamente aqui que a escola mais falha. Mas, com profissionais assim, como podem as instituições escolares cumprir a sua missão sociocultural? Nenhuma instituição pode funcionar com este

perfil de profissionais, muito menos funcionará uma instituição de ensino que se quer de todos e de cada um, neste mar cultural tão tormentoso, como é a sociedade portuguesa de hoje.

Muito pouco se tem feito, no espaço público, para valorizar e dignificar os professores como profissionais autónomos e responsáveis. Sucessivos governos alteram normativos e orientações no sistema de ensino, mas ninguém investe neste vetor crucial, a não ser para destruir e desvalorizar o pouco que subsiste de dignificação de um dos mais duros trabalhos sociais de hoje, como se fez com o processo de avaliação de desempenho. Neste contexto, é muito pertinente e oportuno este número da *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, pois nunca foi tão necessário como hoje, na história da educação escolar, em Portugal, fortalecer e recriar a profissionalidade dos professores, como um dos esteios mais sustentáveis de instituições de ensino que funcionem ao serviço de uma sociedade democrática e justa, que valoriza a educação e a cultura das suas gentes. Mas como? Mas quando? Mas com quem? Com estes... e estas... e este...? Sim, tem de ser aqui e agora, tem de ser neste tempo e neste lugar, o que requer muita disponibilidade pessoal, muita abertura de horizontes, muita coragem e determinação no rumo que refaça a autonomia e a profissionalidade destes “especialistas de ensino”, como aqui lhes chama Maria do Céu Roldão. E isso passará tanto por refazer a formação inicial dos professores, como por recriar as práticas profissionais em contexto de trabalho. De profissionais do medo, do medo que lhes entrem pela sala de aula dentro, do medo que invadam a sua privacidade profissional, do medo que sejam injustamente avaliados por pares ou por superiores, do medo que outros os venham ensinar a ensinar, do medo que... há todo um demorado trânsito a empreender, percorrido pelos seus próprios pés, o caminho consistente e progressivo de uma profissionalidade responsável, autónoma, que só pode ser igualmente colaborativa. Só sendo assim esta profissionalidade será socialmente reconhecida como tal. De nada vale esperar futuras contemporizações dos atores sociais para com um pré-reconhecimentos dos professores como profissionais! Não devemos esperar mais do que o reconhecimento, que é um ato social que resulta de camadas e camadas de informação e conhecimento, forjado por milhares de pequenos «agir» profissionais que revelem essa nova profissionalidade por parte dos professores.

A serpente em que o sistema educativo português está enrolado e asfixiado precisa de ser combatida não só com desejos, mas com ações concretas, ainda que socialmente envolventes e prolongadas no tempo, e com

claro vislumbre de eficácia, capazes de gerar algum consenso e sobretudo compromissos sociais duradouros. Investir tempo, pesquisa, diálogo e dinheiro neste fulcro da ação da política educacional só pode gerar bons frutos, a médio prazo. Basta olhar para os sistemas educativos que melhor desempenho social apresentam e lá está ou esteve quer o inequívoco e intencional investimento político na qualificação profissional inicial e em serviço dos professores, na valorização social do seu bom desempenho, quer a eleição pelos próprios professores da melhoria do seu desempenho profissional como o melhor serviço que se prestam a si próprios e a toda a sociedade que servem publicamente. O sempre retomado caso da Finlândia é também aqui que repousa, quer num trabalho consistente e persistente de reforma da formação e da seleção dos professores, que já leva cerca de quarenta anos, quer numa confiança social nos professores, baseada exatamente no seu profissionalismo. O consenso político entre empresários, políticos e professores e educadores permitiu não só definir rigorosamente o que é um ensino de qualidade, como investir ao longo de várias décadas na dignificação da mais importante profissão de toda a sociedade, criando níveis muito elevados de *performance* profissional.

A supervisão, se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino. Fica aqui abundante e diversa reflexão sobre este tema.

Nunca como hoje foi tão necessário um plano de desenvolvimento profissional dos professores para os próximos trinta anos, aprovado na Assembleia da República e que seja levado persistente e decididamente até ao fim, pois só ele pode melhorar sustentadamente a qualidade e a equidade da educação escolar que temos e que tantos tão ansiosamente desejamos. E acredito nisso, porque conheço e acredito nos muitos professores que são hoje profissionais da esperança.

SUPERVISÃO, CONHECIMENTO E MELHORIA – UMA TRIANGULAÇÃO TRANSFORMATIVA NAS ESCOLAS?

*Maria do Céu Roldão**

RESUMO: O conceito de supervisão tem-se constituído como um catalisador de contro-
vérsia no campo da educação, na medida em que é atravessado por um conjunto de
leituras teóricas e perspetivas práticas que o podem remeter, no plano da atividade
profissional em geral, e particularmente na dos professores, para significados e usos
muito diversos.

A análise que adiante se desenvolve parte do pressuposto de que a atividade profes-
sional de ensinar requer um conhecimento específico bem diferenciado (Roldão,
2007; Montero, 2005) que sustente e legitime a qualidade do desempenho. O olhar
analítico que se apresenta visa debater o lugar ou lugares da supervisão nesse processo
como contributo eficaz para a qualidade do ensino que cada professor desenvolve.
Importa assim analisar algumas vertentes da multissignificância do conceito nos
seus quadros teóricos de referência (Mosher e Purpel, 1972; Alarcão e Tavares, 2003;
Alarcão e Roldão, 2008; Vieira, 2006); por outro lado, importa desvelar que leituras da
função supervisiva se constituíram como dominantes na cultura dos professores, das
escolas e do sistema, particularmente no caso português. Importa ainda compreender
como e porquê a supervisão é ou não mobilizada como dispositivo de construção de
conhecimento profissional e em que circunstâncias e contextos, argumentando-se em
favor das suas potencialidades transformativas, que podem configurar uma melhoria
sustentada, ou uma inovação instituinte (Sá-Chaves, 2002).

PALAVRAS-CHAVE: supervisão; ensino; conhecimento profissional; melhoria da escola;
desenvolvimento profissional.

* Universidade Católica Portuguesa.

SUPERVISÃO – HISTÓRIA BREVE DE UM PERCURSO EM TORNO DE UM CONCEITO

Situo o meu primeiro contacto com uma abordagem teórica do conceito de supervisão na década de 1980, na leitura de um livro de Ralph Mosher e David Purpel (1972) intitulado *Supervision: A reluctant profession*¹ que reli para a escrita deste artigo. A revisitação desta leitura revelou-se surpreendente pela atualidade, profundidade e acutilância da abordagem e pesquisa que sintetiza, e pela relação seminal com diversas outras teorizações que, mais recentes, têm sido definidoras do campo. A organização conceptual proposta neste texto adotou assim como eixo estruturante o referencial de Mosher e Purpel, revisitados à luz da investigação atual.

Tive a extraordinária oportunidade de ter sido aluna de um dos autores do livro supra referido. Ralph Mosher², professor e investigador da Graduate School da Universidade de Harvard, era docente convidado de um curso de mestrado que frequentei nos anos de 1984-1985, e esta leitura constituiu, no meu percurso, um verdadeiro momento de rutura conceptual e crescimento profissional. A abordagem proposta neste livro notável situa-se no plano da supervisão instituída, associada a funções explícitas no quadro do sistema norte-americano, desempenhadas pelos dois autores ao longo dos quinze anos anteriores à publicação (1972), funções que incluíram supervisão de professores em escolas problemáticas, supervisão/formação de diretores de escolas com altos níveis de insucesso, orientação de professores e supervisores (*counseling*) e investigação sobre o conceito e a prática de supervisão desenvolvida nos cursos de pós-graduação de que eram docentes na Universidade de Harvard. O desempenho dessas funções pelos autores, ambos também associados à produção investigativa de referência na área da Psicologia e do Desenvolvimento Moral, que estava no centro da agenda educativa e investigativa nos anos 1970 e 1980, sobretudo no mundo anglo-saxónico, culmina em propostas de teorização deste conceito de supervisão e da difícil mas necessária desmontagem da “relutância” com que era/é recebida por escolas e professores.

Revisitar essa leitura, datada mas atual e, para mim, fundadora, trouxe à discussão que neste artigo se propõe a perceção da permanência de muitas das questões levantadas e já muito investigadas à época, que subsistem

¹ Mosher, R. e Purpel, D., *Supervision: A reluctant profession*, 1972, Boston: Houghton Mifflin Company.

² Ralph Mosher, para além de ser um académico de referência na sua área, era um professor admirável e, na minha história pessoal, constituiu-se não só como uma influência poderosa, mas também como um amigo muito estimado, cuja memória aqui evoco com saudade.

quase intocadas nos dias de hoje e em contextos como o português, acerca da supervisão enquanto possível dispositivo permanente da vida das escolas, promotor da qualidade da organização e da melhoria do ensino. A supervisão atravessou todo o meu percurso profissional de forma constante ainda que em circunstâncias diversas, sendo a minha experiência mais recente de relação com a temática vivida no âmbito da docência e coordenação de formações pós-graduadas no campo da supervisão e avaliação de desempenho, implicando orientação e análise de investigação associada a esses processos³.

O texto de Mosher e Purpel permitiu-me equacionar algumas linhas de análise que brevemente retomo nesta introdução ao argumento deste artigo e que de certa forma fecham um *continuum* de reflexão – desde a “descobera” do conceito num contexto de sujeito de formação à sua vivência e aprofundamento teórico, agora no papel de formadora e investigadora.

Mosher e Purpel (1972) argumentam em favor de um conceito de supervisão que combine harmoniosamente as tradições do que designam por *supervisão científica* (centrada na melhoria do desempenho e dos resultados) e *supervisão democrática* (em que se valoriza o desenvolvimento profissional do professor e se acentua a dimensão humanista e clínica da relação supervisiva). A sua sistematização de abordagens ao conceito já configura a maioria das visões que teorizações mais recentes sobre supervisão desenvolvidas em Portugal – de que destaco Isabel Alarcão e Flávia Vieira – vêm aprofundando, enriquecida pela desmontagem e análise de diversos modelos, cuja combinatória é, em muitos casos, a via prática mais adequada, dependendo das finalidades que se privilegiam. A discussão teórica de modelos conceptuais de análise, neste como noutros domínios, visa referenciar os conceitos a quadros interpretativos consistentes, que devem ser distinguidos, confrontados e repensados (Vasconcelos, 2009). Não se configuram como modelos normativos, distorção que por vezes identificamos na devolução das perceções dos atores envolvidos tal como é patente na investigação (Roldão, 2011).

Outra linha da análise dos mesmos autores, cuja atualidade me parece relevante, reporta-se ao reconhecimento do objeto múltiplo e integrado da supervisão, incidindo sobre: o ato de ensinar, o professor, o próprio currículo (enquanto aquilo que se espera que seja ensinado e aprendido) e a organização escola. Acentuam todavia a centralidade do ensino e da clarificação

³ Esta experiência mais recente desenvolveu-se ao longo das edições do curso de mestrado oferecido pela Universidade Católica Portuguesa em Supervisão de Professores e Avaliação de Desempenho (SPAD) desde 2008-2009 a 2011-2012 e num curso de especialização em Formação de Avaliadores administrada pelo ISCTE no ano de 2010-2011.

e aprofundamento do conhecimento sobre a ação de ensinar⁴, cuja nebulosidade, na sua perspetiva, inviabiliza uma supervisão eficaz e formadora:

A dificuldade de definir supervisão no campo da educação também resulta, em grande parte, de problemas teóricos não resolvidos. Em termos simples, falta-nos um entendimento satisfatório acerca do processo de ensinar (...). As nossas teorias da aprendizagem são inadequadas, os critérios para medir a eficácia do ensino são imprecisos, e existe um profundo desacordo acerca de qual o conhecimento – isto é, o currículo – que é mais importante ensinar (...). Quando conseguirmos obter mais conhecimento acerca do quê e como ensinar, e com que particulares efeitos nos estudantes, seremos muito menos vagos acerca da supervisão destes processos. (Mosher e Purpel, 1972: 3; Tradução e destaques da autora)

Esta imprecisão subsiste, sobretudo no que se refere à investigação sobre o próprio ato de ensinar (Roldão *et al.*, 2006), recatado nas franjas da investigação educacional, e acerca do qual continuamos a saber relativamente pouco.

Uma outra linha de análise que se mantém muito atual é expressa pelos autores ao assinalarem a conflitualidade que resulta da aproximação da supervisão a processos avaliativos e suas consequências, processo que a situação portuguesa de reação violenta dos professores face à introdução da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), estabelecida em 2008 e anos seguintes, amplamente ilustrou.

Não subsistem dúvidas de que as tentativas para estabelecer um contexto de confiança e de apoio (na supervisão) são substancialmente comprometidas quando a avaliação (que, em última análise pode significar despedimento ou emprego) lhe é associada. A avaliação parece introduzir medo, suspeição e desconfiança na sua atitude. Os professores querem ajuda, apoio, ideias e sugestões, mas estão naturalmente relutantes em aceitar que se lhes diga o que devem ou não fazer, particularmente se há indícios de ameaça sob esse tipo de ajuda. (Idem: 70)

A relação entre os propósitos de melhoria (desenvolvimento profissional) e de regulação da progressão na carreira (controlo) corresponde de

⁴ No Centro de Estudos sobre Desenvolvimento Humano, da Universidade Católica Portuguesa, decorre um projeto de investigação que foi submetido à FCT em 2012, que procura acrescentar conhecimento nesta direção: “Como ensinam os professores – Um estudo de práticas docentes” (coord. Maria do Céu Roldão).

facto a dois desideratos de natureza diferente, o que se traduz no desconforto com a supervisão quando associada a avaliação. Permanece porém aberto o debate acerca das implicações da sua dissociação, que também gera dissonâncias num e noutro dos processos. Permanece igualmente em aberto a relação particularmente rejeitiva dos professores face a procedimentos de avaliação, por comparação com outras profissões e atividades. E importa ainda situar estas questões na sua relação com uma macroquestão bem mais complexa, de cariz sociocultural, relativa à desmontagem da negatividade ou valorização tendenciais face a processos avaliativos em geral, evidenciadas em sociedades de matrizes culturais distintas, como por exemplo países de matriz cultural latina ou países nórdicos.

Estas outras linhas de questionamento não constituem contudo o objeto central deste texto. Mas importa assinalar que a rejeição da supervisão, entendendo-se como implicando, entre outras dimensões, a abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares, permanece um foco de resistência poderoso, mesmo quando não associada a avaliação.

SUPERVISÃO – A RESISTÊNCIA

Grande parte do estudo de Mosher e Purpel a que me venho referindo analisa e documenta também a “relutância” expressa numa representação predominantemente negativa e de resistência dos professores face à supervisão, que os autores em larga medida associam (1) aos modos como a supervisão se concretizou historicamente nas escolas, fortemente associada ao poder de controlo da administração (na situação americana, tal como na portuguesa) e (2) à cultura docente dominante, portadora de uma tradição individualista do exercício da docência (Hargreaves, 1994) insuficientemente aprofundada pelos próprios, o que facilita os equívocos e alegadamente legitima a “relutância”.

Não obstante a supervisão vir sendo um campo de investigação e formação crescentemente aprofundado no universo académico internacional e nacional, referenciando a autores como Christopher Day (2001), Carlos Marcelo (2009), Isabel Alarcão (2001, 2008) ou Flávia Vieira (2006), com particular incidência em Portugal a partir da década de 1990, e com destacado contributo de investigadores e departamentos universitários que vêm desenvolvendo formação e investigação relevante nesse domínio⁵, subsiste,

⁵ Desenvolveram uma tradição de investigação e formação particularmente influente nesta área as Universidades de Aveiro, Minho e Lisboa.

na representação dos docentes que a investigação devolve e a experiência confirma, uma resistência forte à instalação de práticas continuadas de supervisão no quadro quotidiano do trabalho docente (Roldão *et al.*, 2005).

Uma situação recente, em Portugal, que previu e incluiu (2009-2010) o exercício formativo de supervisão com observação de aulas, integrou-se no Período Probatório de Professores (PPP) que adiante se aborda em mais detalhe. Salienta-se, no que à “relutância” nos importa analisar, que essa supervisão, prevista para professores iniciantes, foi na prática exercida sobre professores com vários anos de serviço, nalguns casos excedendo quinze. Tal facto, sobre o qual foi produzida investigação, permitiu visibilizar uma resistência desses professores, por várias razões, mas destacando-se como razão central o facto de não serem principiantes e por isso não reconhecerem legitimidade e pertinência à supervisão (Roldão e Leite, 2012).

Numa conferência realizada em setembro de 2012 numa universidade brasileira⁶, dirigida a alunos e docentes das pós-graduações em Educação, sobre a temática da profissionalidade docente, defendi a necessidade de pensar e usar a supervisão como um dispositivo central permanente das escolas, no sentido de construir a proclamada melhoria do ensino e aprendizagem. Foi patente um desconforto imediato na audiência – professores da universidade e alunos de mestrado e doutoramento, na sua maioria docentes do ensino não superior – que se expressou no debate posterior. Os argumentos invocados estruturaram-se, na sua maioria, em torno da intrusão que tal desiderato parecia expressar face à alegada independência do professor no seu exercício.

Este pequeno apontamento vivencial assinala aqui a permanência nas culturas profissionais da relutância face ao exercício da supervisão, que Mosher e Purpel já sublinhavam, em formatos idênticos. Esta “relutância” pode ser explicada por muitas razões que a investigação documenta, nas quais se destaca a sua associação à entrada de outros no “jardim secreto” de cada professor, importando a expressão de Ivor Goodson por ele usada relativamente ao currículo, e aqui transferida para a docência, que consubstancia afinal o desenvolvimento do currículo, na sua vertente de operacionalização/realização. Outro conjunto de argumentos que os participantes no episódio referido expressaram era fundado na associação do conceito a uma função inspetiva ou de controlo, que consideravam incompatível com um processo de desenvolvimento profissional.

Nos exemplos aqui indicados de forma casuística, e que ocorreram em contextos de natureza diversa, a resistência à supervisão foi explicitada

⁶ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 13 de setembro de 2012.

pelo mesmo conjunto de razões: (1) associação a funções de controlo; (2) associação a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou in experiência do professor supervisionado; e (3) desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas.

Tomo a reflexão sobre estas situações como o ponto de partida para a secção seguinte, em que se procura contextualizar a representação da supervisão relativamente a fatores históricos e contextuais, e referenciando-se a particularidades da cultura docente dominante, nomeadamente no contexto do sistema português.

SUPERVISÃO – A AUSÊNCIA

No sistema educativo português a supervisão circunscreve-se, no plano da sua exigência normativa e das práticas existentes, ao acompanhamento dos professores estagiários ou futuros professores nos períodos de exercício de prática profissional supervisionada que integram a formação inicial ou, na legislação após 2008⁷, no designado período probatório que assinalaria o primeiro ano de exercício, com carácter de certificação da aceitação ou não

⁷ 2008 foi o ano da publicação de um novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) que foi legislado pelo DL n.º 15/2007 de 19 de janeiro. A avaliação de desempenho docente anterior à legislação de 2008, baseava-se essencialmente num relatório de autoavaliação, não implicava qualquer observação ou supervisão de aula e produzia resultados cuja distribuição massiva se situava na classificação de BOM, com quase nula discriminação de níveis de desempenho, a não ser residual quando referente a casos extremos.

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) de 2008, que regulamentou a vertente da avaliação prevista no ECD, foi estabelecida pelo DR n.º 2/2008 de 10 de janeiro. Esta regulamentação da ADD foi posteriormente modificada várias vezes e está atualmente revogada. Na sua versão base incluía a supervisão e observação de aulas por pares como elemento essencial. Estas políticas foram marcadas por enorme conflitualidade entre a administração e as escolas, professores e sindicatos, tendo sofrido sucessivas alterações.

O período probatório (PP) obrigatório, contemplado na mesma legislação, destinou-se a todos os professores que assumiam, pela primeira vez, um lugar de professor do quadro (ou seja, com estabilidade de emprego e de local de exercício de funções) de uma escola (pública ou privada), numa área disciplinar específica (por exemplo, Inglês) e/ou nível de ensino (pré-escolar, básico e/ou secundário) e que possuísem menos de cinco anos de experiência docente. Este período teve a duração de um ano, destinou-se a professores com formação inicial concluída e decorreu na própria escola onde os professores foram colocados. Ao longo de um ano, cada docente recém-integrado na carreira foi acompanhado e apoiado, nas dimensões didática, pedagógica e científica, por um professor do quadro da escola – o professor mentor – a quem cabia facilitar e avaliar a integração do novo professor na comunidade educativa e nas funções a desempenhar.

Em 2011, na sequência de mudanças políticas resultantes de eleições, foi publicada nova legislação sobre a matéria (DL n.º 41/2012, de 21 fevereiro, e DR n.º 26/2012), segundo a qual toda a estrutura de procedimentos de ADD é remetida para o ano que antecede a mudança de escalão. Como a progressão na carreira se encontra congelada por tempo indeterminado, devido à crise

do candidato a professor, acompanhado nesse ano por um mentor (supervisor) responsável pelo acompanhamento, orientação e avaliação deste professor principiante.

No plano da operacionalização institucional de práticas de supervisão no sistema português de formação, nas últimas décadas, as situações de formalização de supervisão, traduzidas em determinação normativa, limitam-se assim quase inteiramente às situações de estágio ou prática pedagógica/prática profissional, integradas nos cursos de formação inicial de professores, quer nos modelos sequenciais quer nos modelos integrados destas formações, nas suas várias versões ao longo das últimas quatro décadas (Roldão, 2001).

O descritivo da função supervisiva nestas formações, quando explicitado, configura a supervisão como o apoio ao futuro professor (ou ao professor principiante, no caso do PPP), em função da sua inexperiência (formando/estagiário), da sua inexperiência e integração na escola e profissão (indução/período probatório), ou ainda no sentido de estabelecer a ponte entre os saberes mais teóricos desenvolvidos ao longo dos cursos e a sua transferência para a situação real de ensino, numa perspetiva aplicacionista. Por outro lado, o supervisor, no contexto de estágios e do período probatório⁸, desempenha também a função avaliativa, geralmente com carácter eliminatório, que implica o sucesso ou não da certificação do formando para a docência ou a aceitação ou exclusão do docente principiante para o exercício da profissão.

Esta delimitação ajuda a compreender como se vem construindo a consolidação das representações da supervisão como apoio ao professor cujo saber ainda é limitado, aparentemente dispensando-a para o profissional em plena autonomia. Poderíamos designar esta visão como tributária de uma teoria do défice, em tudo distante de uma perspetiva de desenvolvimento profissional continuado (Marcelo, 2009).

Exprime-se assim, nesta lógica organizativa da supervisão que a circunscreve aos segmentos iniciais da carreira, um conceito de conhecimento profissional empobrecido, assente na ideia do carácter prévio e relativamente definitivo do apetrechamento teórico/conteudinal e pedagógico/didático, complementado por um ou vários períodos de aplicação supervi-

financeira atual, na prática a ADD está efetivamente suspensa até que a situação se altere, o mesmo se passando com o período probatório de professores.

⁸ O período probatório, neste contexto, combina a perspetiva da indução – acompanhamento e apoio ao desenvolvimento profissional do professor no início de funções – e o controlo do acesso à profissão, mediante a avaliação certificativa que o acompanha.

sionada (estágios ou similares), oferecidos na formação inicial e portanto anteriores ao agir profissional em contexto.

Esta visão da construção do conhecimento do professor, subsidiária das próprias filosofias e práticas de formação predominantes ao longo de várias décadas, vem reforçando a ideia de que esse conhecimento se constitui sobretudo como um saber “prático” que se alimenta da experiência e não da teoria (Roldão, 2007, 2010) e instalou no grupo docente uma concepção praticista não analítica, assumindo que, para além do estágio prévio, a partir do momento do início da ação direta se desenvolveria o saber (1) por aplicação do saber “recebido” na formação inicial e (2) pela experiência subsequente, deixando de necessitar de *inputs* teóricos ou teorizadores. Reforça também os efeitos nocivos da associação supervisão-avaliação em termos de predomínio do controlo na representação instalada na cultura docente, em detrimento da dimensão formativa na função supervisiva.

No contexto do exercício da profissão docente, nas escolas, a supervisão tem estado ausente do figurino da legislação que regula as escolas e a própria autonomia da organização. Tão-pouco se tem instituído por decisão dos atores no contexto escolar, a não ser em situações muito excecionais. Nalguns dos descritivos de funções das lideranças intermédias, retomada nos diversos normativos que se vêm sucedendo desde o DL n.º 115 A de 1998 (coordenação de departamento ou área; direção de turma e coordenação de direção de turma), referem-se funções de coordenação e orientação do trabalho docente dos pares, mas tal indicação não se objetiva em supervisão direta da ação de ensinar, sendo apropriada nas práticas como uma coordenação/orientação discursiva, por vezes burocrática, que, nalgumas situações de maior investimento dos atores, é trabalhada por meio de análise e discussão de planificações, materiais e critérios de avaliação dos alunos – mas permanece exterior à observação e análise da prática docente em aula.

E, todavia, é na escola que os professores na verdade se constroem e são modelados pela – e modelam ou transformam – cultura instalada. Canário (1991, 2005) sublinha esta dimensão fortíssima da socialização operada nos contextos de trabalho, afirmando que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor. Se neste *locus* de socialização não se inscrevem, como instituintes, dispositivos de transformação cultural e profissional, de que a supervisão pode fazer parte, a tendência continuará a ser a perpetuação da visão solitária e fechada do trabalho docente em aula.

Na legislação associada ao designado processo de Avaliação de Desempenho Docente, iniciado em 2008 e atravessado pelos já referidos

níveis elevados de conflitualidade entre a administração e a classe docente e as escolas, nas sucessivas versões de que foi objeto, incluindo o normativo de 2011 que revogou os anteriores, consigna-se a supervisão nos próprios textos legais, associando-a à avaliação dos professores. Uma das muitas dificuldades que o lançamento deste processo desencadeou situa-se porventura nesta combinatória de finalidades expressas, que associava, no plano enunciado, uma intencionalidade de desenvolvimento profissional e uma lógica predominante de controlo, associada à avaliação do desempenho docente para progressão na carreira.

Esta tensão, introduzida no plano normativo, constitui também um dos campos teóricos mais controversos na literatura, quer no domínio da administração educativa quer no terreno do desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009). A sua explicitação normativa introduziu, contudo, a questão da necessidade de dispositivos de supervisão (associados, na formulação do normativo, à avaliação dos professores) como elementos de construção do desiderato do desenvolvimento profissional e da melhoria da aprendizagem dos alunos.

A associação dos conceitos de supervisão e avaliação permaneceu ancorada num terreno comum ambíguo: a alegada melhoria visada pela supervisão (associada de forma simplista com a obrigatoriedade de observação de um certo número de aulas do professor pelo avaliador/supervisor, nos termos dos normativos) era apresentada como suporte da avaliação, induzindo assim a leitura da supervisão, aos olhos dos docentes, como um dispositivo “sinónimo” da indesejada observação de aulas e da sua avaliação. Aliás foi esta dimensão que constituiu um dos principais fatores, descritos na investigação, do maior desagrado dos docentes (CCAP, 2009).

Outro espaço normativo que prevê supervisão formal diz respeito ao Período Probatório de Professores (PPP), vocacionado para suportar a entrada na docência, já acima referenciado, associado ao mesmo conjunto de medidas de 2008 e anos seguintes sobre a carreira docente (ECD e ADD). Esta medida foi objeto de um programa de apoio no primeiro ano da sua implementação (2009-2010), protocolizado com uma equipa de uma universidade portuguesa com funções de acompanhamento, formação, supervisão, avaliação e investigação sobre o processo – *Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores* (PSAAPPP)⁹. O Programa contemplou uma vertente investiga-

⁹ Universidade de Aveiro, equipa de investigadores coordenada por Nilza Costa, no âmbito do Laboratório para a Qualidade da Educação.

tiva que permitiu visibilizar e sistematizar a retoma de algumas das características já descritas de relação do sistema com a supervisão¹⁰.

Assim, por razões de desajuste administrativo¹¹ foram sujeitos do programa do Período Probatório, em 2009-2010, docentes contratados há vários anos, para poderem aceder pela primeira vez a um lugar de quadro efetivo, facto que gerou uma forte reação junto daqueles professores, visto que tinham já vários anos de serviço em contratação anual, e não eram pois principiantes, o que faz sentido atendendo à filosofia de “período probatório” com consequências no acesso à profissão. Mas outro fator de resistência identificado neste processo foi também visível nos dados de investigação recolhidos, para além deste efetivo e criticável desajuste: vários professores argumentaram também, em registos escritos que foram objeto de investigação desenvolvida sobre o Programa, não fazer sentido serem alvo de supervisão porque o seu conhecimento profissional estava certificado nas suas licenciaturas e/ou mestrados e estágios ou profissionalização, não se justificando, na sua perspetiva, qualquer processo de supervisão quando já eram professores no terreno, com experiência, cujo conhecimento não se devia por isso sujeitar a escrutínio (Leite e Roldão, 2012).

Em síntese, no sistema português, a supervisão tem estado historicamente circunscrita a (1) situações de formação inicial ou de início da profissão, implicando, no plano conceptual, o seu entendimento como um dispositivo adequado à formação ou apoio ao professor em formação ou principiante, inevitavelmente portador de um défice de experiência profes-

¹⁰ Um dossiê temático constituído por seis artigos de investigação produzidos pela equipa em causa está na fase final de preparação de publicação na revista brasileira *Ensaio*, Rio de Janeiro.

¹¹ Pode ler-se num dos artigos do referido dossiê temático (Roldão, M. C.; Reis, P. e Costa, N., 2012: 1-2): “No ano letivo de 2009-2010 (...), o Ministério da Educação (ME) pôs no terreno a primeira operacionalização do sistema de indução profissional previsto no Estatuto da Carreira Docente (ECD), como ano probatório para os professores em início de carreira, o que, na prática, corresponde, no sistema português, aos professores que entram pela primeira vez para a situação de efetividade de ocupação de uma vaga de quadro nacional de docentes. Considerando o número elevado de professores que passam muitos anos sem atingir este patamar, trabalhando precariamente em situação de contratação anual, sucessivamente renovada ou não, muitos dos professores objeto da medida em causa tinham, de facto, já muitos anos de desempenho docente. Por outro lado, o referido ECD, fruto de uma longa negociação com sindicatos, estabelecia numerosas cláusulas de exceção que dispensavam muitos professores deste ano probatório, nomeadamente aqueles que tivessem mais de cinco anos de serviço no mesmo grupo de docência. Assim, a grande maioria dos professores em período probatório no ano letivo que é objeto do conjunto de artigos de investigação reunidos neste dossiê temático, na verdade não correspondia ao perfil de professor principiante, eram sim em muitos casos professores que tinham apenas mudado de grupo de docência.”

sional ou (2) a situações (raras) de avaliação do desempenho para fins de progressão.

Apenas algumas situações de investigação-ação circunscritas, patentes em revisões de investigação (Estrela *et al.*, 2002; Estrela *et al.*, 2005) ou alguns programas formativos nacionais desenvolvidos em larga escala para as escolas, sobretudo do 1.º Ciclo, nos anos 2009-2011 (áreas de Língua Materna, Matemática e Ensino Experimental das Ciências), introduziram práticas de supervisão para professores no terreno em funções há vários anos¹².

A produção académica e investigativa e a formação pós-graduada no domínio da supervisão foram elas próprias também reflexo desta agenda política. Assim, a supervisão, que se constituiu desde a década de 1980 como um território investigativo muito relevante em várias das Universidades portuguesas com responsabilidades na formação de professores (nomeadamente, Minho, Aveiro, Lisboa) e a vastíssima produção que nelas se realizou associada a formações pós-graduadas que se afirmaram ao longo das últimas três décadas, situou-se predominantemente no estudo da supervisão em contexto de formação inicial (Alarcão e Roldão, 2008).

Os cursos de pós-graduação mais recentes, nomeadamente os que se seguiram ou acompanharam as necessidades formativas geradas pelo processo de ADD, abriram um outro caminho investigativo e formativo sobre a supervisão em contexto de trabalho, documentado nas dissertações e projetos investigativos que se lhes associaram.

SUPERVISÃO – O CONCEITO

A análise desta vasta produção investigativa, quase sempre centrada na supervisão em situação de estágio, evidencia que a visão que se estabilizou na investigação portuguesa, amplamente subsidiária das influentes teorizações de Alarcão, Sá-Chaves e Vieira, postula um conceito de supervisão enquanto dispositivo de formação, que é tributário dos modelos clínico, humanista e ecológico, associados à epistemologia da prática e à reflexividade – conceitos centrais no pensamento de Donald Schön –, convergindo numa linha semelhante à que, algumas décadas atrás, Mosher e Purpel descreveram como tradição *democrática*. Vieira (2006) e Vieira e Moreira

¹² PNEP – Programa Nacional para o Ensino do Português, Plano da Matemática e Programa de Formação para o Ensino Experimental das Ciências. Conjunto de iniciativas ministeriais lançadas entre 2006 e 2009, com características diversas, mas assentes na formação em contexto e com apoio de supervisão.

(2009) introduzem neste quadro teórico uma forte componente de associação dos processos supervisivos à construção da autonomia profissional e pessoal do professor e à afirmação emancipatória do sujeito professor e do seu desenvolvimento profissional, como eixos centrais da supervisão de professores.

Vasconcelos (2009) e Leite (2007) aprofundam esta perspetiva em trabalhos sobre a organização da formação, e particularmente a supervisão nos cursos de formação de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo, numa lógica de projeto, desenvolvida nos programas de formação em curso na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estas abordagens incluem a preocupação de, pela via da supervisão, se influenciar, através do desenvolvimento do professor, o sucesso e a aprendizagem dos alunos. A preocupação com a vertente da melhoria da aprendizagem dos alunos, mediada pela supervisão dos docentes, tem também alguma visibilidade em alguns produtos investigativos finais de diversas formações desenvolvidas no âmbito da Universidade Católica nas sucessivas edições de uma formação pós-graduada em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho.

A vertente que Mosher e Purpel enunciaram como *tradição científica*, orientada para preocupações de eficácia acrescida do ensino, aparece assim numa escala menos significativa. Pode inferir-se que a supervisão como objeto de estudo tem sido muito trabalhada na comunidade científica portuguesa, mas, no seu interior, a dimensão da eficácia da supervisão na melhoria do ensino, tendo em vista o processo e os resultados desse ensino traduzidos em melhores aprendizagens dos alunos, tem tido menor incidência que outras dimensões associadas ao conceito (Roldão *et al.*, 2005).

Pode assim questionar-se, perante a evidência recorrente da ausência de supervisão, no seu sentido clínico e formativo, na prática quotidiana de escolas e professores, até que ponto grande parte do escasso impacto que a formação dita contínua, conferente ou não de grau, produzida em contexto, em centros de formação ou em sede de instituições universitárias e politécnicas, tem tido na melhoria da qualidade (Canhão, 2003; Roldão, 2000) se pode constituir como uma das variáveis cuja não ativação vem obstaculizando, de forma silenciosa mas persistente, a proclamada melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

E contudo esse dispositivo – a supervisão – transporta potencialidades transformativas que inquieta ver desperdiçadas. A necessidade de qualificar mais e melhor, de garantir que a escola assegura aos cidadãos o conhecimento, as competências e a cultura de que as sociedades de hoje, e as

peças que as integram, necessitam para viver melhor, e também para ser competitivos e para gerar desenvolvimento e sustentá-lo, está hoje na ordem do dia. Como já o estava, de forma diversa mas homóloga, em 1972, quando, numa América atravessada por grandes reformas curriculares e pela pressão política do tempo para elevar os níveis de qualidade das suas populações, sobretudo as desfavorecidas, se vivia também a premência política de fazer face às pressões simultaneamente da competição internacional e do desenvolvimento económico e social.

A história dos sistemas tem desde então tratado esta diade de forma pendular – ora privilegiando a competição, ora priorizando o desenvolvimento pessoal e social dos aprendentes. A realidade atual das crises políticas e sociais que atravessamos parece indicar que há poucos ganhos em tratar esta diade de forma mutuamente excludente. Falta porventura repensar os modos de síntese entre estes dois objetivos da educação escolar nas sociedades pós-industriais que são as nossas.

Afirmavam Mosher e Purpel (idem: 23) que inspiram a estrutura deste texto, referindo-se à necessidade de subir o nível do conhecimento dos professores tendo em vista a eficácia do ensino para todos, ou seja, a garantia de uma educação pública de qualidade:

Se esse (a melhoria do ensino) é o nosso compromisso, sejamos coerentes com ele e avaliemos os nossos progressos por referência a padrões de uma educação de qualidade para todos. É facilmente demonstrável que nem todas as crianças norte-americanas estão a receber uma educação de nível elevado (...); a educação pública atravessa dificuldades, muito profundas nas escolas dos centros urbanos e ligeiramente menores nas escolas suburbanas (...). A necessidade de supervisão – entendida como a necessidade de assegurar que as crianças recebem uma educação de boa qualidade e de ajudar os professores a proporcioná-la – existiria mesmo se houvesse menos dúvidas quanto à qualidade do ensino. (...), [de forma que] cada professor deveria expor o seu trabalho ao escrutínio dos colegas de modo a que as críticas recebidas pudessem estimular a melhoria do seu desempenho. Isto é o que os professores pedem aos seus alunos e deverão exigir-lo a si próprios.(...) A ênfase nos resultados do ensino é importante. Indica que o desempenho de um docente é inseparável dos seus efeitos – isto é, que o elemento essencial do desempenho de um docente se situa naquilo que os seus estudantes aprendem. (Mosher e Purpel, 1972: 79-80; Tradução e destaques da autora)

SUPERVISÃO – A NECESSIDADE

No período em que este artigo foi escrito (outubro de 2012), foi divulgado pelo Ministério da Educação e apresentado nos média, o *ranking* dos resultados dos exames dos 6.º, 9.º e 12.º anos das escolas portuguesas no ano de 2011-12, em que pela primeira vez se estabeleceu alguma relação com variáveis de contexto tais como o estatuto socioeconómico e o nível de instrução das famílias. Sem surpresa, o escalonamento das escolas evidencia uma correlação positiva, ainda que não determinista, entre estes resultados e as variáveis acima mencionadas, aspeto estudado à exaustão na investigação educacional desde a década de 1970, em universidades de todo o mundo ocidental. Contudo a comunicação social, provavelmente a opinião pública que ela condiciona e alguns dos seus fazedores, parecem ter descoberto uma realidade nova nesta associação.

A questão que esta vaga mediática em torno dos *rankings* pode colocar ao mundo da investigação e da escola deverá situar-se na pergunta – Para que serve então a escola? O que se faz, no sistema, nas escolas públicas e privadas, no interior do agir de cada docente, para contrariar, superar, reverter esta espécie de mistura de conformismo social com teoria dos dons, e subir de facto, e subir para todos e para o país que carece de qualificação educativa da sua população, o nível real das aprendizagens, intervindo na melhoria da qualidade do ensino? O que não se fez, enquanto se louvaram, e louvam, as escolas do topo do *ranking*, e se criticam as do fim da lista, sem perguntar se o mérito é da qualidade intelectual e do nível do meio sociocultural dos alunos ou/e da qualidade do ensino desenvolvido pelos seus professores e da liderança pedagógica que a estimula, regula e avalia? Onde se mede o valor acrescentado que a qualidade do ensino traz aos pontos de partida necessariamente diversos dos cidadãos, sobretudo quando transportam um desfavorecimento de partida? Onde se aproximam todos mais do direito que têm, todos, a ser (bem) educados, tenham nascido ou não no lado mais favorável da sociedade?

É neste ponto de saída que desejamos fechar este percurso transtemporal em torno da supervisão como conceito e da supervisão como dispositivo de transformação, potenciador da qualidade do ensino. O argumento central em favor desta potencialidade particular – que, na nossa perspetiva, está contida na supervisão de matriz reflexiva e clínica, desenvolvida como um *habitus*, no sentido que Pierre Bourdieu há muito cunhou para este conceito – reside na defesa de um movimento supervisivo gerado no interior das estruturas das escolas, liderado dentro delas, e aí avaliado nos seus resultados. Prende-se com a necessidade de compreender que a qualidade

do ensino depende de um acréscimo e uma transformação significativa do conhecimento profissional dos docentes como condição necessária, embora não única, da melhoria do ensino que deverá produzir melhores e mais equitativos níveis de aprendizagem.

Esse acréscimo depende largamente do abandono da visão empobrecida de um saber praticista não analítico, em favor da diversificação e enriquecimento do conhecimento profissional docente, analisando-o de portas abertas ao olhar de pares e/ou de supervisores, trabalhando sobre as práticas de ensino com instrumentos interpretativos teoricamente sustentados. Importa aprofundar o conhecimento e melhorar a ação, trabalhando em conjunto sobre eles, com a clara consciência de que hoje o profissional de ensino se confronta com muito maiores complexidades para o êxito da função que lhe compete, por força do ganho extraordinário – e da dificuldade acrescida – que significa o acesso de todos ao direito a serem (bem) educados.

E os *rankings*, no futuro, deverão então dizer mais ao público sobre o que faz a escola e os professores para conseguir os resultados que tem e para os melhorar. Porque realizar um registo de constatação de potencialidades de partida e condições de percurso de alguns, e falta delas noutros, é certamente útil e necessário. Mas não chega para suprir com efetiva qualidade a exigência social de cultura, qualificação, competência e conhecimento de todos os cidadãos. Impõe-se saber mais e trabalhar melhor sobre a real prática de ensino que ocorre diariamente nas escolas, para que a melhoria deixe de ser uma retórica ou um retrato conformista dos bem fadados e dos mal fadados pela inteligência ou pelo estatuto e *locus* de nascimento e pertença.

Serão os professores pouco sabedores? Formam as instituições mal os futuros professores? Nem uma coisa nem outra, ou talvez um pouco de ambas. Falta perguntar também: e o que acontece ao professor no quotidiano da escola? Como se comporta o coletivo no acolhimento dos principiantes? Que valia se dá nas escolas à produção e renovação do conhecimento mobilizado no agir quotidiano? Só a investigação continuada o pode clarificar. Só com conhecimento sustentado se pode contrariar a tendência para uma cegueira cultural, profissional e institucional, colada a uma representação de escola e de ensino herdada do século XIX e crescentemente ineficaz. Só investigando o que se faz, como se faz, porque se faz dentro dos contextos de ensino, e gerando dispositivos de desenvolvimento, é que se pode começar a olhar o conhecimento profissional de um professor não como um saber fazer prático, nem uma capacidade

sobretudo relacional e comunicativa recheada de uns quantos conteúdos programáticos, mas antes como um saber complexo, denso, compósito, eminentemente especializado, científico, analítico e teorizador, sustentado e mobilizado pelo exercício de uma prática complexa e cada vez mais singular (Roldão, 2007, 2010; Nóvoa, 2009).

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL – O LUGAR DA SUPERVISÃO

Assumiu-se neste texto como função definidora da profissionalidade do professor a de *especialista de ensino*, em detrimento de uma difusão e ambiguidade de funções que a crescente complexidade das situações educativas em contexto escolar tem introduzido na vivência profissional e na representação social da escola, que Nóvoa designa como “transbordamento” (Nóvoa, 2009; Roldão, 2002, 2004). Tal posicionamento teórico implica também a reconceptualização do sentido atribuído a *ensinar*, largamente conotado com a prática expositivo-transmissiva. O professor é socializado e confrontado, na sua inserção nos contextos de trabalho e na cultura do seu grupo de pares e da própria sociedade, com a predominância da marcação exógena da natureza e especificidade da ação profissional de ensinar, associada tradicionalmente ao objeto de ensino (as “matérias”) mais do que à natureza específica da atividade deste profissional.

A marcação clara da especificidade da função que assinalámos constitui-se todavia, a nosso ver, como o único referente que legitima socialmente a natureza de uma profissão reconhecida como tal, isto é, aquilo que a identifica aos olhos da sociedade como útil e que simultaneamente permite distingui-la de outras. Assume-se assim neste texto que a especificidade social da profissão docente se organiza em torno da função de ensinar, conceito entendido aqui como a ação que possibilita, através de ações adequadas, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1998: 81).

A conceptualização de ensino como a ação especializada de promover a aprendizagem, mobilizando o saber profissional adequado, nomeadamente sobre o modo particular de aprender por parte de cada sujeito face a um conteúdo de aprendizagem visado, desloca a especificidade da função de ensinar – da externalidade que a tem associado sobretudo ao conteúdo a expor ou apresentar (a perspetiva tradicionalista de “ensinar”) para a especificidade intrínseca da função (ensinar entendido como fazer com que alguém aprenda), incorporada e adaptada à complexidade de cada situação (Roldão, 2002).

A conceção deficitária da profissionalidade docente que acima criticámos exprime-se, por exemplo, na representação social em duplo funil, segundo a qual a docência nos níveis iniciais do sistema se caracterizaria como sobretudo “pedagógica”, com escassa componente científica e, para os níveis mais adiantados, pelo contrário, a função docente seria sobretudo associada ao domínio do saber científico de que se faz a transmissão (“ensino”), com escassa valorização do conhecimento pedagógico – modelo anacrónico e claramente não profissionalizante, para qualquer dos extremos desta distribuição dos docentes por níveis. Foi este paradigma que legitimou por muitas décadas a baixa formação científica de professores de 1.º Ciclo e educadores de infância e remeteu para um plano de certa relativização (ou mesmo quase invisibilidade, se pensarmos no ensino superior) a componente dita pedagógica para os docentes que trabalham com matérias científicas de maior complexidade, e para alunos mais próximos da maturidade do aprendente adulto, culminando na tradição universitária da não exigência de formação pedagógica dos seus docentes, aspeto que apenas nas últimas décadas começou a ser questionado.

Saberes científicos sólidos, quer no plano do conteúdo que é objeto da aprendizagem, quer no que se refere ao conhecimento dos sujeitos, quer no domínio da relação entre ambos e de ambos com os seus contextos, capazes de ser inteligentemente mobilizados na ação, em cada ação, são, na perspetiva teórica que neste texto se assume, elementos sem os quais não existe conhecimento docente que possa considerar-se profissional, isto é, caracterizador e sustentador da especificidade do exercício profissional de ensinar – no sentido expresso de promover ativa e sustentadamente a aquisição e apropriação dos conhecimentos pelo outro, por todos os outros, e não apenas de os distribuir ou apresentar numa lógica de cátedra medieval.

É este o domínio sobre o qual a supervisão pode trabalhar como função transformativa e geradora de conhecimento profissional, sustentador da melhoria do desempenho e dos resultados. A supervisão assumida como ação instituinte (Sá Chaves, 2002), isto é, geradora de novas e criativas formas de organizar e desenvolver o potencial de análise, construção e reforço constante da qualidade das práticas, se adotada e gerida em autonomia pelos pares nas escolas, pode romper com o modo individualista e fechado da organização do ensino na qual todos fomos socializados e que se naturalizou na representação coletiva. Modo de estar e de ser professor que urge modificar – sob pena de repetirmos, de década para década, as mesmas constatações e pagarmos cada vez mais caro o défice de conhecimentos e competências com que permitimos que muitos cidadãos deixem

a escola. Não se defende a repetência nem a facilitação, e muito menos a passagem para o patamar alternativo de formações profissionalizantes precoces, desvirtuando uma via que a todo o custo se deve valorizar e sujeitando os alunos a decisões precoces sobre o seu destino escolar, em lugar de enriquecer, a montante e para todos, a qualidade do ensino oferecido de modo a que todos aprendam de facto o que o currículo consigna como necessário a todos.

A supervisão que aqui se procurou explicitar está plasmada nas palavras de Mosher e Purpel que de novo convocamos, como dispositivo que visa, como objetivo primeiro a *melhoria do ensino*, pelo ganho em qualidade do conhecimento e em capacidade de análise que sustentará o agir do professor;

O objetivo por excelência da supervisão clínica é a melhoria do ensino (...). Este é um redirecionamento essencial no sentido de desenvolver, quer em professores principiantes quer em professores experientes, uma convicção e um valor: que ensinar, sendo uma ação intelectual e social, deve ser objeto de análise intelectual. (Mosher e Purpel, 1972: 78-79; Tradução e destaques da autora)

A supervisão pode consubstanciar-se, assim, no interior da organização do trabalho escolar, em dispositivos variáveis, sempre decididos pelas escolas e não impostos normativamente, numa funcionalidade analítica partilhada, discutida e negociada, concretizada em ganhos permanentes de saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos. Por isso a urgência de a pensarmos, ensaiarmos e investigarmos, na ótica do reforço do professor profissional pleno, investido de uma função intelectual e analítica exercida sobre a sua prática, fundada em, e geradora de, um saber profissional sólido, sofisticado e reconhecido.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2.^a ed. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008) *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2.^a ed. Mangualde: PEDAGO.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora. 2005.
- Canhão, A. (2003). *A Escola em Formação: A formação contínua de professores e a ideia de organização aprendente*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. 2003.

- CCAP (Conselho Científico para a Avaliação de Professores) (2009). *Relatório sobre a Monitorização e o Acompanhamento da ADD na Rede de UO Associadas ao CCAP*: Lisboa: ME.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- Estrela, A.; Eliseu, M.; Amaral, A.; Carvalho, A.; Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, junho 2005, n.º 4, 107-148.
- Estrela, M. T.; Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002). *Síntese de Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora e INAFOP.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Ontario: OISE.
- Leite, T. S. (2007). *A Avaliação do Processo de Formação, uma Estratégia Formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa (FPCE). Texto não publicado.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, jan/abr.
- Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Tradução Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mosher, R. e Purpel, D. (1972). *Supervision: A reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada. *Revista ESES*, 9: 79-87.
- Roldão, M. C. (2000). *Impacto da Formação – Um estudo nos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993-98 (coord.)*. Santarém: ESE, CFAEs e Colibri.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto – Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Cadernos de Formação de Professores*, n.º 1, 6-20. Lisboa: INAFOP.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente – Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2007, jan.-abril. Vol. 12, n.º 34, 94-103.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs.) (2010) *Formação do Professor – Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, 25-42. Curitiba, BR: Champagnat, Editora –PUCPR.
- Roldão, M. C. (2011). Formação de Professores na investigação portuguesa – Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.10, 2011, 139-155.
- Roldão, M. C. (Coord.); Hamido, G.; Galveias, F. (2005). *Os Professores e o Desenvolvimento da sua Identidade Profissional. O que nos diz a investigação*. Subprojeto

- desenvolvido no âmbito do Projeto de Investigação *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional – Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. (coord. Isabel Alarcão). Aveiro: CIDTFF, Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro (Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Texto não publicado.
- Roldão, M. C.; Neto-Mendes, A.; Costa, J. A.; Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação n.º 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 17-148.
- Roldão, M. C. e Leite, T. S. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio*, Br: Rio de Janeiro.
- Roldão, M. C.; Reis, P. e Costa, N. (2012). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – Dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Ensaio*, Br: Rio de Janeiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada – Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: IPLx e Edições Colibri.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In: Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. e Fernandes, I. S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, 15-44. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira e Moreira (2010). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. ME: CCAP.

ABSTRACT: The concept of supervision has become a controversial issue within education, as far as it has been looked at from a variety of theoretical views and diverse praxiological perspectives that may imply to interpret it, either in terms of any professional activity, or specifically in teaching, having in mind different meanings and purposes.

The analysis presented in this article is built upon the assumption that the professional action of teaching implies a specific and differentiated kind of knowledge (Roldão 2007, Montero, 2005) which is expected to sustain the legitimacy and the quality of performance. It aims at discussing and establishing the role that supervision may play as a tool for improving the quality of individual teaching. Different theoretical analysis (Mosher e Purpel, 1972; Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão e Roldão, 2008; Vieira, 2006) will be examined in order to clarify the multi-significance of the concept

itself and its implications for practical use in schools; it also aims at illuminating some singularities of the relation of educational systems and teachers' culture, particularly in Portugal, with specific meanings and practices that have been historically associated with supervision.

Another dimension of the present analysis is focused on the resistance towards supervision as a regular tool within daily life of schools, analyzing the potentialities that transforming such reluctance into a positive attitude would convey to the actual improvement of teaching and learning in schools.

KEYWORDS: supervision; teaching; professional knowledge; school improvement; professional development.

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS E OPERACIONALIZAÇÃO

*Maria Ivone Gaspar**

*Filipa Seabra***

*Cláudia Neves****

RESUMO: Estamos perante um texto de natureza teórica que procura analisar e situar o conceito de supervisão no campo pedagógico. Decidimos, portanto, elaborar uma análise percorrendo duas etapas: na primeira refletimos sobre o conceito de supervisão e numa segunda transportamos este conceito para um composto que o adjectiva: a supervisão pedagógica. Entretanto, o conceito de supervisão pedagógica tem conhecido uma evolução de significado, o que se projeta no alargamento da sua abrangência. Assim, a segunda etapa deste estudo estrutura-se em três pontos: linha evolutiva do significado de supervisão no campo pedagógico; relação entre os conceitos de supervisão, liderança e regulação no campo pedagógico; e proposta de uma definição de supervisão pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão, supervisão pedagógica, liderança, regulação.

INTRODUÇÃO

Ao longo do presente artigo abordamos o conceito de supervisão, atendendo, em primeiro lugar, à supervisão de forma mais abrangente e, em segundo lugar, e de forma mais detalhada, ao modo como esse conceito tem vindo a ser entendido no contexto pedagógico. Fazemos, a respeito da supervisão

* Universidade Aberta e CEDH – Universidade Católica (migasp@uab.pt, LE@D).

** Universidade Aberta (fseabra@uab.pt, LE@D).

*** Universidade Aberta (cneves@uab.pt, LE@D).

pedagógica, uma análise da sua evolução, quer do ponto de vista de diversos autores cujas teorias convocamos, quer do ponto de vista da legislação nacional. Procedemos ainda a uma caracterização da relação complexa que tem vindo a ser estabelecida entre o conceito de supervisão pedagógica e outros conceitos, entre os quais destacamos os de liderança e regulação. Por fim, procuramos estabilizar uma definição de supervisão pedagógica.

A. SUPERVISÃO – ANÁLISE DO CONCEITO

Num primeiro registo de natureza etimológica, importará recordar que o termo *supervisão* integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “video” (com o significado de “ver”). O primeiro significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspetiva da “visão global” e assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar.

Deste modo, a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984).

Situado num objeto de trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização, o conceito de supervisão foi construindo uma base epistemológica, sustentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. As abordagens mais recentes ao conceito de supervisão substituíram a unilateralidade tradicional, que a identificava com a inspeção, pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permitindo encará-la na transversalidade funcional. A supervisão tende a explicitar-se numa associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança).

Importará destacar que a supervisão pode incidir sobre objetos distintos, sendo os mais comuns as pessoas, os processos e as organizações e orienta-se seguindo matrizes enquadradas em modelos diferentes. Abarca domínios como a administração, a educação, a saúde e “serviços”, e as ope-

rações que realiza por excelência são: observação, orientação e avaliação, podendo apresentar-se em três estruturas diferentes: a supervisão vertical, a supervisão horizontal e a auto supervisão.

Segundo Glathorn (1984), a supervisão pode ser exercida sob quatro vertentes (clínica, desenvolvimento pessoal e cooperativo, desenvolvimento autodirecionado e monitorização administrativa). Utilizando um princípio semelhante para a estruturação da supervisão no campo da pedagogia, poderemos dizer que aqui abrem-se as áreas seguintes: científica e pedagógica com base no apoio personalizado; humana/social/participativa; de auto supervisão; e administrativa/organizativa. Elegemos a área pedagógica como centro do ponto seguinte.

B. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Aferidos os significados mais correntes associados ao conceito de supervisão, sem atender à especificidade dos contextos da sua aplicação, passamos agora a deter-nos sobre a sua apropriação no campo da prática pedagógica.

A expressão ‘supervisão pedagógica’ é uma das expressões da história recente do vocabulário da Educação. Entendemos que se impõe, em primeiro lugar, uma abordagem do significado desta expressão, tendo presentes os aspetos mais significativos da sua evolução. Depois, relacionamos esse significado com os novos conceitos de que se aproxima no sentido de perceber a sua diversificação significativa. Finalmente, procuramos estabilizar o significado deste conceito, na perspetiva de o tornar operacional em projetos de investigação.

1. Supervisão pedagógica: evolução do significado

O conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. Entretanto, as alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, suportaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao contexto escolar. Enquadra-se assim a supervisão numa escola como organização aprendente, estende-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar. No dizer de Alarcão e Tavares (1987: 34), “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência demonstrada ao longo do seu percurso profissional, com vista à promoção

do desenvolvimento profissional dos professores. A supervisão pedagógica parece ficar, aqui, limitada à formação de professores. Alarcão (2002) situa, entretanto, a supervisão na capacidade de agir sobre os elos essenciais do sistema, de modo a manter a articulação/ligação entre todas as partes da escola. Neste pressuposto, a supervisão, em contexto de formação, é entendida como um processo em que um profissional, em princípio mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outro profissional, no seu desenvolvimento profissional e humano (Alarcão & Tavares, 2010). Ainda segundo estes autores, a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional, situando-se no âmbito da orientação de uma ação profissional, que, no caso dos professores, poderemos dizer se trata da orientação da prática pedagógica, intimamente ligada à sua formação profissional.

Contudo, a supervisão pedagógica pode globalmente ser, também, entendida como teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno (Vieira, 1993, 2006, in Moreira, 2009). Segundo Vieira (idem: 28), a supervisão é entendida como uma ação de “(...) monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Diferentes perspetivas têm emergido, associadas à evolução do conceito de supervisão pedagógica, merecendo destaque aquela que a associa de forma primordial à avaliação de professores, considerando-a o foco para a definição do conceito de supervisão no campo da Educação (Daresh, 2006). Este enfoque na avaliação tende a surgir associado a uma perspetiva da supervisão como uma atividade técnica especializada, tendo por finalidade a utilização racional dos fatores que intervêm, direta ou indiretamente, na consecução de produtos, serviços ou bens destinados à satisfação de necessidades (Chiavenato, 2001, in Trindade, 2007).

A seleção rigorosa e a avaliação dos professores têm vindo a caracterizar um movimento mais abrangente no sentido da recentralização da profissionalidade docente. Se por um lado assistimos a movimentos que conduzem a uma maior autonomia profissional dos professores, por outro lado, pela via da avaliação (de escolas, de professores, aferida de alunos), regista-se um reforço do controlo sobre a educação. As finalidades da avaliação de professores deverão prender-se com a melhoria dos resultados escolares (Moreira, 2010), a compreensão das realidades com vista ao seu aperfeiçoamento (Fernandes, 2009) e o sentido formativo, para o desenvolvimento profissional (Pacheco & Flores, 1999).

Entretanto, tem vindo a ser preconizada uma supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração, no quadro da autonomia docente. Segundo Alarcão (2001: 18), a

multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.

Assim, a supervisão interpares, ou supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008, in Moreira 2009), só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando colocada ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objetivo principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na sociedade educativa (Smyth, 1995, in Moreira, 2009).

Nos últimos anos, a abordagem reflexiva tem sido defendida como forma de melhoria do processo de supervisão e consequente desenvolvimento profissional. A reflexão sobre as práticas exige conhecimento dos contextos visando a compreensão e a construção de respostas aos desafios atuais. Assim, autores como Perrenoud (2002), Sá-Chaves e Amaral (2000) têm vindo a procurar contribuir para a análise das dinâmicas pedagógicas que se identificam com os princípios de uma *escola reflexiva* e com o paradigma do *profissional reflexivo*.

A este respeito, Perrenoud (2002: 57) refere que a prática reflexiva, ainda que não seja suficiente, é uma “condição necessária para enfrentar a complexidade” que caracteriza a escola na atualidade, tendo em conta que permite transformar o mal-estar, a revolta ou o desânimo em problemas a ponderar e eventualmente a solucionar. Esta reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1983, 1987) pode ocorrer de forma solitária (Sá-Chaves & Amaral, 2000) na medida em que o professor tem a responsabilidade de ser o seu próprio supervisor (Perrenoud, 2002) – estando então no campo da auto supervisão – ou, pelo contrário, contar com o diálogo com um supervisor, que ajude o profissional a manter a objetividade (idem).

A supervisão tem vindo, ainda, a ser entendida como um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de indivíduos,

mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interações, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objetivos. Entende-se assim a escola como uma instituição aprendente (Alarcão, 2000), um espaço reflexivo, construída a partir da investigação-ação, “uma comunidade de aprendizagem e um local onde se constrói conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2004: 38). Neste contexto, a supervisão assume contornos essencialmente colaborativos, na medida em que a melhoria da escola cabe a uma equipa e não a indivíduos singulares. Salienta-se assim a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa e horizontal, bem como o desenvolvimento de mecanismos que apoiem a auto supervisão (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006, in Alarcão e Roldão, 2008).

Partindo do pressuposto de que os contextos escolares não são espaços sociais neutros mas sim espaços de construção de identidades onde se manifestam relações sociais de poder que favorecem e/ou dificultam a legitimação das desigualdades sociais, considera-se que a prática reflexiva é necessária para auxiliar o supervisor a reconhecer as implicações políticas e ideológicas da sua atividade profissional. Trata-se de analisar questões importantes, inerentes à prática pedagógica e que precisam ser alvo de reflexão. Nesse sentido, considera-se importante analisar de forma crítica as condições sociais, históricas e políticas nas quais emergiram os modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando, em particular, o seu carácter político. O ato reflexivo crítico precisa de ser incorporado na dinâmica da supervisão pedagógica, no sentido de se construir um caminho para a autonomia profissional que tenha em consideração a dimensão complexa da política educativa e os seus impactos na *praxis*.

Adotamos, assim, uma conceção crítica da reflexividade na linha de Sadalla e Sá-Chaves com o objetivo de contribuir para o fazer-pensar e o saber-fazer quotidianos dos professores, por forma a “ultrapassar uma visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico” (2008: 3).

Tentar responder à questão de como contribuir para repensar a formação de professores e a supervisão pedagógica, de modo a que seja possível enfrentar a complexidade que a sociedade atual exige das suas funções, passa, necessariamente, pela abordagem prévia das relações entre a educação e os modelos de desenvolvimento e de organização das sociedades. Seguindo as ideias de Sá-Chaves (2002: 52), “um profissional que se inter-

roga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal”.

Se entendermos a prática de supervisão pedagógica como um conjunto de saberes interligados e organizados num todo complexo que procura encontrar formas e definir estratégias para tornar esse saber acessível ao aprendente, é fundamental compreender as condicionantes e os contextos mais globais que influenciam as práticas educativas.

É neste sentido que, tal como Roldão, consideramos como “indissociável das mudanças sociais e institucionais que se estão a viver, como inevitáveis e muito complexos, processos de reorientação das lógicas de formação de professores e das formas de produção/construção de conhecimento profissional” (2004: 118).

Espelhando a diversidade de enfoques e metodologias possíveis na supervisão, e até mesmo a evolução conceptual de que tem sido alvo, vários autores têm proposto categorizações e distinções no seio desse conceito. Entendemos que estas categorias são diferentes não só quanto ao nível de interpretação como também ao patamar de abrangência onde se situam. Ao procurar convocá-los por uma referência breve, fazemo-lo tendo em conta o critério do nível interpretativo, num trajeto significativo que vai do mais para o menos abrangente.

Sergiovanni e Starrat (2007) referem-se a fundamentos como aspetos estruturantes da supervisão pedagógica, podendo mesmo ser objeto determinante da função do supervisor. Identificam esses fundamentos com (i) o ato de ensinar e aprender, (ii) o currículo, como o campo da avaliação e (iii) o desenvolvimento da liderança do professor.

Glickman e colaboradores (2010) apontam paradigmas, numa visão evolutiva da supervisão e indicam três: (i) o paradigma convencional, (ii) o paradigma *congenial* e (iii) o paradigma colegial. Admitimos que o paradigma de transição, o *congenial*, se dissolve no paradigma colegial, razão pela qual consideramos, neste estudo, apenas esses dois – pois eles são contrastantes.

Dareh (2006) apresenta quatro perspetivas distintas da supervisão: (i) como inspeção; (ii) como atividade científica (a eficiência do especialista); (iii) como atividade de relações humanas; e (iv) como fonte de desenvolvimento humano.

Alarcão (1999, in Santos *et al.*, 2008) sugere quatro focos para o exercício e a análise da supervisão pedagógica: formativo, operativo (proporciona melhor instrução), investigativo (promove a reflexão) e consultivo (orienta e aconselha).

Alarcão e Tavares (2003, 2010) propõem nove cenários supervisivos, que coabitam e não devem ser entendidos enquanto compartimentos estanques: (i) o cenário da imitação artesanal – na relação direta e estreita de mestre e aprendiz, pretendendo socializar o professor de acordo com a imitação de modelos; (ii) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – que requer uma formação teórico-prática que antecede a prática pedagógica e reconhece ao professor um papel ativo na aplicação das teorias pedagógicas; (iii) o cenário behaviorista/comportamentalista – de natureza mecanicista e racional, assente na definição experimental de objetivos, na responsabilidade e na individualização; (iv) o cenário clínico – a sala de aula é considerada a principal ferramenta de observação, ou seja, é vista como um laboratório, e a supervisão é perspectivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação; (v) o cenário psicopedagógico – assenta na tomada de decisões e na resolução de problemas e no entendimento do professor como agente social e entende a supervisão como uma forma de ensino; (vi) o cenário pessoalista – assente na compreensão de cada caso de forma individual e integrada no contexto, atendendo aos graus de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos dos professores em formação; (vii) o cenário reflexivo – assente num saber contextualizado e dinâmico, que emerge da reflexão sobre a prática e em que o supervisor promove a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada (Shön, in Alarcão e Tavares, 2010); (viii) o cenário ecológico – que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve” (Alarcão, in Rangel, 2001: 19); e, por fim, (ix) o cenário dialógico – que realça a análise dos contextos, antes da do professor, valorizando o “papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional” (idem: 19).

Rangel (2001: 57) define três vertentes da ação na supervisão pedagógica: “pedagógica, administrativa e de inspeção”, contrariando um pouco a evolução do conceito que retira o carácter inspetivo à prática supervisiva. Provavelmente a autora, conhecedora da realidade brasileira, querará igualar o significado de inspeção a monitorização. Ou a inspeção aqui não terá a carga significativa de avaliação/repressão como comumente se supõe. Mas os termos confundem-se e os conceitos diferem consoante o país. Nos EUA, por exemplo, entende-se a supervisão pedagógica com perspe-

tiva mais aplicada ao professor já no desenvolvimento da sua carreira do que aplicada ao candidato a professor e tem um carácter mais fiscalizador ao nível administrativo e de aplicação das inovações (Alarcão & Tavares, 1987).

Num quadro-síntese (Quadro n.º 1), registamos um primeiro apontamento que se prende com as categorias que formulam os autores referidos, ligando-as ao seu âmbito significativo. Pretendem, assim, distinguir o conceito de supervisão, ou em resultado de uma evolução temporal, ou em resultado de diferentes enfoques teóricos e metodológicos.

Quadro n.º 1: Categorias e itens no seio do conceito de supervisão

AUTORES	CATEGORIAS	ÂMBITO SIGNIFICATIVO discriminação de itens
Sergiovanni e Starrat (2007)	Fundamentos	Ensinar e aprender Currículo como objeto de avaliação Desenvolvimento da liderança no professor
Glickman <i>et al.</i> (2010)	Paradigmas	Convencional Colegial
Daresh (2006)	Perspetiva	Inspeção Atividade científica Atividade de relações humanas Fonte de desenvolvimento humano
Rangel (2001)	Campos de ação	Pedagógico Administrativo Inspetivo (ou de Inspeção)
Alarcão (1999)	Foco	Formativo Operativo Investigativo Consultivo
Alarcão e Tavares (2003)	Cenário	Imitação artesanal Aprendizagem por descoberta guiada Behaviorista/Comportamentalista Clínico Psicopedagógico Pessoalista (Personalista) Reflexivo Ecológico Dialógico

A observação dos elementos constantes no Quadro n.º 1 revela uma tendência para a constituição de três *clusters*: (i) o *cluster* da inspeção, (ii) o *cluster* da profissionalidade pedagógica; e (iii) o *cluster* da administração e regulação.

Após a passagem por abordagens de natureza teórica do conceito de supervisão, procuramos situá-lo na legislação portuguesa recente, visando clarificar as diretrizes normativas quanto ao sentido e quanto à aplicação deste conceito.

1.1. A supervisão no quadro da legislação nacional

O termo *supervisão* foi pela primeira vez contemplado na legislação nacional, no artigo 56.º do Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril de 1990, que estabelece o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário [ECD], onde é referida a qualificação para o desempenho de outras funções educativas, obtida através da frequência com aproveitamento de licenciaturas ou cursos de estudos superiores especializados, ou de graus de mestre ou doutor, em áreas de especialização entre as quais é referida a especialização em «Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores». O mesmo decreto-lei institui uma redução de carga letiva aos docentes que desempenhem cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica (Artigo 80.º). O teor dessas funções e os cargos concretos a que se associam não são esclarecidos no documento. Desde esta data, o conceito de supervisão tem estado presente nas sucessivas alterações ao ECD, bem como ao regime de avaliação do desempenho docente, que passaremos a analisar sumariamente.

