

Monitorização da prática letiva e desenvolvimento profissional

Daniela Gonçalves¹
daniela@esepf.pt

¹*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, CEDH da UCP, CIPAF, Portugal*

Resumo

Numa contemporaneidade marcada pela diversidade sociocultural e pela heterogeneidade dos sujeitos, vivem-se tempos de incertezas no âmbito educativo. A evasão crescente dos professores em se assumirem como promotores de uma relação que realize um encontro autêntico com o outro (aluno) em sede educativa denuncia que este não é um caminho a ser percorrido indiferentemente, mas reclama um ato intencional, uma relação pedagógica de qualidade - um compromisso assumido que nasce de uma constelação concetual erigida à volta de noções antropológicas de educabilidade, proximidade, reconhecimento, responsabilidade e diálogo, fomentado num exercício que, radicado nos desafios da alteridade, se move no cerne de uma relação pedagógica como é a relação educativa. Parece-nos fundamental que o docente construa e problematize diferentes referenciais e instrumentos de acompanhamento pedagógico, correspondendo a uma contribuição inicial para um esforço formativo que, só poderá ser eficaz e eficiente, no quadro de um projeto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado. Desta forma, poder-se-á garantir a qualidade do envolvimento dos diferentes atores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados. Num tempo em que tanto se tem descurado alguns domínios da formação (contínua), nomeadamente as potencialidades do trabalho docente entre pares, apresentar-se-á os resultados de um agrupamento de escolas público que investiu em dinâmicas reflexivas conjuntas, em ações de formação de curta duração, com vista à promoção do desenvolvimento profissional/pessoal. Dos resultados obtidos, emerge a consciencialização das principais dificuldades sentidas na prática letiva diária, bem como o ganho da partilha/reflexão com os seus pares.

Palavras-Chave: formação contínua; exercício reflexivo; desenvolvimento profissional; trabalho de pares.

1 Introdução

Em breves palavras, poder-se-á caracterizar a transição paradigmática que está a ocorrer no mundo como estando impulsionada por novos factos/fenómenos que exigem novas interpretações e, consequentemente, suscitam novas abordagens educativas a partir de novos princípios. Um dos novos princípios é, sem dúvida, o trabalho coletivo: acentua-se o enfoque reflexivo na prática pedagógica, privilegiam-se novos instrumentos de ensino/aprendizagem centrados numa nova ecologia cognitiva, visando a autonomia, a cooperação e a criticidade dos sujeitos.

Neste cenário, e procurando dar resposta às dificuldades apresentadas por diferentes grupos disciplinares no que respeita ao trabalho de coordenação e de supervisão, apresentar-se-á um projeto formativo em desenvolvimento numa escola pública da área metropolitana do grande Porto. A estratégia de formação assenta numa lógica educativa de trabalho em equipa e tem como pressuposto considerar a atitude/atividade supervisiva como uma visão de todos, num contexto de formação ao longo da vida, exigindo repensar práticas pedagógicas e posturas organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade e autonomia. Neste sentido, a dinâmica formativa contempla os seguintes objetivos: fomentar o trabalho cooperativo, implicando os docentes no questionamento e na mudança das práticas profissionais e em exercícios práticos; definir estratégias de trabalho entre pares; promover práticas de ensino

promotoras de sucesso educativo consensualizadas em lógicas de trabalho coletivo e criar condições de autoformação.

No trabalho colaborativo e de supervisão, a realizar numa reunião semanal, procura-se um reforço do trabalho já desenvolvido pelos grupos disciplinares, mas que deverá ter um enfoque exclusivo na prática letiva, reforçando o papel do coordenador de grupo disciplinar e fomentado uma ideia/prática de serviço educativo da escola alinhado e articulado.

Com base na informação fornecida pelos coordenadores, realçamos o impacto deste projeto, utilizando como indicadores a natureza dos tópicos selecionados e trabalhados pelos docentes, bem como a incidência/frequência de cada tópico, procurando, desta forma, descrever o contributo do projeto na prática de lecionação.