Entretanto, em 1997, o Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril fixa o regime jurídico da formação especializada, listando as diferentes áreas de especialização no Artigo 3.º, onde na alínea f) do ponto 1 se lê: “Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores.”

Já o Decreto-Lei n.º 15/2007 veio rever o ECD dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, argumentando no sentido de uma necessidade de valorização do trabalho dos professores e da organização das escolas, ao serviço da aprendizagem dos alunos. Ainda no preâmbulo, afirma-se que o modo como o ECD anterior foi aplicado resvalou na degradação da imagem e função social dos professores, apontando como especial responsável por essa situação a forma como se tinha proce-

dido, até então, em termos de progressão na carreira, formação contínua e avaliação do desempenho docente.

Com respeito às funções de coordenação e supervisão, refere-se em tom crítico que se permitiu que as mesmas fossem desempenhadas “pelos docentes mais jovens e com menos condições para as exercer”, ficando subjacente uma conceção de supervisão associada à valorização da experiência e senioridade. Esta ideia virá a ser reforçada adiante, quando se revela a intenção de criar uma categoria diferenciada de professores, a quem estaria adstrito o desempenho de cargos de supervisão e de coordenação – os professores coordenadores – com base na sua experiência, autoridade e formação. À ideia de senioridade, junta-se assim uma noção de autoridade e liderança associada ao papel do supervisor, bem como a valorização da formação contínua.

Entre os objetivos das alterações promovidas por este normativo conta-se “Promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação”, atendendo a que o trabalho docente não pode ser, apenas, de natureza individual – aspeto este em que encontramos espelhada uma perspetiva colaborativa da supervisão, direcionada à melhoria da escola enquanto instituição.

Por outro lado, o mesmo normativo vem proceder a uma alteração substantiva do processo de avaliação docente, atribuindo a sua responsabilidade aos coordenadores de departamentos curriculares ou conselhos de docentes e aos órgãos de direção executiva das escolas. Encontramos assim uma marcada dualidade, entre uma perspetiva da supervisão, associada à colaboração e desenvolvimento profissional, e outra que com ela coexiste, mais direcionada para a avaliação, a autoridade e a relação vertical, com vista a uma melhoria do desempenho. Equacionamos, desde já, a dificuldade de operacionalização, no campo das relações humanas, que esta dualidade poderá comportar.

O mesmo normativo preconiza mais uma alteração relevante no campo da supervisão pedagógica; a criação de um período probatório no acesso à docência. Como descrito no artigo 31.º, “O período probatório do professor é apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente de formação especializada (...)” e cujas competências são, entre outras, apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a sua prática pedagógica, ajudando-o a melhorar o seu desempenho profissional e a avaliar o trabalho individual por ele desenvolvido. Realçamos uma vez mais a coexistência do elemento avaliativo, com elementos pedagógicos,

reflexivos e de apoio ao desenvolvimento profissional, bem como o reforço do papel da senioridade a par da formação no perfil do supervisor preconizado.

O artigo 5.º do II Capítulo reitera estes aspetos, ao elencar as competências do professor titular, que incluem o acompanhamento e orientação da atividade profissional dos professores da disciplina, especialmente no período probatório, a par da avaliação de desempenho.

Os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo regime de avaliação do desempenho docente preconizados no ECD, conforme alteração pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 a que temos vindo a aludir, foram regulamentados através do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, de forma provisória, para o ano letivo 2007-2008. Neste documento, o termo *supervisão* é pouco utilizado, sendo referido apenas como um dos elementos sujeitos a avaliação por parte da direção executiva da escola, como exemplo do exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica. Posteriormente, o Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio, tendo em conta a experiência de aplicação do regime transitório da avaliação do desempenho docente, veio introduzir algumas alterações a este regime, visando a sua simplificação. Com efeito, a avaliação passa a contar apenas com o preenchimento de uma ficha de autoavaliação, e com a análise, por parte da direção executiva, de parâmetros relacionados com a assiduidade, o cumprimento do serviço distribuído e a formação contínua. O documento não faz qualquer menção ao processo de supervisão, seja como parte do processo de avaliação, seja como elemento dessa mesma avaliação.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro promoveu uma nova revisão do ECD, procurando aumentar as possibilidades de progressão na carreira. No que concerne ao período probatório dos professores no ingresso na carreira, o artigo 31.º prevê que seja acompanhado por um professor titular, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores. São funções deste docente: “a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didáctica; b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria; c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido; d) Elaborar relatório circunstanciado da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação realizada;

e) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório.” Verifica-se, assim, uma vez mais, uma associação de funções, quer de apoio, acompanhamento e promoção da melhoria da prática pedagógica através da reflexão, quer de avaliação do desempenho, numa mesma pessoa.

O mesmo decreto-lei prevê que sejam dadas condições preferenciais de acesso ao grau de professor titular àqueles que detenham, entre outras, a formação especializada em supervisão pedagógica; a análise curricular com vista ao concurso a vaga de professor titular contempla, entre outros aspetos, a experiência na supervisão de estágios pedagógicos, bem como o desempenho de cargos de coordenação e supervisão, admitindo-se por isso a relevância da formação e experiência em cargos de supervisão para o desempenho das funções do professor titular, entre as quais se contam, quer o acompanhamento e apoio à realização do período probatório, quer a participação em júris da prova pública de acesso à categoria de professor titular. Mais ainda, o Ministério da Educação propõe-se promover um programa de formação específica obrigatória para os professores titulares nas áreas de coordenação, supervisão e avaliação.

Procedeu-se a nova revisão do ECD através do Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho. Esta revisão veio procurar simplificar o processo de avaliação docente e reunificou a carreira docente, eliminando a divisão entre professor e professor titular, categoria esta que extinguiu. Essa extinção, não obstante, não representou o fim da valorização da senioridade e da formação, na medida em que os cargos de supervisão e avaliação, entre outros, continuam adstritos aos professores posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores preferencialmente de formação especializada, ou, excecionalmente, do 3.º escalão com formação especializada, devendo, sempre que possível, ser atribuídos a docentes dos dois últimos escalões da carreira e que tenham optado pela especialização funcional correspondente, quer no tocante à orientação do período probatório, quer no que diz respeito às funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho (Artigo 35.º).

O mesmo Decreto-Lei n.º 75/2010 já, no seu preâmbulo refere a criação de “modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira (...)”, apontando aspetos avaliativos e reguladores da supervisão. Refere ainda, no artigo 40.º, que a avaliação do desempenho visa, entre outros aspetos, “g) promover o trabalho de cooperação entre os docentes (...) e h) promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente”. As

alíneas referidas apontam mais no sentido de uma supervisão colaborativa e orientada para o desenvolvimento profissional. Este decreto-lei foi regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho, que destacara, relativamente aos objetivos assumidos para este processo, que “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Artigo 3.º, Princípios). Sublinham-se novamente a promoção da melhoria do serviço prestado e uma perspetiva de desenvolvimento profissional dos professores. Este diploma veio enfatizar de forma muito particular a importância da auto supervisão, pela via da autoavaliação que é constituída como um dever dos docentes, no sentido de promover o seu envolvimento ativo e responsabilização pela avaliação, a par da melhoria do seu desempenho (Artigo 11.º, parágrafo 2), “promovendo a reflexão sobre a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria de desempenho” (Artigo 17.º, Autoavaliação).

Numa perspetiva de desenvolvimento profissional, o relator, um dos elementos do júri de avaliação, deve “acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação”. Este relator é designado pelo coordenador do departamento a que pertence o docente avaliado e é, por sua vez, coordenado e supervisionado por este. Na escolha do relator pesam o posicionamento na carreira e o grau académico, que deverão ser superiores aos do avaliado, e a detenção preferencial de formação especializada em avaliação do desempenho. Tais critérios revelam, não apenas a reiterada valorização, quer da senioridade, quer da formação académica e contínua, quer uma dimensão de verticalidade da avaliação, na medida em que os avaliadores são, eles mesmos, avaliados e supervisionados por cargos mais elevados da direção intermédia e em última instância, pelo Diretor. O processo de avaliação do desempenho é ainda acompanhado pelo conselho científico para a avaliação de professores, no âmbito geral do sistema educativo (Artigo 34.º) ao qual a escola tem que prestar contas. A dimensão de gestão fica patente neste particular, bem como a regulação e a recentralização instituídas por esta forma de supervisão.

O relator é, assim, o elemento do júri de avaliação com uma função marcadamente supervisiva no seu aspeto formativo. Compete-lhe prestar ao avaliado o apoio necessário durante o processo de avaliação, ajudando-o

a identificar as suas necessidades de formação, proceder à observação de aulas e partilhar essas observações com um sentido formativo, a par de recomendar uma classificação e outras funções de natureza mais avaliativa. O próprio facto de o decreto se referir ao alvo do apoio e supervisão, bem como de avaliação, como “avaliado” revela uma ênfase neste aspeto, ainda que não em exclusivo. Compete ao júri de avaliação (Artigo 13.º, parágrafo 5), entre outros pontos, avaliar, classificar e emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados – competências estas que espelham novamente a dualidade do papel do supervisor/avaliador que tem estado presente desde o Decreto-Lei n.º 15/2007. No caso dos docentes em período probatório, a avaliação reveste-se de um carácter mais profundamente pedagógico e incide num maior acompanhamento por parte do supervisor, o qual deverá obrigatoriamente assistir a um mínimo de doze horas de aula anuais. Ainda assim, o docente acompanhante desempenha, em simultâneo, esse papel e o de avaliador.

O Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro veio apresentar uma nova e mais recente alteração do ECD, visando a desburocratização dos métodos de trabalho, a estabilidade, dignidade e confiança da profissão docente, e apresentando para tal as linhas orientadoras de um novo regime de avaliação do desempenho docente, com base em três dimensões: a científico-pedagógica, a de participação na vida da escola e com a comunidade e a de formação contínua e desenvolvimento profissional. Analisando este documento, verificamos que, no que concerne à supervisão pedagógica, ela surge associada à avaliação da dimensão científico-pedagógica dos docentes em regime probatório. Assim sendo, a responsabilidade desta função é atribuída aos avaliadores externos da mesma área científica dos docentes avaliados, que têm de cumprir dois requisitos essenciais: serem detentores de formação, prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente, ou terem experiência em supervisão pedagógica. O mesmo normativo define que um dos objetivos da avaliação do desempenho é promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente, o que aproxima a supervisão do processo de avaliação de docentes.

Este decreto-lei foi regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 26 de fevereiro, no que diz respeito ao novo regime de avaliação do desempenho docente. Neste normativo verificamos que existe uma nova aproximação entre a avaliação do desempenho docente e a supervisão pedagógica, no sentido em que se define que deverá ser constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de

recrutamento e que caberá ao avaliador externo reunir um conjunto de requisitos cumulativos, entre os quais, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica e deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

Com a análise destes dois últimos normativos, verificamos que, com a alteração do ECD e com as alterações introduzidas no que respeita à Avaliação de Desempenho Docente, o conceito de supervisão pedagógica volta a ganhar algum destaque. Isto porque surge associado à observação da atividade docente e à contribuição para o desenvolvimento profissional de todos os professores e não apenas daqueles que se encontram em formação inicial. Ou seja, o supervisor pedagógico irá avaliar os seus pares, e não apenas os profissionais em preparação para a docência. Este aspeto pode suscitar diferentes interpretações no que respeita às finalidades da supervisão de docentes. Por um lado, se retomarmos os contornos conceptuais acima explicitados em torno do conceito de supervisão, podemos encarar este exercício de supervisão pedagógica no quadro da avaliação de desempenho dos professores como um apoio ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que favorece a reflexão sobre a ação, no sentido de uma melhoria das práticas pedagógicas e didáticas. Este fator reforça a importância da supervisão pedagógica ao nível do desenvolvimento de um professor reflexivo, aprendente e colaborativo com a comunidade em que se insere.

No entanto, esta prática reflexiva na formação contínua de professores pode ser posta em causa com a centralização da supervisão pedagógica no processo de avaliação de professores, no sentido em que menospreza a sua função de instrumento de apoio para a reflexão e autoaprendizagem do professor. Sendo o supervisor um avaliador que a partir da observação de aulas recolhe informação para a avaliação do desempenho dos docentes, o seu papel de apoio ao desenvolvimento da profissão de professor pode ficar desvirtuado, no sentido em que é encarado pelos seus colegas como alguém que os avalia, classifica e em última análise determina o seu progresso na carreira.

Consideramos que esta problemática pode trazer sérias consequências para a interpretação e a aplicação da supervisão, no sentido em que o supervisor passa a ser encarado como alguém que garante a eficácia do sistema de avaliação, secundarizando o seu papel de apoio ao desenvolvimento profissional do professor aprendente e reflexivo.

Sistematizamos, no Quadro n.º 2, algumas das ideias-chave presentes nos documentos que referimos.

Quadro n.º 2. Síntese dos diplomas legais, relacionados com supervisão pedagógica

DIPLOMA	NATUREZA OU ÂMBITO	IDEIAS CENTRAIS
Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril; alterado pelos Decretos-Lei n.º 105/97 de 29 de abril e n.º 1/98 de 2 de janeiro	Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.	Necessidade de formação especializada, designadamente no âmbito da supervisão pedagógica e formação de formadores, para o desempenho de outras funções educativas.
		Prevê uma redução horária para os docentes que desempenhem cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e supervisão pedagógica.
Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril	Fixa o regime jurídico da formação especializada.	Contempla como uma das áreas de formação especializada a «supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores».
Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro	Revisão do Estatuto da Carreira Docente [ECD].	Necessidade de valorização do trabalho docente.
		Supervisão vertical – supervisão associada à valorização da senioridade e experiência: só os professores coordenadores podem ser avaliadores/supervisores.
		Autoridade, experiência e formação – ideias associadas ao avaliador.
		Criação de um período probatório no acesso à docência.
		Supervisão associada à didática – o supervisor (professor coordenador) intervém no período probatório de forma pedagógica e avaliativa.
		Supervisão horizontal – promoção da coordenação e do trabalho colegial.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro	Avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira.	Órgão de gestão executiva avalia, entre outros indicadores, o exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica, entre eles, a supervisão pedagógica. Avaliação e supervisão ainda não surgem fortemente associadas.
Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio	Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente.	Visa simplificar o processo de avaliação dos docentes. Elimina a avaliação de indicadores relacionados com a supervisão pedagógica. Não recorre ao termo <i>supervisão</i> .
Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro	Altera o regime transitório de avaliação de desempenho docente.	Visa corrigir dificuldades resultantes da aplicação do regime anterior. Não recorre ao termo <i>supervisão</i> .
Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro	Altera o Estatuto da Carreira Docente.	Prevê que o período probatório de acesso à profissão seja acompanhado por um professor titular, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores.
		Dá preferência no acesso à categoria de titular aos professores com experiência e/ou formação relacionadas com a supervisão pedagógica.
Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho	Nova revisão do Estatuto da Carreira Docente.	Simplificação do processo de avaliação dos docentes.
		Com base nos fundamentos da didática, mantém as dimensões vertical e horizontal.
		Colocação, obrigatória no 3.º escalão ou superior (3.º só com formação especializada – formação e senioridade).
		Extinção da categoria de professor titular – que não correspondeu a uma horizontalização da supervisão.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho	Destaca a importância da auto supervisão por via da autoavaliação e reflexão.	Acentua, no papel do Relator, a componente didática da supervisão, visando o desenvolvimento profissional.
		Valoriza, no papel do Relator, o grau académico e a formação especializada na dimensão vertical da supervisão.
		Distingue, no papel do Relator, a relação vertical, com a avaliação e supervisão dos avaliadores, pelo Diretor e pelas direções intermédias e o acompanhamento pelo Conselho Científico da Escola – relação com a gestão escolar e com os processos de regulação.
		No caso dos docentes em período probatório, ressalta a importância do aspeto didático.
Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro	Visa a desburocratização dos métodos de trabalho e apresenta linhas orientadoras de um novo regime de Avaliação do Desempenho Docente.	Aproxima a supervisão da função de avaliação.
		A responsabilidade da avaliação é atribuída a avaliadores externos detentores de formação especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica.
		A necessidade de formação especializada é também requerida para o exercício de funções de coordenação, orientação e supervisão pedagógica, reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior.
Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 26 de fevereiro	Regulamenta o novo regime de Avaliação do Desempenho Docente.	Um dos objetivos da avaliação do desempenho é promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente.
		A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente.
		Cabe ao avaliador externo reunir um conjunto de requisitos cumulativos, entre os quais, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

A partir desta leitura destacamos as funções supervisivas, sobretudo, ao nível das estruturas intermédias.

Maio, Silva e Loureiro (2010) relevam nos normativos sobre supervisão aspetos como:

- uma supervisão associada ao exercício de cargos de gestão: uma gestão de topo (o Diretor) e uma gestão intermédia (Coordenadores de Departamento e Coordenadores de ano, ciclo ou curso e Diretor de Turma);
- uma supervisão de cariz formativo, fundamentalmente nos órgãos de gestão intermédia, dado que estes ocupam um lugar na comunidade escolar que lhes permite o reconhecimento das fragilidades e podem ser um elemento dinamizador de interações positivas entre os atores educativos, fomentando a partilha, a experiência e a cooperação, potencializadoras de contextos formativos no interior das escolas;
- uma supervisão de carácter somativo, instrumental, ligada ao processo da avaliação do desempenho docente;
- uma supervisão que incide sobre os domínios de intervenção profissional do professor, uma vez que quer a supervisão pedagógica da responsabilidade do coordenador de departamento, quer a supervisão a cargo do Diretor incidem sobre os diferentes campos de intervenção profissional docente;
- um supervisor que conjuga os princípios do perfil profissional do professor, com a experiência adquirida no exercício de funções docentes e de gestão, juntando-lhe a formação obtida, especializada ou não, conseguindo maior autoridade perante os pares.

As funções de supervisão aparecem como centrando tudo o que devera ser regulado, apresentando-se conjugadas, associadas, cruzadas, ou mesmo sinónimas, com as de liderança.

2. RELAÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO COM OS CONCEITOS DE LIDERANÇA E REGULAÇÃO

Na sequência da análise desenvolvida no ponto anterior, importará estabelecer uma relação sumária entre o conceito de supervisão e dois conceitos-chave no campo organizacional: liderança e regulação.

2.1. Supervisão e liderança

Os supervisores, numa escola reflexiva, assumem funções de líderes das comunidades aprendentes em que se encontram inseridos e, nesta qualidade, devem “... provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2010: 149).

O supervisor poderá assumir um estilo de liderança partilhada, proporcionando poder e conhecimento, no que respeita às características do líder necessárias aos órgãos colegiais. Nas escolas distingue-se, vulgarmente, um órgão singular, representativo ou não, que é o diretor. Para Prates, Aranha e Loureiro (2010), o líder dentro da escola não é só o diretor mas também aqueles que são responsáveis pela gestão intermédia, designação, na legislação em vigor, de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Estes autores entendem que a supervisão escolar está associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os profissionais do ensino, numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola. É este sentido que tem marcado o discurso normativo da última década.

Alarcão (in Rangel, 2001: 50) vai mais longe e afirma mesmo que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes” (Alarcão, 2009: 126). Idealmente sugere-se que o supervisor tenha características de um líder com uma visão estratégica. Possuir pensamento estratégico poderá entender-se como ter uma perspetiva de futuro baseada nos acontecimentos do passado, fazendo-se um acompanhamento assíduo do plano elaborado. Importará anotar que tanto a supervisão como a liderança são marcadas e, até estruturadas, por estilos diferentes. Indicam-se, num breve apontamento, os estilos mais comuns dentro de qualquer destes conceitos.

Relativamente à liderança, distinguimos os estilos, segundo Lewin *et al.* (1939): (i) Autoritário – manifesta o papel de líder assumido, exige obediência, tendo um papel de “comandante”; assume responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas por outros sob pena de prejudicar a eficácia do grupo; liderança tradicional semelhante a uma chefia; (ii) Participativo – releva a liderança partilhada não havendo uma distinção clara entre líder e seguidores; a liderança está centrada no grupo; (iii) *Laisser-faire* – mostra uma liderança sem intromissão direta, com orientação e interferência se e quando for solicitada.

Enquanto se apontam como estilos mais comuns do supervisor os referidos por Glickman (1985): (i) Diretivo – o supervisor orienta, estabelece critérios, condiciona; (ii) Colaborativo – o supervisor serve de exemplo, dá opinião, ajuda a encontrar opiniões, negocia; e (iii) Não diretivo – o supervisor presta atenção, clarifica, encoraja.

Estabelecemos, no Quadro n.º 3, uma relação entre os estilos de supervisão com os estilos de liderança.

Quadro n.º 3. Comparação dos estilos de supervisão e liderança

ESTILOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	ESTILOS DE LIDERANÇA
Diretivo	Autoritário
Colaborativo	Participativo
Não diretivo	<i>Laissez-faire</i>

Esta comparação permite concluir que há um índice de coincidência na designação do estilo para ambos os conceitos, o que pressupõe características funcionais semelhantes e provoca alguma contaminação no significado dos dois conceitos.

2.2. Supervisão e regulação

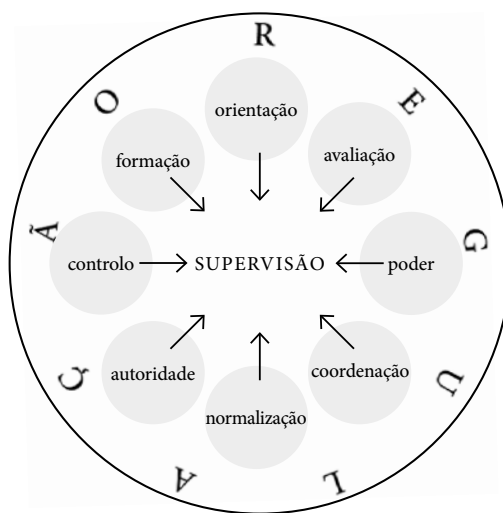
A regulação dos professores, das instituições e até dos próprios sistemas educativos poderá ser uma das funções de supervisão. Leal e Henning (2009) dão um forte contributo ao entendimento da supervisão pedagógica num contexto de regulação. Exaltam o necessário “poder disciplinar” que tem de existir na supervisão para se poder obter os resultados desejados, onde se incluem as análises e as eventuais correções dos procedimentos realizados. Atribuindo àquele poder disciplinar o significado de método/controlo/ordem, promovem também a autorregulação, uma vez que a ação supervisora é interiorizada pelos sujeitos supervisionados, produzindo esse efeito autorregulador através da apreensão do discurso e incitando-os duma forma automática a corrigirem-se e a manterem uma conduta profissional. As autoras consideram estas sequências como resultado dos “maravilhosos efeitos do poder disciplinar” (*ibidem*: 256). Segundo este raciocínio, a supervisão poderá ter um efeito suicida, pois, se bem imple-

mentada, contribui para a sua inutilidade, já que promove a autorregulação, sendo esta característica (a da regulação), provavelmente, a vertente com mais significado no que respeita aos resultados esperados (qualidade na educação) da ação supervisiva. No entanto, as autoras chamam-lhe, habilmente, “economia do poder disciplinar” (*ibidem*: 261) e acrescentam que essas transformações no professor supervisionado não se dão repentinamente mas sim “sob a vigilância compreensiva e amorosa de um mestre” (Garcia, 2002, in *ibidem*: 258).

Poderemos encarar a perspectiva de a regulação ter o seu foco centralizador na supervisão, se olharmos às diferentes funções da supervisão que apontámos anteriormente. Parece que, neste sentido, haveria o perigo de a supervisão anular a regulação.

Esta ideia parece-nos claramente esquematizada na Figura n.º 1, elaborada por um grupo de doutorandos inscritos no Seminário ‘Teorias e Modelos de Supervisão Pedagógica’ no ano de 2010-2011. Esta figura centraliza a supervisão, que pode manifestar-se nas funções já atrás referidas, tais como: orientação, avaliação, poder (no sentido da gestão ou direção), coordenação, normalização (o normativo), autoridade, controlo e formação. Todas estas funções, na perspectiva da eficiência e da eficácia, são abrangidas pela regulação.

Figura n.º 1. Relação da supervisão com a regulação



Fonte: trabalhos dos Doutorandos em Liderança Educacional.
Seminário ‘Teorias e Modelos de Supervisão Pedagógica’

Da observação da Figura n.º 1, ressaltam as várias funções da regulação que se projetam na supervisão, tornando-a o núcleo central da regulação. Por outras palavras, pretende-se mostrar que será difícil regular se não existir uma evidente e expressiva supervisão. É de salientar a função reguladora, intersetada pelas políticas de prestação de contas (*accountability*), que têm ganho centralidade no nosso sistema de ensino e contribuído para a recentralização curricular (Seabra, Pacheco e Morgado, 2011). Esta tendência contribui não apenas para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade e para a melhoria das práticas, mas corre o risco de contribuir também para aquilo que Ball (2004) designa de “cultura da performatividade”, i.e., os sujeitos, sabendo-se avaliados e reconhecendo a relevância dessa avaliação para os seus futuros profissionais, preocupam-se essencialmente em demonstrar os aspetos visíveis e avaliados da sua prática, relegando os aspetos mais invisíveis, designadamente os pedagógicos, que têm lugar dentro da sala de aula, para segundo plano. Esta situação acarreta evidentes efeitos perversos e coloca em causa a possibilidade efetiva de práticas colegiais e colaborativas. Por outro lado, entendemos que a supervisão é um conceito mais amplo, que não se limita à regulação, embora a inclua, na linha das ideias que temos vindo a desenvolver.

3. ESTABILIZAÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Não descurando as possíveis influências de natureza política e económica, encaramos a supervisão como uma plataforma profissional. Neste sentido, assumimos que a supervisão pedagógica é uma das dimensões profissionais do professor e integra três áreas possíveis de desempenho funcional: (i) institucional (onde se toca com a direção administrativa da escola); (ii) instrucional (com uma base triangular: o currículo [como plano de estudos ou conteúdo], a aprendizagem e a avaliação); e (iii) avaliativa (numa perspetiva de avaliação externa, ou seja, avaliação da instituição ou dos professores).

Poderemos referir a evolução de paradigmas na supervisão pedagógica, numa direção que enquadrámos por perspetivas distintas nas suas marcas caracterizadoras: o controlo e a hierarquia *versus* a colaboração e a relação lateral (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2010).

O supervisor é um líder que assume, também, funções de regulador. É um líder porque se focaliza no crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola, assim como no suporte académico oferecido ao estu-

dante. A liderança do diretor da Escola focaliza-se, sobretudo, no desenvolvimento dos suportes estruturais e sociais que deem maior validade à profissão do professor e melhores condições à situação dos alunos.

O supervisor assenta (ou sustenta) a sua autoridade em quatro fontes: (i) burocrática (regras e regulamentos); (ii) profissional (mais conhecimentos adquiridos, mais investigação realizada, maior e melhor especialização e mais experiência); (iii) pessoal (caracterizado por um estilo de liderança de propensão motivacional); e (iv) moral (relacionado com quadros de valores, ideias e ideais).

Assumimos a supervisão, no campo da Educação, sedimentada em quatro eixos: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação, tal como representamos na Figura n.º 2.

Cada um destes eixos revela-se de especificidades, aquilo que designaremos por ações.

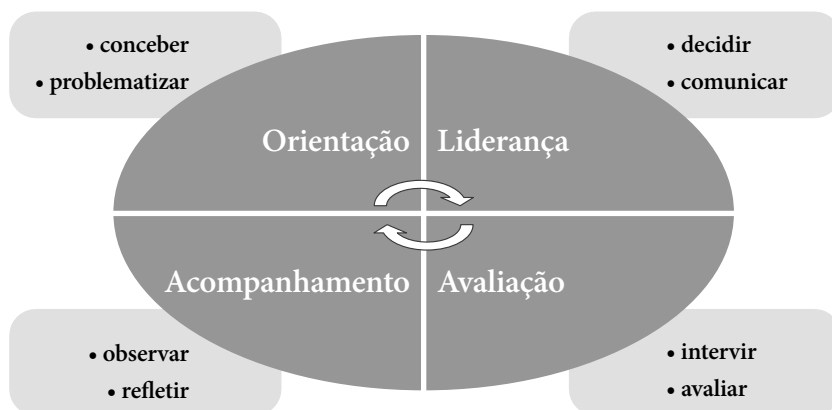
Figura n.º 2. Eixos da supervisão pedagógica



Estes eixos desenvolvem-se num conjunto de ações que sustentam as práticas da supervisão e se explicitam, na Figura n.º 3, por conceber e problematizar, observar e refletir, decidir e comunicar, e intervir e avaliar.

Na linha evolutiva que foi traçada, destacam-se duas tendências: uma que é cumulativa no desenho do perfil de uma profissão, e outra que é distintiva, sendo a marca identificadora a caracterização de uma profissão. No caso da supervisão pedagógica, embora se constate que a tendência mais frequente se situa na linha cumulativa, isto é, assumindo-a como uma das características do professor, uma outra tendência tem surgido, nos últimos tempos, que a apresenta como uma especialização. Isto é, tendo por base

Figura n.º 3. Ações que sustentam as práticas de supervisão



(ou requisito) a profissão de professor, será uma linha de especialização que o leva a atuar no campo da Pedagogia. Não levará a um desempenho de funções diretamente como docente, mas como observador, conselheiro, orientador e avaliador, daqueles que desempenham a função docente. Terá como suporte um determinado *know how*, adquirido no desempenho das funções de docente.

Neste caso haverá, então, dois caminhos profissionais, ainda que um deles se construa sobre o outro.

Retomando os *clusters* atrás referidos, evidenciamos a pedagogia como uma das linhas da tríade que se assume com o sentido profissional da supervisão no contexto da pedagogia. Assim, a supervisão beberia a sua fundamentação sobretudo da vertente pedagógica, com vista a um desenvolvimento profissional, no sentido em que é esta função que tem vindo a adquirir proeminência ao nível dos discursos científicos e teóricos sobre supervisão; a nosso ver, é também a mais profícua das suas vertentes. Ao apoiar-se na pedagogia e orientar-se para a melhoria das práticas, a supervisão tem, no entanto, que conviver com os sentidos regulador e avaliativo que a aproximam da prestação de contas e que comportam tanto possibilidades de crescimento, quanto de criação de cenários pouco propícios ao desenvolvimento de profissionais verdadeiramente reflexivos, colaborativos e comprometidos com a qualidade do ensino.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Dareesh, J. C. (2006). *Leading and Supervising Instruction*. London: Corwin Press.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Elo16 – Avaliação do Desempenho Docente*, 19-23.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C.; Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2010). *Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- Leal, A. & Henning, P. (2009). “Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar”. Brasil: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, 251-266.
- Lewin, K.; Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Maio, N.; Silva, H. & Loureiro, A. (2010). “A supervisão: funções e competências do supervisor”. *EDUSER – Revista de Educação, Supervisão pedagógica*, 37- 51, Vol. 2(1).
- Moreira, M. (2010). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas de supervisão pedagógica. In *Pedagogia para a Autonomia – Reconstruir a esperança na educação*. Atas do 4.º encontro do GT-PA, Braga.
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Prates, M. L.; Aranha, Á.; Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Revista Eduser: Revista de educação*, 2(1), 20-36.
- Rangel, M. (org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – Princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. In *Discursos. Série: Perspectivas em Educação*, 95-120.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI)*, 4.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 79-95.
- Sadalla, A. M. F. A. & Sá-Chaves, I. (2008). Estratégias de intervenção nos processos de desenvolvimento profissional e pessoal de docentes. *Comunicação apresentada no VII Seminário “Nuevas Regulaciones en America Latina”*, Buenos Aires, julho de 2008.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Seabra, F.; Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2011). *School Accountability in Portugal: Global and local influences on policies and practices*. Comunicação apresentada no First International Congress on Curriculum and Instruction. Anadolu University, 5 e 8 de outubro: Eskisehir, Turquia.
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/ the content of pedagogy, in *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 20, 489-504.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (2007). *Supervision A redefinition*. Boston: MCGraw-Hill.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e técnicas de observação. Orientação e avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F. (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. D. R. n.º 98, Suplemento, Série I
- Decretos-Lei n.º 105/97 de 29 de abril. D. R. n.º 99, Série I-A
- Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro. D. R. n.º 1, Série I-A
- Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril. D. R. n.º 95, Série I-A

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. D. R. n.º 14, Série I
Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. D. R. n.º 7, Série I
Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio. D. R. n.º 99, Série I
Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro. D. R. n.º 2, Suplemento, Série I
Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro. D. R. n.º 190, Série I
Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho. D. R. n.º 120, Série I
Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho. D. R. n.º 120, Série I
Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. D. R. n.º 37, Série I
Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 26 de fevereiro. D. R. n.º 37, Série I

ABSTRACT: We are presenting a theoretical analysis which aims at defining the concept of supervision within the field of pedagogy. Thus, we have proceeded to a two step analysis: firstly, reflecting upon the concept of supervision and secondly, contextualizing this concept: as pedagogical supervision. The concept of pedagogical supervision has witnessed an evolution in its meaning widening its scope. Therefore, the second part of this is structured as follows: the evolution of the meaning of supervision within the field of pedagogy; the relation between the concepts of supervision, leadership, and regulation, in the pedagogical field and the proposal of a definition of the concept of pedagogical supervision.

KEYWORDS: Supervision, pedagogical supervision, leadership, regulation.

SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E COLEGIALIDADE DOCENTE. A PERSPETIVA DOS CANDIDATOS A PROFESSORES

*Elza Mesquita**

*João Formosinho***

*Joaquim Machado****

RESUMO: Neste artigo pretende-se dar conta de uma investigação que levamos a cabo junto de formandos de uma instituição de formação inicial. Teve-se como objetivo conhecer as representações de alguns «futuros professores» sobre os contributos que a prática pedagógica teve para a construção identitária da docência, em momentos determinados pelo trabalho docente, pela colegialidade e, obviamente, pelo trabalho que nos é inerente: a supervisão. Assim, partimos da seguinte questão: *Qual é a visão que os formandos/futuros professores têm relativamente às práticas de supervisão desenvolvidas numa instituição de formação inicial de professores?* Este trabalho pretende dar conta das inegáveis vantagens da supervisão pedagógica, mas também dos seus problemas para melhor compreender o conceito de “supervisão” e de outros com ele relacionados, como os de trabalho docente e colegialidade. Percebemos pelos discursos dos sujeitos entrevistados que a formação inicial é um momento crucial e transformador da vida de um aluno/futuro professor, configurando-se esta como um conjunto de relações dialéticas e de interações que se estabelecem entre os vários intervenientes do processo formativo, sobretudo, em momentos supervisivos.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial, trabalho docente, colegialidade, supervisão.

* Autor de correspondência. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica, Educação de Infância e Professores do Ensino Básico, Bragança. CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (elza@ipb.pt).

** CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (formosinho@ie.uminho.pt).

*** CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa. CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (jomachado@porto.ucp.pt).

1. INTRODUÇÃO

Na escrita deste artigo, situamo-nos na formação inicial de professores e nos seus atores: formandos e supervisores institucionais e de contexto prático. Desenvolvemos os conceitos de *trabalho docente*, *colegialidade* e *supervisão* para, posteriormente, problematizarmos o trabalho supervisiivo no âmbito da formação inicial de professores, assinalando as “vozes” dos candidatos a professores sustentadas nos resultados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e submetidos a análise de conteúdo. A análise de dados apresentada na parte final do texto sustenta-se nas representações de cinco formandos em situação de formação inicial para o exercício profissional de professores. No plano da orientação para a ação, pretende-se que o trabalho de orientação supervisiiva, realizado aquando dos estágios pedagógicos em contexto, se situe numa pedagogia democrática, colegial e transformadora da ação educativa, favorecendo um comprometimento mútuo entre o *eu* que forma e o *outro* que se forma. Abordamos ainda as diferenças sobre o trabalho de orientação do supervisor no que respeita ao “sentir” do supervisionado e damos voz aos formandos que, situando-se na sua experiência prática de orientandos, relatam as suas expectativas relativamente ao trabalho de orientação realizado no estágio pedagógico, anotando muitos aspetos positivos.

2. DESENVOLVIMENTO

Em Portugal o primeiro contacto com a realidade educativa do professor em formação direciona-se para a observação de profissionais experientes com a finalidade de aprender a arte de ensinar e para o ingresso direto numa atividade prática de ensino. Contudo, esta não deve ser uma prática qualquer, mas sim “uma prática que possa ser distanciadamente observada, analisada, inquirida, apreciada e aceite como ponto de partida para novas práticas” (Rodrigues, 2001: 13).

A formação profissional (inicial) e depois os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de ação que transportam propostas de identidades que entram em contacto com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais (Mesquita, 2011a). A passagem do jovem adulto a profissional implica um processo de socialização secundária, ou seja, a “aquisição” de “saberes” relativos a um campo especializado de atividade, os “saberes profissionais” (Dubar, 1997). A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre esta (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base). A relação pode ser de tipo reprodutor ou de tipo transformador.

No caso da profissão docente, porque se trata de uma profissão sobre a qual todos pretendem possuir saberes de base ou representações e se insere no conceito de *profissão de desenvolvimento humano* (Formosinho, 2009), é importante que a formação profissional, pelo menos, interogue a socialização primária. Isto, porque “a formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (Formosinho e Niza, 2009: 125). O conceito de *profissionais de desenvolvimento humano* abrange “as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional”, sendo que os seus efeitos “assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção” (Formosinho, 2009: 7).

Relativamente ao momento de socialização do futuro professor, o estudo de Lacey (1988) assinala diferentes formas de adaptação dos alunos estagiários às situações: uma *submissão estratégica* (desenvolvimento de atitudes que vão ao encontro das expectativas de quem tem o poder avaliativo; reprodução do modelo que agrada); uma *adaptação interiorizada* (seleção de estratégias de ação que o formando considera mais importantes para o seu futuro como profissional; desenvolvimento de práticas mais utilitaristas; acontece quando existe uma efetiva mudança ao nível da subcultura profissional); e uma *redefinição estratégica* (resistência ativa; adoção de comportamentos visíveis que não se enquadram dentro da ordem estabelecida hierarquicamente; não aceitação de ordens impostas por outrem).

O autor destaca ainda quatro momentos de socialização, especificamente no período referente ao estágio: *lua de mel* (o formando sente que tudo se encaminha no bom sentido); *realismo* (o formando dá-se conta das competências de que necessita para concretizar o ato educativo e consciencializa-se de que tem de procurar os métodos adequados às intervenções); *fase de crise* (quando o formando começa a ter contacto com experiências frustrantes e se sente incapaz de lidar com a complexidade do ato educativo); *fase de maior maturidade* (o formando aprende a encarar a complexidade e aceita melhor os insucessos).

Enquanto componente da formação inicial, a prática pedagógica funciona como uma iniciação “nas tradições de uma comunidade de profes-

sores” e no “mundo prático que eles habitam” (Shön, 2000: 39). Esta iniciação permite, entre muitas aprendizagens possíveis, uma aprendizagem de “convenções”, “limites”, “linguagens”, “sistemas apreciativos”, “modelos”, “conhecimento sistémico” e “padrões” necessários para o “conhecer-na-ação” (Shön, 2000: 39). Neste sentido, a componente prática da formação inicial é uma oportunidade única e “insubstituível para a construção da identidade profissional” (Tardif, cit. por Paquay e Wagner, 2001, 142). A prática de ensino, mais comumente designada na formação inicial por estágio pedagógico, constitui-se como o primeiro momento da “socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelos ‘ritos de passagem’ de um currículo academizante da instituição de formação” para a sua implicação como pessoas no contexto educativo (Jacinto e Sanches, 2002: 79). Por isso, o trabalho do supervisor deve assumir a forma de prática reflexiva de orientação colegial, indagatória e transformadora, não só numa perspetiva pessoal mas também social (Vieira, 2006).

Pretende-se que a formação (seja ela inicial ou continuada) produza efeitos nas conceções que os professores têm relativamente às suas práticas, enquanto pessoas e profissionais, e permita superar o isolamento profissional que caracteriza os professores, pelo vivenciar de “situações de envolvimento e de aprendizagem da colegialidade, de encontro e partilha de preocupações e experiências” (Ferreira, 2009: 342). Neste sentido, defende-se que os processos de formação envolvem “possibilidades de participação, de negociação e de deliberação, de concepção e desenvolvimento de projectos socioeducativos com incidência na escola e no meio local” que, por sua vez, produzem “efeitos na organização-escola e nos contextos locais e comunitários onde tem lugar a actividade educativa” (Ferreira, 2009: 343). Considera-se, então, como importante a formação em contexto, uma vez que as práticas de formação se articulam com os diferentes contextos onde os atores se movimentam, e o sujeito em formação é perspetivado como um ser participante e não como objeto da sua própria formação.

A docência bem sucedida está em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor (Mesquita, 2011a), na qual as vertentes formais e informais se articulem de tal forma que se possam configurar em práticas “mais diversificadas decorrentes do modo sempre específico como os actores interpretam e operacionalizam as regras formais e como produzem inovações num quadro tendencialmente uniformizante” (Ferreira, 2009: 340). É, ainda, neste sentido que se revela a importância da formação e se estimula a articulação entre esta e

a investigação, isto é, entre investigadores, formadores e professores, para que se encarem como “práticos capazes de reflectirem, investigarem e produzirem saberes referenciados à sua acção educativa” (Formosinho e Niza, 2009: 122). Também se salienta que esta se deve desligar do modelo escolar e assentar numa relação entre formadores e formandos diferente da que existe entre professor e aluno, que se baseie num programa que tenha em conta “os projectos e as situações de trabalho dos professores e das escolas” (Ferreira, 2009: 329). Neste sentido, serve também de orientação a perspectiva freiriana sobre o processo de formação dos docentes, uma vez que reforça a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, implicando o diálogo, a escuta, o respeito pela criança e o reconhecimento pela cultura do outro (Freire, 2009a).

É indiscutível, para Paulo Freire, o valor de uma educação problematizadora, conseguida por processos de reflexão contínuos, porque responde “à essência do ser da consciência, que é a sua *intencionalidade*” (2009a: 77). A educação problematizadora parte sempre da análise do contexto de educação como um processo de humanização e de libertação, porque considera que a educação “não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” e, também, porque “não pode basear-se numa consciência espacializada mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’” (Freire, 2009a: 77). O seu pensamento pedagógico, baseado na questão da formação docente a par da reflexão sobre a prática educativa-progressiva e em prol da autonomia das crianças, torna claro que “não há docência sem discência” (Freire, 2009b: 21).

Relativamente aos padrões de trabalho docente, Brunsson (2006) apresenta a atividade dos professores como sendo privada, porque é realizada por professores individuais e quase nunca é uma ação coordenada. Existe e persiste o culto do individualismo, e os professores, fechados de alguma maneira nas suas turmas, não têm a noção ou o controlo sobre o que se passa fora delas.

A superação da ausência de colegialidade não depende única e exclusivamente dos professores, uma vez que depende também, entre outros fatores, da formação encontrada e das comunidades de práticas estabelecidas: quando se centram nos saberes a transmitir e na tradição individualista do trabalho docente, a formação e as comunidades de práticas não favorecem a aprendizagem coletiva nem tampouco promovem soluções cooperativas consideradas a *chave* para o trabalho em equipa. Neste sentido, salientam-se as necessárias (trans)formações em democracia e em comunidades de

aprendizagem e o trabalho em *parceria* como elemento transformador da acção educativa (Mesquita, 2011b).

Por outro lado, a redefinição da formação de professores deve emergir do “*ethos crítico* das instituições de ensino superior que profissionalizam os professores no sentido de uma nova cultura organizacional da formação” (Formosinho e Niza, 2009: 121). A especificidade da formação, seja ela inicial ou contínua, não está em refletir “sobre o que se vai fazer, tampouco sobre o que se deve fazer, mas antes (...) sobre o que se fez” (Houssaye, 2004: 32). Também se sabe que há “largas áreas do saber-fazer omissas nos programas de formação, e mesmo quando há coincidências, o conhecimento comum a ambos os cenários – o da formação e o da acção profissional – é estruturado, nomeado e percebido de formas diferentes” (Esteves, 2009: 43). Na verdade, os conhecimentos que os currículos de formação proporcionam “não valem por si mesmos, mas pela possibilidade de ajudarem a desenvolver as competências de cada sujeito e de serem, por este, investidos na acção” (Esteves, 2009: 42).

Pretende-se que a cultura organizacional e os processos de reflexão façam sobressair uma nova mentalidade social relativamente à formação de professores. Relativamente ao carácter inicial da formação, é necessário termos presente que os “aprendizes só podem crer no que lhes é dito e aproveitar o que lhes é mostrado se isso for directamente ao encontro do que fazem” ou se isso os inscrever no que fazem (Houssaye, 2004: 32).

Preconiza-se uma mudança educativa, onde a cultura do individualismo seja substituída pela colaboração e pela colegialidade. A passagem da cultura do individualismo ao reforço da colegialidade e do trabalho colaborativo implica um certo grau de incerteza relativamente aos padrões de trabalho dos profissionais da educação, isto porque é difícil a sua definição num quadro de cultura profissional (ou subculturas profissionais).

Se olharmos para os padrões do trabalho docente numa perspectiva organizacional, percebemos que o “acto de ensinar é normalmente uma actividade privada realizada por professores individuais e raramente, ou nunca, é uma acção coordenada” (Brunsson, 2006: 26). Como referem Fullan e Hargreaves (2001), a cultura do individualismo situa-se em expectativas excessivamente elevadas que cada professor tem relativamente à sua pessoa, perante uma actividade profissional que se caracteriza por uma indefinição de limites.

Com efeito, se se pretenderem “mudanças bem sucedidas e duradouras precisamos de ‘derrubar os muros do privatismo’ nas escolas”, o que significa deixar de utilizar a mesma abordagem, ano após ano, mesmo que se

perceção a inadequação das práticas e dos modos de fazer pedagógicos perante o progresso social (Fullan e Hargreaves, 2001: 75). Segundo estes autores, “começam a surgir pequenas fendas nas paredes do privatismo”, nomeadamente o “treino pelos pares (*peer coaching*), a mentoria, a gestão autónoma da escola e outros esquemas” que começam a tecer um novo padrão de trabalho docente (Fullan e Hargreaves, 2001: 76).

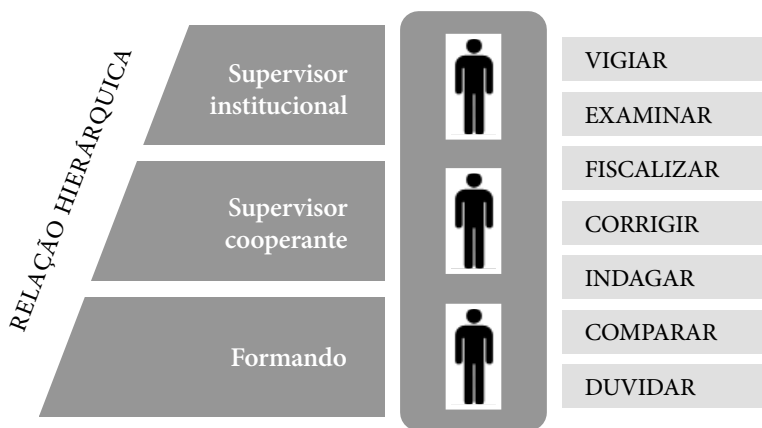
Contudo, ainda há um longo percurso a fazer para se atingir uma “colaboração aberta”, uma “observação mútua” e um “profissionalismo interativo” que quebre o individualismo e o isolamento. Sabe-se que, no campo da educação, “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (Hargreaves e Fink, 2007: 11).

Situemo-nos agora no conceito de *supervisão*. Até aos anos 90 este conceito era utilizado apenas em contexto de formação inicial de professores, função atribuída ao orientador de estágio e apenas também nas escolas que desenvolviam as práticas de orientação de estágio. Sempre conotada como inspeção e controlo, a partir dos anos 90, passou a designar a atividade que tinha por objetivo concretizar a aprendizagem dos professores que supervisionavam e geriam o desenvolvimento daquele que se formava. A primeira designação pretendia uma relação de poder contrária aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas. A designação atual pretende ajudar a desenvolver capacidades de auto supervisão.

Sob o ponto de vista da formação inicial, o supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o futuro professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é. A sua ação perspetiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro professor uma influência direta e uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão e Tavares, 2003).

Numa perspetiva organizacional, quando falamos em supervisão, a tendência é pensá-la como uma ligação imediata entre o supervisor institucional, o formando e o supervisor cooperante e, numa análise ligeira, uma relação hierárquica entre o supervisor e o supervisionado, tal como se sistematiza na Figura 1.

Figura 1. Supervisão enquanto relação hierárquica



Percebemos pela figura que, numa relação hierárquica, à supervisão pedagógica (ou escolar) se associavam termos como vigiar, examinar, fiscalizar, corrigir, indagar, comparar e duvidar. Contrariando esta asserção, em termos pessoais e profissionais não é, de todo, esta a função que lhe imprimimos, uma vez que a consideramos como uma orientação partilhada, sustentada numa relação de colegialidade, no sentido de ajudar o futuro professor supervisionado a desenvolver a sua profissionalidade, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva e exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem das crianças e melhoria dos contextos e, conseqüentemente, na qualidade da educação. Neste sentido, o trabalho docente dos formandos, no futuro, depende muito da forma como é conduzido o processo de supervisão ao longo da formação inicial.

Na verdade, a atividade de iniciação deve “proporcionar ao formando ocasião para testar a sua orientação vocacional, elaborar progressivamente a sua identidade profissional”, perceber o seu desempenho e construir competências profissionais “através da mobilização de conhecimentos, atitudes e capacidades” (Campos, 2003: 60). Sobre a componente prática da formação inicial, também Formosinho se refere à *Prática Pedagógica* como uma intencionalidade da formação de professores “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (2001: 53).

Sendo a *Prática Pedagógica* uma componente do currículo da formação inicial, cabe-lhe:

uma boa parte da tarefa de promover a formação do profissional qualificado, com elevado grau de autonomia, que saiba, numa perspectiva constante de actualização, implicar-se na mobilização e procura de conhecimentos e competências que lhe permitam fazer face às múltiplas situações educativas e contextos em que se integra ou poderá integrar-se.
(Baptista, 2003: 83-84)

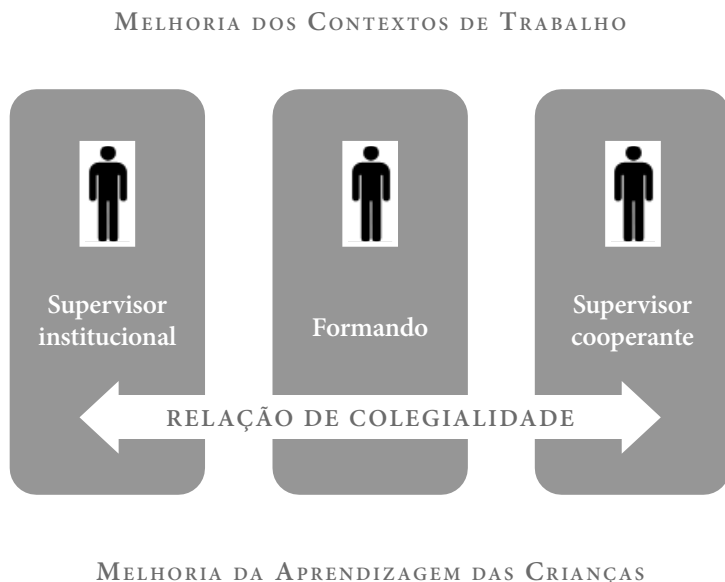
Nesta perspetiva, a integração nos contextos de ensino é “acompanhada, orientada e reflectida” por um adulto que desempenhe o papel de supervisor e que possibilite ao futuro professor um desempenho “global em contexto real”, permitindo que este adquira e desenvolva competências para o exercício “consciente, responsável e eficaz” da sua futura profissão (Formosinho, 2001: 54).

A prática e todo o trabalho de supervisão a ela associada funcionam como um treino no terreno, onde o futuro professor, perante as situações reais com que se defronta no seu dia a dia, tem de responder “às exigências sociais e educativas do exercício da profissão”, desenvolvendo competências que lhe permitam fazer face “à complexidade e singularidade do acto educativo” (Baptista, 2003: 84), aprendendo numa “perspetiva compreensiva e não meramente aplicativa” (Mesquita, 2011a: 66). Esta construção passa pela estimulação de atitudes (interventivas, criativas, inovadoras, reflexivas e investigativas) que deve ser feita ao longo do curso de formação, mas consistente com o exercício da atividade profissional, para a qual se está a preparar o professor (Mesquita, 2011a).

Ainda nesta perspetiva, o professor, para além de desempenhar o(s) seu(s) papel(éis) na sociedade atual, deve ser capaz de renovar o seu conhecimento, ou seja, ser “um professor com uma consciência profissional inacabada, capaz de imaginar algo mais para além do óbvio, do conseguido até então”, “pedagogicamente inquieto” e em “aprendizagem constante” (Fernández Pérez, 1988: 205). Neste sentido, a componente prática e a supervisão, na formação inicial de professores, visam “*formar* mas não *acabar*” (Mesquita, 2011a: 66).

A Figura 2 sistematiza esta conceção de supervisão na prática pedagógica.

Figura 2. Supervisão enquanto relação de colegialidade



Estimular a melhoria do desempenho profissional no futuro impõe que na formação inicial se incentive uma atitude de responsabilização partilhada com os pares, com as instituições que estes integram e com quem interagem no quotidiano escolar. Aprender a prática significa iniciar-se nas tradições da comunidade de práticos e do mundo da prática que estes habitam, aprender as suas convicções, limitações, linguagens e sistemas de valoração, seus reportórios de exemplos, seu conhecimento sistemático e seus padrões de conhecimento na ação. Deste modo, a “formação de professores [será] consistente [porque] interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, atuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica” (Machado, 2011: 10).

Por outro lado, “entrando na profissão, o neófito apercebe-se da pertinência da sua formação, mas também do seu grau de capacitação para, face a situações complexas, colocar recursos em ação, mobilizar capacidades e ativar habilidades desenvolvidas na formação inicial” (Machado, 2011: 11). E, neste sentido, assume particular importância “a comunidade de práticos que ele encontra na(s) escola(s), o clima de trabalho e o nível de cooperação docente, o apoio dos pares e a disponibilização de materiais, o trabalho

individual e o trabalho em equipa” (Machado, 2011: 11). Por isso, se afirma a necessidade de valorização da aprendizagem com a experiência na formação de professores. Referimo-nos à reflexão do próprio professor sobre a sua experiência e à valorização do processo de aprender como elemento essencial do seu percurso profissional (Mesquita, 2011a). Neste sentido, a supervisão do trabalho docente na formação inicial deve acentuar os papéis de “apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas, de envolvimento na ação quotidiana, de experimentação refletida através da ação despoletada pela situação complexa” (Machado, 2011: 11). Assume ainda relevância significativa a “multidimensionalidade do saber profissional dos professores, considerando que para a sua construção é necessário que se estabeleça o diálogo entre a dimensão científica, a dimensão experiencial, e uma dimensão investigativa e reflexiva” indispensáveis à tomada de decisões e à ação em situação, de uma forma fundamentada (Mesquita, 2011a: 43-44). Nesta lógica de ideias, a formação inicial ou a especialização para a profissão docente não deve, nem pode, ser simplificada ou simplificadora do processo de decisão em ação, antes deve ser complexa e complexificadora desse mesmo processo, não deixando, obviamente, de se sustentar num “trabalho em grupo assente numa cultura colaborativa” (Formosinho e Machado, 2010: 85).

A formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino já como professores (na prática pedagógica – «estágio») e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional (Mesquita, 2011a). Contudo também se evidencia a “falta de conexão existente entre a ideia de conhecimento profissional que prevalece nas escolas de formação inicial e aquelas competências que são exigidas aos profissionais no terreno da realidade, onde emerge a complexidade, a instabilidade, a incerteza e o dilema ético” (Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, 2010: 19). Neste sentido, durante a formação inicial, o futuro professor deve procurar estabelecer um elo de ligação entre *o que foi*, *o que procura ser* e *o que poderá ser* no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem ser mais significativas, para se tornar num profissional competente. Isto porque a autoperceção que cada indivíduo tem de competência influi na sua prática, valorizando-a ou desvalorizando-a consoante o seu empreendimento pessoal na resolução de problemas em situação (Mesquita, 2011a).

3. ANÁLISE DE DADOS

Antes de darmos início à análise do discurso dos sujeitos em estágio, convém salientar que os dados que apresentamos não podem ser generalizados, dada a sua natureza única e irrepetível, mas talvez seja representativa de um fenómeno mais coletivo, e haja um ou *outro* [formando ou formador] que se reveja neste processo. As falas dos formandos contextualizam e revelam, em parte, a forma como pensamos a supervisão e, sobretudo, como a conduzimos. A análise do processo de supervisão permite conhecer as representações que os formandos têm sobre o processo formativo e ajuda a perceber os contributos da formação inicial na sua construção pessoal, profissional, social e ética. Salientamos o discurso de uma formanda, quando complementa a ética individual com a ética coletiva, num trabalho de supervisão que deve ser partilhado:

A nossa ética individual deve complementar-se pela ética social, já que não somos um rebanho de indivíduos, mas uma sociedade que exige, à sua boa convivência, normas e leis e, sobretudo, a cooperação de uns com os outros. E foi esta situação de cooperação que se revelou enriquecedora ao longo do meu estágio, em supervisão, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica. (AF1)

Ainda relativamente à cooperação, reconhece-se que a formação inicial proporcionou aos sujeitos situações de reconhecimento e valorização de um trabalho colegial entre pares, legitimando e acentuando a sua função reguladora e autorreguladora:

Houve, pelo que me foi dado observar, no âmbito desta disciplina, uma dimensão de trabalho em equipa muito valiosa das formadoras que a lecionaram e que ocupa um lugar de destaque, no que concerne a metodologias, estratégias e reflexões cooperadas como instrumento privilegiado de regulação do processo de formação. (AF1)

Estes testemunhos permitem inferir que os supervisores (institucionais e do contexto prático) participam diretamente na orientação dos formandos em contexto e estes, por sua vez, reconhecem-lhes competências científicas, técnicas e profissionais.

Falar de supervisão pedagógica num contexto de formação inicial (e mais tarde ao longo da vida) implica repensar práticas pedagógicas e atitudes transformadoras que estimulem e ampliem atitudes autónomas,

participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e aprendizagem:

Os conteúdos da disciplina enquadraram-se nas futuras necessidades profissionais e, por tal, agradou-me a possibilidade de me valorizar intelectualmente, ajudando-me a pensar, partilhar, escutar, interagir, aprender a aprender e aprender a ensinar. (AF3)

Foi-nos proporcionada a troca de experiências e de informação, mas também nos obrigou a realizar trabalhos de pesquisa, para uma melhor reflexão da prática. (AF5)

A supervisão implica igualmente repensar o conceito de desempenho adequado a contextos educativos específicos. Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe também uma atitude de corresponsabilização para a aprendizagem e a promoção da investigação:

O trabalho (de todo o ano letivo) desenvolvido pela formadora [X] foi com o intuito de criar em nós uma predisposição para a aprendizagem, estimulando as nossas capacidades criativas e de autoestima, promovendo a investigação, a observação e a descoberta e consequente aquisição de saberes, o que permitiu uma aquisição de conhecimentos para a nossa formação e ação. (AF4)

De facto, se se pretende que o processo de supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas, a relação de trabalho entre formando e supervisor ganha em ser isenta de tensões e sustentada numa confiança consistente e verdadeira. Deste modo o processo de socialização entre ambos é mais facilitado, uma vez que possibilita àquele que se forma partilhar com o supervisor as suas inquietações e dificuldades. Contudo, a supervisão, entendida aqui como uma relação comedida de colegialidade, que se estabelece entre os atores do processo formativo, não deve descurar a visão do processo como preparação técnica, de forma a permitir compreender o funcionamento das normas apenas ao mundo real e alargar as competências profissionais exigidas na formação prática.

Os formandos/futuros professores têm noção da importância da articulação que deve ser feita entre teoria e prática, bem como da autoformação, desenvolvida através da investigação individual e coletiva:

Os conteúdos desta disciplina tiveram, na minha ótica, uma dupla função: a articulação formativa entre as suas componentes, teórica e prática, e a função de acompanhamento dos estágios da prática pedagógica. (AF1)

Os trabalhos de pesquisa individuais e em grupo que realizei foram valiosos, muito interessantes e contribuíram para uma constante auto-formação, marcando de forma positiva a expectativa previamente criada. (AF5)

Foi uma disciplina que nos permitiu envolver ativamente em investigações, pesquisas e ações que, de outra forma, muito provavelmente, não teríamos oportunidade de viabilizar. (AF2)

A dimensão da cooperação realizada em contexto, enquanto princípio ou condição essencial no processo de supervisão, é assumida pelos formandos/futuros professores como uma condição de qualidade, uma vez que facilita e instiga a boas práticas, sobretudo nas relações interpessoais que se promovem:

Houve uma efetivação das relações interpessoais e contextuais entre todos os intervenientes no processo e na comunidade didática. Tal facto é compensatório de todo o trabalho, empenhamento e dedicação que eu construí nesta matéria, de uma forma cooperada. (AF4)

Como podemos constatar, as relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes partes [formando/supervisor institucional/supervisor cooperante] permitem criar as condições necessárias para a satisfação e o sucesso de todos. Conseguiremos mais facilmente promover um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa e partilhada quando o processo de supervisão é efetivamente bem conduzido e bem aceite por todos, importando, por tal, valorizar ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de produzir mudanças nos contextos escolares (Instituição de Formação e Escolas Cooperantes).

A conceção da supervisão como orientação da prática pedagógica leva-nos a inferir que esta deva incidir sobre o processo de ensino e aprendizagem, devendo ser facilitadora do desenvolvimento do formando (professor em formação), implicando um envolvimento do supervisor dessa prática, uma vez que se encontra também num processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa dinâmica recíproca entre pares. A supervisão deve

pautar-se por uma visão da qualidade, um olhar ponderado, uma atitude sensata, consciente, experiencial, acolhedora, empática, aquietante e envolvente de quem tem o papel de avaliar o que ocorreu antes, durante e depois, ou seja, daquele que entra no processo para compreender o *outro* por fora e por dentro:

A formadora ensinou-me a viver numa perspetiva de ajudar a compreender os outros, estar em empatia, analisando e avaliando antes de decidir ou desaprovar. Criou e promoveu incentivos de progressiva envolvimento numa vertente de ação formativa e ampliou os meus conhecimentos científicos. (AF1)

O ensinamento que me apraz referir foi a constante disponibilidade da formadora que abdicou, muitas vezes, dos seus afazeres pessoais e do seu espaço temporal para partilhar tanto do seu saber e, sempre com grande empenho, ajudou a ultrapassar as dificuldades sentidas por nós, alunos. (AF2)

Revelam ainda os formandos que se aprende fazendo e refletindo *na e sobre* a ação num diálogo conjunto com os diferentes interlocutores e que a formação inicial teórica deu os seus contributos ao longo do processo de supervisão:

Os seminários desenvolvidos, em diferentes áreas temáticas e disciplinares, proporcionaram momentos de diálogo com diferentes interlocutores numa perspetiva de reflexão e sensibilização, bem como para um investigar autónomo das temáticas debatidas e de reflexão individual. Os conteúdos de cada um dos seminários dinamizados estavam relacionados com as temáticas do plano de formação. (AF3)

No entanto, a reflexão é consciente e consistente, não apenas quando contribui para o entendimento dos fenómenos educativos, mas quando garante também a qualidade das aprendizagens dos seus atores, o que só é possível com adequadas condições de trabalho docente e um clima de supervisão pedagógica que promova uma reflexão séria e contextualizada. Quando assim é, a ação educativa repercute-se nas relações e interações que se estabelecem entre os diferentes agentes e contribui sobremaneira para a aprendizagem das crianças. Assim sendo, o supervisor tem como principal objetivo a produção de *sentidos* com *sentido* e, por isso, o dever

de fomentar a autorreflexão e a autoavaliação como forma de legitimar todo o processo de formação prática, numa perspetiva transformadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de supervisão existem muitas vozes que falam diferentes linguagens. Neste artigo apresenta-se a visão dos formandos sobre a sua experiência de vida enquanto estagiários e a relevância que eles atribuem a esta fase da formação profissional. Evidenciam expectativas elevadas relativamente à prática pedagógica, enquanto estagiários, e valorizam, na relação com o supervisor, a reflexão, a investigação e a colaboração. De uma forma geral, percebem que os laços colegiais estabelecidos entre os diferentes atores do processo foram diversos e estabeleceram-se de uma forma sustentada, sustentadora da ação em contexto e capaz de dar resposta(s) às dúvidas e incertezas surgidas no desenvolvimento do trabalho docente (enquanto sujeitos em formação). Os formandos perspetivam ainda a formação inicial como uma preparação que os ajudará, no futuro, a suprir as necessidades que poderão vir a sentir e veem-na como um desafio. Acrescentam ainda a autonomização e a consequente responsabilização, assim como valorizam o autoquestionamento, a reflexão, a investigação, o trabalho individual e o trabalho em equipa como instrumentos privilegiados no processo de formação. Neste sentido, salientam que a supervisão pedagógica lhes proporcionou uma aprendizagem sustentada porque os ensinou a ensinar, a partilhar, a escutar, a interagir e a aprender a aprender. Entendem a reflexão como momentos onde lhes é dada a possibilidade de se poderem desenvolver pessoal e profissionalmente. Surge nas suas “vozes” como um momento crucial para o desenvolvimento da autonomia. Isto implica um conhecimento deles próprios, ajudando-os a construir valores e a introduzir nas suas conceções a capacidade de agir e de descobrir nos outros as suas formas de estar e ser.

Na perspetiva institucional, os formandos são formados para a colegialidade e não para um trabalho de isolamento profissional. Constatamos, assim, que, se pretendermos que exista uma cultura colaborativa nas escolas, é necessário dar importância ao processo de socialização organizacional dos estagiários nos contextos reais de trabalho onde se iniciam na docência, uma vez que esta primeira experiência será, provavelmente, um dos momentos mais decisivos para o seu futuro profissional.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Baptista, I. (2003). A prática pedagógica dos educadores e professores do 1.º Ciclo. Uma aposta na formação do profissional, *Revista Eduser*, n.º 1. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, 83-109.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Campos, B. (2003). *Quem Pode Ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Coleção Ciências da Educação 24. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, janeiro/abril. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, 37-48 (ISSN: 1646-4990). Consultado em [maio, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en la aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 329-344.
- Formosinho, J. (2009). Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In *Cadernos Pedagogia Universitária*, abril, 8. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), Pró-Reitoria de Graduação.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 46-64.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, J. Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago, 77-95.
- Formosinho, J.; Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 119-139.
- Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J.; Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado, J. Oliveira-Formosinho (coords.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago, 11-24.

- Freire, P. (2009a). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 29. Porto: Porto Editora.
- Houssaye, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida?. In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 9-45.
- Jacinto, M.; Sanches, M. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. In *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 79-102.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. In M. J. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, 634-645.
- Machado, J. (2011). Prefácio. In E. Mesquita, *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo, 9-12.
- Mesquita, E. (2011a). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2011b). *Formação de Professores e Docência Integrada: Um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho [Dissertação de doutoramento não publicada].
- Paquay, L.; Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, E. Charlier (orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora, 37-54.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. [em linha]. FPCE da UL. [consult. 01 fev. 2012]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Armed Editora.
- Vieira, F. (2006). Prefácio. No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 7-14.

ABSTRACT: This paper reports on the research carried out with trainees of an initial training institution. Its main objective was to understand the representations some future teachers have about the contribution of teacher training for the construction of an identity of the profession. This identity can be determined by the teacher's work, by it peers and also by the work which is inherent to the profession: supervision. As such we have started from the question: *What is the vision trainees/future teachers have regarding the teaching practices developed in an intitial teacher training institution?* This paper will try to show the innumerable advantages of supervision, besides its problems to better understand the concept of supervision and others related, as those of teaching and collegiality. From the interviews of the subjects we perceive that initial training is a crucial moment, which changes the life of a future teacher. As such it is viewed as a set of dialectical relations and interactions that take place among the several interveners of the training process, mainly in moments of supervision.

KEYWORDS: initial training, teaching, collegiality, supervision.

DE PAR EM PAR NA UP: O POTENCIAL FORMATIVO DA OBSERVAÇÃO DE PARES MULTIDISCIPLINAR*

*Ana Mouraz***

*Amélia Lopes****

*José Martins Ferreira*****

*João Pedro Pêgo******

RESUMO: O projeto de par em par na Universidade do Porto (UP) surgiu na sequência de uma iniciativa multidisciplinar semelhante desenvolvida entre a Faculdade de Engenharia e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação em regime experimental no segundo semestre de 2008-09 e durante o ano letivo 2009-10, cuja maior finalidade era a de recorrer à observação de pares como uma oportunidade de formação de professores. Na sequência, o processo de observação de aulas em parceria foi alargado a título experimental a dez Unidades Orgânicas (UO) da Universidade do Porto, no segundo semestre do ano letivo 2010-2011.

A observação de aulas baseada no conceito de amigo crítico (observação de pares) é comum em muitas universidades. A especificidade da observação de aulas em parceria proposta para aplicação na UP é o seu carácter multidisciplinar e a sua finalidade formativa, quer para os observados, quer para os observadores.