2 Percurso formativo

A operacionalização do percurso formativo teve como foco sensibilizar todos os coordenadores de departamento e coordenadores dos diferentes grupos disciplinares para a necessidade de refletir sobre o modo como cada um(a) monitoriza a prática letiva, bem como integra o contributo do trabalho de pares nesta reflexão que se pretende que seja transformadora. Ora, em nosso entender, este processo pressupõe mecanismos de desconstrução e de construção na criação de uma nova ordem concetual e procedimental.

Globalmente, foi nossa pretensão fomentar o questionamento dos professores sobre a sua cultura docente, partilhando práticas, experiências e saberes, numa lógica de mudança e de evolução das atuais práticas pedagógicas no sentido de as adaptar às necessidades identificadas do contexto onde estes profissionais exercem a sua atividade. A estratégia de formação assentou numa lógica educativa de trabalho em equipa e tem como pressuposto considerar a atitude/atividade supervisiva como uma visão conjunta, num contexto de formação ao longo da vida, exigindo repensar práticas pedagógicas e posturas organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade e autonomia. Para tal foram definidas grandes temáticas de trabalho, a saber: práticas de ensino eficazes; supervisão pedagógica; equipas docentes; desenho e implementação de instrumentos de monitorização de projetos.

Numa altura em que cada vez mais se fala em “teorias da aprendizagem situada”, em comunidades de prática (enquanto estratégia ativa para melhoria da organização numa otimização da práxis do trabalho, a qual através do intercâmbio com os colegas adquire uma dupla função, qualitativa e informativa), impõe-se uma reflexão em torno de uma inovação centrada na escola e na formação contínua dos professores enquanto processos educacionais paralelos (Bolívar, 2012, p. 130).

Não obstante, num tempo marcado pela diversidade sociocultural e pela heterogeneidade dos sujeitos, vivem-se tempos de incertezas no âmbito educativo. A evasão crescente dos professores em se assumirem como promotores de uma relação que realize um encontro autêntico com o outro (aluno) em sede educativa denuncia que este não é um caminho a ser percorrido indiferentemente, mas reclama um ato intencional, uma relação pedagógica de qualidade - um compromisso assumido que nasce de uma constelação concetual erigida à volta de noções antropológicas de educabilidade, proximidade, reconhecimento, responsabilidade e diálogo, fomentado num exercício que, radicado nos desafios da alteridade, se move no cerne de uma relação pedagógica como é a relação educativa. Parece-nos fundamental que o docente construa e problematize diferentes referenciais e instrumentos de acompanhamento pedagógico, correspondendo a uma contribuição inicial para um esforço formativo que, só poderá ser eficaz e eficiente, no quadro de um projeto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado. Desta forma, poder-se-á garantir a qualidade do envolvimento dos diferentes atores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados.

2.1 Contextos e participantes

Este estudo exploratório desenvolve-se numa escola pública e localizada no centro de uma cidade da zona norte de Portugal, mais concretamente no Grande Porto.

O contexto urbano da escola, a proximidade a diferentes vias de comunicação e de transporte, a elevada densidade populacional da região, a imagem positiva da escola, os recursos humanos e materiais no que de melhor podem contribuir, uma população escolar empenhada e interessada e a vontade e determinação de uma direção executiva em fazer avançar um projeto de escola envolvente, coerente, focalizado e suportado na realidade local, são alguns dos seus pontos fortes.

Esta escola tem aproximadamente mil alunos oriundos, na sua maioria, da freguesia onde a instituição educativa está instalada e o corpo docente é constituído por cerca de cem professores, pertencendo cerca de 75% ao quadro da escola, “organizados” em quatro departamentos curriculares – línguas e literaturas; ciências sociais e humanas; ciências exatas e experimentais e técnicas e expressões.