O texto que se apresenta propõe-se discutir uma questão central que emerge desta experiência, a saber: Qual é o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar?

* Este texto retoma o essencial de uma comunicação apresentada no VII Colóquio Iberoamericano da Docência Universitária (Porto, 2012), cujos pressupostos desenvolve.

** Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (anamouraz@fpce.up.pt). Autor para correspondência.

*** Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (amelia@fpce.up.pt).

**** Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia/Buskerud University College, Fakultet for teknologi (Professor II) (jmf@fe.up.pt).

***** Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia (jpego@fpce.up.pt).

PALAVRAS-CHAVE: docência no Ensino Superior, observação de pares, parcerias multi-disciplinares.

INTRODUÇÃO

A experiência proporcionada pelo “De par em par” ultrapassou positivamente todas as minhas expectativas. A percepção de diferentes modos de lecionação, suscitados pela natureza diversa das matérias em causa e pela personalidade de cada um, foi enriquecedora das sempre renováveis estratégias de docência. De igual modo, o contacto direto e não preparado com áreas científicas diversas das nossas despertou todo o quarteto para novas possibilidades de interdisciplinaridade. O interesse que, em sala de aula, cada um dos membros do quarteto evidenciou pelas áreas em que é especialista induziu, necessariamente, o desejo de caminhos e de pontes. Surgiu até a vontade de elaborarmos um trabalho conjunto e conciliador de perspetivas e saberes diversos, tal foi o envolvimento que sentimos com a experiência. O nosso quarteto funcionou magnificamente, tendo sido muito produtivo o diálogo franco, frontal e aberto que tivemos todos, num lanche em que nos sentámos a uma mesa, para objetivar as conclusões desta experiência. A docência foi perspetivada, explicada, comentada, ponderada nos seus desafios e contingências. (...) Muitas vezes não conhecemos os nossos pares de outras faculdades. Esta foi também uma forma de convergir para o diálogo e a reflexão sobre a vida académica docentes com experiências, saberes, competências e horizontes muito diversos e, simultaneamente e paradoxalmente, convergentes. (um participante do De par em par)

Ensinar no Ensino Superior tornou-se, nas últimas décadas, por todo o mundo, um assunto da maior importância, dando origem a pesquisas e programas de ação que, em geral, têm por objetivo melhorar as práticas de formação neste nível de ensino.

Nesta mudança de perspetiva é a própria visão do Ensino Superior que está em transformação, em resultado de profundas mudanças sociais onde a democratização da sociedade e do acesso ao saber se associa à mercadorização da produção do conhecimento numa sociedade global (Donnelly, 2007; Vieira, 2009). No que diz respeito ao professor e ao seu ensino, pretende-se passar de uma perspetiva centrada no professor e no seu ensino a uma perspetiva centrada nos estudantes e na sua aprendizagem (Bell e Mladenovic, 2008).

Esta mudança de perspectiva é muito exigente para os professores do ensino superior, quer porque até agora não viam as suas práticas pedagógicas interrogadas, quer porque na atualidade se veem confrontados com novas e mais exigências a todos os níveis da sua atividade.

Entre os diversos meios utilizados para a facilitação e a promoção dessa mudança de perspectiva, a “Peer Observation of Teaching” (POT) tem-se revelado um meio eletivo e efetivo de transformação das práticas de ensino, nomeadamente por relação com a “expert observation”, o “coaching”, as “workshops” (Bell e Mladenovic, 2008) e a “classroom observation” (Shortland, 2004), desde que obedeça a certas condições e princípios. Se é certo que a POT é sempre geradora de ameaça (Shortland, 2004), o seu uso numa perspectiva de controlo gestor e centrado na *performance* não só multiplica a ameaça como não surte os efeitos de melhoria pretendidos (Peel, 2005).

A abordagem desenvolvimental como “continuous process of transforming personal meaning” (Peel, 2005: 489) é por isso a que recebe maior atenção, por ser aquela que assegura transformações duradouras nas perspetivas dos professores sobre o ensino e a aprendizagem, e não apenas mudanças pontuais nesta ou naquela *performance* específica.

Os passos da aprendizagem experiencial de Kolb (1983) e a distinção feita por este mesmo autor (Kolb, 1984) entre *performance* – adaptação a curto termo –, aprendizagem – mestria de situações a longo termo – e desenvolvimento – adaptação ao longo da vida – organizam a argumentação a favor dessa abordagem desenvolvimental (Donnelly, 2007; Peel, 2005). É com base nesta distinção que se diferencia também entre “short-term training measures” e “longer term development initiatives” (Shortland, 2004: 219). Se a POT pode sugerir medidas de formação a curto termo, a sua “instrumental interpretation”, como defendido por Peel (2005: 489), não é considerada suficiente para melhorar o ensino e aprendizagem nas turmas, pois essa melhoria implica reflexão crítica intencional sobre as práticas em classe, ser desafiado pela reflexão partilhada e um envolvimento ativo com a teoria pedagógica.

Na perspetiva desenvolvimental da POT, o foco é colocado na compreensão das práticas de ensino e portanto na mudança pessoal e no crescimento (autoconhecimento) do professor através da reflexão própria e partilhada. A definição que Bell dá de POT parece-nos ser a que melhor dá conta do uso da POT nesta perspetiva: “Collaborative, development activity in which professionals offer mutual support by observing each other teach; explaining and discussing what was observed; sharing ideas about teaching; gathering student feedback on teaching effectiveness; reflecting on

understandings, feelings, actions and feedback and trying out new ideas” (Bell, 2005: 3, in Bell e Mladenovic, 2008: 736).

A POT emerge neste entendimento como uma abertura de canais para os professores poderem falar sobre o seu ensino e como oportunidade de criação de uma linguagem própria para se lhe referirem. E porque o bom ensino não pode ser definido *a priori* e também porque um bom ensino pode não significar uma boa aprendizagem, a POT é também vista, neste contexto, como um fórum de debate e diálogo sobre o que constitui um bom ensino para estudantes e professores.

Os esforços de investigação e reflexão centram-se então nas características do esquema organizativo da POT que aumentam o potencial da *peer observation* para transformar efetivamente as práticas de ensino e promover o desenvolvimento profissional dos professores (Bell e Mladenovic, 2008).

A questão do poder é uma das primeiras questões a colocar. McMahon, Barret e O’Neill (2007), a partir de testemunhos de professores envolvidos em POT, identificam seis momentos em que os observados sentem poder perder o controlo de que decorrem outros tantos princípios orientadores para a organização satisfatória da POT: liberdade de se envolver ou não na POT; escolha do observador; escolha do que está em foco na observação; escolha das formas e métodos de *feedback*, controlo do uso dos dados e dos passos a dar no futuro.

O carácter voluntário da POT e o carácter não ajuizador e construtivo do *feedback* são aspetos cruciais para os efeitos positivos da POT sublinhados por diversos autores (Bell e Mladenovic, 2008).

A aprendizagem partilhada, a promoção da colegialidade e a aprendizagem de pares são também aspetos que se associam necessariamente à POT numa perspetiva desenvolvimental. O equilíbrio entre observadores e observados torna-se então um aspeto fundamental do controlo do poder mas também da potencialização dos efeitos da POT. Não só se considera que os observados devem ser também observadores para evitar assimetrias comprometedoras, como se defende que a posição de observador é fundamental para gerar aprendizagem – por permitir ver melhor o que o professor faz, face ao que os estudantes fazem. A oportunidade de conhecer outras possibilidades de ser professor promove a reflexão em parceria, mas também a colegialidade, nomeadamente entre professores de diferentes áreas científicas, fomentando o respeito por abordagens e estilos de outros colegas (Quinlan e Akerlind, 2000).

As restantes formas de controlo dos professores envolvidos sobre a POT assim como as condições que permitam a reflexão e a melhoria conse-

quente das práticas devem ser asseguradas pelas instituições e participantes envolvidos, sobretudo quando a POT é formalmente organizada.

Foram estes referenciais teóricos que estiveram na base da POT que foi desenvolvida na UP e que enquadram a principal questão do presente texto, que é a de saber qual é o potencial formativo da observação de pares, quando esta ocorre num contexto de multidisciplinaridade. Isto é, quando na observação não está em causa a dimensão específica do saber científico, tão-somente a dimensão pedagógica, que todos, observadores e observados, partilham.

METODOLOGIA

O Projeto “De Par em Par na U.Porto” foi um programa de observação de aulas em parceria da Universidade do Porto realizado no ano letivo 2010-2011. O modelo que foi implementado na Universidade do Porto destaca-se pela multidisciplinaridade resultante da interação de observadores/observados de diferentes Unidades Orgânicas (UO) desta universidade. Tratou-se de uma ação de formação multidisciplinar, voluntária e de confidencialidade garantida que envolveu sessenta docentes de onze Unidades Orgânicas da U.Porto, no ano letivo de 2010-11. O funcionamento do programa de observação de aulas teve por base a formação de quartetos de docentes que foram simultaneamente observadores e observados. A confiança do docente observado perante os seus pares, para obter uma observação da sua prática pedagógica e aumentar a sua sensibilidade pedagógica, constituiu um aspeto fundamental deste programa e é aplicável tanto na posição de observado como na de observador.

O modelo de observação de pares proposto tem como estrutura fundamental um quarteto de observadores/observados composto por dois duetos de docentes, de diferentes UO, como esquematizado na Tabela 1.

Tabela 1. Quartetos de docentes

Local	Observado	Observador UO 1	Observador UO 2
UO 1	A	B	C
UO 1	B	A	D
UO 2	C	A	D
UO 2	D	B	C

As observações foram feitas por dois observadores (um da própria UO do observado e outro da UO parceira).

O processo de observação de aulas operacionaliza-se em três momentos distintos, em que observadores e observados se encontram: ANTES, DURANTE e DEPOIS das aulas observadas. Antes, o docente observado transmite aos seus observadores (via *e-mail* ou presencialmente) a informação necessária para contextualizar a observação (ficha de unidade curricular, integração no plano de estudos, características da turma, etc.). Durante a observação, os observadores preenchem a ficha de observação anexa, que avalia as competências pedagógicas em cinco campos: organização, exposição, clima da turma, conteúdo e consciência e flexibilidade. Depois da aula observada (imediatamente a seguir, por exemplo), observado e observadores reúnem-se para avaliar os pontos fortes e fracos detetados na aula, propondo melhorias dos mesmos e promovendo a troca de experiências. Após conclusão das observações de aulas dos quartetos, as cópias das fichas de observação preenchidas e digitalizadas são enviadas à estrutura que recolhe e trata os dados.

Tabela 2. Esquema temporal da observação de aulas

ANTES	DURANTE	DEPOIS
Antes da aula, o docente informa os observadores sobre a aula a observar: • Ficha de unidade curricular • Integração da UC no semestre, ano ou curso • Condições da sala • Características da turma • Situação dos estudantes em termos de aprendizagem por relação com os objetivos da aula • Preocupações do/a docente	Durante a aula, os docentes observadores fazem registos, apoiados pela grelha de observação e outros que considerem importantes.	Os observadores e o observado conversam a seguir à aula para troca de impressões. Cada observador redige, na grelha de observação, uma reflexão sobre a aula, orientada pelas seguintes questões: • O que me chama particularmente a atenção na aula? • Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega? • Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática? Cada observador redige, na grelha de observação, uma apreciação sobre a reflexão final conjunta.

A grelha de observação utilizada foi adaptada das anteriores edições do programa de observação de pares que existiu entre a FEUP e a FPCEUP, que havia sido composta a partir de outras similares de uma Universidade dos EUA (North Idaho College, 2010) e de uma ficha de cariz descritivo de Vieira (2004). A grelha é constituída por: cabeçalho, campos de observação e campos de reflexão.

No cabeçalho está previsto o preenchimento de um conjunto de campos que permitem melhor caracterizar os observadores e o observado, nomeadamente, se são da mesma Unidade Orgânica e qual o seu género (masculino/feminino). Inicialmente, pretendia-se que fossem identificadas as Unidades Orgânicas do observador e do observado. No entanto, optou-se por limitar a informação recolhida à pertença ou não à mesma Unidade Orgânica, visto que em algumas destas unidades o número de participantes era demasiado baixo para poder ser garantido o anonimato dos dados recolhidos.

Os vinte itens de observação foram organizados em cinco campos:

- A. Organização
- B. Exposição
- C. Clima de turma
- D. Conteúdo
- E. Consciência e flexibilidade

Todos os itens são classificados numa escala de sete níveis que ajuíza do cumprimento dos itens.

Para cada conjunto de itens está disponibilizado um campo para outros registos de interesse que o observador considere relevantes para fundamentar as suas respostas.

Finalmente, nos campos de reflexão é disponibilizado espaço para outras considerações que o observador pretenda deixar para complementar a observação, bem com um campo para a apreciação sobre a reflexão final conjunta.

Esta segunda secção refere-se aos campos abertos da grelha e que pediam três tipos de solicitação: complementar as apreciações quantitativas em cada uma das dimensões que compunham a grelha; fazer uma apreciação geral sobre aspetos da aula observada e cujo mote foi dado por quatro questões-tipo, a saber: 1) O que foi mais impressivo da aula? 2) Quais as perguntas que eu gostaria de fazer ao colega? 3) Quais as semelhanças/diferenças foram encontradas em relação à minha própria prática letiva? 4) Posso

fazer alguma recomendação? Finalmente, a terceira solicitação abordava a discussão pós-observação reflexiva.

As grelhas de observação preenchidas foram analisadas estatisticamente nos campos de preenchimento com escala de valores e qualitativamente nos campos de preenchimento livre.

São os dados relativos às considerações e às reflexões feitas pelos observadores nas grelhas que constituem o material empírico para este texto e permitem responder à questão que o norteia: Qual é o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar?

No ano em apreço (2010-2011) o processo de observação de pares mobilizou 54 participantes e número idêntico de observações. Das 108 grelhas de observação que foram preenchidas nas 54 observações, foram recolhidas 95, correspondendo a uma taxa de 89%. Oitenta e uma grelhas continham informação de cariz reflexivo sobre a situação ou sobre o processo de observação. Foi sobre este material que foi feita análise de conteúdo para o que se recorreu ao programa webQDA, *software* em teste, disponibilizado pela Universidade de Aveiro.

A análise de conteúdo seguiu os princípios básicos da codificação não exclusiva e emergente, que permitiu recortar as seguintes categorias e subcategorias:

- Da Observação: (1) limitações epistemológicas da grelha; (2) impacto da observação de pares: partilha de experiências; crítica construtiva; papel do professor;
- Ao Observador: dificuldades do modelo; semelhanças com as práticas do observador; influência nas práticas do observador.

A diferenciação, introduzida pelas três variáveis independentes que tinham sido consideradas, permitiu constituir os casos. Isto é, as três variáveis são: a Unidade Orgânica relativa de pertença do observador e do observado (mesma ou outra); o género e a situação de observador ou de observado.

O programa webQDA oferece recursos de fonte de codificação que foram utilizados para associar os casos com as categorias e codificação de referência, que, no nosso caso, correspondem a frases ou expressões que representam uma proposição assertiva.

A apresentação dos dados segue a mesma ordem da apresentação das categorias antes efetuada.

RESULTADOS

Como referido, depois de cada sessão de observação das aulas, os professores observadores e observado reuniam-se novamente para uma reflexão sobre os dados recolhidos. As categorias seguintes centram-se nesse conjunto de textos. Tal como antes, as subcategorias emergiram da análise *a posteriori* e refletem aquelas que são as dimensões maiores dessa reflexão.

Da Observação:

(1) limitações epistemológicas da grelha

A observação seguiu, como referido, uma estrutura centrada na figura do professor, que foi implicitamente considerado o objeto principal a observar. Tal opção resultou das finalidades últimas da iniciativa que eram as de promover a observação de pares como oportunidade de formação e a de contribuir para uma maior consciencialização sobre o conjunto de decisões curriculares e pedagógicas que cabem ao professor. Dito isto, compreende-se que a grelha possa não ser ajustada a todos os tipos de aula e escamotear aquelas que são as principais prioridades que o professor valoriza, que correm o risco de ficar ao mesmo nível daquelas que são decisões contingenciais.

Os observadores produziram um conjunto de 21 referências acerca das limitações da grelha de observação que lhes havia sido distribuída. Se a maioria se refere à justificação da impossibilidade de apreciar alguns itens e de os quantificar na escala distribuída, por considerar que na situação observada não tinham cabimento, outros depoimentos referem-se à necessidade de adaptar a grelha ao tipo de aula, por considerarem que aquela valoriza implicitamente as aulas teóricas em detrimento das práticas ou laboratoriais.

Notamos alguma dificuldade na avaliação de alguns dos itens da grelha.

A aula foi de *chat online*, pelo que a maior parte dos itens relativos à interação auditiva e visual com os alunos não é aplicável.

Pelo menos um depoimento refere-se à impossibilidade de apreciar a totalidade dos itens numa única aula. O mesmo depoimento refere-se também à interpretação possível que pode ser feita do significado da escala, porquanto pode identificar um formato ideal de aula com a qual todas as situações observadas seriam comparadas.

O instrumento de observação utilizado (GRELHA DE OBSERVAÇÃO) parece, à primeira vista, adequado para as finalidades do projeto. Porém, a sua aplicação torna-se algo difícil quando os observadores se confrontam com seis níveis de graduação. Considerando que as observações realizadas

acontecem no espaço-tempo de uma única aula e não num conjunto continuado e articulado de aulas, que a grelha tem vinte unidades de observação distribuídas por cinco grupos consistentes e que a duração média da aula observada oscila entre os 90 e os 120 minutos, o nível “Cumpre totalmente” parece assumir-se como o grau superlativo do desempenho docente. Na opinião dos intervenientes, o nível “Cumpre totalmente” parece não aplicar-se de forma assertiva e competente às finalidades do projeto dado que, dessa forma, vincula cada item a uma tarefa pedagógica que cada docente “deve” idealmente cumprir em cada aula e transforma a grelha, e a conceção pedagógica que a fundamenta, num “caderno de encargos” do docente. Assim, foi reconhecido por todos que cinco níveis de graduação das unidades de observação seriam suficientes para tornar a aplicação da grelha de observação consentânea com a especificidade, inteligibilidade e contexto de cada aula, a saber: “ Não cumpre”, “Cumpre pouco/mal”, “Cumpre”, “Cumpre muito/bem” e “Não aplicável”.

Apenas uma referência foi produzida para considerar que o instrumento de observação parece adequado para cobrir todas as dimensões das aulas a observar.

(2) O impacto da observação de pares

O impacto da experiência de observação de pares fez-se sentir diretamente nos intervenientes, uma vez que todos foram simultaneamente observadores e observados. Para isso contribuiu a etapa final do modelo – a reflexão final e conjunta que, segundo grande número de depoimentos, decorreu em clima franco e aberto de crítica construtiva: os visados aceitaram as críticas construtivas quando era o caso, bem assim como os elogios quando o mereceram. Na generalidade, as apreciações críticas foram sempre bem aceites e consideradas úteis.

A reflexão foi desenvolvida em clima de abertura e diálogo construtivo. A pessoa observada reconhece a utilidade das observações dos colegas e tê-las-á em consideração em aulas futuras.

Para além deste efeito direto sobre as práticas dos observados, recolheu-se uma significativa quantidade de depoimentos que se referiram à oportunidade de partilhar experiências, debater assuntos pedagógicos com outros colegas e contribuir para a discussão do que são os novos desafios da profissão de professor do Ensino Superior.

Foi muito interessante ter uma oportunidade de debater assuntos de ensino com colegas.

A discussão final entre observado e observadores foi muito enriquecedora e permitiu a troca de experiências e a partilha de metodologias entre membros de diferentes UO. Foram discutidos o papel do professor, o uso de novas tecnologias no processo educativo e foram feitas sugestões mútuas.

O seu interesse não radicaria tanto numa qualquer pretensão de “avaliação” das práticas da docente observada, mas de aprofundamento das diferenças que nos caracterizam, não num plano meramente pessoal (e de “estilo”), mas numa forte articulação, quer com os conteúdos em apreço, quer com uma certa “cultura” docente que caracteriza qualquer escola. É particularmente no que se refere a este último aspeto que a partilha entre docentes de diferentes escolas pode sugerir trocas úteis e pertinentes da diversidade de práticas pedagógicas.

Isto é, mais do que a observação de uma prática docente, foi a oportunidade de discutir o seu fundamento e alcance que tornou a experiência apetecível para os participantes.

Foi consensual que o fator menos positivo da aula foi a permissividade relativa aos alunos perturbadores. A partir daqui decorreu uma conversa muito interessante sobre qual a atuação correta de um professor universitário perante alunos universitários: convidar os alunos a saírem da aula? Usar estratégias liceais para os chamar à aula? Se a primeira forma é mais adulta, no seu conceito, e respeitadora dos alunos enquanto sujeitos passíveis de fazerem as suas próprias opções, a segunda pode auxiliar os estudantes, particularmente os mais novos, a integrarem-se nos moldes de funcionamento esperados no Ensino Superior. Esta é talvez uma discussão que importa ter a nível global, no seio da universidade.

De algum modo o impacto da experiência de observação de pares não reside tanto no efeito imediato das práticas melhoradas dos professores intervenientes que já são bons, mas no facto de acharem que podem sempre melhorar e de aceitarem o escrutínio dos pares como um contributo para o desiderato.

Esta constatação mútua levou a discussão final para uma apreciação dos resultados esperados deste projeto. “O ensino observado vai ser de boa qualidade, e muito acima da média da UP!” Todos os docentes envolvidos são voluntários, e só se voluntariaram porque acham que é um assunto importante e porque querem melhorar o seu ensino. Esta atitude, só por si, já é um fator importante na qualidade do ensino superior.

Tabela 3. Distribuição das referências codificadas nas categorias de análise principais, segundo as variáveis independentes

	PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS		CRÍTICA CONSTRUTIVA		IMPACTO DA OBSERVAÇÃO DE PARES	
Observado masculino	7	24%	4	14%	10	34%
Observado feminino	15	29%	9	17%	26	50%
Observador masculino	6	22%	4	15%	12	44%
observador feminino	16	30%	9	17%	24	44%
Outra UO	11	26%	8	19%	14	33%
Mesma UO	11	30%	5	14%	22	59%

Uma análise da preponderância destas categorias pelos casos considerados permite constatar que a partilha de experiências é referida em cerca de um terço dos depoimentos, enquanto as referências ao impacto da observação de pares atingem em alguns casos presença superior, como é o caso dos sujeitos oriundos da mesma UO.

Ao Observador

Considerando a especificidade do modelo de observação de pares utilizado, nomeadamente o seu carácter multidisciplinar, faz algum sentido tentar perceber as dificuldades que o mesmo colocou aos observadores, bem como o impacto que o episódio de observação poderia ter nas suas práticas profissionais. É desse conjunto de descritores que se ocupa este último bloco de dados analisados, coligidos sob o título “Ao Observador”.

Foram codificadas quatro referências que evidenciaram as dificuldades que o modelo de observação de pares colocou aos professores que pertenciam a outra área de saberes. Os seus depoimentos seguem a mesma tendência de considerar impossível apreciar adequadamente aspetos relativos aos conteúdos quando não se partilha o mesmo campo teórico.

- *dificuldade em opinar sobre certos campos quando não se é da área e não se percebeu nada da aula; aula globalmente muito positiva, pelo menos nos seus aspetos mais exteriores;*
- *não é possível responder em consciência às três questões anteriores sem estar por dentro da matéria ensinada;*

- *ressaltou da reflexão final que o docente de uma área afim compreendeu muito melhor as opções teórico-metodológicas e pedagógicas do que o docente de área científica mais distante;*
- *os itens assinalados como “Não aplicável” em D.1. e D.2. derivam da minha impreparação científica para dominar os conteúdos científicos lecionados. Por essa razão, nada tem a ver com o desempenho da colega observada.*

Todavia, o mesmo critério de não pertença e de não domínio serviu a um dos observadores para julgar da clareza da exposição do colega, que lhe foi acessível, *malgré tout*.

A abordagem dos tópicos aconteceu de forma acessível, pelo que, embora pertença a uma área muito afastada, nunca perdi o “fio à meada” da exposição. Isto sem perder nada na profundidade dos tópicos lecionados.

Para além disso, encontrou-se um depoimento que sintetiza as vantagens epistemológicas do modelo, ao evidenciar os pontos de vista diferentes dos dois observadores em presença e o facto de o modelo desenhado poder enfatizar simultaneamente os dois eixos (pedagógico e científico), que assim ficam mais explícitos.

Observadores de UO distintas “reparam” em diferentes elementos: é útil ter como observadores uma pessoa da própria UO (mais familiarizado com o conteúdo) e uma pessoa de uma UO diferente (o facto de não dominar tanto a matéria é útil porque contribui para que preste mais atenção a certos elementos que passam mais despercebidos ao outro observador).

Quando se inventariou a semelhança entre aspetos que caracterizaram as aulas observadas e as práticas do observador, contabilizaram-se quinze referências e sete depoimentos que evidenciaram as diferenças. As semelhanças dizem respeito às metodologias e formas de organização das aulas, que os observadores consideraram ser similares em seis casos, mesmo se pertenciam a áreas científicas diferentes.

Apesar de se tratar de uma unidade orgânica diferente, as estratégias pedagógicas são semelhantes.

Penso que existem semelhanças com a forma como eu também oriento a minha aula.

A principal semelhança com as minhas próprias aulas é o questionamento constante dos alunos, induzindo-os à reflexão e avaliando, através do conteúdo das respostas, o grau de compreensão da matéria.

Dois dos depoimentos referem-se especificamente às aulas que decorrem em situação laboratorial:

Entre os três docentes, de áreas diferentes, constatamos que as boas práticas de ensino laboratorial são semelhantes.

Existe outra preocupação comum reconhecida pelos observadores e que se refere à importância de promover a participação dos estudantes, facto que é reconhecido em seis depoimentos.

No entanto, um ponto em comum é o do constante incentivo à participação dos estudantes.

Finalmente, também a necessidade de lidar com o comportamento distrativo e barulhento de alguns alunos é outra das semelhanças que os observadores referem, sendo que, neste caso, alguns consideram ter outras estratégias e regras para lidar com o problema.

Apenas uma sugestão relativamente ao comportamento de alguns estudantes: eu não permito a entrada e saída constante da aula porque me parece que perturba o normal funcionamento.

O último descritor considerado diz respeito à influência que a experiência de observação de pares teve nas práticas do observador. Sendo difícil de separar o efeito da observação do efeito de ser observado, uma vez que todos o foram simultaneamente, constatou-se que dos onze depoimentos codificados relevam efeitos mais gerais, que podem considerar-se de toda a experiência, e efeitos mais específicos que resultaram das observações realizadas e não das que se foi alvo.

Entre as primeiras, as que se referem a aspetos mais gerais, registou-se a ideia de constituir uma forma de evolução profissional de todos os participantes, que congrega os depoimentos desta subcategoria.

O conhecimento e a harmonia que foram conseguidos pelo grupo e a troca de ideias proporcionadas permitiram uma reflexão que ajuda a uma evolução de todos os intervenientes do grupo.

Foi uma experiência muito importante assistir à prática pedagógica de outro colega, na medida em que me fez pensar na possibilidade de melhorar alguns aspetos, independentemente de ter apreciado muito positivamente o que vi.

Num outro conjunto de depoimentos é possível reconhecer influências mais diretas, quer ao nível do questionamento sobre aspetos particulares, quer ao nível da sugestão de modificação de recursos e técnicas pedagógicas.

Gostei particularmente dos slides utilizados, que me deram ideias para modificar os meus. A técnica de apresentação, nomeadamente a forma como gere slides e escrita no quadro, é interessante e permitiu-me tirar ideias que poderei vir a utilizar.

Aula ‘excessivamente’ expositiva. Estar ‘de fora’ ajuda-me a refletir sobre se esta mesma questão não se aplicará nas minhas aulas e como poderá ser ultrapassada.

A observação de uma aula prática permitiu-me estabelecer paralelos entre a minha própria prática docente, nomeadamente permitiu-me considerar formas alternativas de avaliação, um dos problemas postos por disciplinas com componente laboratorial e frequentadas por elevado número de alunos.

CONCLUSÕES

O impacto da experiência de observação de pares fez-se sentir diretamente nos intervenientes, uma vez que todos foram simultaneamente observadores e observados. Para isso contribuiu a etapa final do modelo – a reflexão final e conjunta que, segundo grande número de depoimentos, decorreu em clima franco e aberto de crítica construtiva: os visados aceitaram as críticas construtivas quando era o caso, bem assim como os elogios quando o mereceram. Na generalidade, as apreciações críticas foram sempre bem aceites e consideradas úteis. Para além deste efeito direto sobre as práticas dos observados, recolhemos uma significativa quantidade de depoimentos

que se referiram à oportunidade de partilhar experiências, debater assuntos pedagógicos com outros colegas e contribuir para a discussão do que são os novos desafios da profissão de professor do Ensino Superior. Ficou, também, afastado algum receio, porventura persistente, de que o projeto servisse outros fins que não o de contribuir para a formação dos intervenientes enquanto docentes do Ensino Superior. Para isso é necessário continuar a garantir o carácter voluntário da participação na iniciativa . Esse foi, sem sombra de dúvida, o mais importante resultado do projeto de observação de pares. Isto é, ficou demonstrado que a observação de pares, na sua versão multidisciplinar, tem um potencial formativo dos docentes que se centra nos aspetos pedagógicos.

Resta identificar a questão que decorre naturalmente destes resultados e que é a de saber qual é o efeito que esta experiência tem no exercício profissional futuro destes professores.

Referências

- Bell, A.; Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- McMahon, T.; Barrett, T.; O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511.
- North Idaho College (2010). *Teaching Observation Form*. [Em linha] Disponível em: <http://www.nic.edu/modules/images/websites/108/file/obs1.pdf>, [consultado em 06/07/2010].
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504.
- Quinlan, K. M.; Akerlind, G. (2000). Factors affecting departmental peer collaboration for faculty development: Two cases in context. *Higher Education*, 40, 23-52.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228.
- Vieira, F.; Silva, J. L.; Melo, M. C.; Moreira, M. A.; Oliveira, L. R.; Gomes, C.; Albuquerque, P. B.; Sousa, M. (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade*:

Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem: Relatório de Investigação.
Braga: Universidade do Minho, CIED.
Vieira, F. (2009). Em contracorrente – O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126.

ABSTRACT: Peer to peer project is a peer observation program that is running at some Faculties from Porto University, since 2009. Its major aim was, since the beginning, to use peer observation as a teachers' training purpose.

Peer observation arises from critical friend concept and it is a common practice in several universities. The original feature of POT at Porto University is its multidisciplinary character and its training goal both to observers as to observed teachers. Text presents peer to peer structure and discusses the emergent question – to what extent multidisciplinary peer observation promotes teacher training?

KEYWORDS: Teaching in Higher Education; peer observation; multidisciplinary partnership.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO • 2010/2011-2.º semestre

Unidade Orgânica (UO)	mesma UO	☐
do Observador e do Observado:	UO diferentes	☐
Observador:	Feminino	☐
	Masculino	☐
Observado:	Feminino	☐
	Masculino	☐

A. ORGANIZAÇÃO	Não cumpre	Cumpre pouco/mal	Cumpre	Cumpre muito/bem	Cumpre totalmente	Não aplicável
1. Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.						
2. Identifica no início os principais objetivos da aula.						
3. Organiza a aula de maneira que a relação entre os objetivos e as atividades seja clara.						
4. Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando digressões desnecessárias.						
5. Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.						

Outros registos de interesse (opcional)

B. EXPOSIÇÃO	Não cumpre	Cumprir pouco/mal	Cumprir	Cumprir muito/bem	Cumprir totalmente	Não aplicável
1. Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.						
2. Usa lembretes de forma sóbria.						
3. Tem contacto visual com os estudantes ao longo da sala.						
4. Move-se pela sala e usa gestos e movimentos corporais adequadamente.						
5. Usa de forma efetiva o quadro, o projetor, material de apoio (e.g., textos) e audiovisuais.						

Outros registos de interesse (opcional)

C. CLIMA DE TURMA	Não cumpre	Cumprir pouco/mal	Cumprir	Cumprir muito/bem	Cumprir totalmente	Não aplicável
1. Encoraja uma atmosfera positiva de respeito mútuo.						
2. Mostra entusiasmo pelo assunto da aula e faz os estudantes quererem aprender.						
3. Encoraja e é responsivo à participação dos estudantes.						
4. Faz notar ou aprecia a compreensão de conceitos ou mestria de habilidades dos estudantes.						

Outros registos de interesse (opcional)

D. CONTEÚDO	Não cumpre	Cumpre pouco/mal	Cumpre	Cumpre muito/bem	Cumpre totalmente	Não aplicável
1. Mostra que domina a matéria e/ou as competências a desenvolver.						
2. Cria expectativas que são simultaneamente razoáveis e desafiadoras.						
3. Encoraja o pensamento independente, crítico ou reflexivo.						

Outros registos de interesse (opcional)

E. CONSCIÊNCIA E FLEXIBILIDADE	Não cumpre	Cumpre pouco/mal	Cumpre	Cumpre muito/bem	Cumpre totalmente	Não aplicável
1. Comunica efetivamente ao nível dos estudantes particulares envolvidos.						
2. Pergunta ou usa outras estratégias para confirmar a compreensão do estudante.						
3. Muda estratégias de ensino se os estudantes não mostram mestria ou a compreensão esperada.						

Outros registros de interesse (opcional)

OUTRAS CONSIDERAÇÕES	APRECIÇÃO SOBRE A REFLEXÃO FINAL CONJUNTA
QUESTÕES ORIENTADORAS • <i>O que me chama particularmente a atenção na aula?</i> • <i>Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/ minha colega?</i> • <i>Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?</i> • <i>Tenho alguma sugestão a fazer?</i>	

O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR E DAS PRÁTICAS DE LICENCIATURA SOB O OLHAR AVALIATIVO DOS FUTUROS PROFESSORES

*Marli E. D. A. André**

*Patrícia Albieri Almeida***

*Neusa Banhara Ambrosetti****

*Laurizete Ferragut Passos*****

*Giseli Barreto da Cruz******

*Márcia Hobold******

RESUMO: O presente texto discute dados de uma pesquisa que visou analisar a contribuição das práticas de licenciatura na constituição da profissionalidade dos estudantes, futuros professores. O referencial teórico inclui a perspectiva de autores como Roldão (2005, 2007), Imbernón (2001), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), que abordam o conceito de profissionalidade, e Zeichner (2010), que defende a aproximação entre universidade e escola. Na abordagem metodológica, recorreu-se a treze grupos de discussão, além de um questionário de caracterização dos participantes. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes que cursavam os últimos períodos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Matemática e Biologia, em sete instituições de ensino superior localizadas em diferentes regiões do Brasil, no ano de 2010. Os dados destacam o papel relevante do formador na identificação dos estudantes com a docência e mostram a importância das atividades curriculares organizadas e orientadas que favorecem o conhecimento e a aproximação do aluno com a realidade

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

** Universidade MacKenzie e Fundação Carlos Chagas.

*** Universidade de Taubaté – UNITAU.

**** PUC-SP.

***** Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

***** Universidade de Joinville – UNIVILLE.

escolar, tais como a participação em projetos de extensão, experiências de monitoria e atividades de iniciação científica e pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: profissionalidade docente, formação inicial, professor formador.

1. INTRODUÇÃO

As novas exigências colocadas ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência colocam em discussão a atuação da universidade na formação dos docentes. Especialmente no atual contexto educacional brasileiro, quando as pesquisas e os indicadores educacionais evidenciam as fragilidades do sistema, a formação dos professores torna-se um tema central na agenda das políticas educacionais e as atenções se voltam para os cursos de formação inicial e mais especificamente para as práticas curriculares dos cursos de licenciatura.

Estudo sobre o trabalho docente dos professores dos cursos de licenciatura (André *et al.*, 2010) mostrou que um conjunto de mudanças do mundo contemporâneo, incluindo as reformas educativas, alterou não apenas as instituições e contextos organizacionais, mas também as práticas de sala de aula e os próprios professores.

Professores formadores de quatro universidades públicas, privadas e comunitárias de diferentes regiões do país foram unânimes ao afirmar que um grande desafio do seu trabalho docente era lidar com o “novo” aluno dos cursos de licenciatura: jovens provenientes de classes sociais emergentes, egressos do sistema público de ensino, com acesso restrito aos bens culturais e com muitas defasagens na sua trajetória escolar. Os depoimentos dos formadores revelaram tentativas as mais variadas para mobilizar os estudantes, que em geral ingressam na universidade muito jovens, buscam uma qualificação rápida, sem muita disposição para estudos aprofundados e com grandes reservas quanto a permanecer no magistério (André *et al.*, 2010). Esses dados instigaram a realização de nova pesquisa para conhecer quem são os estudantes que buscam os cursos de formação inicial, quais suas expectativas, crenças, valores e concepções sobre a profissão docente e como avaliam as práticas curriculares vivenciadas em seu processo de formação.

Algumas questões formuladas foram: O que o estudante de licenciatura espera do curso? E da profissão docente? E como os cursos de licenciatura têm atuado frente à realidade dos estudantes? Como têm respondido ao

desafio de propiciar uma formação profissional de qualidade? Que profissionalidade vem sendo desenvolvida pelos cursos de licenciatura?

Das várias questões nasceu a problemática do estudo aqui apresentado, que tem seu foco nas concepções dos licenciandos sobre a profissão docente e no papel que as práticas de licenciatura desempenham na sua formação. Definiu-se como objetivo geral da pesquisa analisar as contribuições do curso de licenciatura na constituição da profissionalidade dos estudantes, futuros professores. Em termos específicos, objetivou-se:

- identificar os conhecimentos e práticas do curso considerados mais significativos para os estudantes, futuros professores;
- analisar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso de licenciatura para o desenvolvimento profissional dos estudantes.

Conhecer como os licenciandos avaliam as contribuições das práticas formativas para a constituição da profissionalidade docente é fundamental para os professores formadores dos cursos de licenciatura, que podem examinar essas apreciações apoiados em referenciais teóricos, submetê-las a uma reflexão crítica para que sejam reconstruídas em novas bases. Para os pesquisadores, esse é um tema de crucial importância porque leva a conhecer o ponto de vista dos sujeitos, sua maneira de conceber a profissão, o que pode dar pistas para o delineamento de caminhos mais efetivos para a reestruturação dos cursos e programas de formação docente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade dos professores. É o momento em que os modelos de práticas docentes pré-existentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos.

A formação inicial tem, assim, um peso considerável na construção da profissionalidade docente, ou seja, no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor.

Roldão (2007: 94) nos ajuda a discutir aquilo que é específico da profissão docente. Segundo a autora, o caracterizador distintivo do docente “relativamente permanente ao longo do tempo embora contextualizado de diferentes formas é a *ação de ensinar*”. Essa afirmação provoca uma interrogação

sobre o que se entende por ensinar. A ação de ensinar, segundo ela, nos remete a uma série de entendimentos históricos e conceituais, um campo de tensões entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber”. Assim, na primeira concepção, ensinar é entendido como uma forma de se transmitir informações acumuladas ao longo da história da humanidade e, na segunda, o foco se situa na capacidade de mobilizar o aprendiz para que se aproprie dos conhecimentos sistematizados.

Para a autora, essa função definidora do profissional professor, que é o ensino, não reside em “passar” um saber, mas, sobretudo, em criar condições para que o outro aprenda e se aproprie de algo. Ela argumenta que não basta pôr a informação disponível para que o outro aprenda, é preciso que alguém a organize e, mais do que isso, que estruture um conjunto de ações que levem o outro a aprender, o que requer um vasto campo de saberes.

Em lugar de falar em *prática docente*, Roldão prefere a expressão *ação de ensinar*, que é fundada no domínio seguro de um saber que emerge dos vários saberes formais e dos saberes experienciais. Para ela, o docente profissional é “aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (Roldão, 2007: 101).

Como a autora, entendemos que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Assim, na atividade docente há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido.

Essa especificidade de saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, de saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente reforça o estatuto de profissionalidade, “porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (Roldão, 2005: 117). Dito de outra forma, isso significa que o trabalho docente requer um conjunto de saberes profissionais que precisam ser aprendidos.

Parece ser consenso que esses saberes se desenvolvem ao longo da carreira profissional, mas, como ressalta Imbernón (2001), é na formação inicial que o futuro professor deve aprender as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado.

Historicamente, os cursos de formação docente enfrentam o desafio de possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado que possibilite

a ação docente em situações complexas e incertas, bem como em relação às formas de estar na docência, de exercer e viver a profissão num ambiente organizacional estruturado.

A esse respeito Roldão (2005) afirma que não basta o professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo de aprendizagem, para que decorra uma articulação entre esses vários elementos. São múltiplos os fatores que interferem numa situação concreta de ensino, daí a necessidade de um olhar atento às tensões que cercam a prática profissional dos docentes e, mais especificamente, às questões referentes à sua profissionalidade.

A autora entende a profissionalidade “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (2005: 108).

Apoiada teoricamente em Gimeno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, Roldão (2005) identificou um conjunto não uniforme de elementos que seriam os caracterizadores ou descritores da profissionalidade docente e que ela resume em quatro grupos:

- *o reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação);*
- *o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;*
- *o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;*
- *e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (2005: 109).*

Investigar se e como esses caracterizadores estão presentes nos discursos dos licenciandos e nas práticas curriculares dos cursos de formação parecem-nos fundamental para que se possam delinear estratégias de intervenção calcadas na realidade dos cursos e voltadas ao aperfeiçoamento cada vez mais efetivo dos processos formativos.

Um dos autores que fez avançar a discussão do conceito de profissionalidade docente é Gimeno Sacristán (1995), o qual argumenta que o conceito de profissionalidade está em constante elaboração, devendo ser analisado

em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, isto é, deve ser contextualizado. O autor define profissionalidade como “o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (1995: 65).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) também contribuem para a elucidação do conceito de profissionalidade que associam estreitamente ao de profissionalização. Segundo os autores, são duas dimensões que se articulam, são complementares e num processo dialético concorrem para a construção de uma identidade social. A *profissionalidade* é entendida pelos autores como um processo interno do professor, que consiste na aquisição de conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes. São saberes próprios da profissão docente que englobam os saberes disciplinares e pedagógicos. “De posse desses saberes, na sua prática ele [o professor] vai construindo as competências para atuar como profissional” (2004: 51). A *profissionalização* é concebida como processo externo que se refere ao *profissionismo* ou *profissionalismo* e diz respeito à reivindicação de status dentro da divisão social de trabalho, que requer negociações por parte de um grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. Busca-se um certo monopólio sobre o exercício da atividade e, também, prestígio e participação na construção da profissão. No contexto das atividades humanas, o que determina o status profissional é o saber dizer científico. “O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico, que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente” (idem: 53). Isso significa que é necessário que o profissional do ensino tenha uma formação apropriada e de qualidade.

Para Contreras (2002), a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Falar de profissionalidade significa, segundo ele, “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (2002: 74).

Altet, Paquay e Perrenoud (2003), fundamentados em Casalfiori e Paquay (1998), afirmam que profissionalidade “seria o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como características de uma profissão” (2003: 235). Acrescentam que profissionalidade pode ser definida “em termos de funções específicas a assumir, de competências a aplicar, mas

também em termos de identidade e de questões sociais e éticas postas em jogo” (idem: 235).

A revisão bibliográfica do conceito de profissionalidade permite-nos concluir que há bastante convergência de pontos de vista entre os autores. Todos concordam que o processo de constituição da profissionalidade envolve muitos fatores, tais como os pessoais e profissionais, os cognitivos e afetivos, os individuais e coletivos. Esses múltiplos aspectos afetam e constituem as experiências escolares, familiares, profissionais, que compõem o repertório do ‘saber fazer’ de um professor, no qual estão incluídos conhecimentos, valores, habilidades, modos de percepção e de compreensão da realidade que o cerca.

Os cursos de licenciatura têm responsabilidade substancial no processo de socialização secundária de seus estudantes. São cursos destinados a preparar profissionais que lidarão com a socialização e a humanização de semelhantes a partir da mediação com a cultura, com processos deontológicos e com o conhecimento. Um futuro profissional que atuará em processos subjetivos, cujos resultados, diferentemente daqueles obtidos por outros profissionais, só poderão ser mensurados, geralmente, a médio e longo prazo.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tendo em vista o propósito de investigar contribuições do curso de licenciatura para a constituição da profissionalidade dos estudantes, futuros professores, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação à perspectiva dos sujeitos e para a elucidação das práticas curriculares de formação.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes que cursavam os últimos períodos do curso de licenciatura nos anos de 2010 e 2011, em sete instituições (duas públicas, quatro comunitárias, uma privada), localizadas nos estados do Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. Os cursos de licenciatura estudados foram os de Pedagogia, Letras, História, Matemática e Biologia.

A fonte principal de coleta de dados foi o grupo de discussão, que na perspectiva de Flick (2004) possibilita levantar opiniões e atitudes sobre assuntos variados, inclusive os que são tabu, e permite, pela interação entre os pares, criar uma situação mais próxima da vida cotidiana do que a entrevista comum. As discussões em grupo, nas palavras do autor, “podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e suprimidas no intercâmbio social” (2004: 130).

Segundo Weller (2010: 247), o grupo de discussão favorece a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões de mundo e suas representações. O interesse do pesquisador, neste caso, não é apenas conhecer as experiências e opiniões dos participantes, mas suas vivências coletivas ou suas posições comuns acerca de um tópico. É um instrumento que possibilita reconstruir os diferentes meios sociais e o *habitus* coletivo do grupo, afirma a autora.

A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, pois os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões. Como método de coleta de dados, pareceu ser muito adequado nesta pesquisa por permitir reunir alunos formandos que vivenciaram o mesmo percurso formativo, partilhando aspectos comuns, mas ao mesmo tempo, mantendo características próprias decorrentes de suas trajetórias de vida e de escolarização, classe social, gênero, religião.

O grupo de discussão fomenta o diálogo e as trocas coletivas que podem favorecer a evocação de fatos, pessoas, situações que foram significativas no curso de formação. Pode-se, assim, captar os processos e conteúdos de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva e menos individualizada.

As sessões dos grupos de discussão foram realizadas com estudantes de um ou de dois cursos de licenciatura de cada instituição, com formandos que estavam atuando ou não na docência. Os grupos foram formados por sete a dez pessoas e as sessões tiveram a duração de uma hora e meia a duas horas.

Os grupos de discussão foram realizadas com a participação de pelo menos dois pesquisadores, um atuando como moderador e o outro como observador-relator. Essas anotações foram necessárias para registrar o contexto das falas (quem falava o que), acompanhar a cadeia de interação, a linguagem, as manifestações não verbais, o clima geral do grupo. O registro da sessão também foi feito por meio de gravação em áudio, utilizando-se dois gravadores para garantir a completa cobertura dos dados.

Antes do início do grupo foi solicitado aos participantes que respondessem um questionário de caracterização que também incluía perguntas sobre a atividade profissional que vinham exercendo no momento.

A dinâmica de discussão seguiu um roteiro, organizado em três momentos com questões para aquecimento, questões centrais e questões de encerramento. Para cada um desses momentos, foram formuladas questões abertas e lembretes para aspectos considerados importantes.

O local e horário das sessões foram definidos com antecedência, atendendo às necessidades e possibilidades dos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual concordavam com a participação na pesquisa e autorizavam a gravação da discussão.

Os dados foram analisados em torno de dois eixos: a atuação dos formadores e a organização curricular dos cursos de licenciatura.

4. RESULTADOS

4.1. A atuação do professor formador

Nesta pesquisa, professor formador é aquele que atua nos cursos de licenciatura e é responsável pelas disciplinas da área específica de conhecimento, assim como pelas disciplinas pedagógicas em geral e pela supervisão do estágio nas escolas.

O aspecto comum detectado na análise de conteúdo de todos os grupos de discussão foi o importante papel dos professores formadores, evocados, inclusive como referência para a escolha ou para a não escolha da profissão docente.

Na avaliação da maioria dos estudantes, as aulas dadas por professores comprometidos, frequentes, exigentes, que se preparam, dominam o conteúdo e, sobretudo, sabem ensinar, foi o que mais se destacou no processo formativo, no sentido em que os estudantes tiveram a chance de aprender sobre a docência com quem a desenvolve bem:

Primeiro, pra mim, foi a qualidade dos professores, e isso foi marcante. Alguns professores instigam a gente. Você nem pisca na aula deles e se você se permitir, você vai longe na reflexão. Acho que essa diversidade das matérias, que eu não sabia, mas que compõe o currículo da Pedagogia e alguns professores com a experiência própria, que trazem, que fazem a disciplina ficar mais significativa para gente e faz com que a gente construa de um jeito diferente. (Estudante do curso de Pedagogia)

Uma disciplina em que eu aprendi muito foi Avaliação. O professor conseguiu dar a teoria e a prática sem nem sair da sala. Desconstruiu aquilo que você acreditava a vida toda sobre avaliação. Desconstruiu e construiu algo melhor. (Estudante do curso de Pedagogia)

Esses depoimentos são ilustrativos da importância conferida às práticas docentes dos formadores para o desenvolvimento das disciplinas. Com

maior ou menor intensidade, os estudantes das instituições investigadas fazem referência à contribuição de algumas disciplinas na sua formação de professor e, mais que isto, observa-se a clara vinculação entre a atuação do formador e a valorização da disciplina ministrada por ele na formação do aluno:

[...] eu acho que isso depende muito do professor; pra mim os cursos mais relevantes que houve, dos quais eu estou levando mais conhecimento, foram o curso de Língua Portuguesa, o curso de Literatura... (Estudante do curso de Letras).

[...] uma professora que me marcou muito foi a professora [...], de Genética, pela maneira que ela dá aula, pelo assunto e pela bondade. Lógico que você tem vários professores, mas essa foi uma matéria que me marcou bastante. (Estudante do curso de Biologia)

Estes depoimentos evidenciam o papel central do professor formador na constituição da profissionalidade dos futuros professores. São os mestres modelos que, com sua forma específica de dar aula e de se relacionar, contribuem efetivamente para a aprendizagem dos licenciandos, assim como deixam marcas indeléveis para a sua profissão.

Emerge nos depoimentos dos alunos, dos diferentes grupos e instituições, a importância atribuída a uma determinada disciplina vinculada à atuação do formador por ela responsável. Da mesma forma, os estudantes se referem às disciplinas que pouco contribuíram para sua formação, observando que não são as matérias em si que são menos importantes, mas a forma como foram ministradas, por docentes desinteressados, sem a necessária experiência ou mesmo sem conhecimento da área:

Eu acho assim que algumas coisas que acontecem aqui é... Como você vai acreditar no que você faz se as atitudes não mostram credibilidade? Na educação, compromisso com isso. Colocam professores que não tem capacidade, não, capacidade é muito forte, mas que não tem potencial pra dar aula, pra dar a disciplina. (Estudante do curso de Pedagogia)

Acho que todas as disciplinas possuem sua importância. O que faltou foi o comprometimento do professor e, até em alguns, falta de preparo. (Estudante do curso de História)

O trabalho do professor formador é essencial não apenas na aprendizagem do conteúdo disciplinar, mas sobretudo na relação que leva o estudante a estabelecer com o conhecimento daquela área.

Roldão (2005: 117) enfatiza a importância da atuação do professor como responsável pela mediação entre o saber e o aluno: “o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”. Essa afirmação remete à especificidade da função do professor: ser capaz de organizar a ação de ensinar de forma que os conteúdos possam ser aprendidos pelos alunos. Mas lembra também a dimensão relacional envolvida na docência, a “inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente” (Roldão, 2007: 97).

Os depoimentos dos diferentes grupos deixam clara a importância dessa mediação, bem como a estreita relação entre as dimensões pessoal e profissional no trabalho dos formadores. Aspecto citado pelos licenciandos de todas as instituições é a importância atribuída à relação afetiva que o formador estabelece com os alunos, sem que se perca o rigor e a postura profissional.

A discussão nos grupos sobre a prática docente dos formadores, bem como as contribuições formativas das disciplinas, desencadeou uma reflexão sobre o aprendizado da docência:

Então, por exemplo, às vezes a minha dúvida era a dúvida de algumas pessoas. Nós tínhamos a dúvida assim, de como ensinar aquilo para o aluno. Então assim, é fácil a gente olhar [...], é fácil a gente entender e saber o conteúdo, o difícil é você transmitir aquilo. Porque às vezes a pessoa entende muito, é muito inteligente, mas não consegue transmitir aquilo, o aluno não entende. Então, eu acho que algumas matérias foram boas nesse sentido, que fizeram com que a gente conseguisse entender como transmitir aquele conteúdo para o aluno. (Estudante do curso de Pedagogia)

[...] o ano passado com a professora [...] eu passei a ver a matemática com outros olhos e também passei a trabalhar com meus alunos de uma maneira diferente. O que pra mim foi muito significativo, mudou minha postura profissional, mudou até minha visão da matemática. (Estudante do curso de Pedagogia)

Esses depoimentos dos licenciandos colocam em pauta a questão do ensinar e são ilustrativos de que há práticas formativas que favorecem o

aprendizado da docência. Os participantes também analisaram as formas de organização didática das aulas, bem como as estratégias utilizadas pelos formadores que têm caráter formativo. Observe-se uma situação de diálogo entre estudantes do curso de Pedagogia:

Acredito que algumas práticas mais significativas foram as práticas em que os professores conseguiam passar uma teoria, trabalhar com textos e ao mesmo tempo, fazer dinâmicas em sala de aula. Então, professores que conseguiam que a gente não achasse uma aula tediosa, no sentido da gente ter vontade de ir para a aula, saber que cada aula vai ser uma experiência única.

Concordo! Cada professor apresentou de uma forma diferente de como você pode apresentar uma disciplina, entendeu? Foram muitas formas, foram muitas metodologias que dariam para utilizar, assim, com crianças de várias faixas etárias, ou mesmo que fossem com jovens e com adultos, em empresas.

Ah! E todas as atividades que a gente teria que passar para os nossos alunos, eram passadas pra gente. Por exemplo, aquilo que a gente tem que passar pra criança, brincar com a criança, a gente brincava primeiro, a gente jogava primeiro, então a gente fazia aquela atividade primeiro. Veja, por exemplo, a gente fez atividades que a gente deveria passar como professores, nós fizemos como alunos pra ver como funciona.

Nesse diálogo os licenciandos ressaltam a diversidade de propostas oferecidas e exigidas pelos professores que tornaram as aulas mais significativas e que possibilitaram a coerência que deve haver entre as ações desenvolvidas durante a formação de um professor e o que dele se espera como profissional. Estratégias dessa natureza são cada vez mais valorizadas pelo seu poder educativo. São ferramentas promissoras em processos formativos da docência que, como bem analisa Shulman (2004), não só favorecem a compreensão do processo ensino-aprendizagem durante a formação inicial, como também desmitificam a ideia de que aprendemos apenas a partir da experiência.

Os participantes revelam um olhar atento à atuação profissional dos professores. Os aspectos positivos destacados pelos estudantes dizem respeito ao preparo do formador para ensinar, expresso em aulas organizadas, com coerência entre o proposto e o realizado, evidenciando domínio do

conteúdo e habilidade para favorecer o aprendizado do aluno e utilizando uma sistemática de avaliação condizente com o trabalho da disciplina. Destacam-se em várias falas a apropriação dos “modelos” e formas de atuar dos formadores, que são percebidos como fontes de referência para as práticas pedagógicas dos licenciandos.

O aspecto que gostei foi o de estar reproduzindo, absorvendo os modos dos professores. [...] Eu acho que a gente absorve essa prática [...] porque é tanto contato que a gente acaba transformando em forma de cria mesmo. Nós nos transformamos em seguidores... (Estudante do curso de História)

Da mesma forma, há um olhar crítico sobre as aulas de alguns professores, que são vistos como modelos “pelo avesso”, ou seja, oferecem exemplos de como não deve ser o trabalho do formador. São citadas a falta de planejamento das aulas e as formas de trabalho repetitivas, baseadas apenas na leitura de textos, a falta de domínio do conteúdo ensinado, o despreparo para ensinar. As críticas estendem-se às condições institucionais, que levam professores a lecionarem disciplinas para as quais não possuem a necessária formação:

É um ponto até delicado para falar, mas acho que tem que ser falado. É que alguns professores poderiam mudar um pouquinho a didática, um pouquinho não, bastante! [...] alguns professores parecem que estouraram como pipocas como mestres e doutores e não passaram por essa vida acadêmica que a gente tá passando agora. Como é difícil pra gente trabalhar o dia inteiro e chegar aqui cansado, ter que assistir aula, acho que os professores tinham que mudar um pouquinho esse modo de dar aula, a ação mesmo de dar aula. (Estudante do curso de História)

Eu percebi que muitas vezes os professores não são formados naquela área, mas vão dar aula naquela área. Então, por exemplo, se eu sou formada em História e Geografia, como eu vou dar aula de Metodologia da Arte ou de Língua Portuguesa ou de Matemática? Então eu acho que o curso não tem um número grande de professores especializados naquela matéria e aí, eles pegam qualquer um pra dar aula de Avaliação, por exemplo. E aí, o professor nunca viu aquilo na vida e aí, eu acho que ele não vai passar pra gente. O professor pode ser super inteligente, mas não é a área dele aquilo. [...] E aí, a gente se prejudica. (Estudante do curso de Letras)

Nesses depoimentos, as críticas ao trabalho desenvolvido nas disciplinas estendem-se à instituição, por não tomar uma atitude em relação aos professores cuja atuação docente deixa a desejar, e às condições de trabalho que por vezes obrigam um professor a trabalhar conteúdos com os quais não tem familiaridade, bem como à falta de experiência e ao desconhecimento de alguns professores em relação à realidade da educação básica. Cabe destacar que a queixa da falta de domínio da matéria por parte do professor universitário pode ser confundida ou associada à maneira pessoal deste conduzir o andamento didático da disciplina.

Como destaca Cunha (2012), a ampliação do ensino superior tem trazido para as universidades, docentes que passaram por cursos de mestrado ou doutorado que os preparam para a pesquisa e privilegiam o aprofundamento de um tema de estudo, mas não os qualificam para o exercício da docência, especialmente para o atendimento a estudantes provenientes de classes sociais menos favorecidas e com lacunas na sua formação.

Os dados do presente estudo evidenciam o papel fundamental exercido pelo formador dos cursos de licenciatura na constituição da profissionalidade docente e corroboram resultados já indicados em outras investigações. Pesquisa realizada por André e colaboradores (2010) que teve como foco o trabalho do professor formador que atua nos cursos de licenciatura, já mostrava que o professor desses cursos não só contribui para o desenvolvimento de competências profissionais de futuros professores, como exerce influência na forma como estes compreendem o seu papel.

4.2. A organização curricular dos cursos e a apropriação dos conhecimentos profissionais

Em seus depoimentos, os alunos dos diferentes grupos e instituições discutem o papel dos cursos de licenciatura na construção de seus conhecimentos profissionais a partir da contribuição das disciplinas cursadas, do estágio e da prática de ensino, da participação em atividades de pesquisa, extensão e monitoria, entre outras.

Um ponto comum, destacado por todos os grupos, é a possibilidade de articular teoria e prática nas situações de aprendizagem, de forma que as proposições teóricas, geralmente mais recorrentes na formação acadêmica, alcancem maior significado na sua interface com a prática docente. Esta relação é, sem dúvida, um dos grandes dilemas da formação de professores e tem sido objeto de questionamento entre profissionais da educação e pesquisadores da área. As falas a seguir evidenciam a importância atri-

buída pelos licenciandos a esse aspecto, ao discutirem a contribuição das disciplinas na sua formação:

Porque elas conseguiram me levar à prática em sala de aula, o que poderia ser usado verdadeiramente e não apenas teorizando. Acho importante a teoria, mas para o professor, a prática é essencial. (Estudante do curso de Pedagogia)

Às vezes, eu sinto assim, que parece que a gente é ensinado só a teoria assim, a se importar mais com a teoria, na prática... porque na prática a gente não vê essa relação da teoria e prática, na prática nada acontece. (Estudante do curso de Pedagogia)

Observa-se nas explicações apresentadas pelos estudantes que as disciplinas melhor avaliadas são aquelas que estabelecem a conexão entre a teoria e a prática; ao contrário, as disciplinas consideradas piores são aquelas que não promovem essa articulação. Assim, é possível depreender que a possibilidade de teorização da prática é considerada essencial para avaliar a contribuição das disciplinas na sua formação profissional, visto que os fatores apontados pelos alunos são permeados por aspectos referentes a essa difusa relação.

Ao discutir essa questão, Roldão (2007: 98) destaca que nesta interface teoria-prática situam-se “as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores”. A autora lembra que a atividade de ensinar foi praticada muito antes da produção de conhecimentos sistematizados sobre o ensino, o que confere à atividade docente uma inevitável “*praticidade*”, comum às atividades sociopráticas, mas que não pode ser confundida com um “saber fazer” desprovido de saber teórico. Ao discutir a complexidade dessa relação, Roldão afirma que é preciso superar a visão desses dois campos como entidades separadas, para compreendê-los como domínios que se integram no saber profissional requerido pela função de ensinar:

[...] o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem que ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros. (Roldão, 2007: 101)

A afirmação de Roldão nos oferece referências para analisar diferentes situações curriculares desenvolvidas nos cursos, no sentido da integração teoria-prática. Nessa perspectiva, o estágio deveria ser um espaço especialmente favorável para a construção dessa relação, na medida em que, como ressaltam Pimenta e Lima (2004), seria o elemento integrador do corpo de conhecimentos do curso de formação.

A questão do estágio emergiu nas discussões em todos os grupos. Sua importância é destacada pelos licenciandos, que o consideram um componente curricular fundamental na sua formação:

[...] o estágio, pois agora nós estamos vivenciando de perto tudo aquilo que nós apenas imaginávamos. Nós percebemos que, às vezes, é muito mais difícil do que a gente pensava em certos pontos. Agora é a chance de se analisar mesmo se você quer ser professor ou não. (Estudante do curso de Ciências Biológicas)

Com o estágio em sala de aula, você vai entender porque algumas coisas acontecem em sala de aula e como melhorar aquilo. Você passa a perceber as coisas e a entender os alunos de uma maneira melhor. (Estudante do curso de Letras)

As falas acima indicam o que talvez seja o ponto fulcral no estágio: a materialização da profissão. É a aproximação com a escola que faz a ponte entre o estudante universitário e o futuro professor. É um mundo que se torna material, vivo, real, e articula-se diretamente com a formação do licenciando, o momento em que o estudante adentra os espaços escolares e se relaciona com os alunos e professores concretos, no cotidiano escolar.

Se em alguns casos o estágio é percebido como ponto alto do curso, posto que possibilita o conhecimento do espaço escolar e a teorização da prática docente contextualizada, as falas dos licenciandos mostram que na maior parte dos cursos o estágio não vem cumprindo essa função. As críticas em torno do estágio apontam a falta de acompanhamento no âmbito de sua realização, a falta de diálogo entre as instituições, a predominância de observações de práticas mal desenvolvidas. Desta forma o estágio acaba se tornando uma atividade meramente burocrática, um momento de conhecimento das dificuldades e deficiências do sistema escolar, práticas que os alunos querem evitar, ou não querem repetir em seu exercício profissional. A fala de uma licencianda resume a triste visão de muitos alunos acerca do estágio:

No estágio eu aprendi muito mais sobre o que não fazer do que o que fazer em sala de aula. (Estudante do curso de Pedagogia)

Considero que a prática de ensino, apesar de ser de boa qualidade, deixa a desejar por causa do estágio, que, em minha opinião, não contribuiu muito para a minha formação. (Estudante do curso de Letras)

Outra questão apontada pelos estudantes é a falta de contato e articulação entre a universidade e a escola campo de estágio, o que resulta na falta de clareza da função do estágio para os profissionais que recebem o estagiário na escola. Nesse quadro, o estagiário é frequentemente visto como mais um “auxiliar” em tarefas na escola:

E a conduta da coordenadora também, você pode fazer isto? Ah, eu tô sem professor nessa sala, você fica pra mim? A gente tá precisando de você lá, você não vai vir? A intenção não era para aprender, é para ajudar, eu faço por eles. (Estudante do curso de Pedagogia)

É interessante observar que os alunos questionam a forma como o estágio vem sendo realizado e apontam os aspectos falhos no curso, mas também oferecem pistas importantes para o melhor encaminhamento desta atividade curricular:

A questão dos estágios é uma questão muito falha no curso. Acho que existe... os estágios, a gente sabe da importância, mas existe uma ruptura, ruptura não, acho que não tem uma relação efetiva entre a universidade e a escola onde a gente faz estágio. Acho que é uma relação muito burocrática, ficha e relatório, eu acho que isso é um pouco vazio sei lá, talvez pudesse ser menos escolas pra estagiar. Acho que tinha que ter uma relação mais efetiva da escola, mais a universidade com escola, entendeu? Porque senão, por isso acaba acontecendo esses problemas de chegar lá, e acaba sendo visto como aquele que vai criticar tudo o que tá acontecendo. (Estudante do curso de Pedagogia)

No estágio, a gente encontra dificuldade na resistência de alguns professores mais antigos. Quando a gente entra, a gente está cheio de vontade de fazer uma aula diferente, de levar material e tal, mas para eles nada funciona. “Ah não, saída de campo aqui não funciona, aqui não dá.” “E aula de laboratório então?” “Ah, o laboratório não funciona.” “E a biblioteca?”

“Ah, a biblioteca está com não sei que problema.” Sabe? Você fica bar-rado. Você não consegue fazer nada e não consegue aplicar o seu projeto direito. Eu acho que, se os próprios professores tivessem vontade de fazer algum projeto, ou alguma coisa assim legal, a coisa fluiria. (Estudante de Biologia)

As análises dos licenciandos em relação à sua experiência no estágio tra-zem elementos para a compreensão das difíceis relações entre universidade e escola no desenvolvimento dessa atividade curricular, e ao mesmo tempo oferecem referências para que o estágio possa tornar-se um momento favorável ao aprendizado profissional. As falas sugerem a necessidade de se estabelecer uma relação que vá além do formalismo, do preenchimento burocrático de fichas e relatórios, pautando-se pelo conhecimento mútuo entre as instituições, como base para o diálogo e a compreensão do papel do estagiário no espaço escolar.

Ao discutir as tensões nas relações entre a universidade e as escolas, campo de experiência na formação profissional, Zeichner (2010) destaca a necessidade de superar a falta de conexão entre os cursos de formação e o campo da prática, que se observa nos modelos tradicionais de formação:

Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico. (Zeichner, 2010: 493)

O autor propõe o conceito de *terceiro espaço* para referir-se a esses *espaços híbridos* de formação de professores, que promovam o encontro de professores de ensino superior e da educação básica em situações formativas nas quais os conhecimentos práticos e acadêmicos poderiam se relacionar de forma menos hierárquica e mais equilibrada, favorecendo a integração entre saberes de diferentes fontes e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Zeichner destaca o potencial transformador desses espaços e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos professores em formação. Os dados analisados neste estudo convergem para as conclusões do autor, quando aponta a necessidade de repensar as formas de relação entre universidade e escolas da educação básica, buscando a criação de práticas de aproximação e inserção dos estudantes no universo escolar por meio de

experiências cuidadosamente planejadas, supervisionadas e coordenadas com os estudos na universidade.

As respostas dos estudantes, ao discutirem os pontos altos do curso, confirmam esta posição. Além do estágio, as atividades curriculares apontadas pelos alunos como particularmente importantes na sua formação são pesquisa, elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, monitoria, projetos de extensão e, também, algumas iniciativas que aproximam os licenciandos do campo profissional, favorecendo sua inserção em escolas públicas ainda durante a formação. São, portanto, atividades que possibilitam a mobilização dos diferentes conhecimentos discutidos nos cursos, em situações orientadas e acompanhadas pelos professores. As falas a seguir ilustram esta posição:

O que foi mais importante na minha trajetória também foi a possibilidade de trabalhar com projeto de pesquisa, extensão principalmente, e monitoria, muito mais do que a própria experiência curricular do bacharelado e da licenciatura. (Estudante do curso de Letras)

Os estudantes referem-se à monitoria como uma atividade especialmente contributiva à sua formação:

Então eu fiz Monitoria, na matéria de História da Educação, e isso me favoreceu muito porque eu tive essa relação professor e aluno. Sentar com os alunos, explicar e entender, entender o que ele entendeu, ir conversar, “oh, tem esse ponto de vista”. Então fazer uma discussão. Eu acho que isso fez eu ter outro olhar, não como uma aluna da universidade, mas como uma professora mesmo, auxiliando como professora. (Estudante do curso de Pedagogia)

No meu caso em especial, a monitoria me proporciona pouco mais do que a prática de ensino, no sentido de que eu sou chamado mais a participar, com o planejamento mesmo em si. Sinto-me mais um professor do que no estágio, digamos assim. (Estudante do curso de História)

Os depoimentos acima indicam um aspecto fundamental favorecido nas atividades de monitoria – sentir-se professor –, ou seja, o licenciando tem a oportunidade de ter experiências que constituem o repertório do ‘saber fazer’ de um professor, no qual estão incluídos conhecimentos, valores, habilidades, modos de percepção e de compreensão da relação professor-aluno. A

atividade de monitoria funciona como um processo que proporciona a aquisição dos saberes próprios da docência e o papel do formador nesta situação colabora para a constituição da profissionalidade do futuro professor.

De maneira geral, a análise dos licenciandos sobre a própria formação aponta para a importância de atividades que permitem a mobilização de conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, em situações que aproximam o aluno das condições concretas e do ambiente de trabalho docente, tornando possível um duplo movimento: a vivência da prática permite uma apropriação mais reflexiva dos conteúdos trabalhados na universidade, ao mesmo tempo em que os conhecimentos teóricos discutidos no curso favorecem uma análise crítica sobre as práticas vivenciadas ou observadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o ingresso no curso de licenciatura é orientado por experiências, crenças e concepções sobre a docência construídas durante a escolarização básica, destacando-se a influência exercida por mestres-modelo que foram capazes de encantar os alunos pelo conhecimento do seu campo de estudo, os dados indicam que o curso de licenciatura pode ser também um espaço importante de identificação profissional, mesmo para aqueles que inicialmente não tinham esse objetivo.

As análises dos diferentes cursos permitem identificar elementos que contribuem para consolidar uma opção pela docência e, por outro lado, práticas que afastam os alunos da profissão. Esses aspectos estão relacionados à forma de organização curricular dos cursos, à importância atribuída aos diferentes componentes curriculares, à ação dos formadores, às possibilidades de desenvolver atividades de pesquisa, extensão ou monitoria proporcionadas pelos cursos.

O preparo do formador para ensinar, expresso em aulas organizadas, com coerência entre o proposto e o realizado, evidenciando domínio do conteúdo e habilidade para favorecer o aprendizado do aluno e utilizando uma sistemática de avaliação condizente com o trabalho da disciplina, não é um aspecto apenas de valorização e reconhecimento por parte dos alunos, mas sim fonte de referência. E a capacidade demonstrada pelo formador para articular teoria e prática, de forma que as proposições teóricas, via de regra mais recorrentes na formação acadêmica, alcancem maior significado na sua interface com a prática docente, é compreendida pelos estudantes como essencial para a constituição da profissionalidade docente.

Outro aspecto importante na formação, capaz de favorecer a identificação profissional, são as experiências de observação ou vivência de práticas bem sucedidas, ou seja, experiências que indicam possibilidades de sucesso profissional. Quando o curso oferece oportunidades de práticas curriculares que permitem a vivência destas situações em atividades organizadas e orientadas, como a participação em projetos de extensão que favoreçam a inserção do aluno em escolas, atividades de iniciação científica e pesquisa envolvendo o conhecimento da realidade escolar, experiências de monitoria nas quais os alunos podem exercer funções docentes, tais práticas contribuem decisivamente para a aproximação e identificação com a docência.

O estágio supervisionado é reconhecido pelos alunos como um componente curricular de fundamental importância e deveria ser o espaço por excelência para proporcionar esta inserção na docência. A forma como esta atividade é organizada nos cursos, a orientação de estágio e a existência de momentos para reflexão sobre as práticas observadas são fatores definidores do papel exercido pelo estágio na formação dos professores. Apesar de alguns relatos de experiências bem sucedidas, na maioria dos cursos investigados o estágio é citado como uma fonte de observação de práticas e posturas inadequadas de professores e alunos, trazendo para o licenciando medo e insegurança quanto ao seu ingresso no universo escolar. Em alguns depoimentos observa-se que tem sido causa de afastamento da profissão.

Essa situação é corroborada por Gatti (2009), quando diz que os estágios nas licenciaturas são um ponto crítico na formação dos professores. Segundo a autora, na grande maioria dos cursos não existem projetos institucionais de estágio articulados às redes de ensino, e as atividades limitam-se a simples observação de aulas, geralmente sem acompanhamento de um supervisor.

Considerando o conjunto dos dados, pode-se concluir que os licenciandos, de maneira geral, aprovam seus cursos de licenciatura. Apesar de um olhar crítico sobre a fragmentação dos currículos, a falta de articulação entre os conhecimentos específicos e as questões da prática pedagógica, assim como as experiências do estágio, os resultados indicam que os alunos valorizam o curso e os conhecimentos nele discutidos, percebidos como elementos de afirmação e legitimação profissional. E quando questionados se se sentem preparados para o exercício da docência, observou-se um desconforto nos grupos, as respostas não foram imediatas, silenciaram por alguns segundos e relativizaram a resposta: sim e não. O depoimento de uma estudante de Pedagogia retrata essa ponderação:

Eu acho que eu não tô preparada, mas ao mesmo tempo, eu tô preparada pra me preparar. Porque eu sei que, se a escola tiver um corpo docente bom, um ajuda o outro. Então você tem que estar preparada pra chegar com humildade, querendo aprender, tanto quanto os alunos. Se mostrando dessa forma, aí você tem o seu caminho aberto, sempre vai ter uma alma boa que vai te ajudar. Eu vejo a formação como uma grande avenida e cada matéria fosse uma casinha. Então, a gente passa nessa avenida e olha todas elas. Na hora da dificuldade, quando a gente tiver na escola, a gente vai lembrar. Aquela casinha é de tal coisa, vou ter que entrar lá. A gente sabe o caminho, acho que a gente aprendeu muito a saber o caminho, onde buscar. (Estudante do curso de Pedagogia)

Essa atitude aberta a novas aprendizagens, saber onde buscar o que for preciso, deixa uma perspectiva muito positiva sobre o papel dos cursos de licenciatura no desenvolvimento da profissionalidade docente. Oxalá esta seja uma diretriz assumida pelos cursos de formação inicial.

Referências bibliográficas

- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (2003) *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- ANDRÉ, M. *et al.* (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (227), 122-143.
- CONTRERAS, J. (2002) *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez.
- CUNHA, M. I. (2012). O professor iniciante: O claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. *Acta do III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, 1-10. Santiago de Chile: Universidad de Sevilla e Universidad Autonoma de Chile.
- FLICK, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- GATTI, B. (2009) Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, 90-102.
- IMBERNÓN, F. (2001) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 4.^a ed. São Paulo: Editora Cortez.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*, 63-91, Porto: Porto Editora.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora.

- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2.ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- ROLDÃO, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. V.12, n. 34, 94-103.
- _____. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*. Ano XI, v. 12, n. 13, 105-126.
- SHULMAN, L. (2004) Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987). In SHULMAN, L. (org). *The Wisdom of Practice: Essays on teaching and learning to teach*. San Francisco, Jossey-Bass.
- WELLER, W. (2010). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 54-66.
- ZEICHNER, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*. vol. 35, n.º 3, 479-504.

ABSTRACT: This paper discusses research data that aimed at to analyse the role of teacher education practices in the constitution of professionalism of prospective teachers. The theoretical framework includes the perspective of authors such as Roldão (2005, 2007), Imbernón, (2001), Ramalho, Nunez and Gauthier (2004) that address the concept of professionalism and Zeichner (2010) who argues in favor of a close approach between university and school. The methodological approach included 13 discussion groups, and a questionnaire to all participants. The research subjects were students enrolled in the last periods of undergraduate courses in Education, Literature, History, Mathematics and Biology in seven higher education institutions located in different regions of Brazil, in 2010. Data collected disclosed the important role of teacher educator in the students' identification with teaching and the importance of curricular activities which are organized and well prepared to approach the students to the school reality, such as, involvement in extension projects, monitoring and research activities.

KEYWORDS: teaching professionalism, prospective teacher education, teacher educator.

CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A AUTOPERCEÇÃO DOS DOCENTES*

*Ana Luísa C. Fernandes de Ataíde e Melo***

*José Matias Alves****

RESUMO: Este artigo sintetiza um estudo exploratório realizado na Universidade Católica – Centro Regional do Porto no ano de 2011. O estudo envolveu um grupo de docentes do Ensino Superior e pretendeu: *i*) conhecer a representação que os docentes do ensino superior universitário têm relativamente às suas práticas; *ii*) verificar se a representação das práticas é conforme ao código pedagógico proposto por Zabalza (2008) para uma docência de qualidade no Ensino Superior; *iii*) obter a opinião dos docentes quanto à importância de um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos propostos para um ensino de qualidade e aos aspetos relativos à vivência da profissão docente.

A abordagem teórica permitiu-nos contextualizar a universidade e os desafios a que tem que responder, nomeadamente no que concerne às orientações pedagógicas que decorrem da implementação do Processo de Bolonha. Também o ofício de ser professor, no seu desenvolvimento e dimensões, foi objeto da nossa análise.

O estudo empírico apresenta-se como um estudo de caso de natureza exploratória e naturalista, recorrendo a uma metodologia de base hermenêutica e a uma estatística descritiva. Feita a análise e discussão dos dados, concluímos que os docentes verbalizaram uma autoperceção positiva das práticas que desenvolvem e que se encontram alinhadas com a proposta de Miguel Zabalza para a docência no Ensino Superior.

* O presente artigo baseia-se num trabalho de investigação efetuado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, concluída em 2012 na Universidade Católica Portuguesa.

** Escola Secundária do Castelo da Maia.

*** Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, docência universitária, pedagogia, práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem.

1. O ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO NO SÉCULO XXI: UMA RECONFIGURAÇÃO COM DISCURSOS PLURAIS

1.1. A universidade, hoje: crises e desafios

As transformações sociais, culturais e tecnológicas que hoje marcam a sociedade e o conhecimento repercutem-se no Ensino Superior, levando-o a responder a desafios cada vez mais diversificados e exigentes. Estas rápidas transformações exigem aos sistemas de Ensino Superior uma reflexão que recoloca em perspectiva a sua missão e realidade(s).

Se as referências clássicas perspetivam a missão da universidade como a transmissão e procura do mais elevado grau de conhecimento – v. g., Jaspers (1946) e Ortega y Gasset (1930) –, a verdade é que nos últimos vinte e cinco anos do século XX foi sendo progressivamente atribuído à universidade um conjunto de funções que, para além da transmissão e da procura do conhecimento, sugerem também (à universidade) finalidades de pendor mais utilitarista (Relatório da OCDE, 1987; 2011), nomeadamente o poder contribuir para o progresso, ao permitir a qualificação profissional ancorada num *savoir-faire* adaptado às necessidades da economia. Acresce ainda a consideração de que cabe à universidade o dever ser uma plataforma para a efetivação do ensino ao longo da vida, abrindo-se a novos públicos (Unesco, 1996), consequência de mercados de trabalho que exigem uma permanente adaptação à mudança e requerem, simultaneamente, uma especialização em áreas muito diversas. O mercado de trabalho apresenta-se muito exigente quanto a perfis de formação flexíveis e ajustáveis a necessidades que se alteram rápida e continuamente. Se associarmos, ainda, a tentativa de equilíbrio entre as dimensões da qualidade do ensino (conceptual e técnico) e da necessária formação ética, cultural e pessoal, compreendemos que a missão da universidade poderá reequacionar-se como uma nova tríade que convoca a ciência, a formação de competências, capacidades e aptidões e a educação ao longo da vida (Costa, 2001; 2002).

Sendo indiscutível que a natureza do Ensino Superior está a mudar, sobretudo pelas relações que tem vindo a estabelecer com fatores sociais e culturais que se manifestam dentro e fora do seu sistema, a reconfiguração do Ensino Superior universitário deverá passar por uma análise da relação

entre a educação superior e as suas funcionalidades, sem que, seguramente, a sua identidade se sacrifique à sociedade da relevância e da *performance*, submetendo-se às exigências do poder financeiro e económico (Neave, 1995; Santos, 2004). Esta articulação de difícil gestão e equilíbrio, discutível na sua realização, convoca a universidade a articular-se com a realidade em que se enquadra, assumindo-se como instância crítica promotora de desenvolvimento e progresso que não pode deixar de inscrever o homem e a humanidade no centro das suas preocupações (Magalhães, 2006).

1.2. O espaço europeu do Ensino Superior e o Processo de Bolonha

A ideia de um espaço europeu do conhecimento entende o intercâmbio de pessoas, cultura e conhecimento como um fator potenciador de enriquecimento nas aquisições académicas e competenciais dos professores e estudantes, concorrendo para um saber que se quer cada vez mais internacional. Esta ideia está presente na subscrição da Magna Carta das Universidades Europeias (1988) que muitos consideram como o impulso inicial de uma reforma sem precedentes no Ensino Superior, consubstanciada no designado Processo de Bolonha (Simão, Santos & Costa, 2005; Serralheiro, 2005; Azevedo, 2009). A partir da Declaração de Bolonha (1999), a oportunidade de estruturar concertadamente um Espaço Europeu do Ensino Superior competitivo apresenta-se como uma oportunidade imperdível (Feyo de Azevedo, 2002) e torna-se necessário encontrar o caminho que, em Portugal, viabilize responder ao repto lançado. Torna-se óbvio que as implicações que a adesão a este projeto envolve terão incidências que irão mais longe do que as políticas organizativas necessárias para a adequação dos cursos superiores nas diversas instituições de Ensino Superior.

São muitos os que se debruçam sobre estas necessárias mudanças (Costa, 2001; Feyo de Azevedo, 2002; Azevedo, 2009), que veremos segundo duas grandes linhas: numa linha de alteração da estrutura dos cursos, definindo-os por ciclos (1.º ciclo de graduação e 2.º ciclo de pós-graduação), perspetivando-os numa vertente de integração no mundo do trabalho e numa linha que envolve uma mudança de práticas educativas que terão repercussões ao nível dos docentes e dos discentes. Se o primeiro aspeto remete para uma maior articulação entre a aprendizagem realizada na universidade e a aprendizagem realizada no mundo do trabalho, o segundo aspeto traduz uma alteração profunda no paradigma do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior universitário. O enfoque desloca-se da pessoa do professor que ensina para o aluno que aprende, passando

este a ser o centro da dimensão educativa (Zabalza, 2008; Ribeiro, 2005; Chaves, 2010).

Esta descentração do professor irá colocar os docentes debaixo de uma exigência não apenas científica, mas igualmente pedagógica, situação que se apresenta como uma novidade para uma grande parte dos docentes universitários que, na sua maioria, não possui formação específica para o exercício da docência (Pimenta e Anastasiou, 2002; Costa, 2002b). A sua presença no Ensino Superior decorre, normalmente, de uma reconhecida prestação na sua especialidade e da possibilidade de prosseguir e aprofundar investigação numa instituição universitária. A situação de investigador é, na maior parte das vezes, paralela a uma atividade docente na qual o professor se descobre e muitas vezes se ignora.

2. DOCÊNCIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

2.1. A profissionalidade docente

Parece-nos consensual e inquestionável que ser professor é ser aquele que consegue fazer acionar um conjunto diferenciado e articulado de mecanismos que promovem no outro a alteração e posterior apropriação reflexiva e crítica de algo novo. É ser capaz de fazer com que alguém aprenda (Roldão, 2009). Fazer com que alguém aprenda exige não somente o domínio do Saber que se quer fazer aprender, mas também o domínio de uma prática que se operacionaliza nessa ação de “fazer aprender”. É no “como” fazer aprender que reside o carácter prático da profissão de professor, aquilo que se designa por pedagogia, atividade difícil de caracterizar em absoluto como arte ou ciência.

Em qualquer caso, a complexidade que define a profissão docente poderá sintetizar-se nos caracterizadores referidos por Roldão (2009), que destacam a função (de fazer aprender alguma coisa a alguém), o saber (conhecimento específico mobilizado para concretizar a aprendizagem no aluno), o poder (que se refere à autonomia sobre o objeto do seu trabalho) e a capacidade reflexiva (que se reporta à possibilidade, capacidade e necessidade de refletir sobre a função que desempenha).

Estas considerações permitem-nos concluir que o conhecimento profissional docente resulta e, simultaneamente, reclama uma *natureza compósita*, isto é, uma capacidade de combinar um conjunto de valências que se jogam mútua e dinamicamente nas situações de *fazer com que o outro se*

apropriar do saber, entenda-se, nas situações que desencadeiam aprendizagens (Roldão, 2007).

Pode dizer-se que a ação docente assume uma extensão prática ampla e consciente. Vejam-se, a este respeito, as palavras de Luís Carrilho Gonçalves relativamente aos docentes do Ensino Superior: “(...) ser professor, tutor, saber transmitir, ensinar e motivar e, sobretudo, avaliar os seus resultados científicos e pedagógicos” (Gonçalves, 2005: 47).

2.2. A docência e a formação pedagógica no Ensino Superior
Pensar a presença, interesse e necessidade de preparação pedagógico-didática no Ensino Superior universitário torna-se uma questão proeminente no contexto de um cenário de convergência do Espaço Europeu do Ensino Superior, parecendo-nos que, também no Ensino Superior universitário, se requer uma reflexão pedagógica, tanto mais que os docentes deste nível de ensino não possuem, como se aludiu e regra geral, formação pedagógica específica.

Os professores do ensino universitário advêm de áreas diversas do conhecimento e ingressam no Ensino Superior por motivos vários. Grande parte ingressa neste subsistema na sequência da sua prestação de qualidade (diríamos excelência) enquanto aluno. Neste caso, a transição académica operou-se através de uma mudança de estatuto e de papel: de alunos passam a professores, numa (quase) naturalidade de percurso. Neste caso, *encontram-se* como professores, não havendo lugar a nenhuma formação inicial para esta função e elegendo os seus mestres como referências maiores que procuram imitar.

De outro modo, há profissionais de reconhecida competência profissional que estabelecem uma relação de colaboração com as instituições de ensino, entrando na docência por esse meio. Nesta situação, dá-se como adquirido que o facto de serem profissionais competentes na sua área específica os torna *naturalmente* aptos para a função de ensinar. Admite-se, *lato sensu*, que a excelência numa dada área de especialidade permite (quase que de uma forma “natural”) a docência com qualidade no Ensino Superior.

Em qualquer dos casos, não se coloca a questão de estarem ou não capacitados para ensinar. A grande maioria encontra-se na docência sem questionamento sobre questões relativamente ao que se entende por “ser professor”. Talvez por isso se compreenda que não ocorra (genericamente) procura de preparação para a docência por parte dos profissionais que a exercem no Ensino Superior (Pimenta e Anastasiou, 2002).

Preparados cientificamente na especialidade, desconhecem, contudo, frequentemente, os procedimentos relativos aos processos pedagógicos envolvidos na leção (por exemplo, atividades de planificação, avaliação, metodologia didática) e aos processos de ensino e aprendizagem (importância da relação pedagógica, teorias de aprendizagem, modelos funcionais de ensino...). Integrados em Unidades Orgânicas, recebem e/ou criam o programa da Unidade Curricular que irão lecionar e os procedimentos seguintes são, em regra, realizados de um modo isolado e individualmente, no desconhecimento de procedimentos didático-pedagógicos (Pimenta e Anastasiou, 2002; Costa, 2002; Ribeiro, 2005).

A experiência de ensino que conhecem é a sua própria enquanto alunos e, nessa perspetiva, retêm a memória dos professores que consideraram “bons” e aos quais sentem vontade de se assemelhar. Cristalizaram modelos que valorizam e, enquanto professores, são esses os referentes que os orientam. Também o senso comum permite um constructo sobre o que é ser professor, o que revela que o conhecimento da profissão que exercem carece de fundamentação sustentada.

Os professores do Ensino Superior são também investigadores e valorizam diferentemente estas duas dimensões da sua profissão e atividade. O prestígio institucional e o reconhecimento social são, em grande parte, devidos essencialmente à sua atividade de investigação, como o atestam as provas de reconhecimento académico (mestrado e doutoramento). Esta valorização institucional e social da investigação contribui para uma auto-perceção na qual o docente se concebe mais como investigador e autor científico do que como professor. Esta autoperceção poderá conduzir, ainda, a um maior investimento na área da pesquisa, na qual o docente se vê mais valorizado e competente (Pérez Gomes, 1999). Mas, há que ter em atenção que ensinar e investigar são atividades muito diferentes na sua ação, envolvendo lógicas de ação muito diferenciadas, o que permite compreender que ser bom investigador não é correlato de se ser bom professor (Pimenta e Anastasiou, 2002)¹.

Paralelamente, é frequente a ideia de que um perito numa dada área científica será naturalmente capaz de ensinar e fazer aprender sem preparação específica, havendo mesmo a noção de que não será muito importante uma preparação pedagógica para ensinar no Ensino Superior (Zabalza, 2004).

¹ Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam cinco componentes que analisam nestas duas dimensões (os sujeitos envolvidos, o tempo, o conhecimento, os resultados e o método).

Estas considerações (comuns e) estereotipadas são obstáculos à procura de preparação pedagógica por parte da maioria dos docentes aliadas a uma *desvalorização institucional* visível nos modos de regulação da carreira docente que praticamente os dispensa de um investimento consistente no repensar a ação pedagógica.

No entanto, em virtude das transformações que se têm vindo a operar, acentuou-se a consciência ainda que difusa de que a docência no Ensino Superior deverá caracterizar-se pela existência equilibrada de competências científicas e pedagógicas. Assim, as instituições de Ensino Superior têm vindo a dedicar uma maior e particular atenção à formação pedagógica dos seus docentes. Os professores terão que estar capazes de responder com eficiência às solicitações das situações educativas que encontram, o que será tanto mais eficaz quanto mais capacitados estiverem sob o ponto de vista da preparação pedagógica. A título de exemplo, salienta-se a capacidade de promover o estudo autónomo sob orientação, o investimento em aulas com diversidade metodológica (evitando cair regularmente na magistral aula expositiva), o conhecimento e promoção de variedade de instrumentos e tipologias de avaliação (permitindo uma avaliação mais ampla, construtiva, formativa e formadora) e o investimento em práticas relacionais e comunicativas potenciadoras de uma compreensão efetiva, como elementos que têm que estar ao serviço das práticas pedagógicas exercidas no Ensino Superior (Garcia, 1998; Zabalza, 2003 e 2004).

3. O ESTUDO EMPÍRICO: OBJETIVOS, METODOLOGIA E AMOSTRA

Este estudo emergiu do envolvimento da equipa de investigação num Programa de Formação Pedagógica que se desenrolou no ano letivo de 2010-2011 no Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa. Este programa, que contemplou temas gerais da pedagogia, foi apresentado às diversas Escolas/Faculdades que, após análise, manifestaram interesse na sua realização². O Programa estava estruturado numa linha de análise e reflexão sobre as práticas profissionais, induzindo a ação

² Apresentado e proposto às diversas Escolas/Faculdades, foram cinco as que optaram por se envolver na formação (Escola de Direito, Instituto de Ciências da Saúde, Escola Superior de Biotecnologia, Faculdade de Educação e Psicologia e Escola das Artes), que veio a ser realizada separadamente para cada uma das Escolas/Faculdades.

transformadora de procedimentos, numa lógica de enriquecimento conceptual e prático.

Numa perspetiva global da formação desenvolvida, podemos sintetizar que:

- a) Os assuntos privilegiados foram o trabalho pedagógico na sua complexidade (planificar, executar e avaliar), a docência e a aprendizagem na sociedade do conhecimento e a importância da reflexão na pedagogia.
- b) As dinâmicas de trabalho envolveram análise de excertos de filmes alusivos a situações pedagógicas, de textos e de instrumentos de avaliação e a produção e apresentação de experiências e opiniões, desenvolvidas individualmente e em grupo.
- c) Os referenciais versaram conteúdos (textos) sobre o trabalho pedagógico (planificar, executar e avaliar), sobre a profissão de “ser professor” e sobre práticas pedagógicas potencialmente propiciadoras de melhores ambientes de ensino-aprendizagem.
- d) Os conhecimentos e o saber experiencial dos docentes-formandos foram convocados através do confronto com os referenciais apresentados ao longo de todas as sessões formativas.

Ao longo do desenvolvimento do Programa, foi prática muito frequente a recolha de informações, opiniões e reflexões que suscitaram à equipa de formação interesse em desenvolver a presente investigação, emergindo a vontade de investigar de forma mais precisa três aspetos essenciais do trabalho pedagógico: as práticas realizadas pelos docentes, a importância que lhes é atribuída e a vivência pessoal da profissão.

Assim, esta investigação desenhou-se a partir do contacto com os docentes que, em contexto formativo, vieram a refletir sobre a sua ação pedagógica, problematizando o que é “ser docente”. Alguns dados resultantes dessa formação serão convocados neste estudo.

Alicerçado na reflexão teórica e na experiência formativa, o trabalho que se apresenta pretende conhecer a representação que, individualmente, os docentes têm da sua prática e vivência pedagógica. A investigação parte de um referencial teórico proposto por Zabalza em “Competências docentes do profesorado universitário. Qualidade e desenvolvimento profissional” (Zabalza, 2008) e também da análise da vivência pessoal da prática pedagógica, a partir das considerações de Hargreaves (1998), Nóvoa (2009) e Estrela (2010).

Definimos como objetivo geral deste estudo conhecer as representações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no Ensino Superior no contexto de uma instituição de Ensino Superior universitário³.

Pareceu-nos pertinente procurar conhecer como dizem que ensinam e que perceção têm das situações de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior universitário. Seria pois, essencial, sabermos como são pensadas as aulas, bem assim como os procedimentos que envolvem a totalidade do ato pedagógico, nomeadamente, como planificam, como concretizam essa planificação, em que espaços ocorre a leção, como avaliam, como analisam a sua ação e como refletem sobre si próprios.

Como objetivos específicos, definimos:

1. conhecer a representação que os docentes do Ensino Superior universitário têm relativamente às suas práticas e situações de ensino e aprendizagem que desenvolvem;
2. verificar se esta representação das práticas é conforme ao código pedagógico proposto por Zabalza (2008) para uma docência de qualidade no Ensino Superior;
3. obter a opinião dos docentes quanto à importância de um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos propostos para um ensino de qualidade;
4. obter a opinião dos docentes sobre aspetos relativos à vivência da profissão (nomeadamente, motivação curricular, disponibilidade e gratificação pessoal).

Escolhemos como opção metodológica a realização de um estudo *tipo* caso de natureza exploratória que recorre à técnica de inquérito por questionário. No tratamento de dados recorreu-se à estatística descritiva.

Foram sujeitos da investigação uma amostra de 45 docentes⁴ (29,2% do universo de 154 docentes) que voluntariamente acederam a responder a um questionário enviado por correio eletrónico.

O instrumento de recolha de dados – um questionário misto – foi elaborado a partir de dez categorias⁵ que emergiram de um referencial de boas práticas pedagógicas para o Ensino Superior proposto por Zabalza (2008)

³ Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto.

⁴ Docentes da Escola das Artes, Escola de Direito, Instituto de Ciências da Saúde e Escola Superior de Biotecnologia.

⁵ As dez categorias consideradas foram: Planificação; Espaços de aprendizagem; Seleção e apresentação de conteúdos; Materiais de apoio à aprendizagem; Metodologia; Apoio aos estudan-

e de aspetos relativos à vivência da profissão docente (Nóvoa, 1999, 2007, 2009; Hargreaves, 1998; Estrela, 2010). Este questionário apresentou-se dividido em duas partes, sendo que a primeira (propondo uma escala de frequência com cinco níveis) solicitava ao docente que seleccionasse a opção que expressasse a frequência com que, na sua prática pedagógica, realizava o procedimento referido; a segunda (propondo uma escala de importância com cinco níveis) solicitava ao docente que seleccionasse a opção que expressava a sua opinião quanto à importância que atribuía ao procedimento referido.

4. OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Apresenta-se um resumo dos dados em tabelas onde se referem as categorias e questões colocadas no questionário.

Na Tabela 1, apresentamos as categorias e questões relativas à frequência com que o docente diz executar um determinado procedimento, realizada a partir da assunção de uma notação negativa (onde incluímos as opções de resposta “Nunca” e “Quase nunca”) e uma notação positiva (que engloba as opções de resposta “Frequentemente”, “Quase sempre” e “Sempre”).

Na Tabela 2, apresentamos as categorias e questões relativas à importância com que o docente diz valorizar determinado procedimento, numa divisão realizada a partir da assunção de uma notação negativa (onde incluímos as opções de resposta “Nada importante” e “Pouco importante”) e uma notação positiva (que engloba as opções de resposta “Relativamente importante”, “Importante” e “Muito importante”).

tes; Coordenação com os colegas; Avaliação; Revisão do processo; Vivência pessoal da profissão docente.

Tabela 1. Categorias e questões relativas à frequência distribuídas numa notação negativa (opções de resposta “Nunca” e “Quase nunca”) e positiva (opções de resposta “Frequentemente”, “Quase sempre” e “Sempre”)

Categorias	N.º da questão	Escala de frequência		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
1.^a Planificação	1. No início de uma Unidade Curricular elabora uma planificação com objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação e bibliografia?	100		
	2. Na planificação da Unidade Curricular indica referências bibliográficas e fontes de informação úteis para as aprendizagens?	97,8		2,2
2.^a Espaços de aprendizagem	12. Promove atividades de ensino e aprendizagem em contextos formativos exteriores à aula (visitas de estudo, participação/desenvolvimento de projetos em contextos externos às aulas)?	33,3	55,1	15,6
3.^a Seleção e apresentação de conteúdos	3. Apresenta aos alunos uma planificação com a estrutura completa do programa: objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação e bibliografia?	100		
	4. Dialoga com os alunos sobre a planificação, permitindo-lhes fazerem sugestões?	66,7	33,3	
	6. Na sua prática pedagógica mostra aos seus alunos a relevância dos conteúdos curriculares para a vida profissional?	100		
	9. Nas aulas, apresenta situações/problemas reais para análise e desenvolvimento?	91,1	2,2	6,7

Categorias	N.º da questão	Escala de frequência		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
4. ^a Materiais de apoio à aprendizagem	8. Elabora materiais de apoio aos alunos onde se incluam, por exemplo, a realização de atividades de consolidação das aprendizagens, exercícios (e respetiva correção), indicação de dificuldades habituais e sugestões para a sua ultrapassagem?	82,2	17,8	
5. ^a Metodologia	7. No desenvolvimento dos conteúdos, faz aos alunos perguntas, exercícios, organiza debates?	91,1	6,7	2,2
	10. Nas aulas, privilegia a interação com os alunos (diálogo, pergunta-resposta, debate...)?	91,1	8,9	
	11. Implica os estudantes em atividades de integração dos conteúdos lecionados (por exemplo, apresentam trabalhos sobre os conteúdos lecionados)?	84,4	8,9	6,7
6. ^a Apoio aos estudantes	15. Recebe, quando solicitado, individualmente ou em grupo, os alunos para esclarecimento de dúvidas?	100		
	14. Dispõe-se a ouvir e receber os alunos para além do horário de atendimento?	97,8		2,2
	13. Preocupa-se, para além da leção dos conteúdos, em criar oportunidades que lhe permitam conhecer os seus alunos (nos seus talentos, interesses...)?	66,7	26,7	6,7
7. ^a Coordenação com os colegas	5. Faz uma articulação entre os conteúdos curriculares que leciona e os conteúdos curriculares lecionados por outros docentes do mesmo curso?	71,1	22,2	6,7

Categorias	N.º da questão	Escala de frequência		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
8. ^a Avaliação	17. No início da Unidade Curricular esclarece os alunos sobre os critérios de avaliação?	97,8		2,2
	16. Nas atividades de desenvolvimento dos conteúdos realiza atividades de verificação e melhoria das aprendizagens?	71,1	20	8,9
	18. Valoriza os conhecimentos adquiridos pelos alunos noutros contextos extra académicos?	75,6	15,6	8,9
9. ^a Revisão do processo	19. Ao longo do desenvolvimento da Unidade Curricular ajusta, quando necessário, a planificação inicial?	86,7	11,1	2,2
	20. Realiza regularmente uma análise dos resultados finais obtidos pelos alunos na sua Unidade Curricular?	86,7	11,1	2,2
10. ^a Vivência pessoal da profissão docente	21. As Unidades Curriculares que leciona têm relação com a investigação que realiza?	86,7	13,3	
	22. Dedicar tempo a preparar as aulas e atividades de ensino e aprendizagem?	100		
	23. Sente que transmite aos alunos interesse pelo que leciona?	100		
	25. Sente que faz dos alunos pessoas diferentes?	86,7	2,2	11,1
	24. Ensinar dá-lhe satisfação pessoal?	100		

Tabela 2. Categorias e questões relativas à importância distribuídas numa notação negativa (opções de resposta “Nada importante” e “Pouco importante”) e positiva (opções de resposta “Relativamente importante”, “Importante” e “Muito importante”)

Categorias	N.º da questão	Escala de importância		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
1. ^a Planificação	28. Elaboração de uma planificação (com objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação e bibliografia) antes de iniciar a lecionação de uma Unidade Curricular.	100		
2. ^a Espaços de aprendizagem				
3. ^a Seleção e apresentação de conteúdos	30. Apresentação aos alunos da planificação elaborada pelo docente para a Unidade Curricular.	100		
	33. Demonstração aos alunos da relevância dos conteúdos curriculares para a vida profissional.	100		
4. ^a Materiais de apoio à aprendizagem	34. Elaboração de materiais de apoio para os alunos onde se incluam, por exemplo, a realização de atividades de verificação e consolidação das aprendizagens, exercícios (e respetiva correção), indicação de dificuldades habituais e sugestões para a sua ultrapassagem.	95,6		4,4
5. ^a Metodologia	31. Aceitação de sugestões dos alunos sobre a planificação do docente para uma determinada Unidade Curricular.	91,1	8,9	
	35. Implicação dos alunos em atividades de integração dos conteúdos lecionados (por exemplo, apresentação de trabalhos sobre conteúdos lecionados).	95,6	4,4	

Categorias	N.º da questão	Escala de importância		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
6. ^a Apoio aos estudantes	29. Inclusão na planificação de orientações, sugestões, referências bibliográficas e/ou outros recursos para os alunos orientarem o estudo.	100		
	36. Disponibilização de tempo, para além do horário de atendimento, para ouvir e receber os alunos.	97,8		2,2
7. ^a Coordenação com os colegas	32. Articulação de conteúdos curriculares a lecionar nas diferentes Unidades Curriculares do mesmo curso.	95,6	4,4	
8. ^a Avaliação	37. Realização de atividades de verificação das aprendizagens e dar <i>feedback</i> aos alunos ao longo do desenvolvimento da Unidade Curricular.	100		
	38. Utilização de instrumentos de avaliação diversificados.	95,6	2,2	2,2
9. ^a Revisão do processo				
10. ^a Vivência pessoal da profissão docente				

5. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conhecendo as limitações decorrentes da aplicação do método do questionário – elevado número de ausência de respostas; propensão para a dicotomia nas respostas; tendência de resposta de acordo com a adequabilidade social (Matalon e Ghiglione, 1997) – e conscientes de que, através do instrumento construído para a recolha de dados, obteríamos as repre-

sentações dos docentes sobre o que fazem e valorizam, sabemos que, em rigor, a investigação nestes moldes somente permite a obtenção de dados sobre uma representação que se verbaliza e não sobre a realidade prática. Partindo desta consideração e numa sistematização dos dados provenientes do questionário, podemos sustentar que:

- a *leccio* magistral expositiva continua a ser o modelo pedagógico dominante nas práticas dos docentes;
- a planificação, sendo uma prática comum, assume uma elaboração que não se abre à implicação do aluno;
- a elaboração de materiais de apoio à aprendizagem é muito valorizada, mas tem uma menor expressão prática;
- os docentes dizem-se convictos de que usam uma metodologia interativa que convoca o aluno como elemento fulcral do ensino e da aprendizagem;
- a relação pedagógica entende-se num formato de disponibilidade didática, não se estendendo a um domínio relacional;
- a abertura a uma articulação curricular entende-se como importante, sugerindo um abandono do atomismo pedagógico;
- as práticas avaliativas assumem menor expressão ao longo do desenvolvimento dos conteúdos curriculares e incidem, essencialmente, sobre conteúdos veiculados nas/pelas aulas;
- os docentes dizem fazer uma revisão dos processos ao nível da planificação e dos resultados;
- a ação pedagógica diz-se vivida com gratificação e entrega pelos docentes.

Esta sistematização permite concluir que os objetivos da investigação foram atingidos. Foi possível conhecer a representação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes considerados na amostra, ver que a representação que têm das suas práticas é globalmente conforme ao código pedagógico apresentado por Zabalza (2008) para uma docência de qualidade no Ensino Superior, reconhecer que existe uma valorização positiva de procedimentos didático-pedagógicos para um ensino de qualidade e, ainda, perceber que a opinião sobre a vivência da profissão docente assume uma representação positiva.

Se associarmos a estes dados os recolhidos nos comentários solicitados aos docentes no âmbito do Programa de Formação Pedagógica subjacente a este estudo, podemos problematizar algumas conclusões que sugerem

interpelação, essencialmente em relação aos dados obtidos nas categorias de Metodologia, Avaliação e Coordenação com os colegas.

Ao longo do Programa de Formação Pedagógica, foi solicitado aos docentes que referissem, por escrito, problemas que gostassem de ver tratados ao longo da formação. Este diagnóstico permitiria um reajustamento da planificação inicial e um enfoque nos problemas referidos pelos docentes. Igualmente, no fim da formação foi solicitado que fizessem uma avaliação do trabalho realizado e sugerissem temas que gostariam de trabalhar e aprofundar em futuras oportunidades formativas. Dos muitos dados aí recolhidos, os mais expressivos prendem-se com os comportamentos e atitudes dos alunos perante o ensino e a aprendizagem (motivar e aumentar o empenho; implicação e participação dos alunos perante os conteúdos; aumentar a sua autonomia e responsabilização; estimular o espírito crítico...) e com estratégias de ensino e de aprendizagem (desenvolver uma pedagogia diferenciada; uniformizar conhecimentos basilares; ensinar a grandes e pequenos grupos; questões de fundo da avaliação, nomeadamente diversidade, tipos e instrumentos de avaliação). Se convocarmos alguns testemunhos dos docentes⁶, nomeadamente no que concerne aos problemas sentidos frequentemente na prática quotidiana, somos levados a problematizar a visão que algumas das respostas dadas no questionário sugerem.

Os docentes referiram – na formação – que sentiam frequentemente dificuldade em:

- i. captar a atenção dos alunos;
- ii. motivar os alunos (sobretudo nas aulas teóricas);
- iii. conseguir que os alunos participem de forma ativa na aula;
- iv. usar melhores estratégias;
- v. operacionalizar a diferenciação pedagógica;
- vi. comunicar na sala de aula.

Quando convidados a sugerir temas para aprofundamento em futura formação, mencionaram:

- i. comparação entre uma aula clássica (expositiva, como se os alunos fossem um só) e uma aula em que são usados vários métodos, valorizados o diálogo e a participação dos alunos;

⁶ Elementos presentes nos Relatórios do Programa de Formação Pedagógica 2010-2011 das Escolas/Faculdades de Direito, Instituto de Ciências da Saúde, Escola Superior de Biotecnologia e Escola das Artes.

- ii.* comunicação na sala de aula;
- iii.* como lidar com um público de alunos com tipos de aprendizagem muito diferentes;
- iv.* mais relação pedagógica/psicologia de desenvolvimento dos jovens.

Mas talvez o tema mais significativo – porque mais presente quer como problema, quer como sugestão de aprofundamento – fosse o da “Avaliação”. A respeito desta, vejam-se as referências que lhe são feitas, quer como problema sentido:

- i.* como definir critérios de avaliação?
- ii.* avaliar trabalhos de grupo, quando sabemos que alguns elementos do grupo não participaram mas colocaram o seu nome?
- iii.* como valorizar os melhores num trabalho de grupo com avaliação conjunta?
- iv.* cruzar perfil profissional de saída do curso-objetivos-mensurabilidade;
- v.* necessidade de um sistema de avaliação específico para o ensino no curso;

quer como tema sugerido para aprofundamento futuro:

- i.* Numa próxima formação gostaria de ver abordados e discutidos com mais profundidade e objetividade temas como os diferentes modelos de avaliação, modelos de aula, etc.
- ii.* Seria interessante que no futuro estas ações fossem mais focadas em ferramentas práticas de avaliação (...).
- iii.* Aprofundar: avaliação.
- iv.* (...) Uma formação pedagógica na área artística, com temas específicos da área (como a avaliação, ou práticas de criatividade, por exemplo).
- v.* Em termos de avaliação, gostava de saber mais sobre o modo de avaliar em cadeiras de projeto.
- vi.* Estratégias de avaliação.
- vii.* Futura formação: sistemas de avaliação.
- viii.* Trabalhar mais o tema: como avaliar.

A formação foi realizada de forma individual em cada uma das Unidades Académicas e, no final do curso, os comentários dos docentes sobre o tra-

balho realizado revelam uma visão positiva da formação e da oportunidade de trabalho (inter)disciplinar. Referem, por exemplo:

- i. Uma boa oportunidade para partilhar e perceber diferentes perspetivas sobre pedagogia, no contexto dos professores.
- ii. (...) o trabalho de equipa gerou ideias importantes e pertinentes, seria interessante aproveitar as mesmas com o objetivo de nos qualificar ainda mais, e dar continuidade à nossa função como docentes.
- iii. Ocasão excelente de encontro entre docentes da mesma escola. A partir de aqui, entre todos ir centrando os conteúdos nas necessidades específicas desta Escola. Foi muito interessante, e um momento inesquecível para todos.
- iv. Uma oportunidade de refletir, com um grupo de colegas que vivenciam as mesmas dificuldades e professores externos (formadores), sobre as práticas pedagógicas que habitualmente desenvolvo.
- v. Um momento de reflexão e partilha.
- vi. As sessões foram muito úteis para mim porque me ajudaram a consciencializar a necessidade de mudança nos métodos e na relação pedagógica professor-aluno. (...) Li com atenção todos os documentos que enviaram e tirei deles muitas lições para o meu trabalho e ideias para melhorar.
- vii. Foi muito importante refletir e trocar ideias sobre métodos pedagógicos e de avaliação.
- viii. Um momento de paragem, de reflexão, de partilha e claramente de aprendizagem... geradora de controvérsia que me foi muito proveitosa.

Numa reflexão sobre estes comentários, e perspetivando-os como elementos complementares da investigação, podemos pensar que, ao nível da Metodologia (5.^a Categoria), a interação referida pelos docentes na resposta ao questionário poderá, na prática, não se efetivar tão plenamente como desejado no quotidiano do processo de ensino e aprendizagem; quanto à Avaliação (8.^a Categoria), estes comentários mostram que os professores sentem necessidade e vontade de aprofundar os seus conhecimentos e competências neste domínio. Nesta categoria existe expressiva notação positiva nas respostas dadas no questionário, sugerindo uma familiarização com procedimentos avaliativos, que poderá ser perspetivada a uma outra luz se conjugada com estes comentários.

Relativamente à Coordenação com os colegas (7.^a Categoria), os dados do questionário permitem ver que existe uma disponibilidade para trabalho colaborativo, porventura indicador de abandono progressivo de um paradigma de individualismo pedagógico tradicional no Ensino Superior (Costa, 2002b; Tavares, 2003; Zabalza, 2004; Nóvoa, 2009). Se os perspetivarmos tendo em consideração os comentários dos docentes realizados no final do Programa de Formação, vemos que o trabalho desenvolvido em grupo de pares, significativo e sensibilizador para as questões pedagógicas, foi entendido como uma oportunidade significativa e enriquecedora. As referências ao trabalho em grupo, ao encontro entre colegas, à reflexão partilhada e troca de ideias permitem supor que a coordenação com os colegas a que as respostas do questionário aludem se situa exclusivamente numa dimensão conteudinal.

Também será importante considerar outro aspeto que decorre da análise dos dados apresentados na Tabela 3 e que diz respeito à sensibilização dos docentes para as questões pedagógicas.

Tabela 3. Dados finais do programa de Formação Pedagógica e de respostas ao questionário da investigação

	Escola das Artes	Escola de Direito	Instituto de Ciências da Saúde	Escola Superior de Biotecnologia	Total
N.º de docentes que frequentaram o Programa de Formação Pedagógica	26	33	17	25	101
Representação positiva da Formação (%)	100	72	71	90	
N.º de docentes a quem foi enviado o questionário	67	39	24	24	154
N.º de docentes que responderam ao questionário	22	8	10	5	45
% de respostas face ao envio	33,0%	21,0%	42,0%	21,0%	29,3%

O quadro revela que: *i*) a representação dos docentes relativamente à formação foi positiva; *ii*) o envio do questionário desta investigação se estendeu a um número de docentes superior ao que participou na formação; *iii*) o número de respondentes foi significativamente inferior ao da participação na formação.

Porque responderam apenas cerca de 45% dos que participaram na formação (aproximadamente 30% da totalidade daqueles a quem foi enviado o questionário)? A formação obteve uma representação positiva em cerca de 80% dos docentes participantes, o que faria supor uma maior sensibilização para as questões relacionadas com a pedagogia. Esta questão sugere alguma perplexidade, sendo impossível responder de forma segura, dada a grande variedade de hipóteses em jogo.

Se, em termos metodológicos, o instrumento de recolha de dados apresenta limitações às quais já aludimos⁷, parece-nos, por outro lado, ser possível admitir que houve, por parte dos docentes que responderam, uma clara *disposição* para *pensarem* as *suas práticas*, por oposição aos que não responderam.

Será esta uma *disposição* excecional? Cremos que não. Acreditamos que é possível que a ausência de uma maior participação neste estudo tenha ficado a dever-se – pelo menos em parte – às limitações decorrentes da metodologia utilizada. Porém, não podemos deixar de salientar que aqueles que responderam sugerem um modo de estar na profissão docente revelador de uma atitude de desenvolvimento profissional construtor de melhores práticas.

6. CONCLUSÕES

Esta investigação evidenciou a necessidade de se: *i*) repensar a importância concedida aos espaços de aprendizagem; *ii*) implicar os alunos (nomeadamente nas opções programáticas e metodológicas); *iii*) investir na relação pedagógica (*escutar* os alunos); *iv*) consciencializar a fusão entre as convicções e a prática, problematizando uma eventual idealização de procedimentos; *v*) salientar a importância de *abrir a sala de aula ao amigo crítico*; e *vi*) promover a reflexão sobre as práticas num plano quer pessoal, quer institucional, salientando a formação no desenvolvimento profissional.

⁷ Um elevado número de ausência de respostas; propensão para a dicotomia nas respostas; tendência da resposta de acordo com a adequabilidade social (Matalon e Ghiglione, 1997).

As limitações do estudo decorreram da metodologia, nomeadamente da dimensão da amostra (o instrumento de recolha de dados foi preparado para um maior número de respondentes e veio a obter um número não representativo de respostas), da utilização de uma única fonte de recolha de dados (impeditiva de uma triangulação de elementos igualmente presentes na realidade educativa) e da adequabilidade social (visível na tendência para responder de acordo com o socialmente expectável). Também os sujeitos envolvidos na investigação foram somente os docentes, que não são atores exclusivos da realidade educativa.

Apresentada a nossa perceção, entendemos que, em estudos futuros, será necessário desenvolver outras formas de análise que permitirão uma visão holística, necessariamente mais completa e consistente. Perante estas considerações, apresentamos uma sistematização de desenvolvimentos que nos parecem fundamentais para prosseguir na procura de conhecimento a partir do agora apresentado. Para tal propósito, vemos como importante:

- a. a diversificação de dados (por exemplo, fazer uma análise de conteúdo de planos de aula, de sumários, de instrumentos de avaliação);
- b. a auscultação de outros elementos do processo (nomeadamente, alunos);
- c. a variação de metodologia (utilizando, por exemplo, entrevistas e *focus group* a alunos e professores);
- d. a observação direta das práticas docentes, nomeadamente de aulas (método etnográfico).

Este estudo permitiu concluir que, no âmbito das práticas pedagógicas no Ensino Superior, as alterações de contextos, processos, conteúdos, práticas, sentimentos e atitudes significam desenvolver todo um conjunto de ações coerentes que desafiam os atores envolvidos a alterarem formas de agir instaladas, cujo hábito se tornou regra e que exigem a reflexão para acompanhar a mudança.

Cientes que estamos das nossas dificuldades, limitações e constrangimentos, estamos também certos de ter realizado um trabalho que revela que as competências pedagógicas se querem objeto de investimento institucional e pessoal e de reflexão entre pares. A conjugação destas duas variáveis é central para se prosseguir o trabalho de elevação das qualidades do ensino e das aprendizagens no Ensino Superior.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2009). *A Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e a Garantia da Qualidade: Entre a competitividade, o desenvolvimento humano e a liberdade*. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3075/1/Cria%C3%A7%C3%A3o%20Espa%C3%A7o%20Europeu%20de%20Ensino%20Superior.pdf> (Consultado em 25 de abril de 2011).
- Chaves, M. C. (2010). *A Pedagogia Universitária. Uma proposta de análise e de autoavaliação*. Coimbra. Formasu.
- Costa, J. V. (2001). *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa. Editorial Caminho.
- Costa, J. V. (2002a). *A Universidade: Missão e constrangimentos*. Disponível em: <http://jvcosta.net/artigos/coimbra.html> (Consultado em 05 de abril de 2011).
- Costa, J. V. (2002b). *A Pedagogia no Ensino Superior e o Insucesso Escolar*. Disponível em: <http://jvcosta.net/artigos/pedagogia.html> (Consultado em 07 de abril de 2011).
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões afetivas e éticas*. Maia. Areal Editores.
- Feyo de Azevedo, S. (2002). *Notas para a Reflexão sobre o Tema Bolonha – Oportunidade imperdível para a reforma do sistema do ensino superior*. XIV Congresso da Ordem dos Engenheiros, Coimbra. Disponível em: http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_OP_20020628_BP_OE_Congresso.pdf publicação completa em CD-ROM, 27-29 de junho, 2002. (Consultado em 25 de abril de 2011).
- Gonçalves, L. C. (2005) Bolonha, a motivação para a mudança. In *Revista Formar*. Lisboa, n.º 53, 35-47. Disponível em: http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202005/FORMAR_53.pdf (Consultado em 12 de março de 2011).
- Hargreaves, A. (1998a). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora. MacGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 14 (8), 835-854. Disponível em: <http://www.nebrija.com/encuentro-calidad/documentos/the-emotional-practice-of-teaching.pdf> (Consultado em 17 de julho de 2011).
- Magalhães, A. (2006). A identidade do Ensino Superior: A educação superior e a universidade. In *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900702.pdf> (Consultado em 10 de maio de 2011).
- Matalon, B. e Ghiglione, R. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras. Celta Editora.
- Neave, G. (1995). On Visions, Short and Long. *Higher Education Policy*, 8, 9-10.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão: Professor*. (2.ª ed.). Porto. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Vidas de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores, Imagens de um futuro presente*. Lisboa: Educa.
- OCDE (1987). *Universities under Scrutiny*. Paris. OCDE.

- OCDE (2011). *Education at a Glance. OCDE Indicators*. Paris. OCDE.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C., (2002). *Docência no ensino superior*. Vol I. São Paulo. Cortez Editora.
- Ribeiro, C. (2005). *Práticas de Ensino e Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior Universitário*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Não publicado.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Revista brasileira de educação*. Jan.-abr., ano/vol.12, número 034. Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação. São Paulo. Brasil, 94-103.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Santos, Boaventura Sousa (1989). Da ideia de Universidade à Universidade das Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais* n.º 27/28 junho 1989, 11-62. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/92_Da%20ideia%20de%20universidade_RCCS27-28.pdf (Consultado em 22 de maio de 2011).
- Serralheiro, J. P. (org.) (2005). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses*. Porto. Profedições.
- Simão, J. V.; Santos, S. M. & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a Excelência. A Oportunidade de Bolonha*. Gradiva.
- Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2004). A didáctica universitária. Uno espazo disciplinar para o estudo e mellora da nossa docência. Lección inaugural do curso de 2004/2005. Disponível em: http://www.usc.es/intro/doc/discurso_inaugural.pdf (Consultado em 23 de março de 2011).
- Zabalza, M. A. (2008). *Competências docentes do professorado universitário. Qualidade e desenvolvimento profissional*. Vigo. Formación e Innovación Educativa na Universidade. Universidade de Vigo.

ABSTRACT: This article summarizes a case study which aimed to know the representations that a group of university teachers have of their own teaching practices. The specific objectives were: to know how university teachers see their practices; to establish whether their view of their practices is in accordance with Zabalza's (2008) teaching code for quality university teaching; to know these teachers' opinions about the importance of a set of teaching and didactic procedures recommended for quality teaching and about other aspects relating to the teaching profession. The literature we analysed allowed us to put into context the University and the challenges it faces, particularly as concerns the teaching guidelines resulting from the implementation of the Bologna Process. Here, we highlight Miguel Ángel Zabalza's

proposal for quality university teaching, which was the core reference in our empirical research. We also studied the teaching profession, in its development and dimensions. Our empirical study, which was carried out at a university, was an exploratory case study using descriptive statistical methodology. After analysing and discussing the data, we concluded that teachers verbalised a positive self-perception of their teaching practices.

With this study, we believe to have contributed to reflection on a rather complex area. We are aware that a triangulation research method would be able to come closer to the real situation, and that should be the focus of future research into this field.

KEYWORDS: university; university teaching; pedagogy; teaching practices; teaching and learning.

MODELO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: PARA ALÉM DO ESPELHO

*José Matias Alves**

*Ilídia Vieira**

*João Veiga**

*Joaquim Machado**

*José Pedro Amorim**

RESUMO: O presente artigo decorre da avaliação externa realizada pelo Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa ao Colégio Efanor no ano letivo de 2011-12 e tem como principal objetivo a explicitação do modelo de avaliação adotado e dos procedimentos metodológicos desenvolvidos nas diversas fases deste processo.

O Colégio Efanor situa-se na freguesia da Senhora da Hora, em Matosinhos, e começou a funcionar no ano letivo de 2008-09. Em 2011-12 encontravam-se a frequentar o Colégio 260 crianças e alunos, distribuídas pela Educação Pré-escolar (110), pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico (132) e pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico (18). No mesmo ano letivo o corpo docente do Colégio era constituído por sete educadoras de infância, oito professores do 1.º CEB, nove professores do 2.º CEB e catorze professores do currículo local.

O referencial adotado baseou-se no trabalho conceptual e empírico realizado por Daniel Stufflebeam e no modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) de avaliação, tendo-se recorrido a uma metodologia compósita, participada, rigorosa e colocada ao serviço da promoção da melhoria dos processos e resultados. Foram usados diversos métodos que permitiram triangular e validar os resultados obtidos, nomeadamente: análise de conteúdo com recurso ao programa NVivo, entrevistas semiestruturadas, observação de atividades pedagógicas, observação de aulas em todos os anos

* Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

de escolaridade, realização de painéis semiestruturados com representantes de todos os grupos pertencentes à comunidade educativa e inquéritos por questionário. Os resultados obtidos foram considerados muito valiosos por todos os *stakeholders*, nomeadamente direção, administração, coordenadores de ciclo de ensino, professores e associação de pais, uma vez que a avaliação funcionou não apenas na lógica de espelho, mas numa lógica de implicação, mobilização e compromisso para uma renovação da ação educativa.

PALAVRAS-CHAVE: modelo de avaliação externa, participação, autorreflexão, implicação, melhoria.

A avaliação externa realizada ao Colégio Efanor surgiu de uma solicitação feita pela direção do Colégio, em dezembro de 2011, ao Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. A partir desta solicitação, foi constituída uma equipa de trabalho multidisciplinar das Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia, tendo-se desenvolvido um modelo de avaliação de escolas que permitisse o conhecimento global e abrangente da realidade educativa em causa e, simultaneamente, fosse capaz de desencadear o desenvolvimento de dinâmicas de melhoria sustentada da ação educativa.

O referencial de avaliação adotado baseou-se no trabalho conceptual e empírico realizado por Daniel Stufflebeam e no modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) de avaliação, concebido para responder às limitações apresentadas pelos modelos tradicionais de avaliação, considerados por vezes demasiado rígidos para a avaliação de contextos sociais dinâmicos. Neste modelo a avaliação é perspectivada como a “identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos” (Stufflebeam & Shinkfield, 1993: 183).

Este pressuposto traduziu-se na adoção de um modelo de avaliação que pretendeu afirmar-se como uma experiência enriquecedora para o Colégio, com o objetivo primordial de fornecer dados que permitissem obter melhorias profissionais e organizacionais. Recorreu-se, assim, a um modelo com um sentido essencialmente construtivo e desenvolvimental. A procura das singularidades e das características particulares do contexto educativo a

avaliar exigiu uma avaliação tendencialmente etnográfica, de cariz naturalista, centrada nos processos e nos resultados do ensino-aprendizagem.

O objetivo principal deste tipo de ação foi o de “conhecer como e por que funcionam de um determinado modo as escolas, para compreender e explicar a sua natureza (formulação de teorias) e para melhorar a sua prática, enriquecendo a tomada de decisões” (Santos-Guerra, 2003: 51).

Este modelo de avaliação, inovador, participado e holístico, foi percebido como relevante e promotor de desenvolvimento profissional e organizacional pela comunidade educativa em geral, o que parece legitimar a sua explicitação.

CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO

O Colégio Efanor situa-se na freguesia da Senhora da Hora, em Matosinhos, e começou a funcionar no ano letivo de 2008-09.

No ano letivo de 2011-12, frequentavam o Colégio 260 crianças/alunos: 110 crianças na Educação Pré-Escolar (EPE) distribuídas por seis grupos; 132 alunos no 1.º Ciclo (1.º CEB), divididos em oito turmas, e dezoito alunos no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Quatro alunos tinham plano educativo individual e recebiam apoio pedagógico de uma professora de educação especial.

As residências das crianças/alunos situavam-se na Área Metropolitana do Porto, com especial incidência no concelho de Matosinhos e nos concelhos limítrofes do Porto e Maia.

Foram apuradas as habilitações académicas de 92% dos pais. Destes, 86% possuíam um curso superior, 11,5% o ensino secundário e os restantes tinham a escolaridade obrigatória. Quanto às áreas do seu exercício profissional, 87% dos pais estavam ligados à Gestão, Serviços, Banca, Educação e Justiça, e os restantes exerciam nas áreas da Saúde, Desporto e Artes.

A maioria dos profissionais, docentes e não docentes, tinha menos de 40 anos, alguma experiência profissional anterior e eram contratados a tempo indeterminado. A equipa docente era composta por sete educadoras de infância, oito professores do 1.º CEB, nove professores do 2.º CEB e catorze professores do currículo local¹. Todos os docentes da EPE e do 1.º CEB e três professores do 2.º CEB (Inglês, Xadrez e Educação Musical)

¹ Não contando com os sete licenciados em Educação Física, que monitorizavam as aulas de Natação. O Colégio apresenta um projeto curricular integrado que engloba componentes do currículo nacional e do currículo local. A oferta local introduz a aprendizagem de duas línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), a prática de natação e de xadrez e o desenvolvimento de um

trabalhavam a tempo inteiro para o Colégio. A partir de fevereiro de 2012 o Colégio contratou, a meio tempo, uma psicóloga e uma professora de Educação Especial.

O Colégio contava ainda com a colaboração de dezasseis auxiliares de ação educativa, sendo seis para apoio às educadoras do EPE, uma por grupo de crianças, sete destacadas para apoio ao 1.º CEB, uma alocada ao 2.º CEB e duas para outras tarefas.

CARACTERIZAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Seguindo a perspetiva de Santos-Guerra (2001, 2003), foram eleitos treze princípios orientadores da ação avaliativa:

1. *Considerar a importância do contexto* procedendo a uma avaliação contextualizada, que leve em conta o quadro de referência no qual se desenrola, bem como as características próprias da organização, a sua idiossincrasia, o meio envolvente, a origem dos seus protagonistas e a própria fase na qual se desenvolve a avaliação.
2. *Enfatizar o valor das relações e intercâmbios de carácter psicossocial*, partindo do pressuposto de que a ação educativa se consolida numa multiplicidade de intercâmbios que se estabelecem dentro e fora da sala de aula. Não circunscrevendo essas interações à esfera da sala de aula, mas tendo em conta o clima institucional no qual se desenvolve a ação.
3. *Interpretar representativamente os factos*, indo além de uma mera descrição e fazendo uma interpretação representativa dos fenómenos, capaz de transcender e superar a sua simples enumeração. A avaliação realizada procura compreender os factos, os símbolos e os valores da comunidade em causa.
4. *Destacar o valor dos processos e não apenas o dos resultados*, recorrendo a instrumentos capazes de levar à compreensão da dinâmica processual e não atendendo apenas a dados relativos ao rendimento escolar dos alunos para emitir um juízo de valor sobre a atividade desenvolvida.
5. *Utilizar a opinião dos protagonistas da ação*, conferindo um sentido democrático à avaliação, dando voz aos participantes, assegurando condições favoráveis a que todos possam emitir livremente as suas opiniões e perceções e garantindo o anonimato e a confidencialidade das

projeto integrado na área das expressões (musical, dramática e plástica, a que acresce prática instrumental no 1.º Ciclo do Ensino Básico).

mesmas; proporcionando ocasiões para que emergjam as opiniões dos diversos membros da comunidade educativa e captando o significado que tem para eles a ação; assumindo que nenhum grupo ou pessoa possui a faculdade ou atributo de emitir um juízo definitivo sobre a realidade.

6. *Manter uma visão estrutural da escola*, entendendo-a como um todo e tendo em conta as suas características de organização global; conhecendo o contexto para que se possa fazer uma focalização progressiva, concentrando-se em determinados aspetos que interessa aprofundar.
7. *Dar prioridade à vertente qualitativa da avaliação*, compreendendo o cariz social dos fenómenos que acontecem na escola e recorrendo a perspetivas, métodos, instrumentos e análises de carácter tendencialmente qualitativo, adequados à compreensão de fenómenos desta natureza; fazendo do processo de avaliação um processo rigoroso e coerente, mas adequado à realidade explorada.
8. *Criar hábitos e atitudes que favoreçam a autorreflexão sistemática e rigorosa*, entendendo a avaliação, mesmo que externa, enquanto um processo de autoavaliação consubstanciado na participação indispensável dos protagonistas que são consultados pelos avaliadores; aliando os processos de autorreflexão ao carácter técnico e rigoroso que é exigido por uma avaliação explícita.
9. *Assumir o carácter educativo da avaliação*, congregando para a mesma tudo aquilo que se relaciona com a dimensão autenticamente educativa: a racionalidade das práticas, a justiça nas relações, a igualdade de direitos, a atenção à diversidade, os princípios inspiradores da aprendizagem, o currículo oculto da escola, a utilização do poder.
10. *Utilizar diversos métodos para a reconstrução e análise da realidade*, triangulando métodos de recolha de dados para que se possa cruzar a informação recolhida e, a partir daí, emitir juízos fundamentados sobre o valor da atividade educativa.
11. *Utilizar uma linguagem simples e inteligível*, recorrendo a enunciados simples e assertivos e incorporando também a linguagem utilizada pelos protagonistas quando emitem os seus juízos sobre o valor educativo das práticas desenvolvidas na escola.
12. *Partir da iniciativa da escola*, assumindo uma decisão autónoma desenvolvida no interior da própria comunidade educativa.
13. *Visar a melhoria da prática educativa*, fomentando a discussão, a compreensão e a tomada racional e fundamentada de decisões.

O objetivo de conhecimento aprofundado da realidade educativa específica do colégio levou à adoção de procedimentos metodológicos ancorados num paradigma naturalista de investigação. Elegeram-se metodologias tendencialmente qualitativas, capazes de fazer face aos acontecimentos imprevistos, às mudanças, às manifestações observáveis e aos significados latentes.

O modelo de avaliação externa desenvolvido pelo SAME procurou ainda responder aos requisitos preconizados pelo *American Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, amplamente promovidos por associações profissionais de avaliação a nível mundial, nomeadamente:

- i) *utilidade* – a avaliação deve servir as necessidades identificadas por aqueles que a solicitaram;
- ii) *exequibilidade* – a avaliação deve ser realista, assentar em procedimentos práticos não perturbadores e facilitadores da cooperação, e imparcial, representando todas as perspetivas e grupos de interesse;
- iii) *adequabilidade* – a investigação deve ser conduzida dentro dos limites da legalidade, respeitando princípios éticos, bem como o bem-estar de todos os sujeitos envolvidos no processo e também daqueles que poderão ser afetados pelos seus resultados;
- iv) *precisão* – assegurar que a avaliação irá revelar e providenciar informação técnica adequada às características que determinam a validade ou mérito do programa que se encontra a ser avaliado.

Em síntese, procurou-se que a avaliação externa fosse *democrática* (pela voz que procurou gerar em todos os autores da ação educativa), *rigorosa* (pela triangulação de fontes, métodos, subjetividades, instrumentos de coleta de dados), *compreensiva e útil* (para poder interferir na construção de práticas de melhoria da ação educativa), *justa* (ao procurar não esquecer as circunstâncias e ao procurar a justeza da observação e do juízo valorativo).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Tempos da ação

1.1. *Explicitação do propósito, aferição e concertação*

A partir da solicitação realizada pelo Colégio em dezembro de 2011, iniciou-se uma fase de negociação que permitiu, através de uma reunião preliminar com a direção e da receção e análise dos principais documentos

estratégicos do Colégio, conhecer algumas das suas características, da sua história e situação atual.

Foi constituída uma equipa de trabalho composta por diversos especialistas das Ciências da Educação, capazes de contribuir, através de conceções metodológicas e visões teóricas multifacetadas, para a compreensão da cultura do Colégio e das suas práticas pedagógicas. Foi tida em consideração a unidade de referência da equipa face à linha teórica a seguir, por forma a assegurar a coerência metodológica e uma interpretação plural e integrada dos dados.

No final desta fase foi possível chegar a acordo com o Colégio relativamente aos seguintes aspetos:

- i.* natureza e objetivos do trabalho a realizar;
- ii.* tipo de colaboração pretendida;
- iii.* domínios e dimensões em avaliação;
- iv.* escala de avaliação de cada domínio e dimensão;
- v.* métodos a utilizar;
- vi.* procedimentos;
- vii.* agenda de trabalhos;
- viii.* equipa responsável pela realização do estudo.

Construiu-se, então, um referencial para a ação que foi aprovado pelo Colégio em janeiro de 2012 e solicitou-se à direção a elaboração de um registo de autoavaliação descritiva, tendo em conta os domínios e dimensões contidas nesse referencial. Este registo foi posteriormente analisado pela equipa de avaliadores, o que tornou possível a identificação daqueles que, na ótica da equipa pedagógica, eram os pontos fortes e os pontos a melhorar. Essa leitura da realidade foi levada em consideração aquando da elaboração dos instrumentos de recolha de dados e permitiu a focalização da atenção na compreensão de determinados fenómenos específicos.

Foram acordados os seguintes domínios e dimensões em avaliação:

- i.* Orientações para a ação educativa – documentos estruturantes do Colégio;
- ii.* A ação educativa;
 - 1. Resultados;
 - 1.1. Académicos;
 - 1.2. Sociais e pessoais;

2. Processos da organização escolar:
 - 2.1. Projeto educativo;
 - 2.2. Modelo curricular;
 - 2.3. Clima e cultura organizacional;
 - 2.4. Lideranças;
 - 2.5. Comunicação interna;
 - 2.6. Autorregulação e autoavaliação;
3. Processos de sala de aula:
 - 3.1. Organização do processo de ensino-aprendizagem;
 - 3.2. Materiais didáticos;
 - 3.3. Métodos de ensino;
 - 3.4. Relação pedagógica;
 - 3.5. Clima de sala de aula;
 - 3.6. Avaliação das aprendizagens;
4. Relação com as famílias e os contextos:
 - 4.1. Relação com as famílias;
 - 4.2. Relações com a comunidade de pertença.

1.2. Preparação da ação

A fase de preparação da ação consistiu, essencialmente, na análise de conteúdo dos documentos estruturantes do Colégio (Projeto Educativo, Projeto Curricular e Plano Anual de Atividades), na elaboração e testagem de instrumentos de recolha de dados e na planificação do trabalho de campo.

A análise de conteúdo dos documentos estruturantes revelou-se fundamental para a compreensão das orientações estratégicas para a ação educativa, proporcionando pistas para o seu aprofundamento e clarificação no terreno, com vista à confrontação dessas orientações com as práticas educativas.

A planificação do trabalho de campo deu origem à distribuição cronológica da ação dos avaliadores no terreno.

1.3. O trabalho de campo

O trabalho de campo teve início em fevereiro de 2012, tendo-se desenrolado ao longo de aproximadamente um mês. A equipa destacada para este trabalho esteve 10 dias no terreno, o que se traduziu num número aproximado de 85 horas presenciais no Colégio para recolha de dados.

O número total de horas dedicadas ao trabalho de campo, estimado em 220, englobou também o tempo despendido na construção dos instrumentos de recolha de dados, na reflexão sistemática (individual e em equipa) sobre os dados recolhidos e na monitorização de todo o processo de avaliação.

1.4. Elaboração e apresentação do relatório de avaliação

O relatório foi sendo elaborado pela equipa de avaliação ainda durante a fase de trabalho de campo (ao longo do mês de março), cruzando-se as reflexões e os contributos dos diferentes elementos da equipa.

A versão preliminar deste relatório foi concluída em abril de 2012 e objeto de sucessivas revisões internas no início de maio de 2012. Após o processo de revisão a equipa do SAME reuniu com a direção do Colégio para a apresentação do relatório preliminar. Foi acordado um prazo com a direção para se pronunciar relativamente aos resultados provisórios. Findo este prazo, do qual não resultaram alterações à versão preliminar entregue, procedeu-se à redação da versão final do relatório de avaliação.