No que diz respeito aos participantes neste projeto, participaram os quatro coordenadores de departamento e coordenadores de conselho de grupo, num total de dezassete professores a desempenhar funções de liderança intermédia abarcando todos os grupos disciplinares da escola.

3 Resultados do processo formativo

Tendo em conta um sistema de categorias definido por todos, ao longo do processo de formação, os resultados obtidos foram recolhidos, analisados e organizados com todos os docentes. Destaca-se que uma das grandes finalidades de todo este processo foi o contributo do mesmo na construção de uma ideia/prática de serviço educativo da escola coerente e alinhado.

Desta forma, e em primeiro lugar, a partir de uma lista de verificação, foram recolhidos e analisados os assuntos tratados pelos diferentes grupos de trabalho. Não obstante a importância atribuída aos momentos/fases da Intervenção educativa: planificação, ação e avaliação, sublinha-se que as questões de partilha associadas à formação surgem em deficit, tendo em conta os resultados apurados. Para além disto, é evidente a diversidade de assuntos tratados.

Tabela 1: Lista de verificação dos assuntos tratados pelos diferentes grupos de trabalho.

Eixos	Parâmetros	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
Prática Letiva	Planificação conjunta (anual/período das disciplinas/ano)	62%	15%	23%
	Ajustamentos na planificação (em função das características dos alunos e dos resultados da avaliação diagnóstica)	46%	38%	15%
	Elaboração de materiais didáticos	46%	31%	23%
	Avaliação da aplicação dos materiais	46%	31%	23%
	Partilha de outros materiais de interesse na docência	54%	31%	15%
	Identificação de práticas/materiais inovadores/as e/ou promotores de sucesso	54%	23%	23%
	Apropriação e aplicação de novas práticas	54%	31%	15%
	Organização de saídas de campo/visitas de estudo	31%	38%	31%
Avaliação das aprendizagens	Avaliação de saídas de campo/ visitas de estudo	15%	46%	38%
	Construção conjunta de critérios de avaliação	77%	23%	0%
	Elaboração de mecanismos/instrumentos de avaliação	69%	23%	8%
	Apreciação dos resultados da avaliação de final de período	62%	38%	0%
(Auto)Formação	Reformulação de estratégias, em função dos resultados da avaliação.	54%	23%	23%
	Análise crítica de documentos (artigos, dados, publicações, notícias...)	23%	23%	54%
Outras temáticas abordadas	Partilha de propostas de formação de professores e/ou replicação da formação efetuada	15%	46%	38%
	Avaliação interna	31%	54%	15%
	Dias de encontro/PAA	46%	23%	31%
	Oferta educativa	15%	69%	15%
	Procedimentos de avaliação	62%	31%	8%
	Boletins de matrícula	23%	46%	31%
	Avaliação final	23%	54%	23%

No que diz respeito aos ganhos do percurso formativo, vejamos os resultados dos diferentes grupos de trabalho:

Tabela 2: Monitorização efetuada pelos diferentes grupos de trabalho

Grupos de trabalho	Ganhos
A	Construção conjunta de conhecimento/ Partilha de práticas, metodologias e procedimentos. Reflexão conjunta sobre práticas. Colaboração entre pares.
B	Possibilidade de um trabalho mais acompanhado e partilhado pelos colegas a lecionar o mesmo nível de ensino. Maior aferição/uniformização quanto à forma como são aplicados os critérios de avaliação a nível dos vários grupos do departamento.
C	Favorecimento da cooperação entre os elementos do grupo. Incremento da colaboração entre pares.Intensificação da reflexão em torno da prática letiva.
D	Espaço semanal para planificar e discutir assuntos diversos em grupo. Mais ampla discussão de assuntos diversos. Melhor e mais rápidos ajustes na planificação e avaliação.
E	Construção de instrumentos didáticos. Momento de partilha de metodologias e materiais de trabalho.
F	Conhecimento permanente da prática letiva entre todos os elementos do grupo. Partilha de experiências problemáticas e respetiva superação “in real time”. Maior interação entre os elementos do grupo.
G	Maior oportunidade de partilha e integração dos colegas novos na Escola. Mais tempo para organizar atividades conjuntas envolvendo alunos.Aprofundamento de documentos curriculares.
H	Reuniões formais para análise e desenvolvimento de planificações, reestruturação de estratégias e de práticas de avaliação. Elaboração conjunta de alguns materiais, apesar da escassez de tempo. Espaço de partilhas de experiências.
I	Fortalecimento do espírito de equipa. Intensificação da partilha/construção de materiais pedagógicos. Enriquecimento pessoal e profissional.
J	Análise conjunta de documentos. Sugestões de sucesso nas diversas aprendizagens. Reflexão sobre atividades escolares.
L	Os ganhos não são expressivos relativamente às práticas anteriores. No entanto, o facto de haver tempos comuns aos professores incluídos no seu horário e dentro do horário letivo, reivindicação anterior deste grupo, veio facilitar o trabalho.
M	Partilha de experiências e conhecimentos. Melhoria da articulação/concertação de práticas letivas. Melhoria da qualidade da operacionalização do ensino com o impacto positivo na aprendizagem.

A monitorização final efetuada pelos diferentes grupos de trabalho evidenciou que a existência de um espaço e tempo comum para trabalho colaborativo apresenta-se como uma mais-valia desta nova dinâmica organizacional, suportada por uma formação em contexto.

Contudo, a rigidez do horário de trabalho que nem sempre coincide com as necessidades do grupo disciplinar; a grande diversidade de disciplinas que impede muito trabalho em conjunto, nomeadamente, a planificação conjunta, elaboração de materiais didáticos, avaliação da sua aplicação, partilha de outros materiais de interesse na docência e identificação de práticas, recursos e materiais inovadores e/ou promotores de sucesso e a dificuldade em avaliar/medir o impacto na promoção do sucesso escolar, são os três grandes constrangimentos que [ainda] se destacam da avaliação final efetuada pelos docentes deste estabelecimento de ensino, não obstante o percurso já trilhado sustentado numa metodologia de trabalho colaborativo entre pares e interpares.

4 Considerações finais

O conceito de desenvolvimento profissional tem assumido grande notoriedade nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino, resultante, em grande medida, da constatação de que os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, antes e mesmo durante a formação inicial, são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira.

De acordo com Roldão (2005) as práticas de formação, naturalmente, não podem ser realizadas sem o profundo empenho dos professores e da gestão das escolas, e exigem, face à complexidade da questão, uma reconcetualização da formação como eixo e como estratégia de desenvolvimento profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional permite, não obstante, lançar um novo olhar a formação contínua de professores, porque ao valorizar a sua emancipação profissional, os professores deixam de ser entendidos como meros recetores de informação, passando a ser encarados como profissionais autónomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias. Deste modo, o termo “desenvolvimento” aponta para ideias de continuidade e evolução, noções não totalmente compatíveis com uma visão tradicional de justaposição da formação inicial com o aperfeiçoamento profissional, proporcionado pela formação contínua.

Recusamos, obviamente, a valorização da formação baseada numa racionalidade técnica que considera os professores meros executores de decisões alheias e privilegiamos processos de formação que reconhecem a sua capacidade para assumir posições e tomar decisões. Defendemos, pois, processos formativos contextualizados por uma perspetiva de desenvolvimento profissional que propiciem o confronto das ações quotidianas dos professores com as teorias públicas. Sustentamos ainda a necessidade de estes reverem as suas práticas e as teorias que as enformam, numa atitude de sistemática pesquisa da prática e de procura de novos conhecimentos para a teoria e apara a prática de ensinar.

Concordamos, pois, com a visão de Korthagen (2010) quando propõe uma abordagem focalizada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática, implicando, em nosso entender, um saber sólido, uma didática diferenciadora, para além de um aprender a ser e a conviver.

5 Referências

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – o que nos ensina a Investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas da gestão curricular: crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.