1.5. Apresentação dos resultados

Após entrega do relatório final de avaliação externa à Direção, foram realizadas no Colégio diversas sessões de apresentação dos resultados, concebidas para públicos diferentes e dinamizadas pela equipa de avaliadores:

- Sessão 1 – elementos da Direção e equipa educativa do Colégio;
- Sessão 2 – elementos da Fundação Belmiro de Azevedo e da Associação de Pais;
- Sessão 3 – pais em geral.

A opção pela realização de sessões diferenciadas prendeu-se com o objetivo de adequar a apresentação ao público em questão. Desta forma, a Sessão 1 consistiu numa sessão de trabalho com a equipa educativa do Colégio. Partindo-se da apresentação dos resultados, fomentou-se a análise e discussão dos mesmos, orientada para a ação futura a desenvolver. A Sessão 2 permitiu, para além da apresentação e discussão dos resultados, esclarecer algumas dúvidas concretas dos administradores e dos elementos da Associação de Pais face ao desenvolvimento do processo de avaliação externa. Finalmente, a terceira e última sessão, partindo da apresentação de resultados, proporcionou um momento de reflexão com os pais sobre o tema “As aprendizagens”.

2. Intervenientes no processo de avaliação externa

A ação desenvolvida no Colégio assentou num conceito de avaliação que se interroga sobre a ação da escola na sua multidimensionalidade. A preocupação da equipa de trabalho SAME orientou-se sempre para a descrição e compreensão das multivalências do processo educativo que se desenvolve no Colégio, visto e interpretado pelos seus principais atores. Desta forma, e para garantir uma visão estruturante e global das várias dimensões em análise, foram envolvidos no processo de recolha de dados representantes de todos os grupos pertencentes à comunidade educativa², através dos seguintes procedimentos:

- realização de entrevista semiestruturada com a Direção do Colégio (Diretora-Geral e Diretora Pedagógica);
- observação de atividades pedagógicas em grupos de crianças da Educação Pré-escolar (3, 4 e 5 anos de idade);
- observação de aulas de alunos dos 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade;
- observação de atividades de currículo local na Educação Pré-escolar e no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Xadrez, Inglês, Espanhol, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Musical e Prática de Orquestra);
- observação de uma reunião do Conselho Consultivo do Colégio;
- breves conversas informais com alunos, professores e direção;
- realização de painéis semiestruturados com:
 - educadores e professores com funções de liderança pedagógica intermédia;
 - educadores de todos os grupos da Educação Pré-escolar;
 - professores titulares de todas as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
 - professores do currículo nacional do 2.º Ciclo do Ensino Básico;
 - professores do currículo local da Educação Pré-escolar e dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Xadrez, Inglês, Espanhol, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Musical e Prática de Orquestra);
 - alunos dos 4.º e 5.º anos de escolaridade;
 - pessoal não docente;
 - pais e encarregados de educação;

² O estudo realizado não considerou a valência de Creche, conforme acordado com a Direção do Colégio aquando da construção do referencial para a ação.

- aplicação de questionários a todos os alunos dos 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade;
- aplicação de um questionário *online* à Direção e pessoal docente sobre a natureza e efeitos das práticas de liderança.

A inclusão de todos estes intervenientes no processo de avaliação, cruzada com as práticas sistemáticas de observação externa, traduziu-se numa diversidade e complementaridade de dados que contribuiu para a visão global e que se crê sustentada do objeto de estudo.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.1. *Análise documental*

A análise de conteúdo dos documentos estruturantes do Colégio visou analisar os significados no corpo de um discurso documental e incidiu, essencialmente, sobre:

i) Documentos estratégicos do Colégio

Foram analisados os documentos estruturantes de orientação e planeamento da ação educativa do Colégio: “Educar para o século 21. Projeto Educativo, triénio 2011-2014”, “Regulamento Interno, Triénio 2008-2011. Versão Julho de 2009”, “Projeto curricular, Junho de 2010” e “Proposta de plano anual de atividades, 2011-2012”. A análise de conteúdo foi enriquecida com uma abordagem simbólica no estudo do projeto educativo e com a utilização do programa NVivo 9.2. no estudo do plano anual de atividades.

ii) Documentos técnico-pedagógicos

Para além dos documentos estratégicos que estruturam o Projeto Efanor, a equipa de avaliação analisou, entre todo o conjunto de documentação que o Colégio disponibilizou através da livre consulta das plataformas eletrónicas – área de Partilha e Inovar –, os que considerou mais relevantes para a obtenção de dados.

No domínio da organização escolar, foram analisados os calendários de reuniões de pais, de atendimento individualizado de pais e encarregados de educação e de equipas docentes e as atas de diversos tipos de reuniões de equipa, escolhidas de forma aleatória, por tipologia de reunião. No domínio dos processos da sala de aula, foram analisados os planos curriculares de grupo/turma (um por escalão etário e ano de escolaridade); todas as

planificações disponíveis; uma amostragem aleatória dos materiais pedagógicos partilhados; as fichas formativas e sumativas, por ano de escolaridade; a caderneta digital do professor e as fichas de registo de observação/avaliação trimestral (uma por escalão etário e ano de escolaridade, escolhidas de forma aleatória) e os planos individuais de trabalho (PIT) existentes. Finalmente, no domínio da relação com as famílias e outros contextos, analisaram-se as agendas e atas das reuniões com pais, bem como algumas notas do atendimento personalizado de pais, registadas pelos docentes titulares, e procedeu-se à observação aleatória de cadernetas de alunos dos diversos grupos/turmas, que estavam disponíveis nas salas, durante as observações de atividades/aulas efetuadas.

Para além da análise dos documentos acima referidos, foram ainda considerados os seguintes suportes à ação do Colégio:

i) Site institucional

O site institucional foi analisado enquanto instrumento de comunicação com os pais e encarregados de educação, não se tendo pretendido fazer uma análise de conteúdo dos documentos nele contidos.

Foram recolhidos dados ao nível da comunicação e da organização da informação na área pública e na área privada do site.

ii) Plataforma Inovar e Plataforma Moodle

A *Inovar* é uma plataforma informática construída especificamente para o Colégio Efanor, mediante necessidades identificadas pela Direção e pelos docentes, que se pretende constituir enquanto ferramenta de gestão organizativa e pedagógica que permita a monitorização sistemática das aprendizagens dos alunos. A plataforma encontrava-se, à data da avaliação externa, em fase de afinações finais, tendo começado a ser utilizada apenas no 2.º período do ano letivo de 2011-2012.

Nesta plataforma foi analisado o tipo de informação existente no *Inovar Caderneta* (que permite a monitorização individual das aprendizagens dos alunos por competência a desenvolver) e no *Inovar Alunos* (que contém as fichas de avaliação periódica com as sínteses descritivas por disciplina, avaliações qualitativas e níveis atribuídos, aulas previstas e dadas e registo das faltas dos alunos). Foi também analisada a plataforma *Moodle* e a sua área reservada a professores, pais e alunos, colocando-se o enfoque da análise no tipo de informação disponível.

É de salientar que não se pretendeu fazer uma análise exaustiva da documentação arquivada nestes suportes, mas sim compreender as potencialidades dos mesmos e o uso que deles é efetivamente feito.

3.2. Observação

A observação foi um dos métodos privilegiados para a recolha de dados ao longo do processo de avaliação.

Na tentativa de se conseguir apreender a realidade complexa e multifacetada do Colégio, houve a preocupação de diferenciar o mais possível as oportunidades de observação. Assim sendo, os momentos de observação tiveram lugar em contextos e espaços muito diferenciados: nas salas de aula, nos corredores, na portaria, nos espaços de recreio, na biblioteca, na cantina e no bar. Em todos eles foi possível captar interações sociais que permitiram, progressivamente, a apropriação de códigos e referentes semânticos importantes para a compreensão da cultura do colégio, das suas práticas e da forma como estas são interpretadas pelos diferentes sujeitos. Este tipo de *observação ubíqua* (Santos Guerra, 2003), que pressupõe a presença do observador em qualquer parte da escola, foi uma constante ao longo de todo o processo de avaliação. Tal foi possível devido ao clima de abertura e transparência que se fez sentir por parte da comunidade escolar. O trabalho dos avaliadores, a presença dos mesmos no terreno e as interações travadas decorreram livres de qualquer constrangimento. Este clima no qual se desenvolveu o processo de observação contribuiu para que a presença dos avaliadores fosse entendida como algo de natural e *potencialmente benéfico* pelos vários elementos do Colégio.

Houve também vários momentos de observação focalizada, que permitiram fazer um *zoom* de atenção a contextos específicos. Estes momentos referem-se à observação de diversas atividades pedagógicas do currículo nacional e local nos diferentes grupos (da Educação Pré-Escolar ao 5.º ano do CEB).

Nos últimos dias de observação focalizada constatou-se uma *saturação teórica*³ dos dados obtidos, pelo que não foi necessário prosseguir com observações para além das previamente estipuladas.

Todas as observações (à exceção dos momentos de assembleia de turma) foram realizadas simultaneamente por dois ou três avaliadores, de forma a atenuar a *limitação da arbitrariedade atributiva*, decorrente da subjetivi-

3 Glaser & Strauss (1967) definiram originalmente a *saturação teórica* como sendo a constatação do momento em que se deve interromper a recolha de dados pertinentes para a análise de uma determinada categoria, dentro de uma investigação qualitativa sociológica, por haver a confiança empírica de que a categoria está saturada.

dade não controlada existente nestes processos. No caso da observação das assembleias de turma, devido à sobreposição de horários das turmas, os dois avaliadores no terreno estiveram em duas salas diferentes, para conseguirem diversificar a recolha de dados sobre este tipo de atividade.

Atuando em par ou em grupo de três, os observadores garantiram uma atenção especial a alguns aspetos centrais ao estudo de avaliação e, simultaneamente, realizaram um tipo de observação mais livre, que não delimitasse previamente o conteúdo nem condicionasse a direção do olhar. Tal foi conseguido através da divisão de tarefas, sendo que um dos observadores utilizou sempre guiões de observação previamente categorizados de acordo com os domínios de avaliação acordados, tendo o(s) outro(s) elemento(s) da equipa procedido a registos mais livres, através da realização de notas de campo e de um diário de observação.

A observação foi complementada com gravações áudio, pequenos vídeos e fotografias. Estes materiais permitiram retomar aquele registo e compará-lo com as notas de campo realizadas. Por outro lado, tornaram também possível o confronto com a interpretação de outros avaliadores da equipa, que não realizaram o registo original.

Partindo da categorização proposta por Santos Guerra (2003), os avaliadores adotaram tanto a posição de *participante conhecido*⁴ (envolvidos na ação, com maior ou menor grau de atividade, e conhecidos como observadores pelos sujeitos observados) como a de *não participante conhecido* (não intervindo na ação, mas sendo conhecidos como observadores pelos sujeitos). De acordo com a grelha de conceptualização e de atuação de DeKetele (1984), os observadores deram a conhecer a sua identidade desde o princípio, adotando um papel de participante de boa-fé e uma atitude construtiva ao longo de todo o processo de avaliação.

Por forma a assegurar o rigor da observação, foram cumpridos os requisitos propostos por Erickson *et al.* (1980), nomeadamente:

- i. a participação intensa do observador durante um longo período de tempo;
- ii. o registo cuidado do que ocorre na situação em causa, tomando notas de campo e recolhendo toda a classe de provas documentais;
- iii. a reflexão crítica sobre o registo documental obtido no campo de estudo;

4 Nestes casos, a participação dos avaliadores consistiu, essencialmente, na interação com os alunos, ao longo do desenvolvimento das tarefas que se encontravam a realizar em sala, recolhendo as suas perceções sobre as mesmas.

- iv. o trabalho minucioso, reflexivo, para captar, descrever e interpretar o significado dos acontecimentos diários.

O processo de observação foi rico em termos de coleta de dados. Esta técnica, para além de ser a mais adequada aos objetivos de um processo de avaliação etnográfica, permitiu ainda:

- i. um confronto entre o discurso verbal (veiculado através das entrevistas e/ou questionários) e a realidade;
- ii. a eliminação do duplo nível de significados, ao recolher os dados da própria realidade e não através de intermediários.

3.3. *Entrevista*

Foram realizadas dez entrevistas coletivas semiestruturadas aos diferentes grupos da comunidade educativa.

Os guiões de entrevista utilizados foram elaborados a partir das perguntas ilustrativas constantes nos vários domínios de avaliação, que deram origem a diferentes categorias de questões. O guião base sofreu ligeiras alterações na aplicação aos diferentes grupos para adequar as questões ao papel desempenhado pelos diversos interlocutores.

As pistas de reflexão emergentes da ação no terreno (a partir da mesma técnica de recolha de dados ou de outras) foram, sempre que possível, incorporadas nos guiões de entrevista. Este procedimento permitiu o confronto entre diferentes perspetivas e entre a realidade observada e o discurso verbal, o que resultou numa compreensão mais abrangente da mesma.

As entrevistas foram conduzidas, em regra, por dois avaliadores. A respetiva condução foi assumida por um dos avaliadores, o que não impediu a intervenção do outro elemento da equipa, sempre que este considerou pertinente a clarificação de algum dos aspetos abordados ou a introdução de novos tópicos. Já as entrevistas aos educadores/professores com funções de coordenação e aos pais foram conduzidas por três elementos da equipa que tiveram uma participação ativa, apesar de só um deles ter assumido a condução das mesmas.

Apesar de todos os elementos da comunidade escolar estarem previamente informados sobre o estudo de avaliação em causa e sobre os procedimentos a adotar, foi feita uma pequena introdução antes do início de cada entrevista, com vista à sua contextualização e à explicitação dos objetivos pretendidos.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento informado dos participantes. Este procedimento permitiu ao entrevistador e acompanhante(s) uma maior liberdade para se concentrarem e envolverem nas entrevistas, sem necessidade de o primeiro tirar muitas notas durante as mesmas, assim como prestar uma maior atenção a situações de comunicação não verbal.

As entrevistas decorreram nas instalações do Colégio, tendo-se criado um clima propício à livre expressão.

A opção pelas entrevistas coletivas permitiu uma maior economia de tempo e uma maior abrangência de sujeitos, dado que proporcionou a oportunidade de ouvir, na mesma entrevista, vários intervenientes. Para além disso, as entrevistas coletivas favorecem associações e o confronto de pontos de vista diferentes, o que não acontece nas entrevistas individuais.

O recurso a entrevistas semiestruturadas prendeu-se com o facto de se pretender orientar o discurso para os domínios de avaliação em causa, embora permitindo que os entrevistados discorressem sobre os tópicos sugeridos sem haver respostas fixadas *a priori*. Desta forma, os guiões de entrevista funcionaram apenas como um roteiro que partiu de alguns questionamentos básicos, tendo surgido novas questões à medida que os entrevistados foram produzindo os seus enunciados. Os entrevistadores funcionaram, essencialmente, como “catalisadores da expressão compreensiva dos sentimentos e crenças dos entrevistados” (Sellitz *et al.*, 1974).

Para além das entrevistas formais, houve lugar a várias conversas informais, com a direção, educadores, docentes e alunos, nos corredores, no recreio, na cantina, e nas próprias salas dos grupos/turmas, que originaram discursos espontâneos e significativos e cuja análise foi também tida em consideração ao longo do processo de avaliação.

3.4. Questionários

Alguns autores excluem totalmente a utilização de questionários em estudos de cariz etnográfico, dando como justificação o facto de este instrumento de recolha de dados pertencer a um estilo de investigação cujos pressupostos básicos são diametralmente opostos à etnografia (Woods, 1986). No entanto, adotou-se o princípio da complementaridade metodológica enquanto fonte de enriquecimento de um estudo desta natureza. Assim sendo, os instrumentos de recolha de dados, mais abertos, foram combinados com outros mais rígidos, nomeadamente o questionário, o que permitiu a comparação e o aprofundamento dos dados obtidos.

Foram aplicados questionários a alunos, elementos da direção, educadores e professores⁵.

3.4.1. *Questionário aos alunos*

O questionário aos alunos consistiu em 45 questões, agrupadas em quatro partes distintas, com resposta através de escalas de avaliação de quatro pontos, e uma questão de resposta aberta.

Cada parte do questionário pretendeu cumprir objetivos diferentes, nomeadamente:

- **1.^a parte:** medir o grau de apreciação dos alunos relativamente às diferentes disciplinas/atividades do currículo nacional e do currículo local;
- **2.^a parte:** medir a frequência com que determinadas atividades, práticas e interações educativas acontecem no Colégio;
- **3.^a parte:** medir o grau de concordância com diferentes afirmações relativas às condições físicas do Colégio, a serviços prestados, às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e ao impacto dessas práticas nas aprendizagens dos alunos;
- **4.^a parte:** obter discursos livres sobre a figura do professor, para posterior análise e categorização.

O questionário foi aplicado diretamente pelos avaliadores, em sala de aula, a todos os alunos das turmas dos 3.º, 4.º e 5.º anos. Os alunos dos 1.º e 2.º anos não fizeram parte da amostra, com base no pressuposto de que não teriam ainda desenvolvidas as competências necessárias para responder a um questionário desta natureza.

A aplicação direta do questionário, pelos avaliadores, permitiu a explicitação dos objetivos e a clarificação de todas as dúvidas que foram surgindo ao longo do seu preenchimento, sem que tenha havido a intervenção direta do professor. Os professores estiveram presentes nas salas enquanto decorreu o preenchimento do inquérito, não tendo tido, contudo, intervenção direta junto dos alunos. É, no entanto, de referir que no caso de dois respondentes com necessidades educativas especiais, os professores oferece-

5 A opção pela não aplicação de questionários aos pais ficou a dever-se ao facto de existirem dados recentemente coletados junto desta população, no âmbito de um estudo sobre *Clima da Escola*, solicitado pela Fundação Belmiro de Azevedo à empresa MBA Consultores. As conclusões deste estudo foram tidas em consideração, pela equipa do SAME, na elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

ram-se para ler as questões aos alunos e ajudá-los a interpretá-las. Apesar de tal significar, inevitavelmente, uma mediação de significados através da interpretação do professor, entendeu-se que esta seria a melhor opção para permitir a integração das respostas dos alunos no estudo.

No que respeita ao tratamento dos dados, procedeu-se a uma análise de estatística descritiva, com o apoio do *software IBM SPSS Statistics Version 20*.

3.4.2. Questionário aos elementos da direção, educadores e professores⁶

O questionário *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)* (Hallinger, 1987, 2008) foi traduzido, adaptado e colocado *online* para ser respondido pela direção, educadores e professores do currículo nacional e do currículo local. Foi enviado um convite, por parte da equipa de investigação, para os *emails* dos 41 sujeitos que constituem este universo. Obteve-se uma taxa de resposta de 75,6%, correspondente a 31 respondentes.

Com a aplicação deste questionário pretendeu-se compreender, essencialmente, em que medida o estilo de liderança no Colégio⁷ é percecionado como instrucional e focado na melhoria dos modos de ensinar e aprender.

Os dados recolhidos a partir deste questionário foram alvo de uma análise estatística descritiva com recurso ao *software* Microsoft Excel.

A aplicação de questionários permitiu fazer uma *radiografia* a determinadas situações junto de uma amostra o mais ampla possível de sujeitos. Os dados obtidos por esta via foram aprofundados através de processos de carácter qualitativo.

4. Critérios de notação qualitativa

Para avaliar qualitativamente cada domínio em apreciação, usou-se uma escala com cinco níveis de avaliação, sendo os seus descritores os seguintes:

- **Excelente** – As orientações educativas do Colégio são coerentes com as perspetivas científicas recentes do que deve ser a educação das crianças e dos jovens e foram trabalhadas para que fossem compreendidas e aceites pela comunidade educativa. A ação educativa do Colégio é inovadora e tem produzido um grande e consistente impacto nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes são predominantes na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generali-

⁶ Foi considerada ainda a resposta da psicóloga do Colégio.

⁷ Neste caso em concreto foi pedido aos respondentes que considerassem não só a liderança de topo, mas também as lideranças intermédias nas suas respostas.

zadas e eficazes. O Colégio distingue-se por práticas inovadoras em campos relevantes.

- **Muito Bom** – As orientações educativas do colégio são coerentes com as perspectivas recentes do que deve ser a educação das crianças e dos jovens. A ação educativa do Colégio tem produzido um bom e consistente impacto nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.
- **Bom** – A ação educativa do Colégio tem produzido algum impacto nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. O Colégio apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.
- **Suficiente** – A ação do Colégio não tem produzido um impacto assinalável nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de melhoria são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem poucas áreas.
- **Insuficiente** – A ação do Colégio tem produzido um impacto muito aquém do esperado nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos a melhorar são em maior número que os pontos fortes na generalidade dos campos em análise. O Colégio não apresenta uma prática coerente, positiva e coesa.

5. Meta-avaliação e critérios de validade do estudo

Consistindo o estudo realizado numa avaliação de cariz naturalista e etnográfico, a preocupação em termos de credibilidade e validade do mesmo centrou-se, essencialmente, na adoção do máximo rigor ao nível dos procedimentos metodológicos.

Desta forma, foram cumpridos todos os indicadores de validade interna propostos por Guba (1981), nomeadamente:

5.1. Trabalho prolongado no mesmo lugar

O fator tempo é essencial para que se consiga fazer uma apropriação adequada da realidade complexa e multifacetada que é qualquer instituição educativa.

O trabalho de campo decorrente deste processo de avaliação externa foi levado a cabo no espaço temporal de um mês, o que permitiu anular a novidade da presença dos investigadores e recolher uma abundância de dados e materiais relevantes, bem como a emergência de situações espontâneas.

Neste intervalo de tempo foi ainda possível proceder a uma saturação teórica dos dados obtidos.

5.2. Juízo de valor crítico dos peritos

Os dados obtidos no terreno, e os relatórios resultantes desse trabalho, foram estudados também por elementos da equipa que não participaram na recolha de dados, o que permitiu a obtenção de interpretações obrigatoriamente diferentes. Este procedimento foi parte integrante do processo de meta-avaliação que foi sendo desenvolvido ao longo do estudo. Submetendo as contribuições dos peritos no terreno à interpretação de outros especialistas, foi possível eliminar algum grau de parcialidade e conseqüente arbitrariedade ou erro.

5.3. Separação regular da situação

A divisão do trabalho de campo foi feita de modo a que a presença dos avaliadores no terreno não excedesse os três dias por semana. Este distanciamento regular dos avaliadores permitiu ganhar perspectiva e evitar o perigo do *registo nativo*. Os parêntesis temporais em cada semana foram dedicados à produção de relatórios e à avaliação do trabalho já realizado. Por outro lado, a duração curta destes interregnos impediu que os avaliadores perdessem o fio condutor do seu trabalho ou o vínculo à experiência.

5.4. Triangulação de métodos

Ao longo do processo de avaliação externa, foi sendo feito um trabalho de contraste dos dados obtidos, através de diferentes métodos (análise documental, entrevista, observação, questionário), o que atenuou as limitações apresentadas por cada um dos instrumentos de recolha de dados. O processo de observação facilitou ainda a descoberta de núcleos fundamentais de informação, a serem aprofundados e clarificados através da condução das entrevistas e da aplicação de questionários.

Finda a aplicação de todos os instrumentos, procedeu-se a um contraponto dos resultados obtidos. O trabalhar simultâneo dos dados permitiu detetar algumas lacunas e contradições, que foram sendo colmatadas e clarificadas ao longo do processo de avaliação.

5.5. Triangulação dos indivíduos

A realidade de cada contexto educativo é sempre apropriada, de formas diferentes, pelos diversos atores envolvidos, sendo que cada grupo de atores possui uma visão parcial da dinâmica e do funcionamento da institui-

ção. Assim sendo, procedeu-se ao envolvimento ativo de todos os grupos de atores no processo de investigação realizado (direção, educadores/professores/professores coordenadores, pessoal não docente, alunos e pais). Com isto não se pretendeu etiquetar ou rotular nenhum grupo de indivíduos, mas sim confrontar opiniões.

5.6. Contraste de teorias

O contraste teórico contribui para a redução da parcialidade do uso de uma determinada metodologia com uma única perspetiva de descrição e análise. Trata-se de uma mudança de ângulo ideológico a partir do qual é contemplada a realidade. Ao longo do processo de avaliação este contraste foi assegurado a dois níveis:

- i.* ao nível dos elementos da comunidade escolar que participaram no processo de recolha de dados;
- ii.* ao nível da própria equipa de avaliação, que integra peritos em diferentes áreas das Ciências da Educação.

5.7. Apresentação de pistas de reflexão

A atribuição de significados aos fenómenos observados é feita com o intuito de servir de base para a ação. São apresentadas neste relatório de avaliação pistas de reflexão que pretendem alicerçar propostas futuras de melhoria.

5.8. Corroboração ou coerência estrutural

Apesar de integrar diferentes apreciações dos sujeitos protagonistas, a explicação final dos fenómenos observados procura veicular uma perspetiva coerente e visa “oferecer uma interpretação das contradições particulares existentes, bem como dos casos atípicos ou negativos” (Patton, 1980). Sendo que o processo de análise da realidade não poderá ser contraditório, procurou-se traduzir e explicar as contradições encontradas de forma coerente.

5.9. Recolha de material de adequação diferente

Houve a preocupação de recolher no terreno diferentes materiais (documentos estratégicos do Colégio, fotos, gravações áudio, pequenos filmes) que permitissem a realização posterior de análises ao nível do processo de avaliação e facilitassem o contraponto de diferentes descobertas e interpretações.

5.10. Justificação das mudanças metodológicas

A investigação realizada foi conduzida através de uma estruturação prévia do trabalho a desenvolver. No entanto, e numa ótica de investigação naturalista, o guião de trabalho previamente definido manteve sempre a flexibilidade inerente a um estudo desta natureza. A partir da realidade observada, foram sendo introduzidas ligeiras alterações metodológicas, não tanto ao nível da natureza da investigação, mas mais ao nível da inclusão de momentos de observação de situações/contextos que não tinham sido identificados previamente.

5.11. Uma réplica passo a passo

A equipa de avaliação realizou reuniões periódicas, que permitiram a reflexão sobre os procedimentos que foram sendo tomados ao longo das diferentes fases do processo de avaliação. Esta reflexão sistemática permitiu um acompanhamento e uma monitorização constantes do trabalho que foi sendo desenvolvido.

5.12. Exigência de rigor interno na construção e aplicação de cada método

Foram construídos instrumentos de investigação que permitiram uma recolha de dados rigorosa, coerente e sistemática, orientada para os domínios de análise previamente acordados com o Colégio. De entre estes instrumentos destacamos as grelhas de observação, os guiões de entrevista e os questionários. Todos estes instrumentos foram construídos e aplicados de acordo com as exigências científicas próprias das suas especificidades, por forma a garantir o rigor e a credibilidade dos dados obtidos através deles.

RESULTADOS

A aplicação do modelo de avaliação descrito ao Colégio Efanor conduziu aos seguintes resultados nos diferentes domínios avaliados:

1. Orientações para a ação educativa – documentos estruturantes do Colégio

Nesta área é de sublinhar a clareza e a consistência da visão e da missão prosseguida pelo Colégio, bem como de destacar uma cultura organizacional marcada pelos valores da diversidade, da convivência intercultural, da tolerância, da intervenção na comunidade, da cooperação e entreajuda, da

promoção da autonomia e da criatividade e por uma pedagogia da singularidade, da proximidade, da escuta e da atenção.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de EXCELENTE.

2. A ação educativa

Domínio 1 – Resultados

No domínio dos resultados académicos considerou-se que o desempenho dos alunos é significativamente superior à média nacional (no caso das provas de avaliação externa), sendo muito elevado a nível interno, traduzindo-se em taxas de transição ao nível dos 100%. De notar ainda que esta notação é relativamente homogênea, o que configura uma qualidade sustentada e tendencialmente genérica.

No domínio dos resultados pessoais e sociais os níveis de concretização do Projeto Educativo são tendencialmente elevados, consistentes e congruentes, notando-se uma evolução progressiva das competências e capacidades das crianças nesta área curricular.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de MUITO BOM.

Domínio 2 – Processos de organização escolar

Neste domínio verificou-se uma excelente concretização do Projeto Educativo, que atende aos princípios e valores que o inspiram, um modelo curricular integrado, coerente e consistente e um clima e cultura organizacionais que favorecem a existência de práticas pedagógicas que tendem a otimizar a qualidade dos processos e dos resultados educativos.

As lideranças assumem uma disposição tendencialmente transformacional e focada nos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os processos de comunicação interna são diversificados e eficazes.

Os mecanismos de autorregulação e autoavaliação, podendo embora ser melhorados, assumem uma natureza relativamente elevada.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de EXCELENTE.

Domínio 3 – Processos de sala de aula

A organização do processo de ensino-aprendizagem revelou-se coerente, consistente e adequada à promoção das aprendizagens das crianças e alunos. Os equipamentos e materiais didáticos são de muito boa qualidade e servem os propósitos de uma pedagogia ativa, implicada e comprometida.

Os métodos de ensino, sendo um campo que pode ser progressivamente melhorado, sobretudo ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico, revelaram-se tendencialmente eficazes.

A relação pedagógica é uma das marcas distintivas do Colégio, podendo ser considerada um importante impulsionador do sucesso escolar. Por outro lado, o clima de sala de aula é favorável a aprendizagens de muito bom nível.

A avaliação praticada parece estar alinhada com a promoção das aprendizagens significativas dos alunos.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de MUITO BOM.

Domínio 4 – Relações com as famílias e os contextos

A relação com as famílias é marcada por uma forte intencionalidade, que visa o envolvimento e a implicação, adotando-se diversos suportes, procedimentos e estratégias de comunicação. O Colégio tem a preocupação de explicitar o modelo pedagógico em uso junto das famílias e criam-se momentos formais e informais de interação com as mesmas. Existe um Conselho Consultivo e uma Associação de Pais, que são reconhecidos e valorizados pelo Colégio.

Por sua vez, a relação com a comunidade de pertença é alargada e expressiva, tendendo a constituir uma ligação que ativa as complementaridades e os intercâmbios.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de MUITO BOM.

A avaliação realizada permitiu ainda a identificação dos pontos fortes do Colégio, bem como de alguns aspetos mais críticos, onde devem prioritariamente incidir os esforços de melhoria.

Identificaram-se ainda algumas condições ou possibilidades externas ao Colégio, que podem ser encaradas como oportunidades ou constrangimentos para o seu desenvolvimento futuro, conforme favoreçam ou ameacem o cumprimento dos seus objetivos.

Com base nos resultados da avaliação, foi desenvolvido um programa de melhoria para o Colégio, a desenvolver no ano letivo de 2012-2013. Esse plano de melhoria engloba dinâmicas de supervisão e inovação pedagógica alicerçadas num quadro de formação-ação.

O estudo de avaliação externa apresentado demonstrou ser eficaz no seu duplo objetivo de, por um lado, permitir o conhecimento global e abran-

gente da realidade educativa em causa e, por outro lado, desencadear o desenvolvimento de dinâmicas de melhoria sustentada da ação educativa.

Referências bibliográficas

- Erickson, F. *et al.* (1980). Investigación en el campo de la Educación. In *Educational Research*. East Lansing: Michigan State University.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In Gimeno Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). *Assessing the instructional leadership behavior of principals*. *Elementary School Journal*.
- Hallinger, P. (2008). *A Review of PIMRS Studies of Principal Instructional Leadership: Assessment of progress over 25 years*. Paper prepared for presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York.
- Ketela, J. M. (1984). *Observer pour éduquer*. Berne: P. Lang.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications. California.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Como num Espelho – Avaliação qualitativa das escolas (Conferência proferida no Curso de Verão de 2001) in Azevedo, J. (org.) (2002). *Avaliação das Escolas – Consensos e divergências*, 11-31. Porto: ASA.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA.
- Selltiz, C. *et al.* (1974). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación Sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in educational research*. London: Routledge and Kegan Paul.

Abstract

This paper results from the external evaluation process of the private school Efanor, developed in the school year of 2011/12 by SAME, a service from the Education and Psychology Faculty of the Portuguese Catholic University that aims to support schools towards their improvement. The main objective of this paper is to describe and explain the evaluation model and the methodological procedures adopted in the different phases of the process.

Efanor is situated in the village of Senhora da Hora, city of Matosinhos and started functioning in the school year of 2008/09. In 2011/12 there were 260 children attend-

ing this school: 110 in Pre-school, 132 in primary education and 18 in the 5th grade.

In the same school year Efanor employed 7 kindergarten teachers, 8 primary school teachers, 9 teachers of the 5th grade and 14 teachers of the local curricula.

The evaluation reference adopted was based on the conceptual and empirical work developed by Daniel Stufflebeam and on the CIPP model (Context, Input, Process and Product) for evaluation. This has led to the development of a composite, participated and rigorous methodology that aimed to promote the improvement of the educational processes and products. Several methods were used to validate the results obtained, namely: content analysis by means of NVivo technology, semi structured interviews, observation of pedagogical activities, observation of lessons in every school level, semi structured panels with representatives from all the groups that make part of the educational community and questionnaire surveys.

The results of the evaluation process were considered to be very relevant by all the stakeholders (members of the Direction Board, administrators, coordinators, teachers and parents association) due to the fact that it worked not only on the basis of reflecting reality, but also on a basis of implication, mobilization and compromise towards the renewal of the educational act.

KEYWORDS: external assessment model, participation, self-reflexion, implication, improvement.

INCLUSÃO E INOVAÇÃO: AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NO QUADRO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*

*Alfredo Almeida Pinto***

*Paulo Almeida Pereira****

RESUMO: Este trabalho pretende conhecer as atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e as variáveis que as influenciam, assim como identificar necessidades assinaladas pelos docentes para o trabalho com estes alunos em ambientes inclusivos. Foi realizado um estudo com uma amostra de 323 professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário de zonas rurais e urbanas, no litoral e interior de Portugal.

Os resultados mostram que, globalmente, os professores apresentam atitudes positivas, mas evidenciando contradições, nomeadamente relativamente à inclusão da totalidade dos alunos com NEE. As variáveis demográficas – níveis de ensino, género e habilitações académicas – e a experiência de ensino a alunos com NEE não influenciam as atitudes dos professores; já o tempo de serviço apresenta alguma influência e a formação específica origina melhores atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE. Estas atitudes surgem positivamente associadas aos fatores de sentimento de autoeficácia, perceção de conhecimentos, apoios/recursos e colaboração com o professor de educação especial. Para melhorar a inclusão, os professores identificam como necessidades: turmas mais pequenas, mais tempo, recursos humanos, materiais e formação.

PALAVRAS-CHAVE: atitudes, inclusão, inovação, educação inclusiva.

* Artigo que resulta da dissertação com provas prestadas na Universidade Católica Portuguesa em 20 de junho de 2012, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial.

** Autor de correspondência. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Azeredo Perdigão, Abraveses, Viseu (alfredojfpinto@gmail.com).

*** Universidade Católica Portuguesa – Polo de Viseu – Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Viseu (ppereira@crb.ucp.pt).

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da Humanidade, a relação da sociedade com a deficiência foi marcada pela conflitualidade e separação, só muito recentemente se começando a falar, de forma sistemática, dos direitos universais reconhecidos também às pessoas com deficiência, onde se inclui o direito à educação. Para que esta evolução ocorresse, muito contribuíram diversos organismos internacionais, como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou a Rehabilitation International, e nacionais, como o Secretariado Nacional de Reabilitação, os quais, ao longo da segunda metade do século XX, com a sua atividade, nomeadamente através da produção de importantes instrumentos jurídicos, proclamaram direitos e valores das pessoas com deficiência que acabaram por ser acolhidos pelos sistemas educativos de diferentes países (Machado, 1995).

Surgem novas conceções, passando-se da Segregação à Integração (Bénard da Costa, 1981; Gaspar, 1989; Jiménez, 1997), num movimento que lança as bases para um novo entendimento, ainda em construção, e consubstanciado numa nova filosofia, a da inclusão. Neste percurso reconhecem-se como marcantes a conferência realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), a partir da qual começou a ser desenhado o novo caminho que depois a Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994), “verdadeira ‘magna carta’ da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (Rodrigues, 2001: 19), veio reafirmar.

Em Portugal, apesar da controvérsia que gira em redor do atual quadro legislativo, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, defende a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Ao mesmo tempo, reafirma a dimensão eminentemente social e de equidade educativa que decorre da Declaração de Salamanca, fazendo-lhe referência expressa, preconizando a inclusão de todos os alunos em turmas do regular, mesmo os que apresentam “limitações significativas” resultantes de “alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente”.

Deste modo a Escola vê-se obrigada a ir ao encontro do aluno (Correia, 2001) com o desenvolvimento de um modelo que, numa perspetiva sistémica, envolva e responsabilize diferentes entidades que vão do Estado ao aluno, passando pela comunidade, família e a própria Escola, com os seus atores (Correia e Cabral, 1999). No entanto, o percurso até à Educação Inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), independentemente das características que apresentam, no atual contexto de

massificação, é complexo e encontra-se cheio de obstáculos, exigindo uma resposta multidimensional e articulada, no quadro dos diferentes fatores envolvidos. É um percurso que implica alterações necessariamente intencionais que passam pela introdução de uma novidade no sistema educativo, no quadro da melhoria das respostas proporcionadas pela Escola, num processo que se configura como uma verdadeira inovação educativa.

Paralelamente, tal como sucede com outros processos de inovação, também aqui, como condição determinante para a promoção de uma escola inclusiva, são identificadas pela literatura as atitudes da sociedade e, mais especificamente, as atitudes dos profissionais intervenientes e, nestes, os professores. Com este enquadramento, Ainscow (1998) apontava como um obstáculo o facto de os professores do regular “ainda não verem o ensino das crianças com necessidades especiais como sendo da sua responsabilidade” (1998: 17), indicando também a inadequação das atitudes como uma dificuldade a superar. Ao contrariar modelos mentais e rotinas profissionais, estamos perante um processo moroso porque portador de inseguranças e medos perante as novidades e alterações que encerram. Como consequência, continuando a reconhecer-se a existência, entre nós, de um hiato entre a proclamação do direito à educação inclusiva e as práticas desenvolvidas em contexto escolar e uma sua implementação ainda minoritária (Grácio *et al.*, 2009; Santos e César, 2010), passados mais de quinze anos sobre a Declaração de Salamanca, importa conhecer as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE.

À questão explicitada acresce a recente alteração legislativa introduzida pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que alarga a escolaridade obrigatória dos nove para os doze anos, aplicável aos alunos que usufruem de medidas educativas no âmbito da educação especial nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. De facto, até aqui, muitos dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentavam uma problemática mais severa, não continuavam o seu percurso escolar incluídos em turmas regulares, para além do 9.º ano de escolaridade, dada a duração definida para a escolaridade obrigatória. Esta alteração vem agora alargar os novos desafios às escolas e professores do Ensino Secundário com uma intensidade que não se verificava até aqui, pelo que também o conhecimento das atitudes dos professores deste nível de ensino se mostra relevante.

Com este enquadramento, importa perceber: Como avaliam os professores do ensino regular a Escola Inclusiva? Quais as atitudes dos mesmos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas suas turmas, independentemente da problemática/deficiência que a justifica? Existirão dife-

renças nas atitudes dos professores dos diversos níveis de ensino? Quais os fatores que com elas se relacionam? Sentir-se-ão eles preparados para responder aos desafios colocados? Quais as maiores dificuldades e necessidades identificadas?

2. ATITUDE E INOVAÇÃO

O conceito de atitude foi desenvolvido pelos psicólogos no domínio do comportamento, surgindo na década de 20 do século passado no âmbito da Psicologia. Mais recentemente ganhou grande notoriedade com a Psicologia Social. Transportado para outras áreas científicas, também na educação acaba por “considerar-se um conceito básico para a compreensão de diversos problemas com que a educação se debate, nomeadamente o da inovação pedagógica” (Cardoso, 2003: 22).

Apesar de o conceito apresentar inúmeros constructos, Grawitz (1986) sublinha a permanência de algo comum em todas as definições quando refere que “a atitude implica um estado no qual o indivíduo responde de determinada forma a determinado estímulo” (1986: 552). Nesta linha segue Cardoso (2003) quando indica que no seu estudo a atitude foi “encontrada como uma disposição a reagir de maneira favorável ou desfavorável, a um determinado referente, sempre que este se apresente” (2003: 22). Chegados aqui, podemos perguntar-nos acerca do modo como aquele “estado” ou aquela “disposição” se formam. A resposta a esta questão leva-nos à definição de Postic (1979) quando sustenta que “a atitude é a organização dos processos de motivação, perceptivos, cognitivos, afectivos, que influenciam as respostas de um indivíduo colocado perante uma situação social, levando-o a seleccionar os estímulos e a reagir especificamente” (1979: 247-248). Verificamos assim que a atitude decorre de um processo de estruturação resultante das experiências de cada um, em face de um qualquer objeto. Deste modo, de forma algo consensual, são indicadas três características essenciais na estrutura da atitude: o facto de ser aprendida e organizada através da experiência, de predispor para a ação e de essas ações serem consistentemente favoráveis ou desfavoráveis em relação ao referente em jogo. Com este enquadramento, tendo em conta a estabilidade que a caracteriza (Wilson, 1986), a sua utilidade decorre da consideração de que a um comportamento subjaz uma atitude, sendo nesta relação de causalidade que podemos focalizar a importância que ganhou na área da educação, nomeadamente, quando se pretendem compreender questões que com ela se relacionam, mormente a da inovação.

Assim, se em termos gerais as atitudes na educação são algo valorizado, a sua particular relação com a inovação não o é menos. Reconhece-se que qualquer inovação provoca sempre reações, sejam elas positivas ou negativas, sendo também consensual que não se decreta, exigindo, ao invés, uma verdadeira implicação dos atores envolvidos num processo nunca acabado (Nóvoa, 1988). Nesta linha Porcher (1977) considera que “Para que haja verdadeiramente inovação é preciso, pois, que o professor esteja pronto a promovê-la e tomá-la a seu cargo e, por consequência, admitir, eventualmente o aparecimento de novas funções, de novos papéis e de novas tarefas” (1977: 137).

Deste modo, quando perante um processo inovador, torna-se necessária, antes de mais, uma mudança de atitudes, neste caso, dos professores. É por isso que a compreensão das atitudes perante a inovação “permite abordar com sucesso os problemas práticos relacionados com a sua previsão e as suas possibilidades de mudança” (Grawitz, 1986: 558).

3. INOVAÇÃO E MUDANÇA

Surgindo no seio empresarial, o conceito de inovação é transportado para a arena educacional, onde Huberman, citado por Vilar (1993), identifica três características fundamentais: apresentar como objetivo essencial uma melhoria qualitativa dos processos, provocar aspetos de rutura com os processos vigentes e permitir um ponto de partida para um novo equilíbrio, distinguindo-se da mera modificação de variáveis, de uma renovação e de uma revolução. Cardoso (2003), na linha de vários autores, destaca quatro atributos essenciais, normalmente encontrados nas definições de inovação: novidade, mudança, processo e melhoria. Nesta perspetiva, estaremos perante uma inovação educacional: se confrontados com algo de novo porque nunca tentado em determinado contexto; se acontece uma mudança intencional, claramente evidente e com a exigência de uma ação persistente assente num esforço premeditado; se o seu processo sucede num horizonte temporal e histórico específico a partir de componentes articuladas de pensamento e ação, permitindo a respetiva avaliação; se perspetiva melhorar a prática educativa assente numa visão fundada em valores com o objetivo de prosseguir um ideal.

3.1 Resistência à inovação e mudança

Identificando-se a previsibilidade e estabilidade que confere ao comportamento das organizações como um aspeto positivo, é reconhecida a veri-

ificação de resistências a qualquer processo que implique mudança, justificadas por Camara *et. al.* (1997) com duas grandes ordens de razões: a resistência individual e a resistência organizacional. Também na área educacional se identifica um aspeto natural e igualmente positivo na resistência à mudança, ao ser considerada uma estratégia defensiva que permite a estabilidade psicológica necessária, fruto da construção de imagens e papéis organizacionais entretanto construídos (Whitaker, 2000). Ora, fundamentalmente, quando a mudança é proposta, ou, até, forçada a partir de fora, aquelas imagens são colocadas em causa, esvaziando-se as bases do comportamento pessoal, pelo que cada membro da organização, neste caso da escola, tenta manter o mais possível o seu *status quo*. Aqui estamos perante uma resistência de natureza individual que se traduz nas reações dos indivíduos e grupos da organização a partir das perceções e pressupostos dos mesmos. Acontece uma resistência sistémica quando se verifica um défice de conhecimento, de capacidade de gestão e de circulação de informação, portanto mais relacionada com a organização em si mesma. Deste modo, para além do nível pessoal, o mesmo autor aponta algumas causas da resistência organizacional que vão desde o medo do desconhecido, a deficiente ou inexistente informação, aos fatores históricos ou à ameaça à base de poder e às técnicas e competências nucleares também apontadas para outras organizações.

Assim, percebem-se as razões que justificam a verificação de resistências organizacionais e individuais quando perante inovações que, de alguma forma, ameacem as referidas rotinas. Por sua vez, o professor, como elemento fundamental que é na organização escola, também se vê diante de um desafio, dada a modificação de hábitos e rotinas com que se confronta, modificação essa “acompanhada pela confusão, imprevisibilidade, insegurança e perda temporária de uma forma de competência” (Cardoso, 2003: 41).

4. INOVAÇÃO E INCLUSÃO NA ESCOLA

Foi a partir de finais dos anos 70 do século XX que começou a crescer a oferta a todas as crianças de uma educação no quadro das escolas regulares. Apesar da escassez de recursos, as crianças com necessidades especiais, designadamente devidas a deficiência, passam, em cada vez maior número, a frequentar as escolas regulares. Estávamos num período marcado pela *integração escolar* que, por sua vez, se constituía como uma etapa da pretendida integração social de todas as crianças e também da criança com deficiência.

Porém, desde finais dos anos 80, crescem críticas à estratégia então iniciada para o atendimento de crianças com NEE integradas em escolas regulares (Hegarty, 2001). No quadro da Escola Inclusiva entretanto proclamada na Declaração de Salamanca, as críticas acentuam-se nos anos 90 e incidem, por exemplo, na intervenção educativa compensatória implementada, reclamando-se mudanças. Nesta linha de pensamento considera-se que as portas da escola se abriram a alunos portadores de deficiência, aspeto tido como positivo, mas defende-se que esta “escola integrativa está ainda desfasada de alguns dos valores que, no final do século, são mais caros a alguns dos sistemas educativos” de vários países como é o caso dos da Comunidade Europeia (Rodrigues, 2001: 18), seja pelo facto de ainda assentar num modelo enraizado na avaliação e na categorização, seja por não se ter conseguido uma verdadeira integração social (Sanchez, 1996). De facto, os alunos foram recebidos em turmas do regular mas, quase sempre, eram retirados da sala de aula nas horas de apoio, prosseguindo-se um ensino individualizado, até aí considerado o mais adequado. O processo de ensino/aprendizagem de crianças integradas é assim sustentado nas dificuldades educativas que decorrem das características do próprio aluno, a partir das quais se organiza a intervenção, ficando reduzida a uma perspectiva individualizada do problema.

As vozes que clamam por mudanças relevam a deslocação de uma perspetiva centrada nas incapacidades ou dificuldades das crianças para uma outra, orientada para a organização de um currículo que responda às suas individualidades (Ainscow, 1990; Bénard da Costa, 1996; Niza, 1996). Correia (2001), ao falar em escola inclusiva, aponta o mesmo caminho, o que, para além de um acesso físico e social, consubstancia uma integração cognitiva, na medida em que os “alunos com necessidades especiais, tal como os outros alunos, necessitam simplesmente de um ensino bom ou claramente eficaz (...) não de um ensino de tipo diferente” (Wang, 1997: 55). Assim, reconhece-se que as dificuldades sentidas pelos alunos surgem para além das suas características individuais, havendo a necessidade de considerar os “modos de organização da escola e do tipo de ensino que lhes é proporcionado”, o que exige a reforma das escolas “de modo a permitir-lhes encontrar respostas positivas para a diversidade dos alunos” (Ainscow, 1998: 21-22).

Neste contexto, as dificuldades na prossecução do novo caminho também se fazem sentir em Portugal, não surpreendendo que Bénard da Costa (1996) sublinhe que, mesmo após a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, “a orientação que a ele se seguiu – a perspectiva centrada

no currículo – esteja ainda longe de se implantar entre nós” (1996: 159). Já depois da publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, Correia (2001) reafirma a mesma ideia. Mais recentemente apontam-se as mudanças organizacionais que não se verificaram nas escolas como uma das principais barreiras à implementação de uma escola inclusiva (Freire e César, 2003), e Ainscow e César (2006) concluem que a colocação de alunos com necessidades especiais “não foi acompanhada por alterações na organização da escola regular, no seu currículo e nas estratégias de ensino e aprendizagem” (2006: 232).

Ainscow e Miles (2008) referem ainda a confusão criada à volta do conceito de inclusão, e Correia (2008a) assinala o perigo que daqui pode advir pois “ao ser desvirtuado é o próprio conceito de inclusão que pode significar confusão e desilusão” (2008a: 17-18). O mesmo autor, admitindo que em situação de absoluta necessidade as opções possam passar pela prestação de apoios especializados fora da classe regular, indica que o conceito de inclusão “deve considerar, em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEE, tendo como arena educacional, sempre que possível, as escolas regulares da sua residência” (idem: 12). No entanto, chama também a atenção para outros fatores como os recursos materiais e humanos existentes, a relação do professor do regular com o professor de educação especial, a participação parental, o apoio de outros serviços e a formação dos agentes educativos.

Em consequência, porque contém os atributos essenciais identificados supra para a inovação educativa, entendemos que a inclusão de alunos NEE em ambientes escolares do sistema regular de ensino pode considerar-se um processo inovador: trata-se de uma novidade que, contendo uma mudança intencional, exige um processo articulado entre o pensamento e a ação, perspetivando a melhoria de uma prática educativa que assenta em valores, com o objetivo de prosseguir um ideal.

Porém, como inovador, é um processo cheio de dificuldades e obstáculos que tem gerado dúvidas, disputas e confusões, não admirando, por isso, o surgimento de vozes críticas ao “modelo de ‘inclusão’ educacional” (Lopes, 2007: 28). No entanto, outros lembram que as más práticas e experiências levadas a cabo não deverão levar à conclusão da existência de um impacto negativo dos princípios inclusivos (Correia, 2008a; Morgado, 2009a, 2009b), pelo que a “mobilização dos princípios de educação inclusiva não se pode esgotar na colocação da criança ou jovem com Necessidades Educativas Especiais junto dos seus pares” (Morgado, 2009a: 104).

4.1 Fatores do processo de implementação de uma escola inclusiva

Muita da investigação já realizada sobre a temática da inclusão tem concluído que as atitudes dos profissionais das escolas são componentes essenciais ao sucesso e à qualidade do processo de inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular (Ainscow, 1998; Boer, Pijl, e Minnaert, 2011; Elliot, 2008; Jordan, Schwartz e McGhie-Richmond, 2009; Luseno, 2001; Van Reusen *et al.*, 2001). Daqueles profissionais têm sido apontadas com particular significado as atitudes dos professores (Avramidis e Norwich, 2002; Henning e Mitchell, 2002; Kuester, 2000).

Com este enquadramento, num trabalho de revisão de literatura publicada entre 1998 e 2008, Boer *et al.* (2011) concluíram que, nos 26 estudos selecionados, a maioria dos professores do regular do ensino primário mostra uma atitude neutral ou negativa face à inclusão de alunos com NEE. No mesmo sentido apontam estudos realizados com professores do ensino secundário, com os respondentes a refletirem atitudes negativas (Coutsocostas e Alborz, 2010; Van Reusen *et al.*, 2001). No entanto, estes resultados contrariam outro estudo com professores do mesmo nível de ensino, em que, na sua maioria, revelaram atitudes positivas (Koutrouba *et al.*, 2008). Numa outra investigação realizada em Portugal entre o final de 2007 e início de 2008 com 81 profissionais com responsabilidades diretas e indiretas na conceção e implementação de práticas educativas inclusivas nas escolas, onde se incluíam professores em processo de formação inicial ou pós-graduada em cinco instituições de ensino superior da Grande Lisboa, Santos e César (2010) concluíram que a maioria assume atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE.

Verificamos assim que ambas as tendências nas atitudes dos professores, negativas e positivas, são sugeridas por diferentes investigações, considerando os diferentes espaços, tempos e metodologias prosseguidas, estudando-se associações de diversos fatores com a formação e manifestação das atitudes.

4.1.1. Fatores organizacionais

Na análise dos fatores mais estudados na sua relação com as atitudes, começamos por destacar os apoios e recursos. Neste fator, o apoio da estrutura hierárquica escolar tem sido apontado como influenciando as atitudes dos professores face à inclusão, realçando-se que o nível daquele apoio se relaciona fortemente com a forma como os professores do ensino regular encaram as práticas inclusivas, sendo mais positiva quanto maior o apoio

prestado (Villa *et al.*, 1996, citado por Villa, Thousand, Nevin e Liston, 2005), ou concluindo-se pela evidência da sua importância (Luseno, 2001; Shade e Stewart, 2001), bem como pela relevância das crenças dos diretores acerca da inclusão para a sua efetiva implementação (Jordan *et al.*, 2009).

Em Portugal também os apoios e recursos têm sido associados às atitudes dos professores face à inclusão de alunos caracterizados como tendo NEE, relevando-se a importância do apoio humano, técnico e organizacional para a criação de um sentimento de maior segurança, indutor de menores resistências ao trabalho com aqueles alunos por parte dos docentes (Freire e César, 2003). Fazendo referência a outros estudos realizados no país, a carência de pessoal/recursos é também assinalada por Santos e César (2010).

Igualmente surgem como barreiras e necessidades mais enunciadas pelos professores, de forma destacada, os recursos materiais e humanos (Grácio *et al.*, 2009), mas também aspetos relacionados com o modo como a escola se organiza, evidenciando-se as turmas grandes, insuficiente material específico, tempo insuficiente para planificar, pouca flexibilidade nos horários definidos (Avramidis e Norwich, 2002) ou falta de suporte e colaboração (Coutsocostas e Alborz, 2010).

Como podemos verificar, também a colaboração aparece como uma necessidade que, genericamente, tem sido identificada, surgindo resultados cujos autores referem que a maioria dos respondentes não apoia a inclusão de alunos com graves problemas de aprendizagem e de comportamento sem o suporte da educação especial (Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford e Quinn, 2004) ou onde os professores inquiridos que concordam com a inclusão de alunos surdos nas suas turmas são os que mais procuram o professor de educação especial, considerando insuficientes as reuniões informais que ocorrem (Freire e César, 2003).

Neste contexto, Ripley (1997) indica o tempo como uma das maiores barreiras à colaboração – tempo para planear, tempo para desenvolver e tempo para avaliar. De facto, a variável tempo, de modo repetido, aparece na abordagem de práticas inclusivas eficazes, normalmente com a indicação da sua insuficiência para a concretização daquela colaboração (Luseno, 2001; Van Reusen *et al.*, 2001). Também é referenciado o receio de que o tempo requerido pelos alunos com NEE possa prejudicar o atendimento aos outros alunos (Campbell, Gilmore e Cuskelly, 2003; Hines, 2001; Lopes *et al.*, 2004).

No âmbito da prática docente a componente formação, enquanto elemento do sistema educativo e da própria organização das escolas, tem

sido apontada como um fator de particular relevância, nomeadamente perspetivando a mudança de atitudes promotoras de processos educativos inovadores, seja ao nível da formação inicial ou no âmbito da formação pós-graduada, ocorrida durante o percurso profissional do docente. O potencial da primeira vertente tem sido expresso (Florian e Linklater, 2010), revelando os futuros professores não só melhores conhecimentos como atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE (Nevin, Cohen, Salazar e Marshall, 2007; Sosu, Mtika e Colucci-Gray, 2010). No entanto, apesar do consenso gerado em torno da importância da formação, nem sempre as investigações a corroboram, nomeadamente na sua relação com a promoção de atitudes mais positivas, sugerindo-se a verificação de um aumento dos receios (Santos e César, 2010) ou concluindo-se pelo aumento do nível de concordância com a colocação de alunos com problemas em ambientes segregados (Romi e Leyser, 2006).

4.1.2. Fatores do professor

As experiências ocorridas ao longo da formação de docentes e durante o seu exercício profissional, a forma como creem estar preparados para este desafio ou o sentido pessoal de eficácia na prática docente em ambientes inclusivos são outros fatores que têm sido assinalados no processo de formação de atitudes face à educação inclusiva, tentando-se perceber como se relacionam.

Diferentes investigações sugerem que atitudes neutras ou negativas reveladas por professores no início de uma inovação, como é o caso da educação inclusiva, podem melhorar à medida que a sua confiança no ensino a alunos com NEE também cresce, em função do desenvolvimento da experiência e capacidades que ocorrem durante o processo (Avramidis e Norwich, 2002). Corroborando dados de outras investigações, Nevin *et al.* (2007) concluíram que as atitudes de futuros professores face à educação inclusiva e alunos com limitações mudam em função das experiências e interações com esses alunos, ocorridas durante o processo de formação, tendendo a ser melhores quanto mais positivas as experiências. A mesma relação foi estudada por Burke, Sutherland e Teacher (2004), com futuros professores e professores em funções docentes, tendo encontrado correlações positivas entre experiências prévias com alunos que apresentavam limitações devidas a deficiências e as suas atitudes face à inclusão.

Também a eficácia pessoal percebida pelos professores é outro fator que tem sido realçado pela literatura, surgindo como uma variável associada

às atitudes dos professores face à inclusão. Neste contexto assinala-se que estratégias de ensino eficazes são-no para todos os alunos e não só para aqueles que apresentam algum tipo de problema, nomeadamente os caracterizados como alunos com NEE (Demeris *et al.*, 2007), assim como é sublinhada a importância da qualidade da liderança e do ensino (Farrell *et al.*, 2007). No entanto, apesar destas evidências, não existe consenso entre os professores acerca dos benefícios da educação inclusiva para todos os alunos (Coutsocostas e Alborz, 2010; Lopes *et al.*, 2004). Ainda neste âmbito, a investigação tem sugerido que a perceção de falta de capacidades e conhecimentos está relacionada com atitudes mais negativas, durante a formação inicial (Burke *et al.*, 2004) mas também com professores em exercício (Avramidis, *et al.*, 2000; Gilmore *et al.*, 2003).

4.1.3. *Fatores do aluno*

Contrariamente à integração, que procura responder à diferença centrando-se excessivamente no aluno e na problemática por ele apresentada, a educação inclusiva preocupa-se com a organização de respostas académicas, socioemocionais e pessoais apropriadas ao desenvolvimento de alunos com NEE, partindo das suas capacidades e necessidades específicas (Correia, 2008a). No entanto, a problemática ou o tipo de deficiência apresentado pelos alunos continuam a povoar as mentes dos professores, influenciando as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE: estes tendem a ser menos tolerantes perante alunos que, para além de outras dificuldades, apresentam problemas de comportamento (Prom, 1999), acreditando que os mesmos, em turmas de ensino regular, exigem tempo, trabalho e atenção adicionais, o que requer turmas com um número reduzido de alunos. Os aspetos comportamentais são também assinalados em estudos portugueses quando os inquiridos assumem uma posição mais discordante relativamente à inclusão de alunos caracterizados como sendo fisicamente agressivos (Santos e César, 2010) e quando se identificam os alunos com limitações nas aprendizagens que, ao mesmo tempo, apresentam comportamentos disruptivos, como aqueles que colocam maiores exigências aos professores (Lopes *et al.*, 2004). Outras investigações realizadas com professores do ensino primário entre 1998 e 2008 mostram que as atitudes dos professores se relacionam com o tipo de deficiência, revelando-se mais positivas face a alunos com problemas motores e sensoriais e menos positivas perante alunos com dificuldades nas aprendizagens, relacionadas com problemas cognitivos, perturbação da hiperatividade com défice de atenção e outros problemas de comportamento (Boer *et al.*, 2011). Na

mesma linha, professores gregos dos vários níveis de ensino mostram-se mais disponíveis para trabalhar com alunos que apresentam limitações motoras e visuais, seguindo-se as limitações cognitivas, auditivas e multi-deficiência (Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006).

4.1.4 Fatores demográficos

Variáveis independentes como o nível de ensino, género, tempo de serviço docente, idade e habilitações docentes na sua relação com as atitudes dos professores face à inclusão, são fatores que também têm sido estudados. Apesar de existirem conclusões divergentes, de forma mais consistente, as investigações mostram que os professores de alunos mais novos tendem a expressar atitudes mais positivas, verificando-se uma opinião mais favorável entre os professores do Ensino Básico comparativamente à dos seus colegas do Ensino Secundário (Avramidis e Norwich, 2002). Este resultado foi corroborado numa investigação realizada com professores portugueses (Lopes *et al.*, 2004) e gregos (Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006).

Relativamente às restantes variáveis identificadas, a literatura tem chegado a conclusões menos coincidentes, nomeadamente na experiência docente, idade e género, o que sugere a sua inconsistência enquanto fatores preditores das atitudes dos professores.

5. METODOLOGIA

Definido o problema e formuladas questões que com ele se relacionam, enunciamos os três objetivos que nortearam a investigação realizada: 1 – conhecer atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE; 2 – conhecer e identificar relações entre atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE com as variáveis: nível de ensino, género, tempo de serviço docente, habilitações académicas, formação na área das NEE/EE, experiência com alunos com NEE, colaboração com o professor de educação especial, sentimento de autoeficácia, disponibilidade de recursos e apoio/suporte, capacidade profissional e conhecimentos percebidos para o trabalho com alunos com NEE; 3 – conhecer necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos.

Em face da investigação pretendida, optámos por uma abordagem quantitativa complementada pela utilização de opções de análise descritiva, com inferência correlacional e comparativa.

No quadro do problema identificado e considerando o objetivo 2, partimos de hipóteses nulas causais e de associação, cuja rejeição estatística permite aceitar a sua inversa (Fortin, 2000) ou alternativa (Tuckman, 2000). Assim, formulámos as seguintes hipóteses de investigação:

Não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face à inclusão quando comparados em função *i)* dos diferentes níveis de ensino (1.º Ciclo, 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Secundário); *ii)* do género, *iii)* do tempo de serviço; *iv)* das suas habilitações académicas; *v)* de formação na área das Necessidades Educativas Especiais/Educação Especial; *vi)* da experiência de ensino a alunos com NEE. Não existe uma correlação estatisticamente significativa entre as atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão; e *vii)* a frequência da colaboração entre professores do regular e professores de educação especial, *viii)* o sentimento de autoeficácia dos professores no trabalho com alunos com NEE; *ix)* a disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores para o trabalho com alunos NEE; *x)* a capacidade/conhecimentos percebidos pelos professores para o trabalho com alunos com NEE.

Sendo a população em estudo os professores de ensino regular (1.º, 2.º, 3.º Ciclos e Secundário) em exercício em escolas públicas, com o propósito de obter uma amostra que reduzisse erros de amostragem, selecionou-se uma amostra por conveniência de professores a lecionarem na cidade de Viseu, na zona do Grande Porto, na vila de Mortágua e na cidade de Vila Nova de Foz Côa, com zonas rurais e urbanas, do litoral e interior. Como podemos verificar na Tabela 1, a amostra, constituída por 323 sujeitos, aproxima-se dos dados estatísticos relativos aos professores do ensino regular em exercício em escolas do território continental considerando variáveis demográficas como níveis de ensino, género e habilitações académicas, apesar de se referirem a momentos diferentes (a amostra foi obtida no final do ano 2010-11 e os últimos dados disponíveis são relativos ao ano letivo de 2009-10), o que justificará as maiores diferenças encontradas, por exemplo, na percentagem de docentes com bacharelato (menor na amostra) e de detentores de um mestrado ou doutoramento (maior na amostra). Tal evolução poderá ser justificada com aposentações ou melhoria de habilitações e com a conclusão de mestrados e doutoramentos.

Tabela 1. Comparação entre a amostra da investigação (2010-11) e o pessoal docente em exercício em escolas de Portugal continental (ano letivo 2009-10)

Variáveis	Grupos	Amostra da investigação (%)	Docentes em exercício a) (%)
Níveis de ensino	1.º Ciclo	26,0	21,0
	2.º Ciclo	18,6	22,1
	3.º Ciclo e Secundário	55,4	57,0
Género	Masculino	25,8	24,7
	Feminino	74,2	75,3
Habilitações académicas	Bacharelato	1,9	6,9
	Licenciatura	85,1	88,0
	Mestrado ou doutoramento	11,1	5,7

Nota. a) Fonte: Ministério da Educação (n. d.). *Estatísticas da educação 2009/2010*. Lisboa: GEPE.

O instrumento utilizado para recolha da informação foi um questionário (anexo), constituído por três partes: *i*) variáveis sociodemográficas; *ii*) escala de tipo Likert de quatro pontos (de 1-“Discordo muito” a 4-“Concordo muito”), organizada em quatro fatores identificados no estudo de Luseno (2001): Fator 1 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE, dividido em duas subescalas: a subescala 1 que pretende analisar a intensidade das atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE (itens 1-7, que decorrem de fundamentos enformadores da inclusão de alunos com NEE, relacionados com princípios, currículo e gestão de sala de aula) e a subescala 2 para estudar a intensidade das atitudes face à inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da sua problemática/tipo de deficiência (itens 8-17, resultantes da adaptação das principais problemáticas que enquadram os alunos caracterizados com necessidades educativas especiais) identificadas por Correia (2008a, 2008b) e apresentadas com uma terminologia que decorre da aplicação da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF); Fator 2 – Perceções acerca do sentimento de autoeficácia (itens 18-22, organizados em torno do sentimento de eficácia pessoal do professor, adaptados ao trabalho com alunos com NEE), trabalhados por Gibson e Dembo (1984); Fator 3 – Disponibilidade de recursos e apoio necessário à inclusão (itens 23-30, para medir a disponibilidade de recursos e apoios percebida pelos

professores); e Fator 4 – Percepção de capacidade profissional e conhecimentos pertinentes (itens 31-36, que medem o conhecimento de estratégias, características dos alunos com NEE e normativos regulamentadores); e parte *iii*) colaboração entre o professor do regular e o professor de educação especial e necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos.

Com vista à verificação da fidelidade do instrumento de medida utilizado na parte *ii*), entendida como “a precisão e a constância dos resultados que eles fornecem” (Fortin e Nadeau, 2000: 225-226), procedemos à análise da consistência interna, através do cálculo do alfa de Cronbach (α): o “cálculo do coeficiente alfa permite estimar até que ponto cada enunciado da escala mede de forma equivalente o mesmo conceito” (Fortin e Nadeau, 2000: 227). Segundo Pestana e Gageiro (2005), em função dos valores de alfa, considera-se a consistência interna como muito boa (superior a 0,9), boa (0,8 e 0,9), razoável (0,7 e 0,8), fraca (0,6 e 0,7) e inadmissível (menor que 0,6).

A análise da consistência interna realizada à subescala 1 do fator 1 permitiu identificar um coeficiente $\alpha=0,515$, portanto com um valor inadmissível. Por esse motivo foram suprimidos os itens com um valor de correlação total negativo (itens 4 e 6), tendo a consistência aumentado para um valor razoável ($\alpha=0,73$), não sendo os itens contemplados na análise estatística realizada. Já os valores para a subescala 2 e da escala completa do fator 1 situaram-se num índice de consistência bom, ambas com o mesmo valor ($\alpha=0,85$), tal como o valor obtido para a escala Capacidade profissional/conhecimentos do fator 4 ($\alpha=0,80$). A escala Sentimento de autoeficácia do fator 2 ($\alpha=0,79$) e a escala Disponibilidade de recursos/apoio percebida do fator 3 ($\alpha=0,73$) apresentam valores de consistência interna razoável.

O instrumento de recolha de informação foi sujeito a um pré-teste aplicado a uma amostra de vinte elementos, tendo daí resultado ligeiras alterações. Todos os participantes neste estudo manifestaram o consentimento informado.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se estatística descritiva para a obtenção das distribuições de frequências absolutas (n) e relativas (%), das medidas de tendência central (Média – M) e de dispersão (Desvio Padrão – DP). Para a análise inferencial, utilizaram-se testes paramétricos (*teste t* e *one-way anova*, com comparação *post-hoc* quando necessário, com a utilização do teste de Tukey) em subamostras de dimensão superior a 30, dado assumir-se que, nestas, a distribuição de valores é aproximada à normal, considerando o teorema do limite central (Maroco, 2003). Para subamostras de menor dimensão, quando não se verifica o pressuposto de homogeneidade

de variâncias ou da normalidade das distribuições (Pestana e Gageiro, 2005), utilizam-se testes não paramétricos (de Mann-Whitney – MW e de Kruskal-Wallis – KW). O valor de prova de referência é sempre de 5%. Utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.

6. RESULTADOS

Neste processo de investigação distribuímos um total de 396 questionários, tendo sido devolvidos 323 (81,6%). A Tabela 2 dá-nos uma visão sinóptica da amostra que serviu de base à investigação, sendo constituída por: um maior número de sujeitos do 1.º Ciclo (26,0%), mas com alguma uniformidade nos restantes níveis; uma maioria de sujeitos do sexo feminino, com uma distribuição da experiência profissional entre dois e quarenta anos de tempo de serviço mas predominantemente localizada entre os 15 e os 25 anos (44,9%) e com uma média de 20,4 anos de serviço docente (DP=8,48); 275 sujeitos (85,1%) apresentam como habilitação mais elevada a licenciatura e apenas 1,9% são titulares de bacharelato, sendo 33 os docentes com mestrado (10,2%), três os detentores de um doutoramento (0,9%) e seis (1,9%) com outra habilitação (pós-graduações).

Tabela 2. Caracterização demográfica da amostra

Variáveis	Grupos	n	%
Níveis de ensino	1.º Ciclo	84	26,0
	2.º Ciclo	60	18,6
	3.º Ciclo	49	15,2
	Secundário	74	22,9
	2.º e 3.º Ciclos	9	2,8
	3.º Ciclo e Secundário	47	14,5
Género	Masculino	83	25,8
	Feminino	239	74,2
Tempo de serviço docente	0-7 anos	20	6,6
	8-14 anos	62	20,5
	15-25 anos	136	44,9
	+ 25 anos	85	28,1

Habilitações académicas	Bacharelato	6	1,9
	Licenciatura	275	85,1
	Mestrado	33	10,2
	Doutoramento	3	0,9
	Outra	6	1,9

Relativamente à formação na área das Necessidades Educativas Especiais/ Educação Especial (NEE/EE), a grande maioria dos inquiridos (80,7%) não teve disciplinas abordando as NEE/EE na sua formação inicial e mesmo uma maioria dos inquiridos (50,3%) referiu não ter frequentado qualquer formação específica na área das NEE/EE, tendo 105 sujeitos (32,6%) feito formação nesta área até 25 horas, com 14,3% a fazerem mais de 25 horas e 2,8% a terem formação especializada. O facto de 277 dos professores (85,8%) terem tido alunos com NEE durante os últimos três anos letivos demonstra a importância do estudo da presente problemática.

6.1. Conhecer atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE

As atitudes são estudadas considerando dois níveis de análise (subescala 1 e subescala 2).

**Tabela 3. Medidas de distribuição do Fator 1
– Atitudes face à inclusão de alunos com NEE**

Dimensão	n	M	DP	Mín.	Máx.
Subescala 1: Atitudes face à Educação Inclusiva de alunos com NEE	305	2,79	0,47	1,2	4
Subescala 2: Atitudes face à inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática – tipo de deficiência	310	2,69	0,42	1,6	4
Fator 1 - Atitudes face à inclusão de alunos com NEE	295	2,71	0,37	1,67	4

Globalmente, as atitudes dos docentes da amostra situam-se em terreno positivo, com um valor médio de 2,71 (DP = 1,67), sendo ligeiras as diferenças entre as duas subescalas, com valor médio ligeiramente superior para a primeira. Na subescala 1 não se assinalam diferenças relevantes entre

os itens que a constituem; já na segunda subescala, a grande maioria dos inquiridos exhibe uma atitude positiva face à inclusão de alunos com problemas de saúde (94,4%), deficiência nas funções motoras (91,6%) e dificuldades de aprendizagem (90,0%), diminuindo os valores para a deficiência nas funções auditivas (75,4%), nas funções visuais (68,8%) e nos distúrbios de comunicação na linguagem e fala (65,3%); inversamente, porém, a maioria da amostra discorda da inclusão de alunos que apresentam limitações resultantes de multideficiência (76,4%), de deficiência nas funções mentais/cognitivas (61,1%), de distúrbios comportamentais (60,8%) e de perturbações do espectro do autismo (58,9%). Globalmente, apenas 39 docentes da amostra (12,6%) são favoráveis à inclusão de todos os alunos com NEE em turmas regulares, independentemente da problemática que os caracteriza. Tomando o ponto intermédio das escalas de medida como referência, mais de 70% dos docentes que participaram na investigação apresentam atitudes positivas (média $\geq 2,5$) em todos os níveis de análise: 72,5% ($n = 214$) para a escala completa e valores semelhantes para as subescalas.

As atitudes dos professores são componentes essenciais ao sucesso e à qualidade do processo de inclusão de alunos com NEE (Ainscow, 1998; Boer *et al.*, 2011; Elliot, 2008; Jordan *et al.*, 2009; Luseno, 2001; Van Reusen *et al.*, 2001), ou até “o fator mais crítico para o sucesso da Inclusão” (Kuester, 2000: 2), portanto fundamentais para a concretização de práticas inclusivas (Avramidis e Norwich, 2002).

A maioria dos professores da amostra apresenta atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, pois perto de três quartos revelam atitudes positivas, resultado que contraria uma revisão de literatura realizada com 26 estudos de vários países, publicados entre 1998 e 2008, com professores do ensino primário, que mostraram que a maioria destes docentes possui atitudes neutras ou negativas face à inclusão de alunos com NEE (Boer *et al.*, 2011), bem como com estudos com professores do Ensino Secundário levados a cabo nos Estados Unidos (Van Reusen *et al.*, 2001) e na Grécia (Coutsocostas e Alborz, 2010), cujos autores concluem pela verificação de atitudes negativas pela maioria dos inquiridos. Porém, os nossos resultados também se apresentam em linha com outras investigações realizadas na Inglaterra, Grécia e Portugal (Avramidis *et al.*, 2000; Koutrouba *et al.*, 2008; Santos e César, 2010).

No entanto, importa salientar dois aspetos: 27,5% dos docentes mostram atitudes negativas e os professores tendem a revelar atitudes mais positivas face aos fundamentos enformadores da inclusão de alunos com NEE ($M=2,79$, para a subescala 1) do que face ao trabalho com estes alunos na

sua turma, no quadro das diferentes problemáticas ($M=2,69$, para a subescala 2), resultados que expressam a existência de dúvidas acerca dos benefícios da educação inclusiva para todos, já encontradas noutras investigações realizadas em diferentes países (Coutsocostas e Alborz, 2010; Gilmore *et al.*, 2003) e também entre nós (Lopes *et al.*, 2004).

Os resultados da subescala 2 sugerem que os docentes revelam atitudes diferenciadas em função da problemática ou tipo de deficiência, mostrando atitudes negativas face a alunos com limitações intelectuais, perturbações do espectro do autismo, distúrbios comportamentais e multideficiência; o mesmo sucede em investigações referenciadas por Avramidis e Norwich (2002) e Boer *et al.* (2011), em que as limitações motoras surgem como a problemática que recebe melhor disponibilidade por parte dos professores, enquanto os problemas comportamentais geram atitudes mais negativas, como a agressividade (Santos e César, 2010), sobretudo quando associados a limitações nas aprendizagens (Lopes *et al.*, 2004).

6.2. Conhecer e identificar relações entre atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE com as variáveis sociodemográficas

Será feita referência a todos os resultados, evidenciando os resultados em que se verificam diferenças significativas entre os grupos em estudo.

Relativamente aos níveis de ensino, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os professores dos diferentes níveis de ensino, para o fator em estudo e as suas duas subescalas, embora na subescala 2 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE numa turma do regular em função da natureza da sua problemática (tipo de deficiência) – as diferenças estejam muito perto de ser significativas ($KW_3=7,746$; $p=0,052$), sendo as atitudes mais positivas para os docentes do 1.º Ciclo ($M=2,80$; $DP=0,51$), seguindo-se os professores do 2.º Ciclo ($M=2,74$; $DP=0,34$) e inferiores para os do Ensino Secundário ($M=2,64$; $DP=0,36$) e do 3.º Ciclo ($M=2,62$; $DP=0,41$). A tendência para uma melhor aceitação dos alunos com NEE nas suas salas de aula, encontrada principalmente com os professores do 1.º Ciclo (subescala 2) quando comparada com a dos seus colegas do 3.º Ciclo e Ensino Secundário pode ser explicada pelo facto de os primeiros lidarem há mais tempo com estes alunos (Lopes *et al.*, 2004) e de a organização progressivamente mais especializada e focada na matéria das diferentes disciplinas verificada nos últimos níveis de ensino (Avramidis e Norwich, 2002) levar a que os professores que aí lecionam considerem mais inviável a adequação de currículos e estratégias de ensino e aprendi-

zagem. Também acreditamos que estes resultados resultam de tensões verificadas entre o acolhimento da diferença e os standards exigidos no quadro da realização de exames nacionais. Em termos globais, os professores dos diferentes níveis de ensino não apresentam atitudes significativamente diferentes, o que vai ao encontro de resultados encontrados em Inglaterra por Avramidis *et al.* (2000), mas contraria a existência de diferenças entre professores de diferentes níveis de ensino, encontradas entre professores portugueses (Lopes *et al.*, 2004) e de outras nacionalidades (Avramidis e Norwich, 2002; Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006). Note-se que, se especificarmos as análises para os itens da subescala 2, se encontram diferenças estatisticamente significativas para as problemáticas *Dificuldades de aprendizagem* ($KW_3=18,276$; $p<0,01$), *Distúrbios comportamentais* ($KW_3=9,705$; $p<0,05$), *Deficiência nas funções mentais/cognitivas* ($KW_3=16,084$; $p<0,01$) e *Perturbações do espectro do autismo* ($KW_3=11,940$; $p<0,01$), sendo as atitudes mais positivas para os professores do 1.º Ciclo, quando comparadas com os professores do 3.º Ciclo e Secundário.

Em termos do género, na amostra as atitudes são mais positivas por parte dos docentes do género masculino, seguindo a tendência encontrada por Cardoso (2003); no entanto, essas diferenças não são estatisticamente significativas, corroborando conclusões de várias investigações (Avramidis *et al.*, 2000; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006), mas contrariando outros estudos que associam atitudes mais positivas às professoras ou futuras professoras (Boer *et al.*, 2011; Romi e Leyser, 2006).

Quanto ao tempo de serviço docente, para a subescala 1 verificam-se diferenças significativas ($KW_3=11,653$; $p<0,01$) entre os grupos com serviço dos 8 aos 14 anos ($M=2,89$; $DP=0,47$) e mais de 25 anos ($M=2,89$; $DP=0,47$) e o dos professores com serviço dos 15 aos 25 anos ($M=2,67$; $DP=0,48$). Assim, parece confirmar-se aqui a tendência vivida pelos professores a meio da carreira, entre os 15 e os 25 anos de serviço, identificada por Huberman (1995), na fase que designa por *pôr-se em questão*, período em que manifestam uma postura crítica perante limitações de natureza institucional, traduzida na adoção de um questionamento progressivo da sua atividade. Para o fator 1 e a subescala 2, não se observam diferenças significativas entre docentes com diferente tempo de serviço, resultado semelhante ao encontrado noutras investigações (Avramidis *et al.*, 2000; Gilmore *et al.*, 2003; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006).

As habilitações académicas são a última variável demográfica em estudo, identificando-se pequenas diferenças nas atitudes dos professores, sempre superiores para os professores com habilitação pós-graduada, no entanto,

sem serem estatisticamente significativas; estes resultados contrariam estudos que associam mais altos níveis de formação a atitudes mais positivas (Coutsocostas e Alborz, 2010), sugerindo que uma maior formação noutras áreas que não a das NEE e/ou Educação Especial não se relaciona com a formação e desenvolvimento de melhores atitudes face à inclusão de alunos com NEE.

A Tabela 4 ilustra as diferenças encontradas entre os professores que não frequentaram qualquer disciplina que versasse a temática das NEE e/ou Educação Especial, no âmbito da sua formação inicial, e aqueles em que tal sucedeu.

Tabela 4. Fator 1 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE, em função da formação de base em NEE

Atitudes	Disciplinas NEE/EE	n	M	DP	Mín.	Máx.	t	gl	p
Subescala 1	Não	247	2,78	0,49	1,2	4,0	-0,583	302	0,560
	Sim	57	2,82	0,40	2,0	3,6			
Subescala 2	Não	249	2,66	0,41	1,6	4,0	-2,510	308	0,013*
	Sim	61	2,81	0,47	1,8	3,9			
Fator 1	Não	238	2,69	0,37	1,67	4,0	-1,970	293	0,050*
	Sim	57	2,80	0,40	2,0	3,73			

* Significativo ($p < 0,05$)

Verificam-se valores inferiores, em todos os níveis de análise, por parte dos professores que não contactaram com a temática no respetivo curso de formação para a docência, que não são significativos na subescala 1 mas que o são para a subescala 2 e o fator 1; tal sugere a relevância da frequência de disciplinas, unidades curriculares ou programas específicos, nos cursos iniciais, para a formação e desenvolvimento nos futuros professores de atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE; estes resultados são semelhantes aos de outros estudos (Correia, 2008a; Pomar *et al.*, 2009; Rodrigues, 2008), que reconhecem o seu potencial, não só para a construção em sentido positivo como para a apropriação e melhoria dos conhecimentos necessários à promoção de uma escola inclusiva (Campbell *et al.*, 2003; Florian e Linklater, 2010; Loreman *et al.*, 2005; Nevin *et al.*, 2007; Sosu *et al.*, 2010).

Na Tabela 5 apresenta-se a influência da formação específica pós-graduada, com diferenças não significativas para a subescala 1 mas significativas para a subescala 2 e o fator 1; as atitudes dos professores com formação especializada ou com mais de 25 horas são significativamente superiores às dos que não fizeram formação na área das NEE/Educação Especial.

Tabela 5. Fator 1 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE, em função da formação pós-graduada

Atitudes	Formação pós-graduada	n	M	DP	Mín.	Máx.	KW (3)	p
Subescala 1	sem formação	157	2,75	0,47	1,2	4	4,071	0,254
	até 25 horas	97	2,79	0,41	2	4		
	+ 25 horas	42	2,90	0,57	1,6	4		
	formação especializada	8	2,90	0,55	2,2	3,8		
Subescala 2	sem formação	156	2,60	0,38	1,6	3,8	13,020	0,005**
	até 25 horas	101	2,71	0,41	1,6	4		
	+ 25 horas	43	2,87	0,50	2	4		
	formação especializada	9	3,02	0,44	2,5	3,6		
Fator 1	sem formação	152	2,65	0,35	1,667	3,73	9,582	0,022*
	até 25 horas	94	2,72	0,33	1,8	3,73		
	+ 25 horas	40	2,87	0,46	2	4		
	formação especializada	8	3,02	0,42	2,4	3,53		

* Significativo ($p < 0,05$)

** Muito Significativo ($p < 0,01$)

Como base de qualificação de professores para o desempenho de funções educativas na área da educação especial, a formação especializada segue um modelo estruturado com um número mínimo de horas de formação, o que sugere que a formação organizada em redor de conteúdos isolados e com poucas horas corre o risco de não se mostrar eficaz. Segundo Day (2001), o mesmo sucede quando a formação é organizada pretendendo um simples preenchimento de lacunas no repertório dos professores. Tendo

os professores com mais de 25 horas de formação atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, esta predisposição está em linha com investigações realizadas com docentes do ensino primário (Avramidis e Kalyva, 2007; Boer *et al.*, 2011) e secundário (Coutsocostas e Alborz, 2010; Van Reusen *et al.*, 2001). Assim, quer para a formação inicial, quer para a formação pós-graduada, existem diferenças significativas nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, pelo que se conclui que a formação específica assume particular relevância como fator de mudança de atitudes promotoras da educação inclusiva.

Quanto à experiência prévia com alunos com NEE, esta não se mostrou relacionada com o desenvolvimento de atitudes mais positivas, resultados que contrariam outros trabalhos com professores em exercício de funções (Avramidis e Kalyva, 2007; Avramidis *et al.*, 2000; Burke *et al.*, 2004; Van Reusen *et al.*, 2001; Zoniou-Sideri e Vlachou, 2006), não se verificando o incremento da confiança no ensino a alunos com NEE, resultante do desenvolvimento de experiência e capacidades que costumam ocorrer ao longo deste processo (Avramidis e Norwich, 2002). Por outro lado, dada a neutralidade da relação, também concluímos pela inexistência de efeitos negativos desta variável nas atitudes dos professores, que pode suceder quando se verificam experiências negativas com o processo de inclusão, ao longo do desenvolvimento profissional dos docentes (Correia, 2008a; Morgado, 2009a, 2009b).

Na amostra, quarenta docentes (12,5%) nunca trabalharam com alunos com NEE ao longo da sua carreira profissional, enquanto apenas três professores (1,1%) referiram nunca colaborar com o docente de educação especial. Portanto, a grande maioria dos docentes já foi chamada a responder às necessidades dos alunos com NEE nas suas salas de aula, revelando a relevância do estudo das suas atitudes, bem como da colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial, essencial no processo de inclusão de alunos com NEE (Ripley, 1997; Villa *et al.*, 2005; Wood, 1998) e necessário em processos educativos inovadores (Hargreaves, 1998). A colaboração reside na troca de informações, com 66 docentes (23,7%) a fazerem-no mensalmente e 107 (38,4%) semanalmente, seguida do desenvolvimento de estratégias e da colaboração na avaliação dos alunos, sendo o trabalho cooperativo na sala de aula a atividade colaborativa menos frequente, com 144 professores (51,4%) a referirem que nunca acontece.

A colaboração entre professor de ensino regular e professor de educação especial acontece fundamentalmente fora da sala de aula e não em trabalho

direto junto dos alunos, coincidindo com os resultados verificados numa investigação levada a cabo em escolas do 1.º Ciclo da região de Lisboa (Sanches e Teodoro, 2007), estudo em que a atividade colaborativa mais frequente é a de reflexão/avaliação, o que não sucede com os docentes da nossa amostra. Tal suscita-nos alguma atenção, visto que a intervenção não pode depender apenas do professor da turma, requerendo uma monitorização realizada a partir de avaliações regulares e não tão espaçadas no tempo (Correia, 2008a), enquanto os resultados sugerem que a avaliação conjunta apenas ocorre nos momentos a que, legalmente, os professores estão obrigados (final de período, nas reuniões de avaliação sumativa). A abordagem inclusiva deve ocorrer ao nível individual antes de se estender à organização (Ainscow e Miles, 2008), exigindo o desenvolvimento de processos colaborativos internos por parte dos professores (Kugelmass, 2001), sendo eles próprios que reconhecem a importância da colaboração entre o professor do ensino regular e o de educação especial e que, quando questionados, afirmam que deve ocorrer pelo menos uma vez por semana (Ripley, 1997) ou mesmo diariamente (Austin, 2001); no entanto, os nossos resultados sugerem que tal frequência de colaboração ainda se encontra longe de concretizar.

Ao estudar a relação entre as atitudes dos professores do regular e a frequência de colaboração que ocorre com o professor de educação especial, encontramos relações significativas, de sinal positivo, na subescala 2 ($r=0,171$; $p<0,01$) e no fator 1 ($r=0,171$; $p<0,01$), estando a colaboração fortemente associada à predisposição dos docentes para a inclusão na sua turma do regular, independentemente da problemática (subescala 2), sendo maior a rigidez nas atitudes dos professores face aos fundamentos e princípios da educação inclusiva definidos na subescala 1, onde os valores obtidos não identificam uma associação estatisticamente significativa ($r=0,102$; $p=0,095$). A colaboração depende dos compromissos construídos entre profissionais, do seu relacionamento pessoal, do estilo de ensino ou do tempo para planificarem (Lopes *et al.*, 2004; Mastropieri *et al.*, 2005; Trent *et al.*, 2003), sugerindo os nossos resultados que a partilha de experiências e conhecimentos se relaciona com a verificação de mudanças positivas nas atitudes dos envolvidos que, associadas à melhoria de competências, acabam por se refletir positivamente nos progressos dos alunos com NEE (Austin, 2001; Mastropieri *et al.*, 2005; Trent *et al.*, 2003).

O fator sentimento de autoeficácia apresenta $M=2,71$ ($DP=0,44$), com valor superior ao ponto intermédio da escala, sugerindo que os professores se consideram eficazes no trabalho com alunos com NEE, acreditando que

possuem as capacidades necessárias para melhorar as suas aprendizagens e contribuir para o seu progresso. Além disso, o estudo da relação entre o sentimento de autoeficácia e as atitudes perante a inclusão de alunos com NEE permite verificar uma correlação de sinal positivo muito significativa com as atitudes dos professores em todos os níveis de análise (subescala 1: $r=0,347$; $p<0,01$; subescala 2: $r=0,289$; $p<0,01$; fator 1: $r=0,353$; $p<0,01$), mostrando que, quanto mais elevado o sentimento de autoeficácia dos professores, mais positivas as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE, o que corrobora outras investigações onde se sublinha que a falta de eficácia percebida pelos professores se relaciona com atitudes mais negativas (Coutsocostas e Alborz, 2010) e que os professores com atitudes mais positivas mostram-se mais eficazes, ao proporcionarem mais momentos de participação e melhores níveis de sucesso aos seus alunos (Elliot, 2008).

Quanto ao fator disponibilidade de recursos e apoio percebido, o grande número de alunos na sala de aula é a maior dificuldade encontrada pelos professores, tal como acontece noutros estudos (Avramidis e Norwich, 2002); contudo, contraria alguma investigação (Demeris *et al.*, 2007) e autores portugueses (Rodrigues, 2006), que consideram que a justificação da impossibilidade de serem desenvolvidas práticas inclusivas em classes com mais alunos é uma falsa questão. A falta de materiais pedagógicos específicos é o segundo recurso mais deficitário, seguido de não terem tempo para articular com outros professores e especialistas, nem tempo para responder às necessidades dos alunos na sua sala de aula; apontam-se igualmente outros estudos sobre a falta de recursos materiais (Grácio *et al.*, 2009) e a falta de tempo identificada como uma barreira à colaboração com o professor de educação especial (Ripley, 1997; Van Reusen *et al.*, 2001). O apoio por parte do diretor da escola ou agrupamento é o suporte mais pontuado pelos inquiridos, sendo o apoio que menos dificuldades coloca à inclusão de alunos com NEE. Globalmente, podemos verificar que o valor médio obtido para o fator recursos e apoio/suporte percebidos ($M=2,15$; $DP=0,43$) é inferior ao dos restantes fatores: *sentimento de autoeficácia* (já apresentado) e *capacidade profissional/conhecimentos percebidos* (a analisar de seguida). Os resultados sugerem a importância dos recursos e apoios como um fator limitador da inclusão de alunos com NEE, pelo que deve ser encarado com a devida relevância, sob pena de deixarmos crescer dúvidas e confusões e estarmos a comprometer o processo de desenvolvimento da educação inclusiva (Correia, 2008a; Freire e César, 2003; Morgado, 2009a; Rodrigues, 2006). Ao estudar a relação entre as atitudes e este fator, existem relações significativas, de sentido positivo,

para a subescala 2 ($r=0,136$; $p<0,05$) e muito significativas para a subescala 1 ($r=0,224$; $p<0,01$) e o fator 1 ($r=0,195$; $p<0,01$), o que nos leva a concluir que existe uma correlação entre a disponibilidade de recursos e apoio/suporte percebida pelos professores para o trabalho com alunos com NEE e as suas atitudes face à sua inclusão. Os resultados atestam a associação entre as variáveis em estudo, corroborando resultados encontrados noutras investigações entre os recursos/apoio e as atitudes dos professores (Coutsocostas e Alborz, 2010; Gilmore *et al.*, 2003; Santos e César, 2010; Villa *et al.*, 2005). Os professores que mostram uma maior predisposição para incluir alunos com NEE são também aqueles que menos limitações encontram nos recursos e apoios disponíveis, pois sendo um fator fundamental na promoção de uma escola mais inclusiva, ele é menos relevante quanto mais positivas forem as atitudes.

Relativamente ao último fator em estudo, a perceção de capacidade profissional e conhecimentos relevantes para o trabalho com alunos com NEE, a concordância é inferior para o conhecimento de estratégias que permitam adequar o processo de aprendizagem de todos os alunos (incluindo os que apresentam limitações relacionadas com deficiências, em que 65% dos professores consideram não ter este conhecimento) e superior para a tentativa de ajudar os alunos a encontrar formas de lidar com as emoções. O valor médio do fator em análise ($M=2,66$; $DP=0,43$) mostra que se aproxima do valor conseguido no fator *sentimento de autoeficácia*. O estudo da associação existente entre os conhecimentos percebidos pelos professores e as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE permite identificar uma associação muito significativa entre todas as variáveis (subescala 1: $r=0,195$; $p<0,01$; subescala 2: $r=0,261$; $p<0,01$; fator 1: $r=0,277$; $p<0,01$), concluindo-se que a uma maior perceção de conhecimentos e capacidades para o trabalho com alunos com NEE correspondem atitudes mais positivas, apontando no mesmo sentido outras investigações que realçam a referida associação, em diferentes domínios (Avramidis *et al.*, 2000; Burke *et al.*, 2004; Coutsocostas e Alborz, 2010; Gilmore *et al.*, 2003; Loreman *et al.*, 2007).

6.3. Conhecer as necessidades percebidas pelos professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE em ambientes inclusivos

Destaca-se a necessidade de um menor número de alunos por turma, assinalada por 292 professores (90,4%), o que confirma a sua preponderância no processo de inclusão, também identificada por Grácio *et al.* (2009) como

a principal necessidade ao nível da sala de aula, através da redução do *ratio* professor/aluno. Surgem, a seguir, o indicador tempo (n=248; 76,8%) e os recursos humanos (n=238; 73,7%) e materiais (n=236; 73,1%). Depois é indicada a necessidade de formação na área das NEE/Educação especial (n=230; 70,0%) e a formação em estratégias de ensino e/ou colaboração (n=209; 64,7%). Entre as necessidades menos prementes estão o apoio dos pais (n=130; 40,2%), o apoio da administração educativa (n=101; 31,3%) e a influência no processo de decisão relativo aos alunos com NEE (n=109; 33,7%). Menos de um terço dos inquiridos expressa a necessidade do apoio da administração educativa e, ao mesmo tempo, mais de dois terços identificam necessidades ao nível dos recursos humanos e materiais, não sendo reconhecida a responsabilidade da estrutura administrativa no processo. Os resultados sugerem ainda uma desresponsabilização por parte dos professores do regular no processo de sinalização de alunos e medidas educativas a aplicar, com consequências limitadoras na correta caracterização da problemática, essencial à intervenção (Correia, 2008a; Morgado, 2009a).

7. CONCLUSÃO

O fundamental do processo de inclusão são os princípios que formula e os valores que defende, no sentido de assegurar que o aluno com NEE seja visto como um membro valorizado e necessitado na comunidade escolar, em todos os seus aspetos. Para o conseguir são requeridas mudanças inovadoras em todos os níveis do sistema educativo, por todos os seus intervenientes. No entanto, “Embora a legislação e regulamentação definam e determinem a estrutura e organização do sistema escolar, grande parte da inovação na sala de aula e nos currículos resulta das descobertas, perspectivas e experiências dos professores” (Whitaker, 2000: 9), ou seja, as suas atitudes, essenciais no processo de construção e desenvolvimento da educação inclusiva (Ainscow, 1998; Avramidis e Norwich, 2002; Boer *et al.*, 2011; Elliot, 2008; Henning e Mitchell, 2002).

As atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE são, globalmente, positivas, embora mais positivas face aos fundamentos e princípios subjacentes à inclusão de alunos com NEE do que perante a aceitação dos mesmos nas salas de aula, sendo particularmente negativas para as problemáticas que colocam maiores dificuldades às aprendizagens, como a multideficiência, distúrbios comportamentais, perturbações do espectro do autismo e limitações intelectuais. As atitudes são mais

positivas entre os professores do 1.º Ciclo, especialmente face à inclusão numa turma regular de alunos com NEE e não se verificam mais resistências no Ensino Secundário do que as encontradas no 3.º Ciclo. O género e a formação não influenciam de forma significativa as atitudes. Quanto ao tempo de serviço docente, os professores com 15 a 25 anos de serviço revelam maiores resistências à educação inclusiva, o que, segundo Huberman (1995), pode ser explicado pela vivência profissional de fracassos ou reformas estruturais com que menos se identificam. A formação na área das NEE/EE foi determinada como promotora de atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, quer ao nível da formação inicial, quer da formação em serviço, onde assume papel relevante a formação especializada, sendo também relevante o número de horas de formação. Não se verificaram diferenças, nem positivas nem negativas, nas atitudes dos professores face à inclusão quando comparados em função da experiência de ensino a alunos com NEE.

A frequência com que ocorre a colaboração entre o professor de ensino regular e o de educação especial está fortemente associada às atitudes dos professores: quanto mais vezes se encontram os profissionais para cooperar na organização e implementação do processo de ensino dos alunos com NEE, mais favoráveis são as atitudes dos professores do regular. Tendo em conta que a frequência da colaboração pode ser aumentada, pode ser conseguida uma elevação dos níveis de qualidade do processo inclusivo dos alunos com NEE. Os respondentes consideram-se eficazes quando trabalham com alunos com NEE, reconhecendo, igualmente, possuírem os conhecimentos necessários ao desempenho da sua função com estes alunos, variáveis que estão relacionadas com a predisposição dos professores para a inclusão de alunos com NEE. A disponibilidade de recursos e apoio é um fator tido pelos professores como um obstáculo à implementação de processos inclusivos, sendo a dimensão da turma considerada a maior barreira, seguida da perceção de falta de tempo para responder às necessidades dos alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. A uma maior atitude inclusiva dos professores corresponde uma maior valorização dos recursos e apoios existentes; ou seja, um professor com atitudes mais positivas não identifica nos recursos e apoios o mesmo nível de limitações que um seu colega menos predisposto à implementação do processo inclusivo.

No quadro dos resultados obtidos, consideramos pertinente apresentar as seguintes recomendações: i) organização de horários docentes com a marcação de tempos letivos a utilizar para articulação e colaboração entre

professores, designadamente o professor de educação especial; *ii*) formação de turmas assente essencialmente em critérios pedagógicos, considerando as características dos alunos que as integram; *iii*) maior implementação de estratégias colaborativas com o professor de educação especial em contexto de sala de aula, na concretização do processo de ensino e aprendizagem; *iv*) dotação das escolas de recursos essenciais como prioridade assumida centralmente e ao nível da gestão das escolas, o que seria facilitado pela criação de centros de recursos locais, materiais e humanos, adstritos a um conjunto de escolas ou agrupamentos; *v*) formação específica como uma aposta essencial no processo inclusivo, com os projetos formativos a desenvolverem uma postura reflexiva, colaborativa e de resolução de problemas, orientada para a mudança, permitindo a superação do carácter tradicionalmente individualista da formação dos professores (Garcia, 1999); *vi*) criação de mecanismos que incentivem à obtenção de formação especializada; *vii*) corrigir a omissão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), atualmente em vigor, relativamente à obrigatoriedade da inclusão de unidades curriculares versando a temática das NEE/Educação especial nos cursos de formação inicial de professores.

Terminamos realçando que o percurso da educação inclusiva é um caminho nunca acabado, exigindo o desenvolvimento de competências individuais mais específicas, no quadro de uma organização escolar mais aberta ao exterior e à mudança.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1990). *Teacher Education Resource Pack: Student material*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- Ainscow, M. e César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M. e Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects – Unesco's Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Avramidis, E.; Bayliss, P. e Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

- Avramidis, E. e Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Boer, A. de; Pijl, S. J. e Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Burke, K.; Sutherland, C. e Teacher, S. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-173.
- Bénard da Costa (1981). Educação especial. In M. Silva e I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*, 307-354. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bénard da Costa (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1 e 2), 151-163.
- Camara, P. B.; Guerra, P. B. e Rodrigues, J. V. (1997). *Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Campbell, J.; Gilmore, L. e Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Cardoso, A. P. P. O. (2003). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva*, 123-142. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. e Cabral, M. C. M. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, 17-43. Porto: Porto Editora.
- Coutsocostas, G.-G. e Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Demeris, H.; Childs, R. A. e Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade –3 classrooms on the large-scale achievement scores of stu-

- dents without special needs. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 609-627.
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- Farrell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. e Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Florian, L. e Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Fortin, M.-F. (2000). Os objectivos da investigação e as suas questões ou hipóteses. In M.-F. Fortin (ed.), *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (2.^a ed.), 99-110. Loures: Lusociência.
- Fortin, M.-F. e Nadeau, M. (2000). A medida em investigação. In M.-F. Fortin (ed.), *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (2.^a ed.), 215-237. Loures: Lusociência.
- Freire, S. e César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, T. (1989). *A Integração Escolar de Alunos Deficientes na Europa Comunitária*. Lisboa: M.E./G.E.P., Unidade Nacional de Eurydice.
- Gibson, S. e Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilmore, L.; Campbell, J. e Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales* (7.^a ed.). Paris: Dalloz.
- Grácio, M. L. F.; Borralho, A.; Candeias, A.; Pomar, C.; Chaleta, E.; Pires, H.; Vreese, J. C. et al. (2009). O estado da arte em educação inclusiva: o pensamento de profissionais detentores de boas práticas. In A. A. Candeias (coord.), *Educação Inclusiva: concepções e práticas*, 49-60. Évora: CIEP – Universidade de Évora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw Hill.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva*, 79-91. Porto: Porto Editora.

- Henning, M. B. e Mitchell, L. C. (2002). Preparing for inclusion. *Child Study Journal*, 32(1), 19-29.
- Hines, R. A. (2001). Inclusion in middle schools. ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 459000). Consultado em 23 julho 2010, em <http://www.ericdigests.org/2002-3/inclusion.htm>
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed.), pp. 31-62. Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola para todos: a integração escolar. In Rafael Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (1.ª ed.), 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Jordan, A.; Schwartz, E. e McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Koutrouba, K.; Vamvakari, M. e Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Kuester, V. M. (2000). *10 Years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?*. Apresentação ao International Special Education Congress, Manchester, England. Consultado em 13 junho 2010, em http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Lopes, J. A. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. In J. M. Kauffman e J. A. Lopes (coords.), *Pode a Educação Especial Deixar de Ser Especial?*, 21-94. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. A.; Monteiro, I.; Sil, V.; Rutherford, R. B. e Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.
- Loreman, T.; Forlin, C. e Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), s/ páginas. Consultado em 29 outubro 2011, em <http://www.dsqsds.org/article/view/53/53>
- Loreman, T.; Sharma, U.; Forlin, C. e Earle, C. (2005). Pre-service teachers attitudes and concerns regarding inclusive education. *Apresentação na International Special Education Conference (ISEC) 2005*. Glasgow. Consultado em 29 outubro 2011, em www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_l/loreman_t.doc
- Luseno, F. K. (2001). *An Assessment of the Perceptions of Secondary Special and General Education Teachers Working in Inclusive Settings in the Commonwealth of Virginia*. Tese de Doutoramento em Administration and Supervision of Special Education. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University. Consultado em 6 junho 2010, em <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-02132001-003827/unrestricted/FlosElectronicDissertation.pdf>

- Machado, F. A. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na viragem do milénio*. Rio Tinto: ASA.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com a Utilização do SPSS* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mastropieri, M. A.; Scruggs, T. E.; Graetz, J.; Norland, J.; Gardizi, W. e McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Morgado, J. (2009a). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho*, 104-117. Braga.
- Morgado, J. (2009b). Os caminhos da educação inclusiva. In G. Portugal (org.), *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão*, 177-187. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nevin, A.; Cohen, J.; Salazar, L. e Marshall, D. (2007). A longitudinal study over three consecutive semesters: Impact of “Jumpstart for Inclusion” Workshop on student teacher perspectives on inclusive education. *Florida Educational Leadership*, 8(1), 58-64.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9(1 e 2), 139-149.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para as Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pomar, C.; Grácio, L.; Borralho, A.; Candeias, A.; Pires, H.; Chaleta, E.; Vreese, J. C. et al. (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: algumas perspectivas europeias. In A. A. Candeias (coord.), *Educação Inclusiva: Concepções e práticas*, 61-72. Évora: CIEP – Universidade de Évora.
- Porcher, L. (1977). *A Escola Paralela*. Lisboa: Horizonte.
- Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Prom, M. (1999). Measuring perceptions about inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 31(5), 38-42.
- Ripley, S. (1997). *Collaboration between General and Special Education Teachers*. ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409317). Consultado em 25 julho 2010, em <http://202.198.141.77/upload/soft/o-article/024/24071.pdf>
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva*, pp. 13-34. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*, 299-318). S. Paulo: Summus Editorial.

- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão Revista da Educação Especial*, 4(2), 7-16.
- Romi, S. e Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sanchez, P. A. (1996). Las Escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interacções*, (14), 156-184.
- Shade, R. A. e Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.
- Sosu, E.; Mtika, P. e Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405.
- Trent, S. C.; Driver, B. L.; Wood, M. H.; Parrott, P. S.; Martin, T. F. e Smith, W. G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-219.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1990). *World Conference on Education for All. Background document: meeting basic learning needs: a vision for the 1990's (ED/90/CONF/205/1)*. Jomtien-Tailândia: Inter-Agency Commission, WCEF (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank).
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Van Reusen, A. K.; Shoho, A. R. e Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Villa, R. A.; Thousand, J. S.; Nevin, A. e Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang (eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, pp. 49-67. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Wilson, G. D. (1986). Atitudes. In H. J. Eysenck e G. D. Wilson (ed.), *Manual de Psicologia Humana*, 295-317. Coimbra: Livraria Almedina.

- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway ? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64(2), 181-195.
- Zoniou-Sideri, A. e Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho – Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

ABSTRACT: This work aims to understand mainstream school teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs (SEN) and the variables that influence them, as well as identify the needs indicated by the teachers to work with these students in inclusive environments. A study was conducted with a sample of 323 teachers from rural and urban areas from coast and inland Portugal, who taught primary and secondary education.

The results show that, overall, teachers have positive attitudes, but revealing contradictions, particularly regarding the inclusion of all students with SEN. The demographic variables: level of education, gender and academic qualifications; and experience of teaching pupils with SEN do not influence the attitudes of teachers, whereas the service time has some influence and specific training yields better attitudes of teachers towards the inclusion of students with SEN. This attitudes are positively associated with the factors feelings of self-efficacy, perception of knowledge, support/ resources and collaboration with the special education teacher. To improve inclusion, teachers identify as needs: smaller classes, more time, human resources, materials and training.

KEYWORDS: attitudes, inclusion, innovation, inclusive education.

ANEXO: QUESTIONÁRIO

PARTE A – Dados pessoais e profissionais

A. Assinale com um X a quadrícula correspondente à sua situação e complete com os dados solicitados.

1. Sexo ☐ M ☐ F
2. Escola onde é docente ☐ EB1 ☐ EB1,2
☐ EB2,3 ☐ EB 2,3/S
☐ SECUNDÁRIA

2.1. Nível de ensino das turmas que leciona (2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Secundário)

- ☐ Só turmas do 2.º Ciclo ☐ Só turmas do 3.º Ciclo
☐ Só turmas do Secundário ☐ Turmas do 2.º e 3.º Ciclos
☐ n.º de turmas do 2.º Ciclo: ____ ☐ n.º de turmas do 3.º Ciclo: ____
☐ Turmas do 3.º Ciclo e Secundário
☐ n.º de turmas do 3.º Ciclo: ____ ☐ n.º de turmas do Secundário: ____

3. Anos de serviço docente (até agosto de 2010): ____

4. Habilitações académicas

- ☐ Bacharelato ou equivalente
☐ Licenciatura ou equivalente
☐ Mestrado – Qual? _____
☐ Doutoramento – Qual? _____
☐ Outra – Qual? _____

5. Formação na área das Necessidades Educativas Especiais/Educação Especial

5.1. Na sua Formação Inicial teve disciplinas relacionadas com as Necessidades Educativas Especiais e/ou Educação Especial?

- ☐ Sim ☐ Não

5.2. Tem Formação Especializada na área de Educação Especial (curso de especialização/pós-graduação)?

- ☐ Sim ☐ Não

5.3. Durante o seu percurso profissional, frequentou outra formação (formação contínua, *workshop*, seminário...) versando temáticas relacionadas com as NEE e/ou Educação Especial?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu Sim, num total de _____ horas

6. Experiência docente com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

6.1. Tem ou já teve alunos com NEE com medidas de educação especial previstas no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, integrados a tempo parcial ou total em turmas por si lecionadas nos últimos anos letivos (desde 2008-09)?

☐ Sim ☐ Não

6.2. Se respondeu Sim assinale a sua situação, indicando o número de alunos com NEE, com medidas previstas no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro:

☐ No presente ano letivo (2010-11) _____ alunos com NEE (DL n.º 3/2008);

☐ No ano lectivo de 2009-10 _____ alunos com NEE (DL n.º 3/2008);

☐ No ano lectivo de 2008-09 _____ alunos com NEE (DL n.º 3/2008).

PARTE B – Atitudes e percepções dos professores

B. Assinale com um X a alternativa que melhor exprime a sua concordância relativamente às afirmações apresentadas, de acordo com a seguinte escala:

1 Discordo muito 2 Discordo 3 Concordo 4 Concordo muito

	1	2	3	4
1. Estou disposto(a) a adequar o processo de ensino/aprendizagem às Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos alunos com limitações decorrentes de deficiência.				
2. Penso que a inclusão é uma prática educacional desejável para todos os alunos.				
3. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente do grau da sua deficiência) pode integrar turmas regulares.				
4. Acredito que muitos dos alunos com NEE não têm as capacidades necessárias para dominarem o currículo comum.				
5. Acredito que a maioria dos alunos com NEE (independentemente das suas limitações) pode realizar aprendizagens curriculares quando inseridos na sala de aula regular.				

6. Acredito que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares semelhantes.				
7. Considero que inserir alunos com NEE resultantes de limitações significativas devidas a deficiência na turma regular prejudica o processo de aprendizagem dos restantes alunos.				
<i>Na minha opinião, pode ser inserida em turmas regulares a maioria dos alunos com NEE resultantes de limitações devidas a:</i>				
8. Dificuldades de aprendizagem				
9. Distúrbios comportamentais				
10. Deficiência nas funções motoras				
11. Deficiência nas funções auditivas				
12. Deficiência nas funções visuais				
13. Distúrbios de comunicação, linguagem e fala				
14. Problemas de saúde				
15. Deficiência nas funções mentais/cognitivas				
16. Multideficiência (deficiência nas funções mentais e deficiência motora e/ou sensorial)				
17. Perturbações do espectro do autismo				
18. Quando os alunos com NEE têm dificuldades com uma tarefa, sou capaz de a ajustar ao seu nível de realização.				
19. Quando os alunos com NEE revelam problemas com as tarefas propostas, consigo avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades.				
20. Se um aluno com NEE é incapaz de se lembrar de conteúdos dados numa aula, sei como melhorar a sua capacidade de reter a informação na aula seguinte.				
21. Tenho as competências necessárias que me permitem adaptar estratégias e aplicar práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com NEE.				
22. Se algum(a) aluno(a) mostrar um comportamento perturbador na minha sala de aula, tenho a certeza de que sei como redirecionar o seu comportamento.				

23. Tenho a colaboração de um professor de educação especial na minha sala de aula quando necessito.				
24. Materiais pedagógicos específicos e adequados a alunos com NEE estão disponíveis para utilizar na minha sala de aula quando necessário.				
25. Os pais dos alunos com NEE colaboram comigo.				
26. Tenho o apoio do diretor da minha Escola/Agrupamento relativamente aos alunos com NEE.				
27. Tenho tempo suficiente para articular com outros professores e especialistas que trabalham com os alunos com NEE.				
28. Tenho tempo suficiente para participar em reuniões para tratar de assuntos respeitantes aos alunos com NEE.				
29. Tenho tempo suficiente para atender às necessidades dos alunos com NEE na minha sala de aula.				
30. O grande número de alunos na sala de aula torna difícil responder às necessidades dos alunos com NEE.				
31. Conheço várias estratégias que me permitem adequar o processo de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE resultantes de limitações devidas a deficiência.				
32. Conheço características dos alunos com NEE.				
33. Conheço os normativos legais que regulam a educação especial.				
34. Conheço estratégias de colaboração para trabalhar conjuntamente com outros(as) professores(as) em salas de aula de turmas que integrem alunos com NEE.				
35. Conheço estratégias de gestão de comportamento necessárias ao controlo de comportamentos de alunos.				
36. Tento ajudar todos os meus alunos a encontrarem formas apropriadas para lidarem com as suas emoções.				

PARTE C – Colaboração com o(a) Professor(a) de Educação Especial e Necessidades

C1. Assinale com um X a opção que melhor indica a frequência com que, relativamente aos seus alunos com NEE, colabora com o professor de Educação Especial (assinale não aplicável caso não tenha nem nunca tenha tido alunos com NEE com medidas educativas no âmbito da educação especial):

	Semanalmente	Mensalmente	Trimestralmente	Nunca	Não aplicável
• no desenvolvimento de estratégias					
• na troca de informações (progressos do(s) aluno(s), estratégias aplicadas...)					
• em trabalho cooperativo na sala de aula					
• para avaliação dos alunos					
• Outra colaboração a)					

a) Que tipo de colaboração? _____

C2. Nas áreas descritas assinale com um X aquela(s) (pode assinalar mais do que uma) que indicam a(s) sua(s) necessidade(s) enquanto docente para trabalhar com alunos com NEE na sala de aula regular:

A. Apoio:	
1. Da administração educativa (Escola, DRE, ME).	
2. Dos pais dos alunos com NEE.	
3. Mais recursos humanos.	
4. Mais recursos materiais.	

B. Formação:	
1. Na área das NEE/Educação Especial.	
2. Em estratégias de ensino e/ou de colaboração.	
3. Em gestão de comportamento.	
4. Em estratégias de comunicação e/ou resolução de conflitos.	
C. Tempo e Influência:	
1. Mais tempo para colaborar e planificar com os outros	
2. Mais influência no processo de decisão (sinalização de alunos, medidas a aplicar...).	
D. Dimensão da turma:	
1. Turmas com um menor número de alunos.	
E. Outras necessidades (indique qual ou quais):	
1.	
2.	
3.	

Muito obrigado pela colaboração.

O PROFESSOR E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: ENTRE O PODER E A POTÊNCIA

*Iduína Mont'Alverne Braun Chaves**

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo sobre a violência nas escolas através das relações entre o poder e a potência. Trata-se de uma reflexão pedagógica que pode interessar à formação do professor, aos supervisores e aos gestores. A profissão docente passa por mudanças de identidade, de status, de identificação, provocadas por poderes/forças sociais que se apresentam tanto na diversidade sócio-cultural dos alunos, quanto nas demandas sociais que cobram dela a formação de profissionais adequados para o terceiro milênio. Em primeiro lugar, são feitas considerações sobre a dinâmica da violência e sua manifestação no contexto escolar e, em seguida, discute-se formas mais humanas de encarar a violência nas escolas, à luz do entendimento de sua ambivalência. O referencial teórico-metodológico adotado é a sociologia do cotidiano de Michel Maffesoli, a epistemologia da complexidade de Edgar Morin e antropologia do imaginário de Gilbert Durand. Em linhas gerais, avaliou-se que tratar/domesticar a violência através de normas e regras parece não ter surtido os efeitos desejados e foi sugerido que o processo de ritualização seria um das formas de canalizar a agressividade, para fortalecer o grupo, incluindo encontros entre os profissionais da escola, cerimônias diversas, jogos, disputas, campeonatos esportivos, festas.

PALAVRAS-CHAVE: formação, trabalho docente, violência, colegiados.

* Universidade Federal Fluminense – UFF Niterói/RJ, Faculdade de Educação – SSE.

INTRODUÇÃO

Mas tão grande é a tentação da clareza rápida que nos obstinamos, às vezes, a seguir um esquema teórico sem relação com o fenômeno. Assim, o vento estira por muito tempo sem extirpar o animal fabuloso desenhado na nuvem por uma intuição primeira, mas basta que nosso devaneio se interrompa para que a forma entre-vista fique irreconhecível. A força de perturbações chega a um tempo em que é necessário retomar o desenho de um fenômeno complexo seguindo novos eixos.

(Bachelard, 1982: 75)

A reflexão e alguns questionamentos acerca da formação do professor, do “saber” que se faz necessário para sua ação na escola “de hoje”, que tem uma “cara” diferente, são urgentes e necessários. Diferente, em muitos aspectos, daquela escola que nos prepararam, ainda nos preparam e/ou nós preparamos para o trabalho nas escolas. A profissão docente passa por mudanças de identidade, de status, de identificação, provocadas por poderes/forças sociais que se apresentam tanto na diversidade sócio-cultural dos alunos, quanto nas demandas sociais que cobram dela (enquanto órgão formador) a formação de profissionais adequados para o terceiro milênio, bem como apontam o depauperamento do valor social dos profissionais da educação. Enfim, reclamam da falta de políticas educacionais capazes de apresentar alternativas coerentes e condizentes com a real situação do professor e da escola. Uma escola que vive no seu cotidiano sob a “lógica da violência”, sob a tutela de um poder instituído que nela se instala provocando a insegurança, a indisciplina, o medo, o silêncio, a violência. Os desafios são muitos. É preciso compreender como se estabelecem as relações na escola, como estas se acontecem no espaço-tempo dos grupos que ali (con)vivem. É necessário, também, reconhecer e saber lidar com a diversidade presente no universo escolar.

Este texto pretende ser um estudo sócio-antropológico a partir da *sociologia do cotidiano* de Michel Maffesoli para compreender a violência nas escolas através das relações entre o poder e a potência, com vistas a levar estas noções, explicitadas mais adiante neste texto, aos procedimentos pedagógicos, administrativos, da supervisão, da formação do professor, enfim, ao interior das escolas.

Em primeiro lugar, vamos fazer algumas considerações sobre a dinâmica da violência e sua manifestação no contexto escolar. Em seguida, discutire-

mos formas mais humanas de encarar a violência nas escolas, sem dúvida, fruto de uma sociedade que mantém uma grande parte de sua população na mais extrema pobreza, alijada dos bens culturais, das novas tecnologias, do lazer, de um ensino de qualidade, adequado a essa nova/diferente população de estudantes.

1. PODER VERSUS POTÊNCIA: UM NÓ APERTADO

A violência pode tomar a forma de uma desordem contagiosa, dificilmente controlável, de uma doença da sociedade que aprisiona o indivíduo e, por extensão, a coletividade num estado de insegurança que gera o medo. O medo, a catástrofe, o apocalipse freqüentam os palcos da modernidade como velhos monstros de retorno. Uma cultura de assombro (e um imaginário do medo) inscreve-se no corpo em movimento da cultura atual.

(Balandier, 1997: 75)

A violência, de um modo geral, é entendida sob o ponto de vista do poder, da lógica do dominador que consegue ser eficaz na sua repressão, desconsiderando-se a coletividade na qual se manifesta a potência. Acrescenta, ainda, que o campo do político, isto é, da estruturação societal, não é redutível ao poder e que cada elemento que serve para determinar o poder contém uma alternativa potencial. Aí se dá ambivalência do social, que a lógica do poder busca romper (Maffesoli, 1981).

Maffesoli, segundo Teixeira (1998: 8), trata a violência do ponto de vista do seu “dinamismo interno, como herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional, estruturando constantemente a vida em sociedade. Constitui-se em força e potência, motor principal do dinamismo social, que remete ao confronto e ao conflito”. A luta “é o fundamento de toda relação social e se manifesta em instabilidade, espontaneidade, multiplicidade, desacordos, recusas”. Num outro sentido, os poderes instituídos utilizam a força física para controlar a violência numa atitude de controle irrestrito da agressividade, das paixões, sem levar em conta a potencialidade, “que pede um certo grau de socialização” (Teixeira, 1998: 9), uma ritualização (exteriorização através de jogos, de competições) que poderá, de certa forma, ser elemento restaurador da harmonia e do desenvolvimento do coletivo. A este respeito Balandier (1997: 48) afirma que “o duplo movimento da violência corresponde às duas figuras da desordem: a destruidora, quando ocorre

perda da ordem e os elementos se dissociam e tendem a não mais constituir uma estrutura, uma organização, mas uma adição, uma simples soma”; e “a criadora, quando essa perda é acompanhada de um ganho de ordem, é geradora de uma nova ordem que substitui a antiga, em nível mais elevado”.

A *potência* é uma pulsão que se manifesta em todos os níveis da existência individual e social, que pode ser um modo de exprimir a cristalização do coletivo. Em outras palavras, a potência é regida pela lógica plural, remete à diversidade do real que estrutura a vida social. Já o *poder* é pautado na lógica da dominação e da redução ao uno. A proposta do autor demonstra, assim, uma atitude voltada para a reorientação da força social para objetivos que não sejam a negação dessa mesma sociedade (Maffesoli, 1981: 44). Na sua obra *Violência Totalitária* – ensaio de antropologia política –, Maffesoli (1981) descreve três tipos de violência que emergem do embate entre poder e potência: “a violência totalitária, a violência anômica e a violência banal” (1981: 45).

A *violência totalitária* é a violência dos poderes instituídos, dos órgãos burocráticos, do Estado, do Serviço Público que emerge do monopólio de uma estrutura dominante. Na sua busca de controle de todos os atos da vida social, provoca o tédio e a infelicidade alimentados pela ilusória ideologia da segurança, que produz o fantasma da liberdade negando, de certa forma, o múltiplo e por isso se revela como o inverso da potência. E, nessa tensão entre o poder e a potência o confronto poderá eclodir. Isso se dá nos momentos de efervescência, das greves, das revoluções, das guerras, numa manifestação do coletivo (potência) em atos de resistência, de rebeldia, que explodem ocasionalmente contra a tirania dos poderes instituídos.

É a *violência anômica* que pode se tornar uma forma de “violência sanguinária” por falta de uma compreensão mais profunda dos seus determinantes, de uma ritualização das paixões, dos desejos reprimidos. Esta modalidade de violência (anômica) se estabelece pelo duplo movimento de destruição e de construção, ou seja, no movimento ordem/desordem base da estruturação social. Um exemplo de explosão ritualizada de violência construtiva é o carnaval, pois relativiza o poder, foge aos padrões vigentes, cria suas próprias normas, é um momento de extravasar sentimentos, alegrias, tristezas: “a relação poder/potência será sempre dialética, porque nesses momentos um novo poder se instala e o ciclo recomeça. E poder será sempre imposição, pois como ele não muda de natureza quando muda de mãos” (Teixeira, 1990: 80). E nas palavras de Maffesoli (1981: 59) “eis precisamente de que a potência é a alternativa. Face à pressão da morbidez, essa parte de sombra da realidade social, ela se afirma como vida, ela afirma

a vida, luta pela vida, e é desse combate que se trata no dinamismo, capaz de romper as estruturas sociais que têm tendência a sempre se ossificar”.

A outra modulação de violência que Maffesoli denomina de *banal* se expressa na resistência, num funcionamento de aparente passividade frente ao instituído, tirando suas forças das situações e atitudes minúsculas do cotidiano, manifestadas nas formas de distanciamento, de expressão de duplicidade, de resistência como a ironia, a astúcia, o silêncio, as pichações, etc.:

queremos dizer com isso que a revolta não é a negação de um princípio de ordem, de um princípio de arranjo social, como pode parecer, mas que, pelo contrário, calcada na realidade da diferença, no reconhecimento da auteridade, ela fundamenta simbolicamente a arquitetura social que funciona na diferença, na pluralidade e mesmo na desigualdade. (1981: 88)

A este respeito, Georges Balandier afirma que a desordem é um conceito importante para se compreender a sociedade moderna e que ordem e desordem são faces de uma mesma moeda. Acrescenta, ainda, que “existe ordem quando os elementos não existem sem ligação, mas têm entre si um princípio de unidade que os faz participar, ao mesmo tempo de um conjunto único. Existe desordem quando os elementos de um conjunto, fazendo parte deste todo, se comportam como se não fizessem parte” (1997: 93-112). Faz parte da desordem tudo o que é diferente, incomum, que não se ajusta aos padrões da lógica clássica, unificadora, homogeneizadora, excludente. Assim, a ordem e a desordem são indissociáveis como faces de uma mesma moeda. As sociedades deveriam entender a presença da desordem na sua relação com o movimento de mudança, de renovação. Balandier (1997: 191) fala do “equilíbrio profundo”, reconhecendo a obra da “mão sábia da natureza” que faz nascer a ordem da desordem e que sem esta não chegaria a nada. E alerta afirmando que:

Em uma visão comum, o progresso não se faz sem fracassos ou regressões; resfolega como um motor cansado, e a desordem evolui no seu rastro de destruição. Já disse que a consciência da desordem está mais viva; administra as maneiras de negociar o cotidiano, as espertezas, os subterfúgios, as defesas, as necessidades, e não somente as estratégias de sucesso encorajadas pelas possibilidades oferecidas por um mundo em movimento, onde os códigos se embaralham, referências e valores se intercomunicam ou desaparecem. (...) se a desordem não se isola, é importante identificar suas manifestações, sinalizar-lhe uma oposição, convertê-la em energia capaz de efeitos positivos. (1997: 191)

Afinal, não será esta uma manifestação corriqueira, através dos grafites, das pichações, das rebeliões, etc., nas nossas escolas? Não estará esta manifestação *banal* se transformando numa violência sanguinária, por falta de uma maior compreensão nossa do *querer viver social* dos estudantes? Suas pichações não serão um grito de alerta, dirigido, também, a nós, profissionais da educação, um desabafo, um pedido de socorro, um chamar a atenção para sua existência?

2. ESCOLA E VIOLÊNCIA: MANIFESTAÇÃO E MARCAS

O que é particularmente notável nestes momentos de efervescência é o impulso que imprimem ao estilhaçamento. Enquanto a ordem, qualquer que ela seja, sempre se estabelece pelo fantasma do UNO, isto é, pela monovalência, por um pólo dominante, a irrupção da desordem evoca o central, o polidimensional e a pluralidade de valores. As paixões desencadeadas são dificilmente controláveis, pois recuperam todos os elementos que, na maior parte do tempo, se acham ocultos na estruturação social.

(Maffesoli, 1996: 269)

Agressão não só corporal, mas verbal. Acho que qualquer coisa (...) na intenção de magoar uma outra pessoa, eu acho que é uma violência. Embora você não toque, não machuque, mas você machuca de outra forma, não é? Isso também é violência.

(Carlos, aluno de uma escola pública, 2009)

A violência nas escolas é um tema discutido mundialmente e tem afetado fortemente as relações no ambiente escolar, em virtude das proporções que vem tomando e pelas muitas tragédias que engrossam as estatísticas sobre o tema. É preciso compreender o que significam as manifestações de violência na sua complexidade, para, assim, buscar formas de enfrentar a problemática que incluam, não só, a racionalidade científica, mas também, os determinantes afetivos.

No tocante à violência nas escolas, Debarbieux, citado por Abramovay (2002: 72), apresenta três dimensões sociorganizacionais as quais ela se associaria: “em primeiro lugar à degradação no ambiente escolar, isto é à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes; em segundo, à *uma violência que se origina de fora para dentro das*

escolas, que as torna sitiadas e manifesta-se por intermédio da penetração dos gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar”. Por fim, o autor se refere ao *componente interno, específico* de cada escola”, pois há escolas que são historicamente violentas e outras que passam por situações pontuais de violência.

Para ilustrar a pluralidade de violências encontradas no cotidiano das escolas, a pesquisa de Mirim Abramovay (2002) sobre *Violência nas Escolas*, de forma extensiva e compreensiva, enfocou (a) os conceitos de violência concebidos pelos alunos de várias regiões do Brasil; (b) as repercussões da violência nos estudos; (c) a violência e as relações entre os atores no âmbito escolar; e (d) as reações às agressões na escola (2002: 15). O estudo traz contribuições significativas para a reflexão sobre o tema e orientações primorosas para ações/políticas públicas pautadas nos valores de uma cultura de paz, numa ética da convivência fraterna e no reconhecimento da alteridade. A referida pesquisa foi realizada em catorze capitais brasileiras e recorreu a duas abordagens: na extensiva, foram coletados 33 655 questionários de alunos, 3099 de professores e 10 255 de pais, enquanto no estudo qualitativo foram realizadas entrevistas e grupos focais com 2155 pessoas.

É um convite a nos juntarmos num ato consciente de desarmamento da violência que nos remete a proximidade/proxemia elucidada por Michel Maffesoli:

(...) com efeito, a ênfase espacial não é um fim em si. Se, novamente, damos sentido ao bairro, às práticas de vizinhança e ao afetual resgatado por elas é porque assim permitimos a existência das redes de relações. A proximemia remete essencialmente ao surgimento de uma sucessão de “nós” que constituem a própria substância de toda socialidade. (...) a constituição dos micro-grupos se faz a partir do sentimento de pertença em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação. (1987: 200)

Com relação à concepção de violência há uma pluralidade de elementos que os jovens incluem (Abramovay: 2002) e que nem sempre está referida à agressão física. O autor destaca algumas e apresenta as falas de alguns estudantes sujeitos da pesquisa:

- (a) a distinção entre violência verbal e a violência física numa referência ao quanto a violência atinge os aspectos psicológicos da vida das pessoas, evocada na fala de um grupo de alunos como a seguinte conotação:

A violência não é só física. Eu acho que a física a gente vê. Eu acho que muitas vezes uma palavra que você fala, uma crítica que não é construtiva, fere muito mais a pessoa. Isso a pessoa leva pela vida toda, porque fere o psicológico (aluno, 2009);

- (b) a violência indireta que aparece na forma de palavras:

De uma conversa pode surgir uma violência. De um modo de uma pessoa falar com você pode surgir um soco, um pontapé (grupo focal de alunos, 2009);

Violência é a consequência dos atos. Muitas vezes a pessoa acha que por causa de uma palavra, porque alguém falou alguma coisa até sem querer, aí já vai querer agredir, já vai querer falar mal (grupo focal de alunos, 2009);

- (c) apontada como situação cotidiana, não excepcional, do dia-a-dia, como um jovem falou:

Nos dias de hoje, a violência é aquela coisa normal de todo o dia. Todo dia você sai na rua, vê um policial bater num cara que não tem nada a ver. Não aconteceu nada assim, não fez nada assim, Você esbarra no cara e nem era a sua intenção. O cara já está bêbado e chega assim “Pô, não sei o quê! Já quer briga, briga até verbal mesmo, de você xingar o cara. Já é um tipo de violência” (Mário, aluno, 2009);

- (d) a violência confirmada como alusão ao seu caráter contagiante, *endêmica, com a situação de, uma vez deflagrada, a violência ser mecanicamente multiplicada em ambientes e por atores diversos*. A este respeito Balandier alerta que a violência pode tornar-se uma epidemia, uma desordem incontrolável que, além de aprisionar o indivíduo, pode levar a coletividade a um estado de insegurança doentia (1997: 207);

- (e) violência definida e exemplificada por meio de atos ilegais, como o roubo:

A violência é qualquer tipo de roubo (...) a pessoa está passando assim, aí passa alguma pessoa, aí começa, aí pega. E toma (Ricardo, 2009).

Em linhas gerais, a violência é concebida pelos jovens como fenômeno não excepcional, cotidiano, mas também como prática anormal e condenável, especialmente quando resulta em agressão física.

É interessante notificar que os jovens percebem, muito bem, o caráter que tem a violência de ser inerente a toda existência coletiva. Isso traz uma reflexão importante voltada para o sentido que é dado pelos movimentos das forças sociais e de como utilizar a energia flutuante em proveito da coletividade. Balandier afirma estarmos vivendo um momento de *consciência da violência*, e acredita-se que se dá pela sua expressão sanguinária explícita que nos aterroriza hoje. O medo aflige a todos. Na mídia, nas ruas, nas escolas, nos lares deparamo-nos com formas de violência que assustam pelas formas ardilosas que se investem, lembrando que para Balandier “uma cultura do assombro inscreve-se no corpo em movimento da cultura atual” (1997: 213). Em suma, a sociedade se torna um verdadeiro laboratório do medo e a escola espaço, também, de expressão desta contagiante violência.

No que diz respeito à repercussão da *violência nos estudos*, os jovens são enfáticos em dizer que “afeta seus estudos porque sentem que não conseguem se concentrar; porque o ambiente escolar fica pesado; porque sentem que a qualidade das aulas diminui; não sentem vontade de ir à escola” (Abramovay, 2002: 103-5). Os alunos demonstram, assim, a interferência da violência tanto na dimensão individual (falta de concentração e de vontade de ir à escola) quanto na dimensão coletiva (ambiente pesado e diminuição na qualidade das aulas).

No que refere às percepções dos alunos sobre as *interações dos atores na escola*, a pesquisa de Abramovay aponta para possíveis deficiências no desenvolvimento das funções da escola, alguns (especialmente aqueles que sabem de atos violentos ocorridos na escola) destacando que a “maioria do corpo docente briga, usa linguagem pesada e não está interessada nos alunos”.

No que diz respeito a reação às agressões, os dados mostram a “existência tanto da propensão à reprodução da violência, quanto da propensão à solução de conflitos” (2002: 108). Aí, verifica-se a marca da circulação da violência que vai contagiando a todos, indiscriminadamente – alunos, professores, direção, pessoal de serviço –, num movimento que exacerba o terror, o medo, a revolta, numa metamorfose contagiante. E a outra face desse movimento desordenado, na busca de uma composição desordem/ordem, na conversão de uma “outra ordem”, feita da/na desordem: será que pode se pensar nesse movimento? Mais adiante, trataremos deste ponto. Abramovay considera que:

As violências nas escolas representam um estado e não uma característica de uma ou outra escola ou do sistema escolar; [isso] significa assumir que essa condição muda com os processos pelos quais cada estabelecimento passa em especial mudanças na administração e na relação dos alunos com diretores e professores da escola. (2002: 114)

Outros trabalhos sobre a violência trazem, também, a marca da perplexidade com relação aos atos de violência em escolas do Brasil, do Canadá e dos Estados Unidos. A morte de quinze pessoas em Littleton, EUA, e o tiroteio com uma morte numa escola do Canadá foram casos de repercussão internacional. No Brasil toda semana ocorrem assassinatos de jovens em escolas da periferia.

Uma análise sobre estes acontecimentos violentos, feita pela sexóloga Marta Suplicy, no artigo “Juventude e Violência” no jornal *O Globo* de maio de 1999, aponta para o elemento comum à violência: a perda de referência em valores éticos e comunitários. Com relação ao caso de Littleton, parece, diz Suplicy, “enquadrar-se numa patologia típica americana, fundada na rejeição, solidão e neuroses modernas, inclusive a necessidade dos 15 minutos de fama, mesmo que isto lhe custe a vida”. Acrescenta, ainda, que estas características, aliadas ao ambiente permissivo com relação ao uso de armas, pode favorecer o desenvolvimento de personalidades violentas, sedentas de afirmação.

No caso do estudante da USP, embora considerado accidental, é um ato de violência e pode ser explicado pela perda da noção de limite, de perigo e de responsabilidade que ocorre com muitos estudantes da classe média. Aos jovens da classe pobre a principal causa da violência se localiza “nas condições econômicas e sociais dos jovens que vivem sem perspectivas de integração e ascensão social, sem oportunidades atraentes de empregos e sem a alternativa de esporte e lazer”. A autora diz, também, que é preciso considerar que há uma espécie de revolta espontânea das pessoas que se percebem excluídas, sem direitos e sem cidadania. Tudo isso, diz, “induz a uma desvalorização da própria vida e a um desprestígio dos valores do convívio. Há esgarçamento das relações entre indivíduos, decorrendo, daí, uma sociedade que cria códigos privados de conduta e de punição e conflito que se resolvem sem a mediação das instituições, alargando os espaços da violência” (Suplicy, [jornal *O Globo*] 1999: 6).

O que fazer diante desse quadro?

3. DESATAR OS “NÓS” E FAZER LAÇOS: UMA QUESTÃO URGENTE

*Mais do que máquinas, precisamos de humanidade.
Mais do que inteligência, precisamos de afeição e doçura.
Sem estas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.*
(Charles Chaplin)

*Nós vos pedimos com insistência:
Não digam nunca: Isso é natural:
Sob o familiar, descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo o que é considerado habitual
Provoque inquietação.
Na regra, descubram o abuso,
E sempre que o abuso for encontrado,
Encontrem o remédio.*
(Bertold Brecht)

A escola ‘risonha e franca’, local seguro para os estudantes e profissionais da educação, é coisa do passado. Hoje, a mídia nos apresenta imagens chocantes de violência nas escolas do mundo inteiro. São tragédias com causas e motivações diversas – das patologias provocadas pela rejeição e solidão a falta de limites para as classes mais abastadas. Para as classes mais pobres, a primeira causa está relacionada às condições econômicas e sociais dos jovens que vivem sem perspectivas de integração e ascensão social, sem possibilidades de emprego, sem alternativas de esporte e de lazer. A carência afetiva é uma tônica e os abusos corporais uma constante. Aliada a isto, temos a influência da mídia acirrando o desejo do consumo e provocando a frustração pela impossibilidade de realização. A vida não é mais um valor em si. A exclusão e a revolta se complementam e resultam, quase sempre, numa cultura da violência.

Acredita-se que o pensamento complexo de Edgar Morin possa encaminhar uma reflexão mais profunda sobre nossas ações em face da violência nas escolas. O pensamento complexo une, associa e é regido pela lógica do estar-junto. Ele diz que é preciso, frequentemente, abandonar as soluções que apenas remediavam nas crises antigas e elaborar propostas que possam, de fato, enfrentar os problemas de maneira consciente e crítica, com vista a superá-los. É verdade. A violência nas escolas tem gerado, mantido

a violência de vários tipos. Daí, surgem as questões: Será que a formação dos professores e demais profissionais da educação, incluindo os supervisores, é adequada para lidar com este novo fenômeno? O que fazer com aqueles que já estão trabalhando e estão arraigados a uma dinâmica que, indiretamente, favorece a violência? Como a supervisão educacional pode, na dinâmica interna das escolas, promover espaços para a reflexão e o planejamento de propostas e ações para encarar esta problemática?

Edgar Morin (1990) pode ajudar a entender a relação ordem-desordem, ou seja, a viver e tratar com a desordem. Para o autor, a ordem é tudo o que é repetição, constância, invariância. Já a desordem é tudo o que é irregularidade, desvio, imprevisibilidade. Mas, num universo de pura ordem, não haveria espaço para a criação, inovação; num universo onde a desordem prevalece, impera o caos. A complexidade é, assim, um tecido de constituintes heterogêneos que vai acatar a desordem na busca de uma nova ordem, pautada na relação, na inclusão. Parece que a nossa escola vive outra lógica, a da exclusão. Muitos são os determinantes. Tudo indica que devemos encarar, agora, a escola que temos e não vivermos na ilusão da escola que queremos ter. E a teremos, se este for o nosso desejo.

Para tal, é preciso uma ação que integre escola, família, bairro, centros de saúde e comunitários, igreja. Um trabalho planejado, organizado. É preciso criar espaços de encontro, de convivência que reúnam os jovens. Quem sabe re-encantar a escola pela promoção de espaços que propiciem uma (con)vivência prazerosa com atividades de lazer e de cultura. O estabelecimento de uma política educacional que tenha como base a participação, que acate as diferenças, o conflito como parte construtiva da vida em sociedade. Enfim, a construção de uma Pedagogia da Paz cimentada em princípios éticos.

Jurandir Freire Costa fala, também, de uma ética da solidariedade e faz um apelo: “vamos mudar antes que seja tarde: Vamos ensinar a nossos filhos que não há dinheiro, sucesso ou poder que possa transformar o mundo num lugar de solidariedade, amizade e alegria. Vamos mudar antes que outros (...) sejam vítimas da nossa inconsequência e insensatez...” (1997: 65). E vai além, quando, no seu artigo do *Jornal do Brasil* de 22 de abril de 1997, a respeito da morte do índio pataxó Galdino de Jesús por alguns jovens de Brasília, nos alerta e clama por uma mobilização político-cultural. Suas palavras são significativas

se fizeram o que fizeram é porque lhes ensinaram, na prática e não no discurso, que um índio não é como eles, não é um igual em huma-

nidade... estes garotos não são monstros. Eles simplesmente vêm sendo descerebrados e transformados em bocas, narizes ou braços para entrada de drogas; corpos desumanizados e reciclados como cabides para artigos de moda; e por fim e o mais grave, amplificadores da crença idiota de que somos habitantes de um delirante lugar entre a terra e a Lua, onde não existe fome, desemprego, esgotos a céu aberto, analfabetismo, prostituição infantil e uma das piores, senão a pior, concentração de renda do planeta.
(1997: 66)

Está posto o desafio para a educação, para nós, educadores. O pensamento complexo de Edgar Morin encaminha pistas para a busca do entendimento da solidariedade orgânica voltada para a formação de educadores, para o cotidiano vivido nas instituições educativas, pois indica que só formas de pensar capazes de ligar e solidarizar conhecimentos separados ou desmembrados poderão prolongar-se numa ética da dependência e da solidariedade entre os seres humanos. O que vem favorecer um modo de pensar aberto e livre, de reforma mesmo do pensamento, com consequências existenciais, éticas, humanas, culturais e, de certa forma, uma reforma do ensino, da supervisão, dos colegiados escolares, das reuniões de planejamento dos professores. Isto se traduz num trabalho colaborativo, inter e transdisciplinar. Um diálogo entre saberes, que só trará benefícios para o trabalho cotidiano das escolas.

Morin (1982) afirma, ainda, que há, efetivamente, necessidade de um pensamento: (a) que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e vice-versa; (b) que reconheça, sem isolar, os fenômenos multidimensionais; (c) que reconheça e trate as realidades concomitantes solidárias e conflituosas; e, finalmente, (d) que respeite a diferença. Um pensamento complexo que se consubstancia no paradigma da complexidade, que incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de disjuntar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno, em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade-multiplicidade de toda a entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar numa totalidade indistinta.

Aqui, pode-se realçar e reforçar a importância, a necessidade mesmo, dos encontros de professores nas reuniões de planejamento (geral e por área), sob a coordenação dos supervisores. Serão espaços-tempos propícios para este fim, momentos através e nos quais pode se estabelecer um trabalho colaborativo e integrado entre os mestres, entre as áreas do conhecimento,

respeitadas as especificidades e singularidades dos sujeitos e dos conhecimentos. Espaços-tempos dedicados à integração dos saberes e das práticas, via discussão grupal. Espaços-tempos específicos para a reflexão e para o encaminhamento de propostas curriculares voltadas para as necessidades das instituições educativas. A violência teria, também, neste contexto, o seu espaço de discussão, pois é um tema e uma questão que faz parte do dia-a-dia nas escolas.

Em linhas gerais, tratar/domesticar a violência através de normas e regras parece, pelo exposto, não ter surtido os efeitos desejados. Como já foi mencionado antes, a retomada do processo de ritualização seria um das formas de canalizar a agressividade, para fortalecer o grupo, incluindo “cerimônias diversas, jogos, disputas, campeonatos esportivos, festas” no sentido de agregar os indivíduos em conjuntos onde os jogos do amor e do ódio, numa misteriosa alquimia, conduzem ao que podemos chamar de harmonia, e que, no entanto, não é o objetivo ideal de uma orientação utópica, mas o que, sob formas violentamente contrastadas ou de maneira mais calma, é vivido no dia-a-dia (Maffesoli, 1984: 161).

Além das cerimônias, os pequenos rituais da existência cotidiana nas escolas apresentam uma expressiva riqueza simbólica. Estes espaços, ritualizados, são pontos de (re)união. O ritual de chegada à escola, entrar na coordenação, os bancos dos pátios, o encontro com os colegas, são ritos que seguram o *status quo* de uma instituição e devem ser incentivados pela direção das escolas e pelos supervisores. É o lugar se tornando laço.

É essa lição do gênio do lugar: acentuar o *ethos* ligado a um espaço, por meio de pequenos rituais da existência cotidiana, trata-se de lugares onde é possível reconhecer a si próprio, ao se identificar com os outros. Lugares onde se elabora essa forma de liberdade intersticial, em ligação com o que é próximo e concreto. Esses lugares emblemáticos são “apenas expressões em maiúsculas de um texto que se escreve, minuscilmente, no cotidiano. Esses ‘pontos altos’, esses lugares e espaços de socialidade, estão repletos de afetos e de emoções comuns, são feitos para as tribos que aí escolheram domicílio” (Maffesoli, 1996: 258).

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* (2002). *Escola e violência*. Brasília: Unesco.
- AMADO, João da Silva (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Asa.
- BACHELARD, Gaston (1997). *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes.

- BALANDIER, Georges (1982). *A Desordem. Elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- COSTA, Jurandir Freire (1997). *Ética*. Rio de Janeiro: Garamond.
- ERNY, Pierre (1982). *Etnologia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FERNÁNDEZ, I. et alii. (1991) *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid: Ed. CEP de Villaverde.
- Furlong, Michael J.; Morrison, G. (2000). The school in school violence. Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71-82.
- GEERTZ, Clifford (1989). *A Interpretação da Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- GOLDSTEIN, Arnold P.; CONOLEY, Jane Close (Ed.) (1997). *School violence intervention: a practical handbook*. New York: The Guilford Press.
- JALONGO, Mary Renck (1995). *Teachers'stories - from personal to professional insight*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., publishers.
- JIMERSON, Shane R.; FURLONG, Michael J. (Ed. By)(2006). *Handbook of School Violence and School Safety. From Research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KERTZER, David I. (1988). *Ritual, Politics & Power*. London: Yale University Press.
- LEACH, Edmund (1992). *Cultura e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- MAFFESOLI, Michel (1981) *A Violência Totalitária*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MAFFESOLI, Michel (1996). *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes.
- MAFFESOLI, Michel. (1984) *A conquista do presente..* Rio de Janeiro: Rocco.
- McLAREN, Peter (1992). *Os rituais na escola, em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- MORIN, Edgar. (1982) *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América,Ltda.
- NÓVOA, António (1992). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OHSAKO, Toshio (Ed.) (1997). *Violence at school. Global issues and interventions*. Paris: UNESCO.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- PAULA CARVALHO, José Carlos (1985). A dimensão do imaginário na problemática organizacional da educação. *Revista da Faculdade de Educação*, vol.11, n. 1/2, 19-42.
- SMITH, P. K. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez (1990). *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez (1991). O conceito de cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo?. *Revista Contexto & Educação*, 6 (22), 9-13.

- TURNER, Victor W. (1969). *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes.
- VEIGA, Feliciano Henriques (2001). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. 2.^a ed. Coimbra: Almedina.

ABSTRACT: This work presents a study about violence in the schools through the relationships between power and potency. It is, in fact, a pedagogical perspective that might be of interest to teacher training programs as well to supervisors and managers. The teaching profession undergoes changes of identity, status, identifications, caused by power/social forces that are present in both the socio-cultural diversity of the students, as the social demands that charge its professional formation suitable for the third millennium. First, are made considerations about a dynamic of violence e its manifestation in the school context then discusses ways more human to face the violence in the schools, in light of understanding of ambivalence. The theoretical-methodological adopted is Michel Maffesoli's everyday's sociology, Edgar Morin's epistemology of complexity and Gilbert Durand's anthropology of the imaginary. In general, it was evaluated that treat/domesticate the violence through norms and rules doesn't seem to have the effect desired and was suggested that the process of revitalization would be one of the ways to channeling the aggressiveness, to strengthen the group, including meetings between professionals of the school, many ceremonies, games, contests, sports tournaments, festivals.

KEYWORDS: teaching work, training, violence, collegiates.

O PROJETO 11:15 – UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA FILOSOFIA PARA JOVENS

*Maria da Conceição Dias de Melo Fernandes**

*Carla Eugénia Fernandes Carvalho***

RESUMO: O *Projeto 11:15* é uma experiência pedagógica implementada pelos professores de Filosofia da Escola Secundária de Rocha Peixoto – Póvoa de Varzim. Consiste na planificação, desenho e construção de instrumentos didáticos de concretização da Filosofia para Crianças no 3.º Ciclo do Ensino Básico (ISCED 2), com uma incursão experimental pelo Ensino Pré-Escolar (ISCED 0).

PALAVRAS-CHAVE: filosofia, escola, jovens, pedagogia.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das competências discursivas e reflexivas dos discentes no Ensino Básico poderá constituir uma propedêutica essencial às aprendizagens em Filosofia no Ensino Secundário e, sobretudo, promover o espírito crítico e o exercício da cidadania, essenciais à definição da pessoa-aluno no futuro. O âmbito do desenvolvimento de competências de trabalho filosófico em faixas etárias inferiores às preconizadas pela organização curricular do sistema de ensino português é uma área por explorar, do ponto de vista prático, pelos professores. Assim, o grupo de professores da Escola Secundária de Rocha Peixoto – Póvoa de Varzim levou a cabo uma experiência conjunta na modalidade de formação em projeto, de que se dará nota neste artigo.

* Escola Secundária de Rocha Peixoto. Departamento da Ciências Sociais e Humanas – Grupo 410 Filosofia, Póvoa de Varzim (c.melofernandes@gmail.com).

** Escola Secundária de Rocha Peixoto. Departamento da Ciências Sociais e Humanas – Grupo 410 Filosofia, Póvoa de Varzim (ccarvalho@aeiou.pt).

1. O PROJETO

O *Projeto 11:15* é o resultado do desejo demonstrado pelos professores do grupo 410, da Escola Secundária de Rocha Peixoto, no fim do ano letivo 2010-2011, de implementar nesta Escola um projeto de Filosofia para Jovens nas turmas do 7.º ano de escolaridade. Esta ideia surgiu, por um lado, da constatação, a partir das aulas de Filosofia, da dificuldade crescente manifestada pelos alunos na compreensão de textos, na capacidade de argumentação e na capacidade de reflexão e crítica e, por outro lado, da necessidade sentida de incutir nos jovens valores orientadores de uma cidadania ativa. Assim, numa perspetiva autodidata, procurou-se conciliar a teoria com a prática.

Desta forma nasceu, no início do ano letivo 2011-2012, o *Projeto 11:15 – Filosofia para Jovens* inspirado no Programa Filosofia para Crianças da autoria do professor norte-americano Matthew Lipman (Lipman, 1994, 1995; Lipman, Sharp e Oscanyan, 1997; Lipman e Sharp, 2007). O Programa Filosofia para Crianças foi originalmente desenvolvido por Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, nos Estados Unidos, no fim da década de 60 do século XX, com a criação em Nova Jersey do IAPC (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*), integrado na Montclair State University. Na década de 80 do século XX, o Programa estendeu-se um pouco por todo o mundo, incluindo Portugal, onde tem sido implementado em diferentes contextos e modalidades.

O Projeto 11:15 – Filosofia para Jovens procurou conciliar os pressupostos do Programa de Lipman com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), com o Currículo Nacional do Ensino Básico, com as metas e objetivos do Projeto Educativo da Escola Secundária de Rocha Peixoto, bem como com os objetivos da disciplina de Formação Cívica. Paralelamente, o Projeto fez uma incursão experimental no pré-escolar, que levou a adequar os objetivos e implementação na Escola Básica Espinho n.º 2 – *Projeto 11:15 Sala dos Verdes*.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, nos seus princípios gerais (artigo 2, ponto 5), refere que a educação deverá promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, e formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. É nossa convicção que a implementação de um projeto desta natureza nas escolas poderá contribuir significativamente para o alcance de tais princípios.

Foi criado como um projeto a implementar semanalmente nas aulas de Formação Cívica, em colaboração com o Diretor de Turma. No ano

letivo 2011-2012 abrangeu as turmas do 7.º ano e, nos anos letivos seguintes (2012-2013 e 2013-2014), procurar-se-á acompanhar estes alunos nos 8.º e 9.º anos e, eventualmente, iniciar o projeto nas novas turmas de 7.º ano. No projeto participaram os professores do grupo 410 – Filosofia, que trabalharam com as turmas em regime de rotatividade. Para tal, dispuseram de 45 minutos do tempo de Sala de Estudo (estes 45 minutos foram geridos em função da calendarização do projeto). O Projeto 11:15, adaptado à realidade do Ensino Pré-Escolar, foi dinamizado na *Sala dos Verdes*, da referida escola do concelho de Espinho. Proposto e aceite à Educadora Luzia Couto, o projeto foi concebido e concretizado em sete sessões, tendo implicado uma planificação e instrumentos didáticos específicos para uma faixa etária substancialmente diversa.

Tal como já referido, o projeto baseou-se no Programa Filosofia para Crianças de Lipman, tendo procurado desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, assim como as capacidades de verbalização do pensamento, de confronto de ideias e de reflexão em grupo (Mendonça, 2011). O modelo pedagógico baseou-se no conceito de comunidade de investigação (Lipman, 1990), onde tanto os alunos como o professor colaboram uns com os outros na reflexão sobre o mundo que os rodeia.

Foram objetivos do Projeto na sua vertente “alunos”:

- despertar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio quer sobre relações, quer sobre conceitos;
- promover hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações;
- estimular o gosto pela leitura e pela escrita;
- incutir o gosto pela investigação através do diálogo como processo de autocorreção;
- valorizar as dimensões relacionais da aprendizagem e os princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros;
- fomentar a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- promover valores de tolerância, solidariedade, liberdade e igualdade;
- reconhecer na escola um local privilegiado de aprendizagem, interação, descoberta e cooperação;
- prevenir a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar.

Foram objetivos do projeto na sua vertente “docentes”:

- explorar as competências filosóficas em articulação com as competências gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico, a partir dos pressupostos teóricos e da metodologia de Lipman.

Os professores encararam este projeto como um desafio, uma vez que este implicava um repensar das suas estratégias pedagógicas, da linguagem utilizada e até da própria abordagem conceptual das aulas de Filosofia. Queriam aferir até que ponto eram capazes de se descentrar das suas práticas pedagógicas habituais, adaptando-as a novas faixas etárias.

2. A METODOLOGIA

As sessões presenciais com os grupos de alunos foram desenvolvidas com base em pares pedagógicos. Na sala de aula, transformada em “comunidade de investigação” e através da aplicação de uma metodologia específica – o diálogo investigativo –, os alunos questionaram e problematizaram os temas em discussão, orientados pelo professor neste processo de descoberta dialógica (Rolla, 2004). As aulas tinham início, normalmente, com uma história ou situação-problema que era debatida e analisada, ocupando o diálogo um lugar de destaque neste processo, pois é através dele que os alunos expressam as suas opiniões, ouvem as dos outros e, por vezes, auto-corrigem-se.

Tal como refere Mendonça (2008), o objetivo final destas sessões de filosofia não é o de encontrar respostas conclusivas para as perguntas levantadas, nem o de alcançar um consenso confortável entre os participantes. As sessões guiam-se por duas linhas condutoras: por um lado, aprender a conviver com as perguntas filosóficas (clarificando as questões, revendo crenças, levantando novas hipóteses para futuras verificações, etc.) e, por outro lado, desenvolver as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige.

Ao nível do trabalho com o pré-escolar, a imposição de preparar as sessões para crianças de 4 e 5 anos constituiu simultaneamente uma dificuldade e um desafio: a prática com crianças incapazes de ler texto escrito levou a aprofundar a prática pedagógica no *Ensino pela Imagem*, traduzindo os conceitos na sua forma icónica. O trabalho com os textos selecionados foi evoluindo, pela retroação dada pelas crianças na sua reação ao trabalho desenvolvido. Assim, nas primeiras sessões, o texto foi lido integralmente e as questões colocadas no final. As reações das crianças conduziram a uma inversão metodológica: pareceu mais produtivo intro-

duzir algumas questões de reflexão por entre a leitura do texto, antes que a resposta fosse apresentada no decorrer do mesmo. Optou-se, então, por planificar as sessões deste modo, por parecer ser o mais produtivo e eficaz. Para regular as intervenções dos participantes, usou-se um testemunho, solicitado pela criança e fornecido pela professora-facilitadora, para usar da “palavra”. Esta estratégia fomentou e facilitou a dinâmica de participação organizada de todos.

3. OS RESULTADOS

Em termos do impacto destas atividades sobre os alunos do 3.º Ciclo do EB, foram realizados dois inquéritos: um no fim do segundo período e outro no fim do terceiro período. Os inquéritos pretendiam avaliar o comportamento e a aprendizagem, bem como identificar os aspetos mais importantes e os aspetos menos positivos. O primeiro inquérito pretendia também avaliar a opinião dos alunos sobre as sessões, e o segundo inquérito pretendia auscultar os alunos sobre a continuação deste projeto no próximo ano letivo.

No que diz respeito às questões que pretendiam avaliar o comportamento, nos dois inquéritos os alunos reconheceram cumprir frequentemente as regras, sobretudo no que concerne a autorização para intervir e o respeito pelas indicações dos professores. Relativamente às questões que pretendiam avaliar a aprendizagem, os alunos colocaram-se, maioritariamente, numa posição intermédia, com alguns alunos a confessar dificuldades sobretudo na formulação de perguntas e na sua explicação, na concretização de ideias e na identificação de contradições nas ideias dos outros.

Os aspetos mais importantes referidos pelos alunos estão relacionados com a aprendizagem (aprender a organizar as ideias, a interpretar questões, a estruturar respostas, a interessar-se por assuntos que pareciam sem importância ou demasiado complicados), com o saber estar (aprender a saber ouvir e a respeitar a opinião dos outros, a pedir a vez para falar, a intervir de forma oportuna, a respeitar os colegas e os professores, a dialogar), com a autoestima (poderem dar a sua opinião, sentirem que ela é válida, pois é valorizada e comentada). Este último aspeto foi referido em todas as turmas e foi por nós considerado muito interessante e importante, pois os alunos insistiram na ideia de que a possibilidade que todos tinham de intervir, de expor livremente as suas ideias e de serem ouvidos e valorizados, elevava a sua autoestima.

Quanto às sessões, os alunos consideraram-nas interessantes e divertidas, uma oportunidade de aprender coisas novas e sobretudo de pensar sobre coisas que nunca tinham pensado antes. Consideraram ainda que as sessões lhes permitiram aprender a relacionar-se melhor com os outros e a verificar que existem várias perspetivas para abordar um problema.

Questionados sobre a continuidade das sessões no próximo ano letivo, com exceção de dois alunos por turma, os restantes pronunciaram-se positivamente. Os alunos consideraram o projeto enriquecedor, na medida em que lhes permitiu descobrir mais sobre si próprios e sobre o mundo, organizar o pensamento e expressá-lo e ouvir e ser ouvido.

Para nós, enquanto orientadores das sessões, o aspeto que mais exigiu o nosso esforço foi incutir nos discentes uma metodologia de funcionamento de aula adequada à ponderação dialógica dos temas a abordar. Regozijamo-nos por o termos atingido. O aspeto mais frustrante foi o pouco tempo das sessões. O mais gratificante foi verificarmos que os alunos gostaram do trabalho que procuramos fazer com eles e que gostariam de continuar.

Para avaliar a concretização dos propósitos do trabalho realizado com as crianças do pré-escolar, não sendo possível a realização de inquérito escrito, procedeu-se a entrevista orientada às crianças da *Sala dos Verdes*. Assim, as crianças foram convidadas a completar expressões como: 1) “*Gostei muito de...*”, tendo respondido “ouvir histórias”, “discutir imagens”, “conversar”, “dizer coisas importantes”, “dizer o que pensamos”, “dar opinião”; 2) “*Com a Filosofia aprendi...*” – “histórias”, “que o símbolo da Filosofia é um mocho”, “que é importante fazer muitas perguntas”, “que se pode falar na sua vez”. É de referir que cada sessão tinha, em média, a duração de 90 minutos, com curto intervalo para higiene. As crianças mantinham-se, na generalidade, concentradas e motivadas para as várias tarefas. Na apreciação final, ao completar a expressão “*Gostei menos de...*” constatou-se que a fadiga estava presente. A avaliação da implementação do Projeto 11:15 ao pré-escolar passou também pela reflexão da Educadora de Infância Luzia Couto, responsável pela *Sala dos Verdes*, que arrojada e gentilmente embarcou no desafio que lhe propusemos. Esta foi convidada a emitir parecer, debruçando-se sobre as capacidades cultivadas pela Filosofia para Crianças. Destacou, designadamente, o desenvolvimento de capacidades de raciocínio, tais como a classificação e a identificação de suposições; a importância na interiorização de valores, muito complexa a este nível, pela abstração que exige.

4. IMPLICAÇÕES NA MUDANÇA DE PRÁTICAS DE PROFESSORES E ALUNOS

Na prática docente, a experimentação de lecionação com grupos etários e de escolaridade diferentes dos habituais conduziu à perspectivação de um ensino da Filosofia mais centrado nas competências de questionamento e reflexão crítica. As virtudes do professor orientador e facilitador, descendido de si e dos saberes tão-só académicos, atento à riqueza e enriquecimento pela comunicação, são fomentadas e exploradas no trabalho em Filosofia para Crianças e Jovens e, sobretudo, no trabalho colaborativo em projeto.

Neste domínio, a planificação e o desenvolvimento de sessões em conjunto realçaram a importância do trabalho em equipa, em par pedagógico e em grupo. Nos alunos, foram procuradas mudanças ao nível das competências do saber estar, mas sobretudo ao nível do pensamento abstrato e reflexivo possibilitador da construção de sujeitos autónomos, tornando-os capazes de optar e aprender os valores da liberdade – investir na cidadania consciente e crítica dos jovens é lançar alicerces sólidos para o País futuro.

5. CONCLUSÕES

Os projetos desta natureza nem sempre são fáceis de implementar nas escolas. Vários constrangimentos relacionados com disponibilidade horária, instalações e gestão dos próprios currículos, levam os professores a adiarem e até desistirem de tais projetos. Contudo, com esforço e perseverança da parte dos professores e com abertura por parte das escolas é possível concretizar este tipo de projetos. A modalidade de trabalho em projeto adequou-se amplamente aos propósitos iniciais, atendendo à confluência teórica e prática que possibilitou.

A monitorização em sala de aula da abordagem filosófica precoce demonstrou o despertar do espírito crítico-filosófico, tendo promovido a regularidade da problematização. Os discentes interiorizaram a ponderação dialógica como metodologia inerente à procura do saber. Através dela, tornaram-se sensíveis à dimensão relacional da aprendizagem e aos princípios éticos que devem alicerçar o relacionamento com o saber e com os outros.

É sempre bom lembrar que o investimento numa cidadania consciente e crítica dos jovens é um grande passo para o futuro da nossa sociedade. O entusiasmo manifestado pelos professores envolvidos no Projeto e a vontade manifestada pelos alunos na sua continuação no próximo ano letivo,

levou os professores do grupo 410, da Escola Secundária de Rocha Peixoto, a propor a continuidade destas sessões, transformadas em oferta curricular do 3.º Ciclo, circunstanciadas nos princípios defendidos no Projeto Educativo da Escola Secundária de Rocha Peixoto.

Referências bibliográficas

- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola* (trad. M. E. de Brzezinski Prestes e L. M. Silva Kremer). São Paulo: Summus.
- Lipman, M. (1994). *A Descoberta de Aristóteles Maia* (trad. M. L. Guia Abreu). Lisboa: Edições Colibri.
- Lipman, M. (1995). *Pimpa* (trad. M. L. Guia Abreu). Lisboa: Colibri, Sociedade de Artes Gráficas, Lda.
- Lipman, M.; Sharp, A. M. e Oscanyan, F. S. (1997). *A descoberta de Ari dos Telles: “investigação científica”: manual do professor* (trad. A. C. da Silva Telles Americano e A. L. Fernandes Falcone). São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, Coleção Filosofia para Crianças.
- Lipman, M.; Sharp, A. M. (2007). *Pimpa. Manual do professor “em busca do significado”* (trad. A. L. Falcone; S. J. Hamburger Mandel). São Paulo: Melting Color.
- Mendonça, D. (2008). *A Filosofia para Crianças* [em linha]. Disponível em: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=71>. [Consultado em 31/07/2012.]
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.

ABSTRACT: The *Project 11:15* is a pedagogical experiment applied by the Philosophy teachers of the Secondary School Rocha Peixoto – Póvoa de Varzim. It consists in the planning, design and construction of didactic instruments for Philosophy for Children of the first levels of the Secondary School, with an incursion in the field of Pre-Elementary Education (ISCED o).

KEYWORDS: philosophy, school, youth, pedagogy.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM RICOS EM TECNOLOGIA – ARQUITETURA E CONTRIBUTOS PARA A GESTÃO

Sérgio André Ferreira*

António Manuel Valente de Andrade**

RESUMO: As Instituições do Ensino Superior (IES) têm investido em ambientes virtuais de aprendizagem (*Institutional Managed Learning Environment* – iMLE), com o objetivo de conseguir mudanças organizacionais e pedagógicas, promotoras da inovação e da competitividade. A gestão destes ambientes, que têm associada uma arquitetura complexa, é uma temática emergente na literatura, nomeadamente no capítulo das ferramentas informáticas de apoio. Neste artigo, partindo do caso do Centro Regional do Porto, da Universidade Católica Portuguesa, faz-se uma aproximação ao tema: primeiramente, é descrita a arquitetura do iMLE instituição, evidenciando-se a relação entre os vários subsistemas que a compõem, e é demonstrada a centralidade do subsistema *Learning Content Management System* (LCMS); seguidamente, é apresentado um contributo mais prático na gestão do iMLE; em concreto, é descrito e fundamentado o processo de conceção de uma ferramenta informática que permite gerir a integração do LCMS no processo de ensino e aprendizagem. A apresentação do problema da gestão das complexas arquiteturas dos iMLE, através de uma abordagem panorâmica, agregadora de vários conceitos e perspetivas, e a proposta de uma ferramenta informática para essa gestão são os principais contributos deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: ambientes de aprendizagem enriquecidos pela tecnologia, gestão, *Institutional Managed Learning Environment* (iMLE), *Learning Content Management System* (LCMS).

* CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa (sergioandreferreira@gmail.com).

** CEGE – Centro de Estudos em Gestão e Economia, Faculdade de Economia e de Gestão, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa (aandrade@porto.ucp.pt).

INTRODUÇÃO

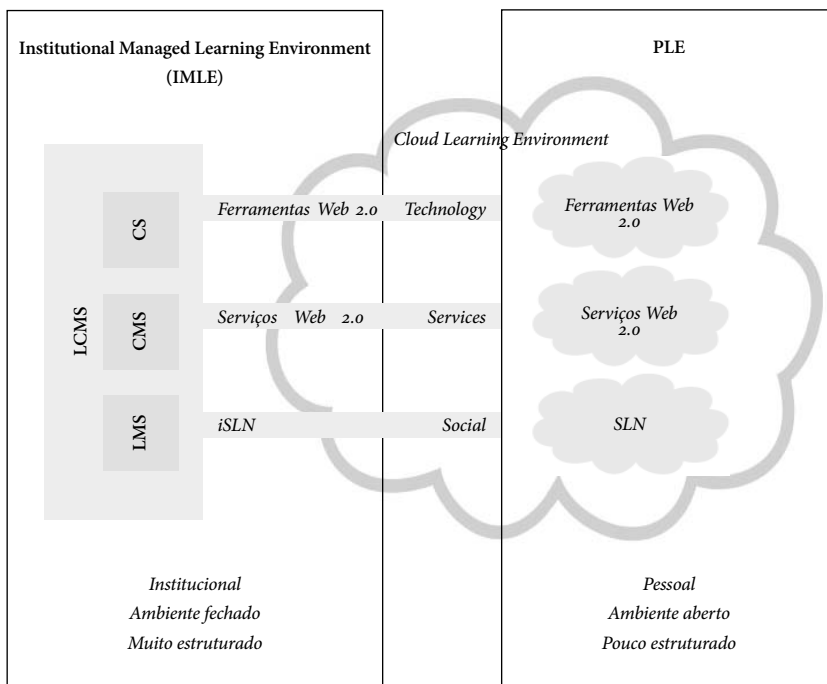
Os *Learning Management System* (LMS) e os *Learning Content Management System* (LCMS) têm uma presença ubíqua nas Instituições do Ensino Superior (IES) nas várias partes do globo (Lonn, Teasley & Krumm, 2011), sendo, em muitos casos, as únicas plataformas de uso institucionalizado e generalizado no suporte à atividade letiva. Estas plataformas oferecem ferramentas que possibilitam, num ambiente *online*: disponibilização de informação e conteúdos; ligações a fontes externas; colaboração, através de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona; e avaliação. Estas valências vão ao encontro do modo como a nova geração de estudantes aprende e são consistentes com as filosofias de aprendizagem de cariz mais construtivista (Lonn & Teasley, 2009; Lonn *et al.*, 2011).

Presentemente, o ambiente virtual de aprendizagem dos estudantes consiste, também, na exploração de uma multiplicidade de serviços, ferramentas e conteúdos disponíveis na *Cloud Learning Environment* (CLE), fora da visão institucional. A aprendizagem faz-se, cada vez mais, através dos média sociais, comunidades, ferramentas *web 2.0*, bibliotecas de recursos digitais, repositórios de *Learning Objects* (LO), entre outros. Da combinação do uso de todas estas ferramentas e serviços disponíveis na CLE, resulta a construção do *Personal Learning Environment* (PLE) do estudante. Neste sentido, a exploração plena dos LCMS permite que o ambiente de aprendizagem institucional se aproxime do PLE fora da instituição, facilitando a articulação entre os dois.

A problemática da construção de pontes para aproximação dos dois ambientes é um assunto em destaque na investigação (Johnson, Adams & Cummins, 2012; Johnson, Smith, Willis, Levine & Haywood, 2011; Johnson, Smith, Levine & Haywood, 2010). Na perspetiva de Penã-López (2010): “While we get rid or not of institutions, they are still there, PLEs exist too and it would not be such a bad idea to try and build bridges amongst them. The iPLE [the institutional PLE] is a very interesting approach.” Para Wheeler (2010), “[the] Cloud Learning Environment (CLE) is a conceptual bridge between institutional (Content Management System) provision and personal web tools, because it is interoperable, provides acceptable interface and has an open architecture.”

Na Figura 1 está esquematizado um *Hybrid Institutional Personal Learning Environment* (HIPLÉ), que resulta da visão institucional associada à visão pessoal de cada estudante. Na parte institucional está representado o *campus online*, um subsistema do *Institutional Managed Learning Environment* (iMLE), composto pelo LCMS, que oferece as funcionalidades de:

Figura 1. Hybrid Institutional Personal Learning Environment



i) LMS, plataforma onde se realiza a atividade formativa *online* e se gerem os registos administrativos e de avaliação; ii) CMS (*Content Management System*), local onde são alocados os materiais de aprendizagem; iii) e o CS (*Community System*), onde podem ser criadas áreas de acesso condicionado para os diferentes grupos/comunidades.

Existe um paralelismo entre o ambiente institucional e a realidade do PLE que cada estudante constrói fora da visão da instituição, nomeadamente na utilização das ferramentas e serviços *web 2.0* na edificação da sua *Social Learning Network* (SLN). As principais diferenças prendem-se com o grau de abertura e estruturação dos dois ambientes. O iMLE é um ambiente estruturado e fechado, características que resultam da necessidade de ser gerido e controlado pela IES que reconhece formalmente o conhecimento ou as competências adquiridas. Contudo, o tipo de ferramentas e serviços oferecidos pelo LCMS e a possibilidade de ligação dos conteúdos e das atividades disponibilizadas nesta plataforma a fontes exteriores faz o *link*, através da CLE, ao PLE, permitindo a comunicação entre os dois ambien-

tes: iMLE-PLE. Por uma questão de clareza na representação, delimitou-se o conceito de PLE a tudo o que o estudante usa para aprender na CLE, fora da instituição, onde tem total opção de escolha ao nível da utilização dos serviços, ferramentas e na definição das suas redes de aprendizagem.

Os iMLE são sistemas constituídos por uma diversidade de subsistemas, que integram uma arquitetura complexa, que importa gerir. O *Learning Analytics* (LA) é apontado pelos *Horizons Reports* de 2011 e 2012 (Johnson *et al.*, 2012; Johnson *et al.*, 2011) como uma tecnologia emergente, prevendo-se que num futuro próximo venha a ter um impacto significativo na gestão dos iMLE e HIPLÉ do ensino superior. O LA aparece associado a neologismos como *marketing intelligence*, *business intelligence*, *business analytics*, *big data*, entre outros. De facto, o objetivo passa não só por gerir melhor, mas também pela utilização da informação para favorecer uma adaptação rápida a novas situações, criando uma componente estratégica que permita obter vantagens comparativas. No caso das IES, isso poderá significar, por exemplo, utilizar a informação para mudar a oferta formativa, modelos pedagógicos ou orientação de cursos para novos públicos.

A edição de 2011 do *Horizons Reports* (Johnson *et al.*, 2011) estimava um período de quatro a cinco anos para adoção do LA pelas IES, sendo que a edição de 2012 (Johnson *et al.*, 2012) antecipa este horizonte temporal para um período de dois a três anos. Brown (2011) enumera três fatores que impulsionam a emergência do LA: *i*) o LA disponibiliza informação útil e atualizada sobre o que alunos fazem ao longo do curso. Nas avaliações tradicionais recolhe-se opiniões e reflexões no final do curso, mas não se consegue aferir o que os alunos vão fazendo ao longo do processo. Esta informação é considerada cada vez mais fundamental para a gestão da atividade formativa em tempo real; *ii*) até muito recentemente, se uma IES queria utilizar o LA tinha de o desenvolver de raiz, o que se revelava um processo moroso e com obstáculos técnicos consideráveis. Atualmente, marcas como a *SunGard* (SunGard, 2012), *Blackboard* (Blackboard, 2012) e *Desire2Learn* (Desire2Learn, 2012) começaram a dar passos nesta direção, fator que pode acelerar a adoção dos LA; *iii*) crescente utilização de métricas no Ensino Superior, no sentido de demonstrar aspetos variados da atividade formativa da instituição. Nesta linha, existem vários projetos que envolvem IES de todo o mundo sobre a temática dos LA (Educause, 2010) e sistemas de deteção e gestão da atividade ou presença *online* dos indivíduos (MIT, 2011).

Um iMLE encerra vários sistemas, variáveis e dimensões que se entrecruzam. A sua gestão exige dados objetivos, quantificados, que possam

ser organizados por múltiplos níveis de análise. Com o avanço dos LA, impulsionados pela necessidade de informação das organizações e pelo desenvolvimento tecnológico, é provável que estas ferramentas de gestão se tornem mais complexas e eficientes e que consigam fornecer informação proveniente dos vários subsistemas que compõem a arquitetura do iMLE.

O Horizon Report (Johnson *et al.*, 2012) explora a ideia, referindo que, nesta fase inicial, a aproximação dos LA à gestão dos iMLE se tem realizado pela via cartesiana e o *focus* tem sido os LCMS, a vertente mais visível dos iMLE. Porém, também menciona a necessidade de os LA evoluírem de forma a integrarem as várias dimensões dos iMLE+PLE: “The initial focus of these efforts is on integration with existing Learning Management Systems (LMS). Several researchers feel that this is a necessary part of a comprehensive solution, but is insufficient. To move learning analytics forward, many would argue that analytics must include more than LMS data. Other factors, such as the impact of the learning environment (especially online, but also physical environments), knowledge gained via informal learning, and metrics on skills including creativity, leadership, and innovation are seen as equally important indicators” (Johnson *et al.*, 2012: 23). A perspetiva da nossa investigação insere-se neste contexto.

Neste artigo é abordada a problemática da gestão dos iMLE. Em concreto, partindo do caso da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto (Católica-Porto), caracteriza-se a arquitetura do iMLE, contextualizando-se o LCMS como subsistema central. O contributo prático deste trabalho prende-se com a gestão do subsistema LCMS, ao nível da instituição e das suas várias faculdades, departamentos e cursos. Neste sentido, é apresentado o processo de conceção e desenvolvimento de uma ferramenta informática para gestão da integração do LCMS no processo de ensino-aprendizagem ao nível da IES. Nos diversos patamares de gestão, as IES têm necessidade de processos de controlo que permitam posicionar cada departamento/estrutura nos diferentes níveis de integração do LCMS no processo formativo, numa lógica de gestão de conhecimento, de disseminação de boas práticas ou de concorrência interna. Na literatura, sobre a integração dos LCMS no processo de ensinar e aprender, predominam pesquisas realizadas pelos professores e instrutores sobre os seus próprios cursos, sendo mais raros os estudos à escala da instituição (Lonn *et al.*, 2011; Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2010). A generalização destes novos ambientes de aprendizagem nas IES e a falta de estudos sobre aspetos relacionados com a sua gestão são, também, fatores que justificam a pertinência deste estudo.

Para além desta introdução, este artigo está dividido em mais cinco secções: na secção dois é realizada uma caracterização da arquitetura do iMLE da Católica-Porto e contextualizado o subsistema LCMS como peça central dessa arquitetura, colocando-se o problema da necessidade de uma ferramenta de gestão; na secção três é exposta a abordagem metodológica na conceção e desenvolvimento da ferramenta de gestão; na secção quatro descreve-se e fundamenta-se o processo de conceção da ferramenta de gestão; na secção cinco são apresentadas as conclusões mais relevantes; na secção seis são colocados em perspetiva trabalhos futuros.

2. O IMLE DA CATÓLICA-PORTO

2.1. Arquitetura

As IES são organizações complexas onde gravitam vários atores: os mais evidentes são os estudantes, os professores, os funcionários dos serviços e o público. Estas instituições são reconhecidas pelas suas funções principais, pedagógica e científica, que são suportadas por uma multiplicidade de serviços, de que são exemplos os serviços administrativos, técnicos e de apoio à atividade letiva e à investigação. Com a penetração crescente das Tecnologias da Informação (TI) em todas as atividades das IES, verifica-se que, progressivamente, a forma de organização destas instituições no mundo físico vai sendo replicada no espaço virtual, encontrando-se aí um lugar privilegiado para expansão e flexibilização da ação da organização.

Na Figura 2 está esquematizada a arquitetura do iMLE de uma IES, no caso a Católica-Porto. Este ambiente é constituído por um conjunto de serviços e conteúdos que servem vários públicos e que integram diferentes subsistemas, com protocolos de acesso diferenciados, que variam desde o acesso público, em que não são exigidas quaisquer credenciais, até às contas de administrador, de plenos poderes. Dentro dos vários subsistemas, existem contas de acesso condicionado, que apenas permitem que o utilizador aceda a determinadas áreas.

O portal da Católica-Porto é um *website* estruturado, onde é feita a apresentação da instituição, da oferta formativa e dos projetos, e onde são transmitidas notícias, entre outros assuntos de interesse (Católica-Porto, 2012). No portal da instituição, que pretende ser o primeiro ponto de contacto da instituição com o público, são disponibilizados vários *links* que permitem aceder aos portais dos seus dois *campus*, separados geograficamente em duas áreas da cidade do Porto, o *campus* da Foz e o da Asprela;

Figura 2. Arquitetura do iMLE Católica-Porto

Portais	Católica-Porto				
	Foz	Asprela		Business School	
Websites	Faculdades	Serviços	Projetos/ iniciativas	Alumni	
Média Sociais	Youtube	Vimeo	Facebook	Linkedin	G+
Pedagogia (atividade letiva)	LOMS			Adobe Connect	
	CMS	LMS	Community System	Aulas síncronas à distância	
	RED	Unidades Curriculares	Faculdades	Comunicação Áudio- -scripto-visual	
		Repositório	Docentes	Partilha de conteúdo	
		Atividades	Estudantes		
		Avaliação	Projetos		
Investigação	Biblioteca	B-on	ProfFile	DeGóis	Veritati
Colaboração	Adobe Connect	E-mail	Skype	MSN	CRM
Gestão Académica	Sophia	Inscrições	Certificados	Avaliação	
Gestão de qualidade	SIGIQ				
Infraestrutura tecnológica	Comunicação	Rede de dados		Sistemas de telefonia IP	
	Sistemas de cabla- gem estruturada	Datacenter		Servidores	
	Armazenamento de dados (Storage)	Salvaguarda e recuperação de dados		Recuperação e disaster recover	
	Gestão TI e service desk	Segurança		Monitorização	

à *Business School*; às várias faculdades; aos serviços; aos projetos/iniciativas mais relevantes ou que se queira dar mais visibilidade; e à comunidade dos antigos alunos (*alumni*).

O potencial dos média sociais, como estratégia de marketing e veículo de disseminação da informação, é um fator que não deve ser negligenciado pelas organizações. Neste sentido, a Católica-Porto marca uma presença institucional nos principais média sociais: *Youtube*, *Vimeo*, *Facebook*, *LinkedIn* e *Google+*. No portal existem *links* para a página da instituição em

cada um desses *media* sociais, o que reforça a ideia de estratégia na sua utilização. As funções pedagógicas e científicas constituem-se como as duas missões centrais da IES; esse facto é refletido na arquitetura do ambiente *online* da Católica-Porto, conforme se pode ver na Figura 2. Centrando a análise na vertente pedagógica, em concreto na atividade letiva, verifica-se que o LCMS é um elemento fundamental. O LCMS agrega os serviços CMS+LMS+CS:

- o CMS funciona como um repositório e gestor de conteúdos, nomeadamente Recursos Educativos Digitais (RED), que ficam disponíveis para que os professores os possam recuperar e distribuir pelas diferentes Unidades Curriculares (UC);
- o LMS permite gerir a atividade formativa *online*, nomeadamente a criação de cursos; disponibilização de conteúdos e informação; dinamização de um conjunto alargado de atividades individuais, colaborativas e avaliativas, que se aproximam do modo como os estudantes comunicam e constroem o seu conhecimento na *web* (Peña-López, 2010; Siemens, 2005, 2006; Wheeler, 2010);
- o CS oferece uma base de trabalho *online* para grupos com interesses específicos, como, por exemplo, professores ou alunos de uma faculdade ou uma equipa envolvida num projeto.

O acesso ao LCMS é feito de forma condicionada: só pode aceder à plataforma quem possui as credenciais fornecidas pela instituição, existindo

Figura 3. Interação numa aula síncrona a distância

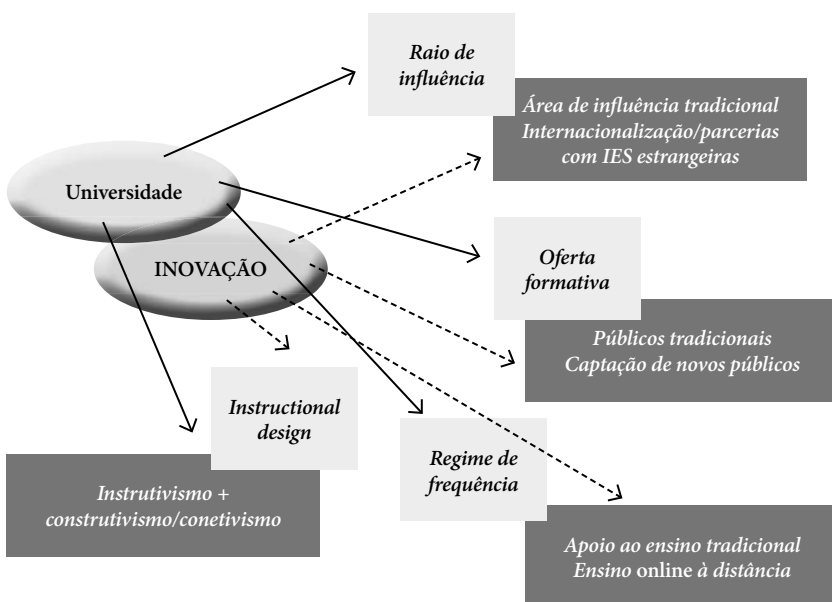


contas com vários níveis de privilégio: aluno, professor, técnico e administrador. Os alunos e os professores são automaticamente inscritos nas UC do LCMS, através do Sistema de Gestão Académica (*Sophia*), tendo apenas acesso às suas UC e comunidades da sua faculdade.

No ano letivo 2010-2011, a Católica-Porto introduziu no seu iMLE a ferramenta de conferência *web*, *Adobe Connect*, que permite organizar aulas síncronas à distância (que podem também ser gravadas e disponibilizadas posteriormente), exponenciando-se os ganhos em termos de flexibilidade de tempo e espaço, com perda mínima de interatividade. Na Figura 3 estão sintetizadas as principais valências desta ferramenta: conversação Áudio-scripto-visual; partilha de conteúdo; aproximação à dinâmica de uma aula presencial num ambiente *online*.

Na Figura 4 estão representadas as principais mudanças organizacionais e pedagógicas, que decorreram da introdução do LCMS e da ferramenta de *webconference* no iMLE da Católica-Porto. Estas transformações são visíveis no aumento do raio de influência no recrutamento de estudantes e no estabelecimento de parcerias com outras IES; na diversificação da oferta formativa; na criação de cursos com regimes de frequência mais flexíveis; e na diversificação dos modelos de *instructional design*.

Figura 4. Mudanças organizacionais e pedagógicas decorrentes da introdução do LCMS



Sintetizando os principais marcos do historial recente do iMLE na inovação da oferta formativa e no campo pedagógico na Católica-Porto:

- 2003, ano de introdução do LMS: a Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) dos centros regionais de Lisboa e Porto lançou o “Mestrado em Ciências de Educação – Especialização em Informática Educacional”, que já vai na sua sétima edição. Esse mestrado, que funciona em regime de *e-learning* (aqui entendido como ensino *online* à distância), tem registado alunos inscritos de todo o território de Portugal peninsular, mas também das duas regiões autónomas insulares, Açores e Madeira. Neste mestrado, o LCMS tem sido a plataforma tecnológica sobre a qual se desenvolve toda a atividade formativa. Como complemento, a plataforma de *webconference* (*Adobe Connect*) tem permitido organizar *webinars* em que os alunos, tutores e especialistas convidados podem interagir num ambiente *online*.
- 2010: a Faculdade de Economia e Gestão da Católica-Porto e a Universidade de Vigo (Espanha) mobilizaram competências científicas para organizarem o “Mestrado em Integração Económica Regional e Políticas Comunitárias”, que conta já com duas edições. Este mestrado, ministrado em regime de *e-learning* (ensino *online* à distância), tem inscritos alunos de Portugal, Espanha e de países da América de Sul. À semelhança do Mestrado em “Ciências de Educação – Especialização em Informática Educacional”, o LCMS é o ambiente sobre o qual se desenvolve toda a atividade letiva.
- 2011: organização da “I Conferência Online de Informática Educacional (COIED)”, pela coordenação do “Mestrado em Ciências de Educação – Especialização em Informática Educacional”. O COIED desenvolve-se num ambiente de *webinar*, em que são dinamizadas sessões para apresentação de artigos, boas práticas e palestras por especialistas convidados. Nas sessões, os participantes podem participar de forma muito interativa (Figura 3). Esta iniciativa teve bastante sucesso, tendo-se realizado uma segunda edição em outubro de 2012 (COIED, 2012).
- 2012: três unidades académicas da Católica-Porto (Instituto de Ciências da Saúde, Escola Superior de Biotecnologia e *Business School*) desenvolveram o curso de formação avançada “Ferramentas da Qualidade na Gestão da Saúde”. A grande novidade deste curso é a possibilidade de participação nas sessões num ambiente *online*, suportado pela plataforma *Adobe Connect*.

- 2012: lançamento, na FEP, do “Mestrado em Ciências de Educação – Especialização em Organização e Administração Escolar”, com o regime de funcionamento similar ao mestrado em “Ciências da Educação – Especialização em Informática Educacional”.

No ensino presencial, estas ferramentas funcionam como apoio às aulas, oferecendo uma série de valências que permitem aproximações a modelos de *instructional design* mais próximos da forma como os estudantes aprendem na *web* (Peña-López, 2010; Wheeler, 2010), nomeadamente o construtivismo (Jonassen, Howland, Moore & Marra, 2003; Jonassen, Peck & Wilson, 1999; Salmon, 2004) e o conetivismo (Siemens, 2005, 2006). Esta situação pode constituir-se um fator importante na diversificação dos modelos pedagógicos, pois, no contexto das IES, muitos docentes ainda recorrem quase em exclusivo ao modelo de instrução direta, seja por economia de tempo, porque têm uma audiência vasta ou porque esse é o modelo pedagógico que dominam.

Na Figura 2, pode-se verificar que no iMLE da Católica-Porto existe uma variedade de serviços de apoio à investigação, nomeadamente os serviços de bibliotecas *online* da instituição; o repositório institucional, *Veritati*, onde é colocada toda a produção científica produzida na Católica; a Biblioteca de Conhecimento Online (*B-on*), que reúne as principais editoras de revistas científicas internacionais; e a Plataforma DeGóis, que é definida no portal: “The DeGóis Curricula Platform is an instrument for gathering, supplying and analyzing the intellectual and scientific production of the Portuguese researchers. It consists of a portal having as main features the individual management of the curricular information, the visualization of national science and technology indicators and the search for curricula according to content related queries” (FCT, 2012). O *ProfFile* é uma aplicação desenvolvida na Católica-Porto direcionada para a gestão do serviço docente. Esta aplicação permite que o docente edite o seu *curriculum vitae*, que fica disponível na sua página no portal de cada faculdade e nos planos de cada curso.

Relativamente às ferramentas de uso institucionalizado utilizadas no trabalho colaborativo por professores, equipas de investigação, órgãos e serviços, existe o *Adobe Connect*, a que já nos referimos; os *e-mails* institucionais; e o CRM (*Customer Relationship Management*) social, um projeto desenvolvido em parceria com a *Alumni* que tem por objetivo dinamizar a relação com os antigos alunos da instituição, potenciando a criação de uma rede de contactos e a disseminação de informações atualizadas sobre

a oferta formativa e as atividades da Católica-Porto. Na Figura 2, integrou-se também o *Skype* e o *MSN (Microsoft Network)*, pois, embora o seu uso não esteja institucionalizado, a utilização destas aplicações está muito generalizada, pelo que se considerou como parte integrante da arquitetura do ambiente *online* da Católica-Porto.

Os serviços administrativos de gestão académica integram, também, a arquitetura do ambiente *online* da Católica-Porto. O sistema *Sophia* centraliza toda a informação administrativa em campos relacionados com inscrições, certificações e avaliações. O *Sophia* comunica com o LCMS e com o Sistema de Garantia Interna da Qualidade (SIGIQ), permitindo fazer a gestão da atividade pedagógica e científica.

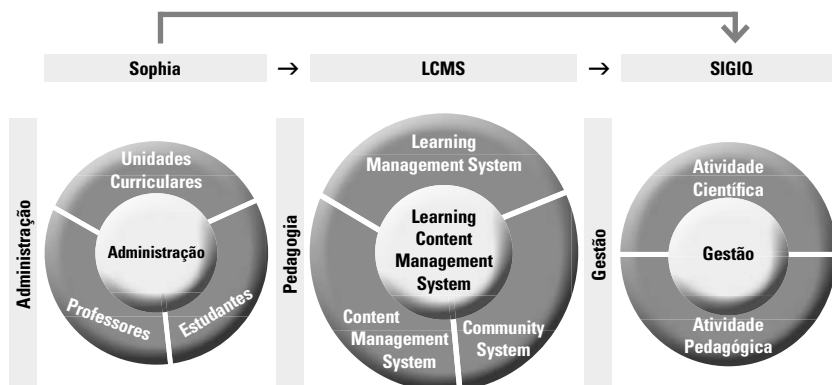
Toda a arquitetura do ambiente *online* é suportada por uma infraestrutura tecnológica que garante o funcionamento de todo o sistema e permite gerir, monitorizar e garantir a sua segurança (Figura 2).

2.2. O LCMS, peça central do iMLE

O LCMS é uma componente basilar no iMLE da Católica-Porto, na medida em que: *i)* é um ambiente virtual de suporte à aprendizagem de uso institucionalizado e generalizado; *ii)* está plenamente integrado na arquitetura *online* da instituição (Figuras 2 e 5); e *iii)* a sua introdução esteve na origem de mudanças organizacionais e pedagógicas importantes (Figura 4).

Na Figura 5 está esquematizada essa integração, evidenciada através da comunicação do LCMS com o sistema de gestão administrativa (*Sophia*) e com o SIGIQ. A comunicação entre estes subsistemas do iMLE possibilita

Figura 5. Comunicação do LCMS com os sistemas de gestão administrativa (*Sophia*) e gestão da qualidade (SIGIQ)



que a criação das UC, e a sua atribuição aos professores e alunos dentro da *Blackboard*, se processe de modo automático. Os dados provenientes do *Sophia* e dos relatórios do LCMS são utilizados pelo SIGIQ para fazer a gestão da atividade científica e pedagógica.

Os dados dos relatórios automáticos do LCMS da Católica-Porto (Quadro 1) mostram a dinâmica do uso desta plataforma tecnológica no processo formativo.

Quadro 1. Dinâmica do LCMS da Católica –Porto

INDICADORES	VALORES
UC ativas	1014
Utilizadores registados	3793
Estudantes	3230
Professores e administradores	563
Comunidades	19
Visitas	370 156
Visualizações de página	5 216 362
N.º médio de páginas vistas/dia	41624
N.º máximo de páginas vistas/dia	93003
Páginas/visita	14,09
Duração média da visita	7'07''
Percentagem de visitantes repetidos	86,6%
Percentagem de novas visitas	13,4%

Os indicadores do Quadro 1 evidenciam a dinâmica na utilização do LCMS. No semestre de verão do ano letivo 2011-2012, registaram-se 1014 UC ativas, dezanove comunidades e 3793 utilizadores no sistema (dos quais 3230 estudantes e 563 professores e administradores). Neste período, o número de visitas foi 370 156, que se traduziu em mais de cinco milhões e duzentas mil páginas vistas, o que corresponde a uma média de catorze

páginas vistas por visita, a 41 524 páginas vistas/dia, com 93 003 no dia mais ativo, sendo a duração média de cada visita é 7'07''. Aproximadamente 87% das 37 056 visitas correspondem a visitantes que anteriormente já tinham estado no portal, um valor expectável, se considerarmos que o LCMS se destina, fundamentalmente, ao desenvolvimento da atividade formativa por utilizadores credenciados pela instituição, sendo que também existe a informação pública presente na página inicial.

Estes indicadores evidenciam que o LCMS é, de facto, um subsistema central no iMLE da Católica-Porto. Contudo, num estudo realizado anteriormente, concluiu-se que a Católica-Porto não possui informação crítica sobre aspetos essenciais sobre o uso e a integração do LCMS na atividade formativa (Ferreira & Andrade, 2011). Este hiato de informação limita a capacidade de gestão deste sistema central do iMLE e não favorece a disseminação de boas práticas nem a remoção de barreiras, daqui resultando uma penetração mais lenta da nova cultura (Kotter, 1996; Kotter & Cohen, 2002; Kotter & Rathgeber, 2009).

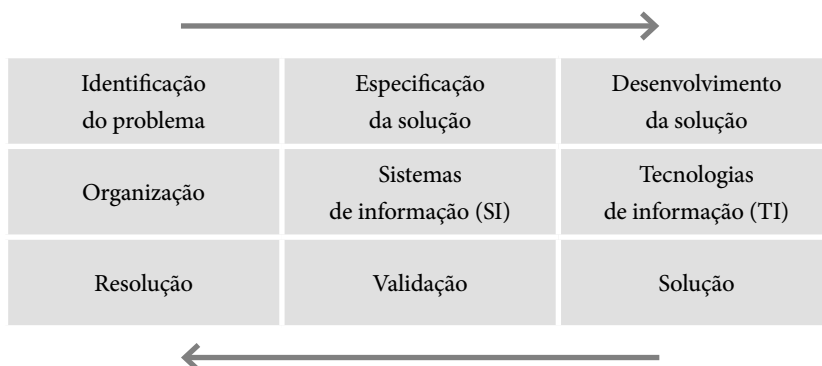
3. METODOLOGIA

Na conceção da ferramenta de gestão do subsistema LCMS, do iMLE da Católica-Porto, adotou-se uma metodologia tipo investigação-ação, em que os investigadores se envolveram ativamente na causa da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Os investigadores, na qualidade de utilizadores do iMLE da Católica-Porto, identificaram lacunas na informação disponibilizada pelos relatórios do LCMS e contribuíram com *inputs* para que a informação desse resposta às necessidades da organização e dos utilizadores. Esta contribuição foi a base de trabalho para que o representante do LCMS e fornecedor do serviço introduzisse as modificações solicitadas nos relatórios.

A abordagem metodológica seguida pode ser definida da seguinte forma: “Action research aims to contribute both to the practical concerns of people in an immediate problematic situation and to further the goals of social science simultaneously. Thus, there is a dual commitment in action research to study a system and concurrently to collaborate with members of the system in changing it in what is together regarded as a desirable direction” (Dill, Gerwin, Mitchell, Russell & Staley, 2003: 6).

Na Figura 6 estão sistematizadas as principais etapas metodológicas seguidas.

Figura 6. Etapas metodológicas da investigação



- 1.º Identificação do problema – O primeiro passo foi a identificação do problema ao nível da organização. A Católica-Porto fez um investimento financeiro importante na implementação de um LCMS e os indicadores fornecidos pelos relatórios desta plataforma tecnológica e via *Google Analytics* apontam para uma utilização generalizada (Ferreira & Andrade, 2011). Importa justificar o investimento realizado e perceber o grau de integração do LCMS no processo formativo. O problema que se coloca é: como conceber uma ferramenta de gestão que disponibilize informação relevante que possa ser agregada de acordo com o plano organizacional da instituição?
- 2.º Especificação da solução – Identificado o problema (Ferreira & Andrade, 2011), propôs-se uma solução, em que se determina o modo de uso dos Sistemas de Informação (SI) e se define a arquitetura da ferramenta de gestão, que permita dar resposta ao problema.
- 3.º Desenvolvimento da solução – A concretização da solução especificada implica a melhoria dos relatórios da *Blackboard*. Os *inputs* relativos à definição dos novos requisitos da informação, que deem resposta às necessidades da instituição e dos utilizadores, foram transmitidos pelos investigadores à empresa fornecedora do serviço e representante do LCMS. Num processo dialético, a empresa fornecedora de serviços tem feito progressivas aproximações às propostas apresentadas pelos investigadores, que, por sua vez, têm reorientado as suas soluções, num esforço de conciliação entre os seus objetivos com os requisitos de exequibilidade tecnológica, apresentados pelos engenheiros da *Blackboard*.

Para além dos relatórios da *Blackboard*, considerou-se importante recolher as opiniões dos estudantes sobre aspetos relacionados com integração do LCMS na atividade formativa. Desta forma, cruzam-se dados objetivos sobre a exploração das funcionalidades do LCMS, com a opinião dos utilizadores.

4. CONCEÇÃO DA FERRAMENTA DE GESTÃO

Na Figura 7 está presente o diagrama simplificado das principais entidades envolvidas no processo formativo da Católica-Porto.

À semelhança de muitas IES, a Católica-Porto tem uma organização por múltiplos níveis: o Centro Regional está dividido em várias faculdades/escolas, que têm vários departamentos, nos quais se integram os docentes (que podem prestar serviço em diferentes escolas) que lecionam várias UC (cada UC é automaticamente criada no LCMS, ambiente virtual onde se desenrola parte da atividade letiva e onde são disponibilizados *Learning Objects*). Os estudantes da instituição estão matriculados em determinadas UC e automaticamente são inscritos nessas UC no LCMS; do mesmo modo as UC são atribuídas aos professores que as lecionam.

Figura 7. Diagrama simplificado das principais entidades envolvidas no processo formativo

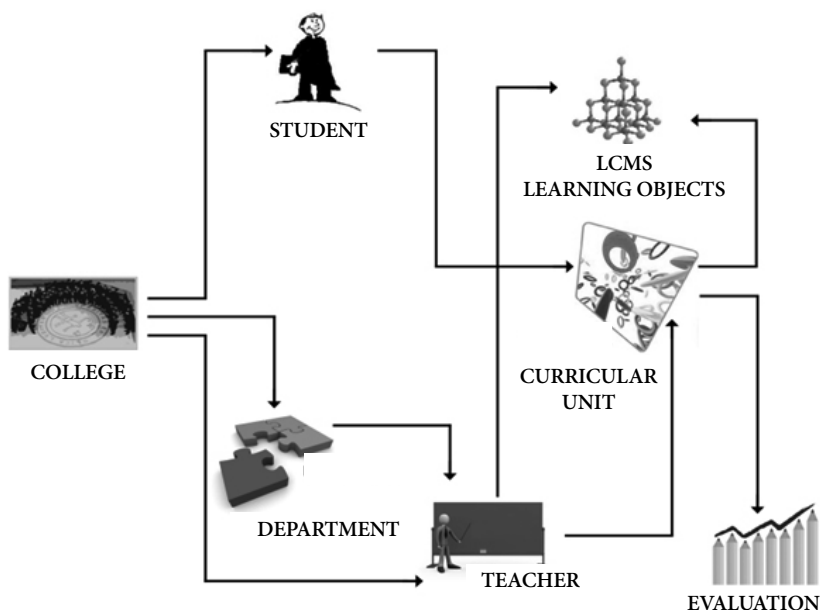
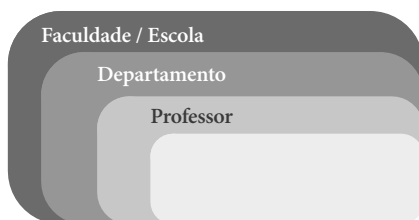


Figura 8. Agregação da informação refletindo o modelo de funcionamento



Na concepção da ferramenta de gestão, procurou-se refletir este modelo de funcionamento. Neste quadro, a UC é o átomo da informação, a partir do qual se faz a agregação para níveis hierarquicamente superiores, como se demonstra na Figura 8. Uma das limitações identificada nos relatórios automáticos do LCMS foi precisamente a impossibilidade de se fazer a agregação da informação por múltiplos níveis (Ferreira & Andrade, 2011).

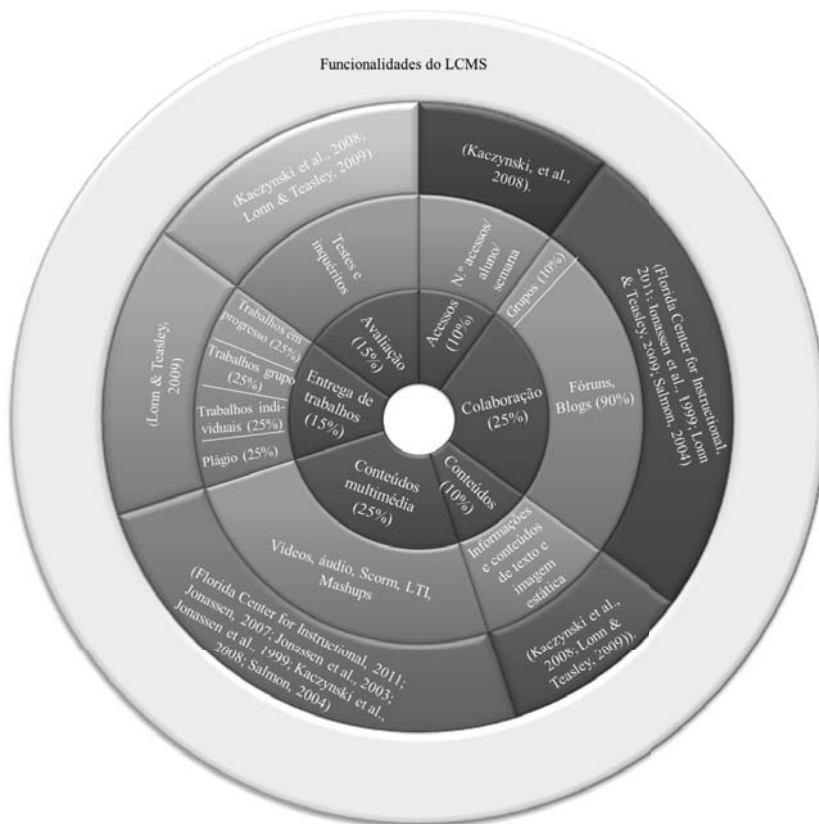
Como já foi referido, outra conclusão a que se chegou na fase de identificação do problema foi que os relatórios do LCMS não forneciam informação sobre aspetos críticos que permitissem aferir o grau integração no ensino e aprendizagem (Ferreira & Andrade, 2011). Para ultrapassar essa limitação, definiram-se seis dimensões que percorrem as principais valências oferecidas pelo LCMS e que, cumulativamente, foram identificadas na literatura como fundamentais para o desenvolvimento das atividades letivas no ambiente *online*:

- Dinâmica de acesso – Frequência de acesso ao LCMS para acompanhar as atividades da UC (Kaczynski, Wood & Harding, 2008);
- Colaboração – Atividades colaborativas em grupos, fóruns e blogues (Florida Center for Instructional, 2011; Jonassen *et al.*, 1999; Lonn & Teasley, 2009; Salmon, 2004);
- Conteúdo – Informações e conteúdos de texto e imagem estatística sem valor acrescentado relativamente ao material impresso (sebentas, apontamentos, livros, artigos...) (Kaczynski *et al.*, 2008; Lonn & Teasley, 2009);
- Conteúdos multimédia – Conteúdos multimédia digitalmente ricos, que vão para além do texto e imagem fixa: vídeo, áudio, *scorm*, LTI, IMS, *Mashups* (Florida Center for Instructional, 2011; Jonassen, 2007; Jonassen *et al.*, 2003; Jonassen *et al.*, 1999; Kaczynski *et al.*, 2008; Salmon, 2004);

- Entrega de trabalhos – Uso das ferramentas de deteção de plágio, entrega de trabalhos individuais e de grupo, monitorização dos trabalhos em progresso (Lonn & Teasley, 2009);
- Avaliação – Testes, inquéritos, autoavaliações (Kaczynski *et al.*, 2008; Lonn & Teasley, 2009).

Na Figura 9 apresenta-se o modelo seguido na avaliação, onde aparecem refletidos os fatores de ponderação de cada dimensão (em percentagem relativa ao total das dimensões consideradas), consoante a preponderância que assumem no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 9. Dimensões para avaliação da integração do LCMS na prática letiva



Assim, às dimensões “colaboração” e “conteúdos multimédia” foi atribuído um fator de ponderação maior (25%), fundamenta-se este procedimento com base na literatura. De facto, estas duas dimensões são identificadas como basilares no desenvolvimento de cursos com alguma vertente *online* (Florida Center for Instructional, 2011; Jonassen, 2007; Jonassen *et al.*, 2003; Jonassen *et al.*, 1999; Kaczynski *et al.*, 2008; Salmon, 2004). Dentro da dimensão “colaboração”, atribuíram-se 10% à formação de grupos (um indicador que revela a propensão para a organização do trabalho colaborativo, mas que não fornece informação sobre o tipo de atividades colaborativas realizadas) e 90% às atividades colaborativas efetivamente desenvolvidas e registadas nos relatórios do LCMS, nomeadamente os fóruns e os blogues. No que se refere aos “conteúdos multimédia”, considerou-se tudo o que vai para além de texto e imagem estática, designadamente vídeos, áudio, *scorm*, LTI e *mashups*.

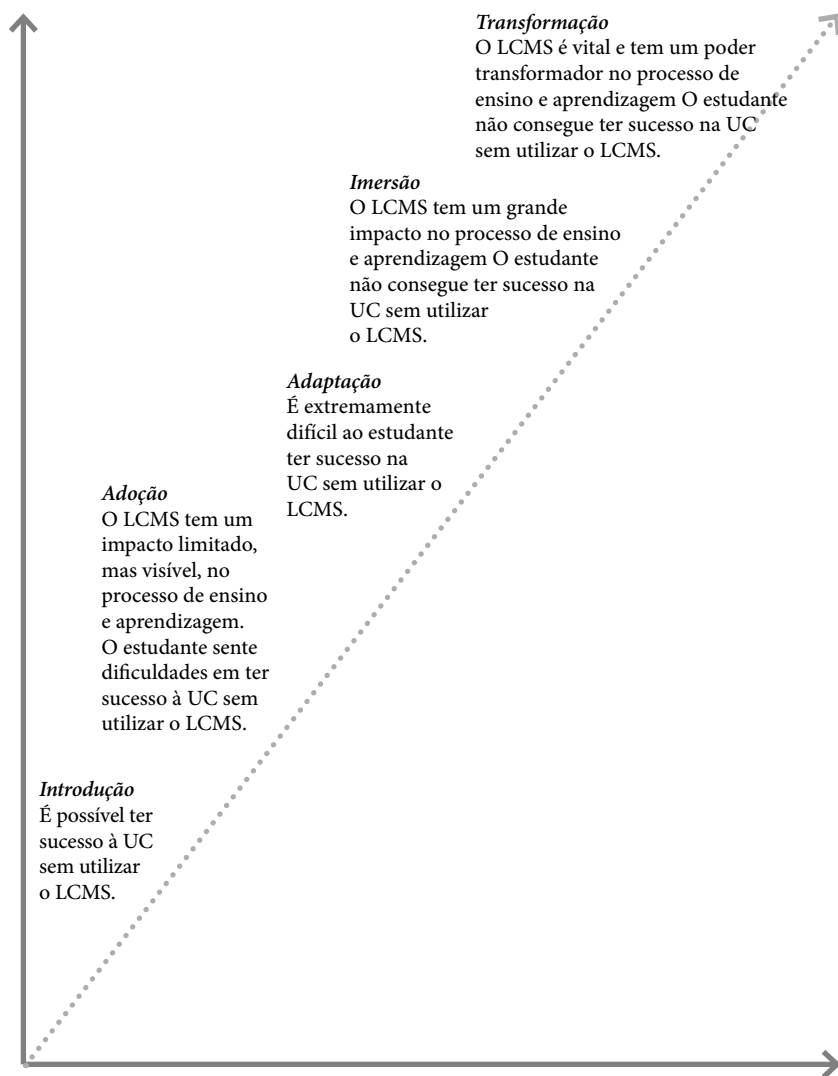
As dimensões “entrega de trabalho” e “avaliações” são fundamentais no ensino formal em que a formação tem de ser certificada. Atribui-se um fator de ponderação de 15% a cada delas. Relativamente à dimensão “entrega de trabalhos”, distribuiu-se a avaliação por quatro itens (*i* – deteção de plágio, *ii* – entrega de trabalhos individuais, *iii* – entrega de trabalhos de grupo, *iv* – entrega de trabalhos em progresso), cada um com uma ponderação de 25%. No campo da avaliação, considerou-se a utilização das ferramentas de avaliação do LMCS, nomeadamente testes e inquéritos.

A dimensão “conteúdos” refere-se à disponibilização, no LCMS, de informação e material constituído apenas por texto e imagem estática. Embora se reporte à transposição de elementos do ensino presencial mais tradicional para um ambiente *online*, é um indicador da importância do LCMS na disponibilização da informação; daí a atribuição de 10% como fator de ponderação.

A frequência com que os estudantes acedem ao LCMS para acompanhamento das atividades é o grau zero da integração desta plataforma no processo de ensino e aprendizagem. Esta dimensão encerra informação útil e não negligenciável sobre a dinâmica deste ambiente. Por aqui se justifica o fator de ponderação de 10%.

No modelo de avaliação apresentado, pretende-se fazer o posicionamento automático das UC em cinco níveis da integração do LCMS no processo de ensino e aprendizagem. Na literatura existem múltiplos modelos que descrevem a evolução da integração da tecnologia na atividade formativa *online* e apresentam descritores para fazer este posicionamento ao longo de estádios (Florida Center for Instructional, 2011; Salmon, 2004).

Figura 10. Evolução da integração do LCMS no processo de ensino e aprendizagem



Na Figura 10 estão sintetizados os cinco níveis de integração do LCMS no processo de ensino e aprendizagem, e no Quadro 2 são apresentados os descritores para cada uma das dimensões consideradas.

Quadro 2. Matriz com os níveis de integração do LCMS no processo formativo (descritores)

	Introdução	Adoção	Adaptação	Imersão	Transformação
Acesso	Número de acessos utilizador/ semana à UC muito reduzido.	Reduzido número de acessos utilizador/ semana à UC.	O acesso dos utilizadores à UC é feito regularmente ao longo da semana.	O acesso dos utilizadores à UC é feito numa base quase diária.	O acesso dos utilizadores à UC é feito diariamente ou várias vezes ao dia.
Colaboração	As ferramentas colaborativas não são utilizadas ou são-no muito pouco.	As ferramentas colaborativas são pouco utilizadas.	O uso das ferramentas colaborativas é relativamente importante na construção do conhecimento.	O uso das ferramentas colaborativas é importante na construção do conhecimento.	O uso das ferramentas colaborativas é muito importante na construção do conhecimento.
Conteúdos	Informação/ conteúdos relevantes sobre a UC inexistente ou quase inexistente.	Informação/ conteúdos relevantes sobre a UC presente, mas com lacunas importantes.	Informação/ conteúdos relevantes sobre a UC presente, com algumas lacunas.	A maioria da informação/ conteúdos relevantes está disponível.	A totalidade, ou a quase totalidade, da informação/ conteúdos relevantes está disponível.

	Introdução	Adoção	Adaptação	Imersão	Transformação
Conteúdos multimédia	Conteúdos multimédia inexistentes ou pouco presentes.	A presença de conteúdos multimédia é reduzida, cobrindo uma pequena parte dos conteúdos-chave da UC.	A presença de conteúdos multimédia é evidente, mas não cobre uma parte importante dos conteúdos-chave da UC.	A presença de conteúdos multimédia é importante e diversificada, cobrindo a maior parte dos conteúdos-chave da UC e tem associada mais-valias em comparação com o material impresso.	A presença de conteúdos multimédia está generalizada e é diversificada, cobrindo a totalidade, ou a quase totalidade, dos conteúdos-chave da UC e tem associada grandes mais-valias em comparação com o material impresso.
Entrega de trabalhos	Sem utilização das ferramentas da entrega de trabalhos.	A entrega de trabalhos via LCMS é incipiente e sem recurso a formas de comunicação, monitorização e deteção de plágio.	A entrega de trabalhos via LCMS está por vezes associada a formas de comunicação, monitorização e deteção de plágio.	A entrega de trabalhos via LCMS está frequentemente associada a formas de comunicação, monitorização e deteção de plágio.	A entrega de trabalhos via LCMS está sempre associada a formas de comunicação, monitorização e deteção de plágio.
Avaliação	Sem utilização das ferramentas de testes/inquéritos.	A utilização das ferramentas de testes/inquéritos é feita esporadicamente e/ou não desempenha um papel importante na regulação do estudo.	A utilização das ferramentas de testes/inquéritos é feita regularmente e desempenha um papel importante na regulação do estudo.	A utilização das ferramentas de testes/inquéritos LCMS é feita na maior parte dos conteúdos-chave e desempenha um papel importante na regulação do estudo.	A utilização das ferramentas de testes/inquéritos é feita em todos, ou quase todos, os conteúdos-chave e desempenha um papel muito importante na regulação do estudo.

Seguiu-se a fase de definição de métricas (Quadro 3) para se proceder ao posicionamento dos itens de cada dimensão nos cinco estádios definidos na etapa anterior:

- **Acesso** – Num LCMS plenamente integrado e com poder transformador no processo formativo, são disponibilizados conteúdos e informações da UC; é realizado trabalho colaborativo, nomeadamente participação em fóruns/blogues; entrega de trabalhos e avaliação. Neste cenário, o acompanhamento e a participação das atividades da UC impõem um acesso regular à plataforma. Seguindo esta linha, assumiu-se que nos estádios mais altos de integração existe a necessidade de um acesso diário ou quase diário à plataforma (4-5 acessos/semana no estágio de imersão) ou superior a um acesso por dia útil (≥ 6 acessos por semana no estágio de transformação) para o acompanhamento pleno das atividades.
- **Colaboração** – A dimensão “colaboração” é referida na literatura como um fator fundamental no desenvolvimento das atividades num ambiente *online* (Florida Center for Instructional, 2011; Jonassen *et al.*, 1999; Lonn & Teasley, 2009; Salmon, 2004) e os LCMS oferecem ferramentas que permitem que os estudantes colaborem entre si e com o professor (Lonn & Teasley, 2009). Neste modelo de avaliação, pretende-se extrair dados quantificados sobre a utilização das valências do LCMS no trabalho colaborativo e não proceder a uma avaliação da dinâmica de cada atividade em si ou do desempenho dos alunos nestas atividades. Os indicadores selecionados dentro desta dimensão foram a constituição de grupos (10%) e a utilização de ferramentas que permitem desenvolver atividades iminentemente colaborativas, fóruns e blogues (90%). As UC na Católica-Porto são semestrais e cada semestre tem a duração de doze semanas. Parte-se da métrica sugerida no curso de “Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Informática Educacional”, em regime de *e-learning* (à distância), na Católica-Porto e Católica-Lisboa, em que se propõe que a duração dos fóruns “não seja inferior a 2 semanas nem superior a 4 e se preveja uma semana para que os membros possam redigir um eventual resumo de conclusão. Esta situação originará que no período de um módulo de formação que dure cerca de 12 semanas possam existir 3 ou 4 espaços para discussão de fórum, a que corresponderão 3 ou 4 grandes temas da disciplina” (Lagarto, 2009: 26). Transpondo este procedimento para a definição da métrica deste item, definiu-se: estágio de introdução (sem fóruns/blogues abertos), adoção

- (1 fórum/blogue), adaptação (2 fóruns/blogues), imersão (3 fóruns/blogues) e transformação (≥ 4 fóruns/blogues).
- **Conteúdos multimédia** – Dada a natureza muito diversa dos conteúdos digitais relativa ao formato tecnológico, mas, também, a abrangência no programa da UC (que pode compreender um aspeto particular abordado numa aula ou abarcar um tema completo), torna-se difícil estabelecer um critério para definir métricas para posicionar as UC nesta dimensão. Desta forma, e considerando que cada UC no Ensino Superior abrange um volume de informação elevado, parece-nos que a definição de um intervalo de dois conteúdos digitalmente ricos colocados no LCMS por cada estágio tem fundamento. Seguindo esta linha de raciocínio, definiu-se: estágio de introdução (0-2 conteúdos multimédia), adoção (3-4 conteúdos multimédia), adaptação (5-6 conteúdos multimédia), imersão (7-8 conteúdos multimédia) e transformação (≥ 9 conteúdos multimédia).
 - **Conteúdos** – Seguindo a lógica seguida para os conteúdos multimédia, considerou-se: estágio de introdução (0-2 informações/conteúdos), adoção (3-4 informações/conteúdos), adaptação (5-6 informações/conteúdos), imersão (7-8 informações/conteúdos) e transformação ($\geq$ informações/conteúdos).
 - **Entrega de trabalhos** – O LCMS oferece quatro valências na entrega de trabalhos: verificação de plágio, entrega de trabalhos individuais, de grupo e em progresso. Atribuiu-se a ponderação de 25% a cada item desta dimensão, fazendo-se corresponder a não utilização de qualquer destas funcionalidades ao estágio da introdução, e adicionou-se, de forma sequencial, mais um ponto em cada um dos outros estágios. Desta forma, no estágio transformação existirá uma utilização de todas funcionalidades de entrega dos trabalhos (100%).
 - **Avaliação** – Seguindo uma linha de pensamento similar à participação nos fóruns (Lagarto, 2009), considerou-se que a realização de 3-4 testes/inquéritos no LCMS corresponderá aos grandes temas da disciplina. A métrica apresentada: estágio de introdução (sem testes/inquéritos disponíveis), adoção (1 teste/inquérito), adaptação (2 testes/inquéritos), imersão (3 testes/inquéritos) e transformação (≥ 4 testes/inquéritos).

Quadro 3. Matriz com os níveis de integração do LCMS no processo formativo (indicadores)

	Introdução	Adoção	Adaptação	Imersão	Transformação
Acesso (por estudante ativo/semana)	0-1	2	3	4-5	≥ 6
Colaboração Grupos (10%) Fóruns/Blogues (90%)	0* (fóruns/blogues) * Somar 10% em caso de grupos formados	1 (fóruns/blogues) * Somar 10% em caso de grupos formados	2 (fóruns/blogues) * Somar 10% em caso de grupos formados	3 fóruns/blogues * Somar 10% em caso de grupos formados	≥ 4 (fóruns/blogues) * Somar 10% em caso de grupos formados
Conteúdos	0-2	3-4	5-6	7-8	≥ 9
Conteúdos multimédia Vídeos /Áudio /Scorm /LTI /Mashups Total = Σ diversos tipos	0-2	3-4	5-6	7-8	≥ 9
Entrega de trabalhos SafeAssign (25%) / Trabalhos (25%) Trabalhos de grupo (25%) Trabalhos de grupo em progresso (25%) Total = 25% por cada item utilizado	0 (sem utilização)	1 (funcionalidade de entrega de trabalhos utilizada)	2 (funcionalidades de entrega de trabalhos utilizada)	3 (funcionalidades de entrega de trabalhos utilizada)	4 (funcionalidades de entrega de trabalhos utilizada)
Avaliação Testes/Inquéritos Total = Σ dos dois tipos	0	1	2	3	≥ 4

A partir desta parametrização foi desenhado um *backoffice* no sistema que permite que os relatórios automáticos façam o posicionamento de cada UC nos cinco níveis de integração do LCMS no processo formativo (Figura 10), considerando as diferentes dimensões (Quadros 2 e 3).

Como complemento da informação proveniente dos relatórios, que se traduz em dados objetivos sobre o modo de utilização do LCMS, considerou-se importante aferir a visão dos alunos sobre as mesmas dimensões. Desta forma, faz-se o cruzamento da informação extraída dos relatórios da *Blackboard* com a informação proveniente de um questionário. No Quadro 4 são sintetizadas as dimensões do questionário e, como se pode verificar, têm correspondência nas dimensões consideradas nos Quadros 3 e 4, relativas aos relatórios automáticos do LCMS. Adicionalmente, consta do questionário a dimensão “comunicação”, onde é aferida a importância da disseminação da informação através das ferramentas do LCMS. Esta dimensão não consta dos relatórios automáticos da *Blackboard* devido a limitações de ordem tecnológica, que impedem a contagem da utilização destas funcionalidades.

Quadro 4. Questionário “Perceção dos alunos sobre a integração do LCMS, nas diversas UC, no seu processo de aprendizagem”

Escalas	Perceção dos alunos sobre o grau de integração do LCMS, nesta UC, no seu processo de aprendizagem
Dinâmica de acessos	Importância percebida do acesso ao LCMS no acompanhamento à atividade letiva.
Comunicação	Importância percebida da disseminação da informação sobre atividades da UC através das ferramentas do LCMS.
Colaboração	Importância percebida das funcionalidades do LCMS na construção colaborativa do conhecimento e na qualidade da interação com professor e pares na realização das atividades colaborativas dentro do LCMS.
Conteúdos (texto e imagem estática)	Importância percebida da qualidade, adequação, representatividade e mais-valias dos conteúdos disponibilizados no LCMS.
Conteúdos multimédia	
Entrega de trabalhos	Importância percebida das funcionalidades do LCMS na entrega, <i>feedback</i> e salvaguarda de princípios éticos e justiça nos trabalhos realizados.
Avaliação	Importância percebida da adequação, diversidade, representatividade, processo de <i>feedback</i> da avaliação realizada no LCMS.

Na conceção desta ferramenta, a definição do posicionamento nos níveis de integração do LCMS no processo de ensino e aprendizagem foi feita numa lógica de gestão do conhecimento ou de concorrência interna, com os seguintes objetivos: *i)* desenvolvimento de processos de controlo; *ii)* divulgação das boas práticas e dos casos de sucesso; *iii)* modelagem dos setores mais atrasados na adoção da tecnologia através do exemplo dos setores mais dinâmicos.

O tratamento e apresentação da informação é um aspeto essencial na eficácia da ferramenta de gestão. Os sistemas de análise OLAP (*Online Analytical Processing*) ou similares possibilitam a organização dos dados por muitos níveis de detalhe (a informação pode ser agregada por UC, departamento, escola/faculdade ou universidade). Desta forma, os dados podem ser selecionados por períodos temporais ou visualizadas apenas algumas variáveis. Estes sistemas permitem fazer a seleção e leitura das dimensões que se pretendem efetivamente considerar num dado momento, o que facilita a leitura dos resultados, pois diminui a entropia associada a elevados volumes de informação (Ferreira & Andrade, 2010; olap.com, 2010). Por outro lado, a organização da informação por níveis de detalhe possibilita o acesso condicionado à informação, se assim for o objetivo da instituição. Nesse caso, cada professor só terá acesso à informação sobre as UC que leciona, o coordenador de departamento a todas as UC do seu departamento, o diretor de faculdade/escola a todas a UC da instituição que dirige, os Serviços de Gestão da Qualidade (SIGIQ) e a direção da Católica-Porto a toda a informação.

5. CONCLUSÕES

A aposta das IES em iMLE está associada a mudanças pedagógicas e organizacionais importantes. Estes ambientes virtuais podem ser catalisadores da inovação pedagógica, ao permitirem uma aproximação à forma como a nova geração de estudantes aprende, que se traduz numa maior flexibilidade no tempo e no espaço na realização das tarefas, na participação em comunidades virtuais, na incorporação de média sociais, ferramentas *web 2.0* e *Learning Objects* no processo de construção de conhecimento (Peña-López, 2010; Siemens, 2005, 2006; Wheeler, 2010). Para além da inovação pedagógica, os iMLE podem constituir-se como vantagens competitivas importantes para as IES, por exemplo, no estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de projetos científicos e pedagógicos com outras IES e na diversificação da oferta formativa, com regimes de frequência mais flexíveis, que permitam captar novos públicos.

Os iMLE são ambientes complexos, constituídos por vários subsistemas, em que várias dimensões e variáveis se entrecruzam, o que significa um enorme desafio para a gestão. Com a crescente necessidade de informação reclamada pela IES, associadas ao desenvolvimento tecnológico, é provável que as ferramentas de gestão progressivamente se vão tornando mais complexas e eficientes e consigam agregar informação dos vários subsistemas que compõem a arquitetura do iMLE (Johnson *et al.*, 2012; Johnson *et al.*, 2011). Contudo, ainda estamos numa fase inicial e o processo de desenvolvimento das ferramentas de gestão dos iMLE tem seguido uma via cartesiana, tratando um único subsistema ou um pequeno conjunto de subsistemas considerados centrais. Os LCMS são um dos subsistemas de maior centralidade na arquitetura dos iMLE das IES, o que explica o facto de os esforços iniciais no desenvolvimento de ferramentas informáticas de gestão se focalizarem aqui (Johnson *et al.*, 2012).

O contributo prático desta investigação resulta deste contexto. Neste artigo foi contextualizada e justificada a pertinência do desenvolvimento de uma ferramenta de gestão do subsistema LCMS, do iMLE da Católica-Porto, e descrito o seu processo de conceção, que se sintetiza de seguida (Varajão, 1998):

- **Análise estratégica** – Delimitação do problema. Identificaram-se as insuficiências no Sistema de Informação (SI) atual face às exigências de informação da organização para gestão do subsistema LCMS.
- **Definição estratégica** – Na conceção da ferramenta de gestão foi dada uma resposta aos problemas identificados e, com base na revisão da literatura e nas funcionalidades oferecidas pelo LCMS, foram definidas as dimensões de análise (*i* – acessos; *ii* – colaboração; *iii* – conteúdos; *iv* – conteúdos multimédia; *v* – entrega de trabalhos; *vi* – avaliação) e o modo de agregação dos dados (idealizado de modo a permitir uma leitura em vários níveis, em conformidade com o plano organizacional da instituição).
- **Desenvolvimento da solução** – Através de uma metodologia de investigação-ação, os investigadores (utilizadores do LCMS) apresentaram os *inputs* para melhoria dos relatórios automáticos e, num processo de trabalho em parceria com os técnicos da empresa fornecedora dos serviços, têm sido feitas aproximações sucessivas às soluções apresentadas. Neste processo dialético, as propostas têm sido adequadas aos requisitos de exequibilidade tecnológica, apresentados pelos técnicos da empresa representante da *Blackboard*. No desenvolvimento da ferramenta está

prevista que esta informação seja complementada com dados recolhidos, via questionário, que traduzam a opinião dos estudantes sobre as mesmas dimensões dos relatórios automáticos.

As principais vantagens da metodologia de conceção da ferramenta de gestão resultam: *i)* do envolvimento dos utilizadores na conceção da ferramenta, facto que potencia a sua utilidade; *ii)* do cruzamento da informação proveniente dos relatórios automáticos do LCMS com a opinião dos estudantes, fator que potencialmente aumenta a eficácia da ferramenta enquanto instrumento de gestão; *iii)* da possibilidade de fazer agregação por níveis hierárquicos, que refletem o plano organizacional da instituição.

6. TRABALHOS FUTUROS

Como trabalhos futuros, na vertente teórica, considera-se importante prosseguir este esforço de sistematização no campo da arquitetura e da gestão dos iMLE. De facto, devido ao avanço tecnológico que alimenta mudanças pedagógicas e organizacionais, esta temática está em constante mutação, sendo, por isso, ainda difícil estruturar um discurso estável.

Na vertente prática, o objetivo passa por desenvolver uma ferramenta para tratamento e apresentação dos dados que permita articular a informação do LCMS com os dados provenientes dos questionários aos estudantes. Espera-se que a informação proveniente desta aplicação informática seja integrada como componente do sistema de gestão da qualidade da Católica-Porto.

Referências

- Blackboard. (2012). *Blackboard Analytics – Gain a Whole New Perspective* Retrieved Jul 28, 2012, from <http://www.blackboard.com/platforms/analytics/overview.aspx>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, M. (2011). *Learning Analytics: The Coming Third Wave*. EDUCAUSE Learning Initiative Brief. 1-4. Retrieved from doi:ELIB1101.
- Católica-Porto. (2012). *Universidade Católica Portuguesa – Porto* Retrieved Jul 28, 2012, from <http://porto.ucp.pt/>.
- COIED (2012). *Conferência Online de Informática Educacional* Retrieved Jul 28, 2012, from <http://www.coied.com/ed12>.
- Desire2Learn. (2012). *Desire2Learn Analytics – Desire2Learn Analytics* Retrieved Jul 28, 2012, from <http://www.desire2learn.com/products/analytics/>

- Dill, A.; Gerwin, D.; Mitchell, D.; Russell, L. & Staley, B. (2003). *Research Guidelines*. Hadley – Massachusetts: WHSRP Planning Group.
- Educause (2010). *Next Generation Learning Challenges: Learner Analytics Premises*. Retrieved from Educause.edu website: <http://www.educause.edu/library/resources/next-generation-learning-challenges-learner-analytics-premises>
- FCT (2012). DeGóis – Plataforma Nacional de Ciência e Tecnologia Retrieved Jul 28, 2012, from <http://degois.pt/>
- Ferreira, S. A. & Andrade, A. (2010). Mudança e inovação pedagógica no ensino superior pela via tecnológica – dimensões de gestão e avaliação. *Revista Portuguesa de Inovação Educacional*, 9, 205-229.
- Ferreira, S. A. & Andrade, A. (2011, 30 jun, 1-2 de jul). *Aproximação a um modelo de análise da integração do LMS no processo formativo*. Paper presented at the II CIDU 2011 – II Congresso Internacional da Docencia Universitária, Vigo, Spain.
- Florida Center for Instructional, T. (2011). *Technology Integration Matrix*, from <http://fcit.usf.edu/matrix/matrix.php>
- Johnson, L.; Adams, S. & Cummins, M. (2012). *Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Texas, Austin: The New Media Consortium.
- Johnson, L.; Smith, L. R.; Willis, H.; Levine, A. & Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas.
- Johnson, L.; Smith, R.; Levine, A. & Haywood, K. (2010). *2010 Horizon Report: K-12 Edition*. California, USA: The New Media Consortium.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas*. Porto Editora: Porto.
- Jonassen, D.; Howland, J.; Moore, J. & Marra, R. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology* (Vol. 2.nd). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Jonassen, D.; Peck, K. & Wilson, B. (1999). *Learning with Technology – A constructivist perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kaczynski, D.; Wood, L. & Harding, L. (2008). Using radar charts with qualitative evaluation: Techniques to assess change in blended learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 23-41.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. & Cohen, D. (2002). *The Heart of Change*. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2009). *O nosso icebergue está a derreter* (Vol. 6.º). Porto: Ideias de ler.
- Lagarto, J. R. (2009). *Avaliação em e-learning*. 2(1), 19-29-19-29. Retrieved from <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/82/49>
- Lonn, S. & Teasley, S. D. (2009). Saving time or innovating practice: Investigating perceptions and uses of Learning Management Systems. *Computers & Education*, 53(3), 686-694. doi: 10.1016/j.compedu.2009.04.008

- Lonon, S.; Teasley, S. D. & Krumm, A. E. (2011). Who needs to do what where?: Using learning management systems on residential vs. commuter campuses. *Computers & Education*, 56(3), 642-649. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.006
- Means, B.; Toyama, Y.; Murphy, R.; Bakia, M. & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies* (Revised September 2010 ed.). Washington, D. C.: U. S. Department of Education – Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service.
- MIT. (2011). *Personas: How does the Internet see you?* Retrieved 08-28, 2012, from <http://personas.media.mit.edu/>
- OLAP.COM. (2010). *OLAP software and education wiki*. Retrieved Web Page, 2010, from http://olap.com/w/index.php/OLAP_Education_Wiki
- Peña-López, I. (2010). *Mapping the PLE-sphere*. Retrieved from <http://ictlogy.net/review/?p=3437>
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online* (Vol. 2). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Siemens, G. (2005). [A Learning Theory for the Digital Age]. Web Page.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Retrieved from http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- SunGard. (2012). *SunGard Solutions*. Retrieved Jul 28, 2012, from <http://www.sungard.com/astec>
- Varajão, J. (1998). *A arquitetura da gestão de sistemas de informação* (2.^a ed.). Lisboa: FCA – Editora Informática.
- Wheeler, S. (2010). *Anatomy of a PLE*. Retrieved from <http://steve-wheeler.blogspot.pt/2010/07/anatomy-of-ple.html>

ABSTRACT: Higher education institutions have invested in virtual learning environments (Institutional Managed Learning Environments-iMLE), aiming to achieve organizational and pedagogical changes, promoting innovation and competitiveness. The management of these environments, which have associated a complex architecture, is an emerging theme in the literature, particularly in the area of computer management tools. In this paper, based in the case of the Portuguese Catholic University – Porto Regional Centre, an approximation to the theme is performed: firstly, the architecture of iMLE is described, showing the relationship between the several subsystems that compose it and the centrality of Learning Content Management System (LCMS) is demonstrated; secondly, a practical contribution in managing the iMLE is presented, in particular, the process of conception of a computer tool that allows to manage the integration of the LCMS in the teaching and learning process

is described and substantiated. The problematization of the complex architectures of iMLE through a panoramic approach, aggregating several concepts and perspectives, and the proposal of a computer tool for the management of these environments are the main contributions of this work.

KEYWORDS: Institutional Managed Learning Environment (iMLE), Learning Content Management System (LCMS), Management, Technology Enhanced Learning Environments (TELE)

RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS NA ESCOLA: UM EXERCÍCIO DE SEDUÇÃO COM TIC

*Cornélia Castro**

*António Andrade***

*José Reis Lagarto****

RESUMO: À semelhança de experiências e decisões internacionais, também em Portugal o processo de ensinar e aprender ocorre agora em ambientes tecnologicamente enriquecidos.

Com o objetivo de recolher evidências sobre como se utiliza a tecnologia, os recursos educativos digitais e os repositórios, apresentam-se os resultados de um estudo exploratório obtidos com 455 respondentes a um inquérito por questionário autoadministrado *online* a professores do Continente e Ilhas dos Ensinos Pré-escolar, Básico e Secundário.

A investigação revela que os professores recorrem à utilização da tecnologia e de recursos educativos digitais, selecionam e descarregam recursos com qualidade assegurada de repositórios, encontrando-se, portanto, a tirar partido do equipamento informático disponível nas escolas portuguesas.

PALAVRAS-CHAVE: ensinar e aprender, recursos educativos digitais, repositórios, tecnologia na escola.

* CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa (corneliacastro@gmail.com).

** CEGE – Centro de Estudos em Gestão e Economia, Faculdade de Economia e de Gestão, Centro Regional do Porto da Universidade Católica (aandrade@porto.ucp.pt).

*** CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa (jlagarto@ucp.pt).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nos últimos sessenta anos, a definição de literacia evoluiu e hoje são-lhe atribuídos diversos significados como “capacidade” ou “competência”. Surgem, assim, novos conceitos como literacia computacional (*computer literacy*) e literacia de informação (*information literacy*), que correspondem a competências que é necessário desenvolver nas sociedades de conhecimento emergentes (UNESCO, 2006).

De acordo com o relatório *DataAngel Policy Research Incorporated* (2009: 11), em Portugal “(...) os recentes investimentos feitos nos ensinos básico e secundário (...) parecem não estar a produzir os ganhos necessários em competências de literacia (...)”. Também os principais resultados do *Estudo de Diagnóstico: A modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal* (GEPE, 2008) indicam que a utilização da tecnologia no ensino, medida pela percentagem de professores que utilizam tecnologia nas aulas ou que requerem que os seus alunos utilizem tecnologia nas aulas, é significativamente inferior em Portugal, em comparação com os países mais desenvolvidos da União Europeia.

O estudo *Competências TIC, Estudo de Implementação, Vol. 1*, publicado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) em novembro de 2008 (Costa *et al.*, 2008: 143), aponta conclusões “(...) importantes para que os objectivos do referido plano [tecnológico da educação] possam, de facto, ser atingidos (...)” e que são elencados sob a forma de princípios orientadores da ação, de que destacamos o primeiro: “(...) Assumir explicitamente as TIC¹ como indutoras de mudança e inovação da escola, nomeadamente através das práticas dos professores (...)”. O mesmo estudo apresenta uma série de recomendações ao nível político (mais abertas e globais) de que salientamos:

Recomendação 1. Assumir o capital social e humano como estratégia determinante do processo de modernização das escolas (...) (enquanto elemento crucial de apoio ao investimento no apetrechamento tecnológico das escolas) (...)

Recomendação 3. Considerar os professores, todos os professores e educadores, como agentes determinantes do processo de inovação e mudança (...).

(Costa *et al.*, 2008: 144-145)

¹ Tecnologias de Informação e Comunicação.

O estudo *Competências TIC. Estudo de Implementação*, Vol. 2, que aborda o 3.º eixo/dimensão do Plano Tecnológico da Educação (PTE) – Formação – (Costa *et al.*, 2009: 106), refere que: “(...) ao nível das práticas escolares, (...) seria ingénuo e perigoso pensar que se pode efetuar mutações que induzam novas atitudes e métodos, sem fazer o balanço prévio, sistemático do que os professores pensam e sobretudo do que praticam (...)”.

Similarmente e a nível internacional, o relatório *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0: Innovations on Education & Training in Europe, Final Report – 2009 – Comissão Europeia* indica as evidências recolhidas sobre como a emergência das tecnologias pode fomentar o desenvolvimento de práticas inovadoras nos domínios da educação e formação. Neste relatório, analisa-se como a incorporação de diferentes ferramentas e recursos em atividades de ensino e aprendizagem permite novas oportunidades para redefinir os formatos e estratégias educacionais (Redecker, Mutka, Bacigalupo, Ferrari & Punie, 2009).

De facto, desde a década de 90 do século XX que os investigadores, professores e gestores escolares têm vindo a debater o valor e o efeito da tecnologia na educação básica e secundária. Diversos estudos abrangentes concluíram que os computadores tiveram um efeito menor ou negativo na aprendizagem dos alunos (Johnson, Levine, Smith & Stone, 2010: 383). Contudo, algumas meta-análises em grande escala indicaram uma melhoria significativa nas classificações e nas atitudes em relação às aprendizagens e melhorias na compreensão, quando os computadores eram integrados no processo de aprendizagem. Os benefícios indicados nestes estudos dependiam, porém, da área curricular, do tipo e *design* de *software* usado, da especificidade da população de estudantes, do papel do educador e do nível de ensino (Kay, 2006: 383).

Apesar destes resultados conflitantes entre si, no que respeita à eficácia do uso da tecnologia nos níveis básico e secundário da escolaridade, a nível internacional e em cada país, os governos e os especialistas em política educacional fizeram um esforço concertado no sentido de aumentar a presença da tecnologia nas salas de aulas, focando-se especificamente no rácio computador-aluno, no acesso à internet de alta velocidade e na formação de professores (Kay, 2006).

À semelhança de outros países, Portugal tem vindo a empenhar-se no sentido de desenvolver esforços para transformar tecnologicamente as escolas, no sentido de melhorar os desempenhos escolares dos alunos portugueses tendo por fim o uso da tecnologia e o desenvolvimento das “21st

Century Skills”². Nesse sentido, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, aprovada pelo governo português e relativa ao PTE, ao referir que “(...) é essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era (...)” (*Diário da República*, 2007: 6563), parece ter-se constituído como um dos esforços acima referidos. Na verdade, o Plano Tecnológico da Educação surge na sequência e culminar de outros projetos iniciados há cerca de 27 anos de que se destaca o pioneiro projeto Minerva, seguido de outros como o programa Nónio, por exemplo. Todos estes projetos foram permitindo o apetrechamento com computadores das escolas básicas e secundárias portuguesas bem como o contacto dos professores de todas as áreas curriculares com a tecnologia na sala de aula, tendo possibilitado estimular o seu uso nesta sociedade da informação e do conhecimento. As medidas adotadas por Portugal nestas duas últimas décadas e meia permitirão assim contribuir para o desenvolvimento das “*21st Century Skills*” propostas pelo *Partnership’s Framework for 21st Century Learning* e das quais se elencam aqui as seguintes: pensamento crítico e resolução de problemas; comunicação; colaboração; criatividade e inovação; competências em informação, média e tecnologia; flexibilidade e adaptabilidade; iniciativa; competências sociais e culturais; produtividade e compromisso (*accountability*); liderança e responsabilidade (Riley, 2010).

Há, pois, que tirar partido do ambiente rico em tecnologia em que as escolas portuguesas se transformaram, à semelhança de práticas internacionais. Perante a atual forte presença das TIC na escola, as competências digitais dos professores deverão desenvolver-se, não só para tirar partido dos investimentos efetuados, mas também para ir ao encontro das metas de literacia digital definidas internacionalmente, não só para a sociedade em geral mas sobretudo para a educação (Médias, 2011).

As TIC não podem substituir os professores mas podem usar-se como um complemento e um apoio na prática letiva e, assim, constituírem-se como ferramentas eficazes e acessíveis no desenvolvimento profissional dos professores (UNESCO, 2006). O estudo *Using ICT to Develop Literacy* (UNESCO, 2006) aponta que, assim como tecnologias como a televisão, o vídeo e o DVD – estas há muito adotadas e integradas pelos professores – foram (são) usadas como exemplos de boas práticas de ensino, também os computadores podem ser utilizados com os mesmos objetivos.

² www.21stcenturyskills.org

Indica-nos, porém, a literatura que não basta ter os recursos disponíveis, já que a sua mais intensa e eficaz utilização pelos professores prende-se com outros fatores que importa identificar.

De facto, o estudo de diagnóstico levado a efeito em Portugal por Ramos *et al.* (2010) confirma que existe falta de conhecimento, pela comunidade educativa em geral, sobre os conteúdos e recursos educativos digitais (RED) atualmente disponíveis. Foi também já efetuada investigação em Portugal sobre a relevância do papel do professor e das suas representações e práticas na adoção das TIC em contexto de sala de aula (Costa, 2008).

No entanto, passados que são cerca de cinco anos sobre a data da Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 – já anteriormente referida – e implementadas as últimas medidas aí preconizadas para aumentar a ubiquidade de todo o tipo de recursos tecnológicos nas escolas, importa conhecer a realidade atual no sentido de saber se os professores adotam e/ou integram a tecnologia e os RED nas suas práticas letivas. Importa ainda verificar se as medidas adotadas estão a contribuir para o desenvolvimento de uma identidade tecnológica do capital humano que o conjunto dos professores das escolas portuguesas representa.

METODOLOGIA

Amostragem e instrumento de recolha de dados

Pretendemos com este estudo exploratório recolher alguma evidência sobre a que processos de ensinar e aprender em ambientes tecnologicamente enriquecidos recorrem os professores portugueses.

Para tal elaborou-se, a partir da revisão da literatura, um inquérito por questionário com 23 questões.

A população foi constituída por professores das escolas públicas dos Ensinos Pré-escolar, Básico e Secundário que utilizam as tecnologias no processo de ensinar e aprender.

No que respeita à amostragem, esta constituiu-se como de conveniência, pois a escolha das unidades de análise teve por base o acesso fácil aos (potenciais) respondentes que reuniam as características exigidas pela investigação: integrarem a tecnologia no processo de ensinar e aprender (Cohen, 2005).

Recolheram-se os dados junto de uma amostra de 455 professores de Portugal Continental e Ilhas pelo método do inquérito por questionário autoadministrado *online*, tendo-se solicitado que apenas respondessem os professores que integrassem as TIC nas suas práticas.

A divulgação do questionário foi realizada por *e-mail* junto de professores envolvidos em projetos TIC promovidos pelo Ministério da Educação, em grupos específicos do média social *Facebook* e ainda em comunidades de prática como *Interactic 2.0* ou *PROEDI*, por exemplo.

Tendo em conta o previsível elevado número de participantes, optou-se por questões fechadas, estando o questionário estruturado em duas partes: uma concernente a dados demográficos, os quais permitem a caracterização da amostra, e uma segunda parte relacionada com a temática dos processos de ensinar e aprender suportados pela tecnologia.

Neste estudo serão apresentados apenas os resultados referentes às seguintes questões:

- A: “Quais os recursos educativos suportados pela tecnologia a que recorre habitualmente no processo de ensino e aprendizagem?”
- B: “Que repositórios com indexação ou catalogação, repositórios de objetos educativos e/ou portais conhece?”
- C: “Que atitudes adota em relação a repositórios e portais?”
- D: “O que procura num repositório ou portal?”

A recolha dos dados ocorreu entre 29 de fevereiro de 2012 e 25 de março de 2012 e o tratamento dos resultados dos 455 questionários válidos foi efetuado no programa IBM® SPSS® Statistics 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*, version 20; 1989-2011).

RESULTADOS

Começa-se por apresentar os resultados referentes à caracterização da amostra para, a seguir, apresentar os referentes à caracterização da escola de procedência dos respondentes e, finalmente, os resultados que permitem dar resposta às quatro questões enunciadas anteriormente.

Caracterização da amostra

Participaram neste estudo 455 professores dos Ensinos Pré-escolar, Básico e Secundário de Portugal Continental e Ilhas, sendo 301 do sexo feminino (66,2%) e 154 do sexo masculino (33,8%), como indicado na Tabela 1.

Tabela 1. Género

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Feminino	301	66,2
Masculino	154	33,8
<i>Total</i>	455	100,0

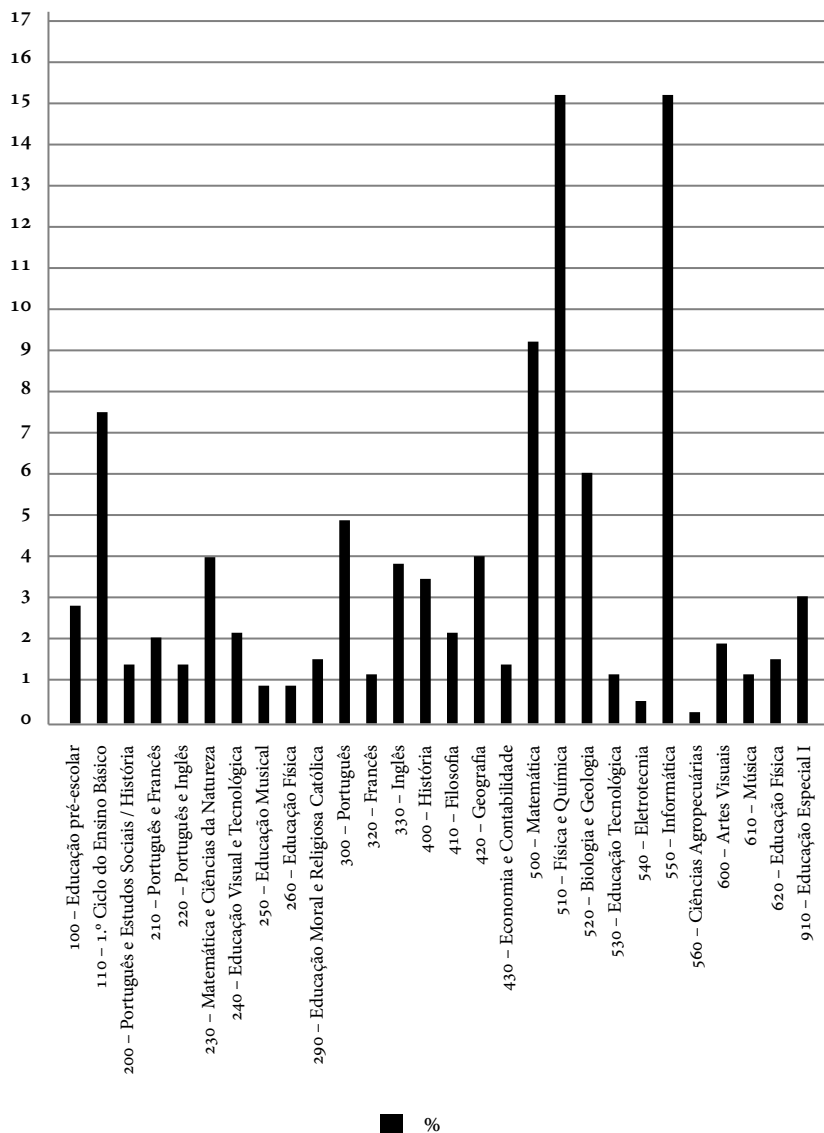
Os 455 respondentes incluem-se em todas as faixas etárias previstas na respetiva questão. Verifica-se que o maior número de respondentes se situa na faixa etária dos 31-35 anos (22,4%), seguida da faixa etária dos 41-45 anos (19,3%). Realça-se o facto de as faixas etárias dos 46-50 anos e dos 51-60 anos se encontrarem muito próximas em termos de participação no estudo, já que correspondem a 17,8% e 17,4%, respetivamente (Tabela 2). No global, no entanto, as frequências para as diversas faixas etárias são bastante próximas, excetuando-se as franjas superior e inferior, que representam 1,32% dos respondentes.

Tabela 2. Idade

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Menos de 25 anos	1	0,22
25-30 anos	26	5,7
31-35 anos	102	22,4
36-40 anos	73	16,0
41-45 anos	88	19,3
46-50 anos	81	17,8
51-60 anos	79	17,4
Mais de 60 anos	5	1,1
<i>Total</i>	455	100,0

Os respondentes distribuem-se por 28 grupos de recrutamento, dos 33 apresentados no questionário. Não existiram respondentes para os grupos: 310 – Latim e Grego, 340 – Alemão, 350 – Espanhol, 920 – Educação Especial 2 e 930 – Educação Especial 3. Os resultados indicam que os grupos com maior número de respondentes foram os de Física e Química

Figura 1. Grupo de recrutamento



(510) e de Informática (550), ambos do Ensino Secundário e ambos com 15,4% das respostas, seguidos dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do grupo de Biologia e Geologia do Ensino Secundário, com 7,5% e 5,9%, respetivamente (Figura 1).

Verifica-se que o maior número de respondentes apresenta entre 5 e 10 anos de tempo de serviço (19,1%), seguido, dos que apresentam entre 11 e 15 anos de serviço (18,9%) e entre 16 e 20 anos de serviço (16,9%) (Tabela 3). A frequência de resposta é acentuadamente menor para os respondentes com tempo de serviço superior a 35 anos.

Tabela 3. Tempo de serviço

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Menos de 5 anos	44	9,7
5-10 anos	87	19,1
11-15 anos	86	18,9
16-20 anos	77	16,9
21-25 anos	68	14,9
26-30 anos	53	11,6
31-35 anos	32	7,0
Mais de 35 anos	8	1,8
<i>Total</i>	455	100,0

No que respeita à situação profissional (Tabela 4), verifica-se que a grande maioria dos respondentes (76,8%) é do quadro de escola, de agrupamento ou de zona pedagógica.

Tabela 4. Situação profissional

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Quadro de agrupamento/escola não agrupada	307	69,8
Quadro de zona pedagógica	31	7,0
Contratado(a)	100	22,7
Aluno(a) estagiário(a)	2	0,45
<i>Total</i>	440*	100,0

*Os restantes respondentes referiram outras opções da questão apresentada que tinham a ver com o facto de estarem ou ainda não em profissionalização, questão que entendemos, depois de analisada, não ser relevante para a caracterização da situação profissional dos respondentes.

Os professores respondentes lecionam, sobretudo, no Ensino Secundário, já que 35,6% referem que lecionam habitualmente no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, e 25,3% lecionam no Ensino Secundário ou equivalente (Tabela 5).

Tabela 5. Nível de ensino lecionado habitualmente

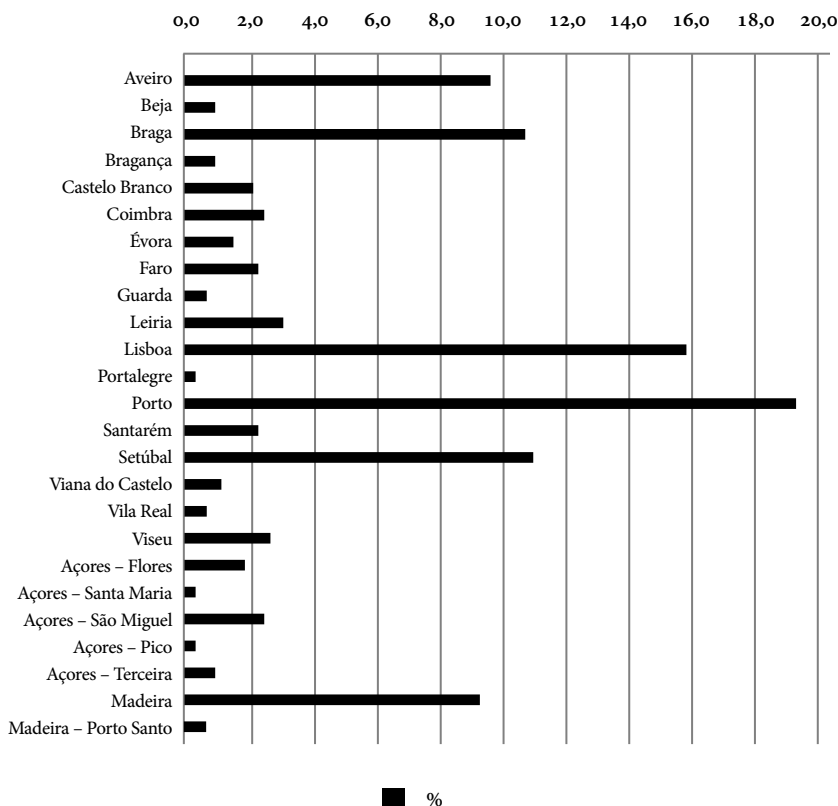
	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Pré-escolar	16	3,5
Educação Especial	12	2,6
1.º Ciclo do Ensino Básico	38	8,4
2.º Ciclo do Ensino Básico	72	15,8
3.º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente	104	22,9
3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário	162	35,6
Ensino Secundário ou equivalente	115	25,3
Sem componente letiva	10	2,2

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE PROVENIÊNCIA

Os distritos de Porto, Lisboa e Braga são os distritos de onde é oriunda a maior parte dos participantes, com 19,3%, 15,8% e 10,5%, respetivamente, apresentando as restantes zonas valores percentuais inferiores a 10% (Figura 2). No Continente, o distrito de Portalegre corresponde à zona onde ocorreu menor taxa de resposta (0,2%), na Região Autónoma dos Açores, a ilha de Santa Maria (0,2%) e na Região Autónoma da Madeira, Porto Santo (0,4%).

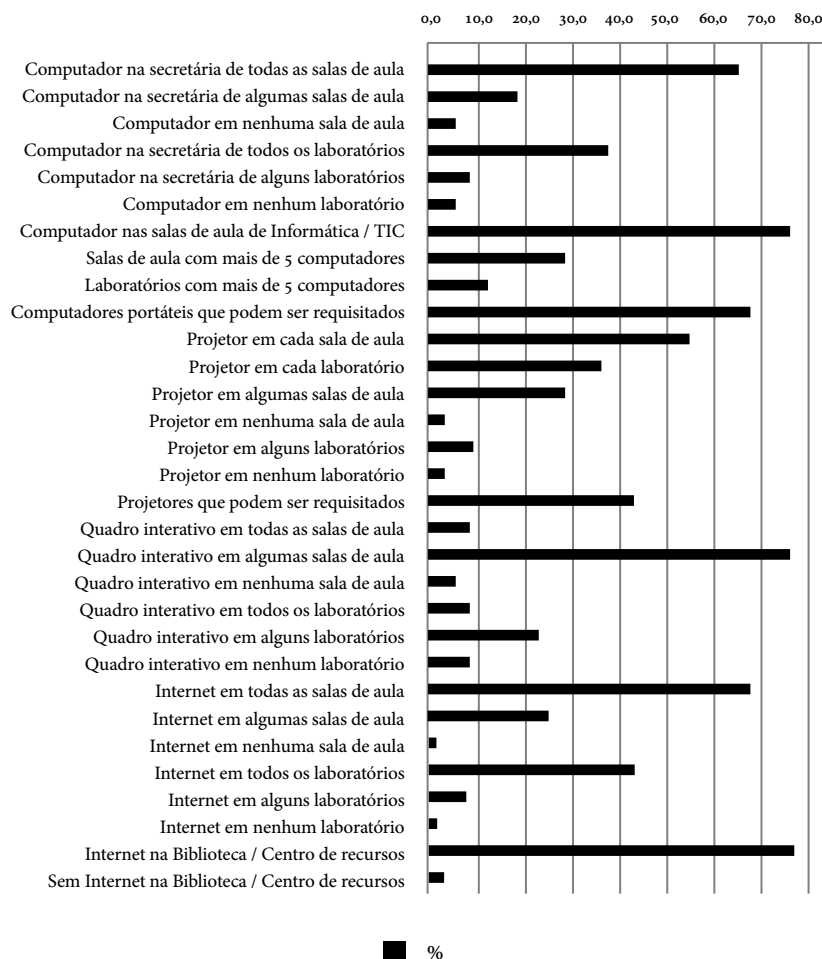
No que respeita ao equipamento informático existente nas escolas (Figura 3), os resultados indicam a presença de computadores, projetores e quadro interativo nas salas de aula e laboratórios, bem como a existência de internet nas salas de aula, laboratórios e bibliotecas/centros de recursos. Assim,

Figura 2. Zona da escola de proveniência dos respondentes



65,3% das escolas têm um computador na secretária de todas as salas de aula e em 39,1% de todos os laboratórios; 29,5% das escolas têm salas de aula com mais de cinco computadores e 13,0%, laboratórios em iguais circunstâncias; em 68,4% das escolas existem computadores portáteis que podem ser requisitados pelos professores; 55,8% das escolas apresentam um projetor em cada sala de aula, o mesmo ocorrendo para os laboratórios em 36,0% das escolas; em 42,4% das escolas existem projetores que, não sendo fixos, podem ser requisitados; o quadro interativo está presente em algumas salas de aulas (76%) e em alguns laboratórios (22,9%); a ligação à internet existe em 69,2% de todas as salas de aulas, em 43,3% de todos os laboratórios e em 78% das bibliotecas/centros de recursos. Também em 76% das escolas, existem computadores nas salas de Informática/TIC.

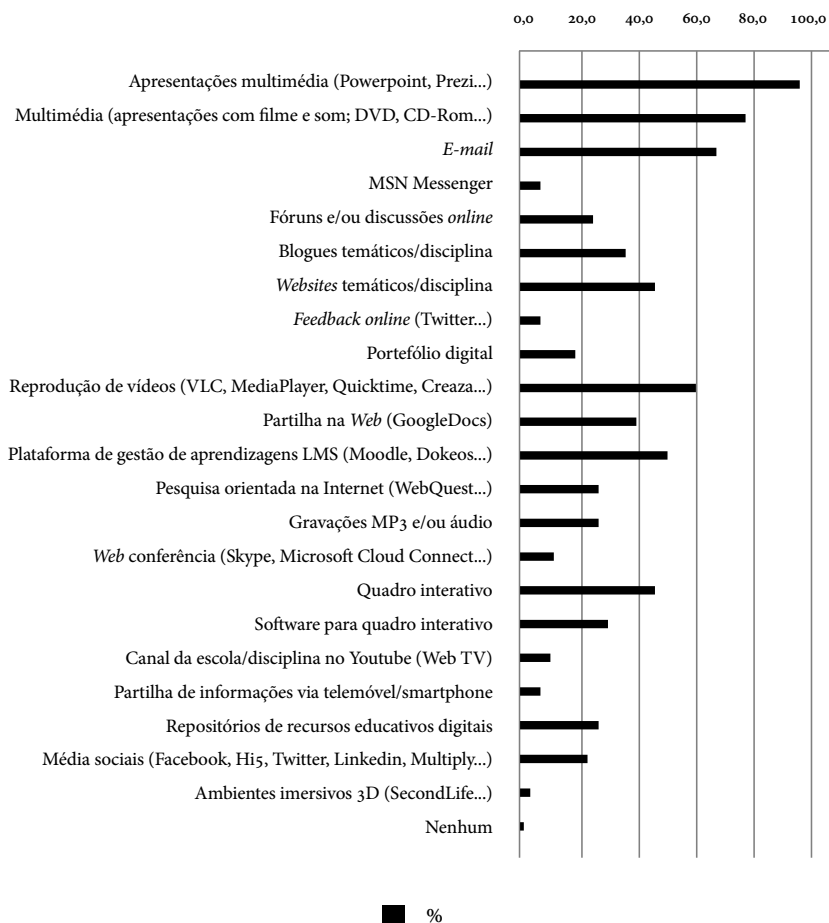
Figura 3. Equipamento informático na escola



AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

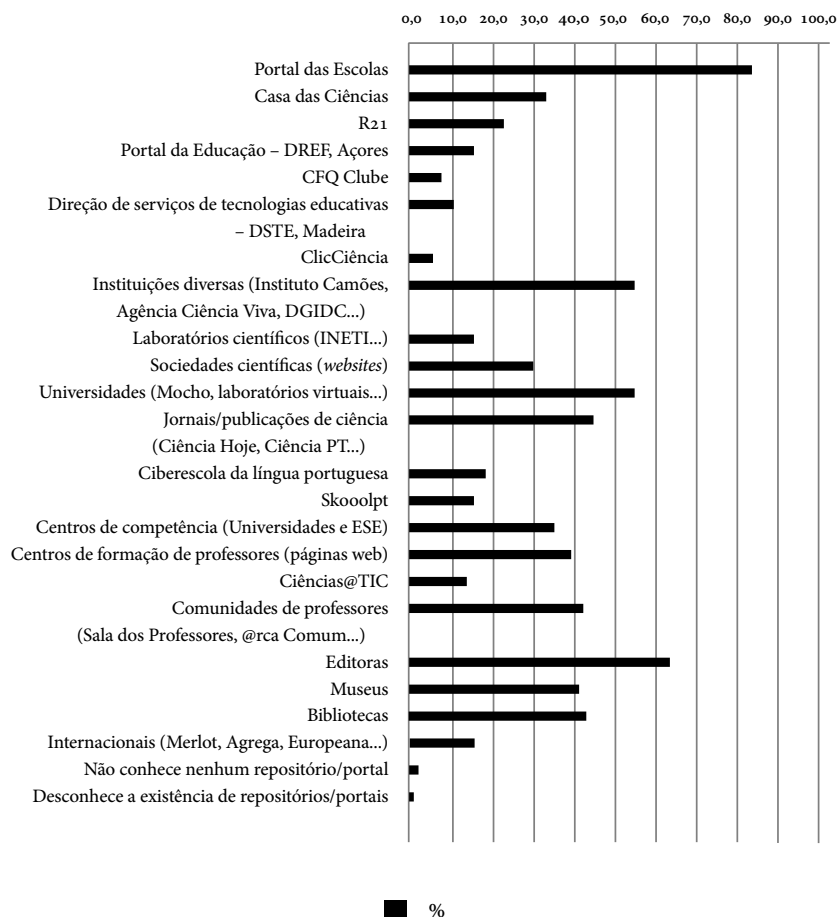
Em relação à primeira questão “*Quais os recursos educativos suportados pela tecnologia a que recorre habitualmente no processo de ensino e aprendizagem?*”, os resultados mostram que 95,8% dos professores recorrem a apresentações multimédia, 78,7% a multimédia, 69,2% ao e-mail e 60,7% à reprodução de vídeos. Salienta-se o facto de 43,7% dos professores indicar recorrer ao quadro interativo mas apenas 29,0% indicar recorrer a *software* para quadro interativo (Figura 4).

Figura 4. Recursos educativos suportados pela tecnologia



Para a questão “*Que repositórios com indexação ou catalogação, repositórios de objetos educativos e/ou portais conhece?*”, os resultados (Figura 5) demonstram que os professores recorrem preferencialmente ao Portal das Escolas (82,6%), a editoras (62,9%) e a instituições diversas (54,1%), sendo residual a percentagem de professores que não conhece (1,5%) qualquer repositório/portal ou que desconhece a sua existência (0,2%).

Figura 5. Conhecimento sobre repositórios



Assim, no que respeita à questão “*Que atitudes adota em relação a repositórios e portais?*” (Figura 6), os professores indicam que procuram recursos para usar na sua prática letiva (83,7%), descarregam recursos (71,4%) e procuram recursos com qualidade assegurada (60,0%).

Finalmente, no que respeita à questão “*O que procura num repositório ou portal?*”, os professores indicam (Figura 7) procurar, sobretudo, multimédia (78,2%), textos (73,6%) e apresentações (68,8%), o que está de acordo com as respostas obtidas na primeira questão de investigação.

Figura 6. Atitudes em relação aos repositórios

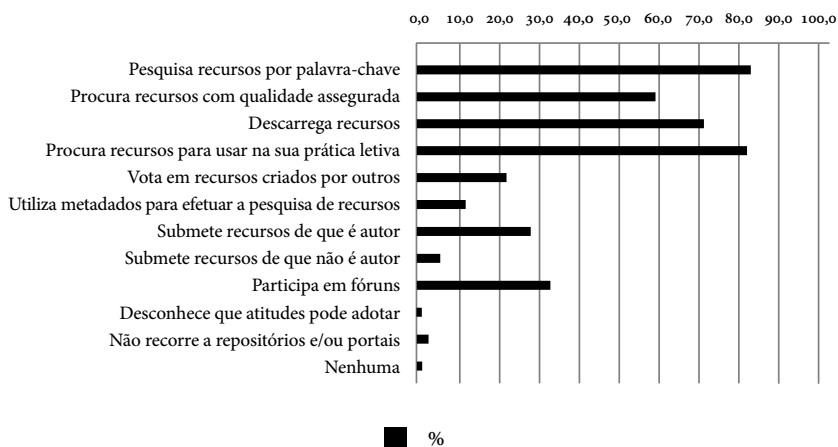


Figura 7. O que se procura nos repositórios



DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As diferenças percentuais entre os dois grupos de recrutamento mais participantes no questionário aplicado (Física e Química e Informática) e os restantes grupos são acentuadas, o que nos permite inferir que, na amostra do estudo, os professores daqueles dois grupos de recrutamento serão os que mais recorrem às tecnologias de informação e comunicação e à utilização de RED no processo de ensinar e aprender.

Por outro lado, os respondentes, de acordo com os resultados apresentados na Tabela 4, parecem encontrar-se em situação de estabilidade profissional, já que 76,8% pertencem ao quadro de escola, de agrupamento ou de zona pedagógica.

O facto de os 455 respondentes se distribuírem por todas as faixas etárias, por (quase) todos os grupos de recrutamento, por todos os níveis de ensino e por todas as zonas do país, é revelador de que a utilização e integração das TIC, nomeadamente na vertente do uso de RED nas práticas letivas, se constitui já como uma realidade. Para tal, contribuirá o facto de a maior parte das escolas se encontrar apetrechada com o equipamento básico adequado – computadores, projetores e internet –, como é demonstrado pelos resultados apresentados na Figura 3.

É de assinalar que a frequência de resposta diminui para os respondentes com tempo de serviço superior a 35 anos, o que pode ser interpretado pelo facto de os professores com mais tempo de serviço terem tido um contacto com as TIC mais tardio e estarem ainda em fase de adaptação.

O estudo mostra claramente que: *i*) os professores se encontram a tirar partido do equipamento informático disponível nas escolas; *ii*) recorrem a recursos educativos digitais e a quais recorrem com mais frequência e *iii*) têm conhecimento da existência de repositórios de RED, nos quais selecionam recursos com qualidade que também descarregam.

O estudo parece, assim, mostrar uma realidade já um pouco diferente da diagnosticada em 2008 (GEPE, 2008), indicando que a presença da tecnologia na escola se encontra a ser indutora de mudança e de inovação através das práticas dos professores, como preconizado por Costa *et al.* (2008).

CONCLUSÃO

Embora assumindo um cariz exploratório, a investigação permitiu a recolha de alguma evidência de como os professores utilizam os RED e como e porque recorrem a repositórios de RED nas suas práticas letivas.

Consideramos que os resultados preliminares que ora aqui apresentá-mos (e que se enquadram num estudo mais amplo) são definitivamente animadores no que respeita à atitude dos professores face à problemática em estudo.

Don Tapscott descreve no seu livro *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing your World* (Tapscott, 2009) como em 1993 observava, com um certo espanto, a destreza com que os seus filhos, de 7 e 10 anos, utilizavam o computador para jogar, escrever, enviar *e-mails* ou conversar no *chat* ou de como navegavam, com muita mais proficiência que os seus pais no primeiro *browser* (Mosaic) que trouxe à cena a *World Wide Web*. Verificou a seguir que os amigos tinham os mesmos talentos dos seus filhos e, em consequência, lançou um projeto para permitir perceber como os seus filhos e respetivos amigos interagiam com a tecnologia e como isso podia ser aproveitado para eventualmente mudar as formas como aprendiam, comunicavam e mesmo como pensavam. Com base nos resultados obtidos, Don Tapscott concluiu tratar-se da primeira geração a crescer digital, tendo-a apelidado de *Net Generation* (Tapscott, 2009).

Posteriormente, outros autores atribuíram designações diversas às novas gerações de alunos e, a nível nacional, Pedro *et al.* (2010: 938) referem já o conceito de *Geração-Magalhães* em Portugal. O que se afigura óbvio é que os professores terão de adaptar os seus métodos de ensino aos alunos de hoje e a nossa investigação parece demonstrar que essa adaptação está a ocorrer.

De acordo com Nóvoa (2007: 16), existem “(...) três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Acção, A de Autoconsciência” e “(...) a construção de identidades... É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (...)”.

Arne Duncan (citado em Riley, 2010: 5), Secretário de Estado da Educação dos Estados Unidos, afirmava, em 3 de março de 2010:

In the 21st century, students must be fully engaged. This requires the use of technology tools and resources, involvement with interesting and relevant projects, and learning environments – including online environments – that are supportive and safe.

... in the 21st century, educators must be given and be prepared to use technology tools; they must be collaborators in learning – constantly seeking knowledge and acquiring new skills along with their students.

Parece-nos assim que, se a autoconsciência “(...) é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo (...)” (Nóvoa, 2007: 16), haja tempo e os professores portugueses correspondem às novas exigências da escola do século XXI, pela adesão e pela ação.

Referências

- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th ed.). RoutledgeFalmer.
- Costa, F. A. (2008). *Competências TIC. Estudo de implementação*. Vol. 1. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Costa, F. A. A. (2008). *A Utilização das TIC em Contexto Educativo. Representações e práticas dos Professores*. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Costa, F. A.; Rodrigues, A.; Peralta H. M.; Cruz, E.; Ramos L. J. & Sebastião, L. et al. (2009). *Competências TIC. Estudo de implementação*. Vol. 2. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Diário da República* (2007). Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. Recuperado de http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes200801/RCM_137_2007.pdf.
- GEPE. (2008). *Estudo de Diagnóstico: A modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: GEPE. Recuperado de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=mt_ensino_portugal.pdf.
- Incorporated, D. P. R. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Johnson, L.; Levine, A.; Smith, R. & Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://wp.nmc.org/horizon2010/>.
- Kay, R. H. (2006). Evaluating Strategies Used to Incorporate Technology into Preservice Education: A Review of the Literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 383.
- Médias, C. S. de l'É. aux Déclaration de Bruxelles pour une Éducation aux Médias tout au long de la vie (2011). Recuperado de www.csem-eu-conference.be.
- Nóvoa, A.; Huberman, M.; Goodson, I. F.; Holly, M. L.; Moita, M. C.; Gonçalves, J. A. M.; Fontoura, M. M. et al. (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, N.; Wunsch, L.; Pedro, A. & Abrantes, P. (2010). Tecnologias, inovação e desenvolvimento profissional docente no século XXI (ou, pergunte-se aos alunos o que os professores precisam de aprender). *I Encontro Internacional TIC e Educação*, 937-942.

- Ramos, J. L.; Teodoro, V. D.; Fernandes, J. P. S.; Ferreira, M. F. & Chagas, I. (2010). *Portal das Escolas: Recursos educativos digitais para Portugal. Estudo estratégico*. Lisboa: GEPE. Recuperado de <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/364.html>.
- Redecker, C.; Mutka, K. A.; Bacigalupo, M.; Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Luxembourg: European Communities. doi:10.2791/33043.
- Riley, R. W. (2010). *Educators, Technology and 21st Century Skills: Dispelling five myths. A Study on the Connection Between K-12 Technology Use and 21st Century Skills*. Walden University. Recuperado de <http://www.waldenu.edu/degree-Programs/Masters/36427.htm>.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up Digital. How the net generation is changing your world*. McGraw Hill.
- UNESCO. (2006). *Using ICT to Develop Literacy*. Bangkok, Thailand: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Recuperado de www.unescobkk.org/education/ict.

Agradecimentos

A todos os professores portugueses que tornaram este trabalho possível.
À DGRHE por ter permitido tempo para a sua concretização.

ABSTRACT: In Portugal, similarly to international experiences and decisions, the process of teaching and learning occurs now also in technologically enriched environments. With the goal of collecting evidence about how technology, digital educational resources and repositories are being used, the results of an exploratory study obtained with 455 respondents to an online and autoadministered survey applied to Continental and Islands teachers of pre-school, primary and secondary education are presented.

The research shows that teachers use technology and digital educational resources, select and download resources with assured quality from repositories, taking, therefore, advantage of the available computer equipment in Portuguese schools.

KEYWORDS: digital educational resources, learning and teaching, repositories, technology at school.



CATÓLICA
PORTO

Nota de apresentação . *Joaquim Azevedo*

Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas?

Maria do Céu Roldão

A supervisão pedagógica: significados e operacionalização

Maria Ivone Gaspar | Filipa Seabra | Cláudia Neves

Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspectiva dos candidatos a professores . *Elza Mesquita | João Formosinho | Joaquim Machado*

De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar

Ana Mouraz | Amélia Lopes | José Martins Ferreira | João Pedro Pêgo

O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores . *Marli E. D. A. André | Patrícia Albieri Almeida | Neusa Banhara Ambrosetti |*

Laurizete Ferragut Passos | Giseli Barreto da Cruz | Márcia Hobold

Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no Ensino Superior – Um estudo exploratório sobre a autoperceção dos docentes

Ana Luísa C. Fernandes de Ataíde e Melo | José Matias Alves

Modelo de avaliação externa das escolas: para além do espelho

José Matias Alves | Ilídia Vieira | João Veiga | Joaquim Machado | José Pedro Amorim

Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva . *Alfredo Almeida Pinto | Paulo Almeida Pereira*

O professor e a violência nas escolas: entre o poder e a potência

Iduína Mont'Alverne Braun Chaves

O Projeto 11:15 – uma experiência pedagógica na filosofia para jovens

Maria da Conceição Dias de Melo Fernandes | Carla Eugénia Fernandes Carvalho

Ambientes de aprendizagem ricos em tecnologia – Arquitetura e contributos para a gestão .

Sérgio André Ferreira | António Manuel Valente de Andrade

Recursos educativos digitais na escola: um exercício de sedução com TIC

Cornélia Castro | António Andrade | José Reis Lagarto



9 780164 540062