Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Sofia Freitas de Oliveira

Perceções de docentes do ensino básico e secundário sobre o papel da supervisão pedagógica enquanto contexto de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de Geografia

novembro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Sofia Freitas de Oliveira

Perceções de docentes do ensino básico e secundário sobre o papel da supervisão pedagógica enquanto contexto de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de Geografia

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Supervisão Pedagógica

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Laurinda Leite
e da
Profª Doutora Manuela Malheiro Ferreira

novembro de 2014

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.
Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 14 de novembro de 2014.

Nome completo: Carla Sofia Freitas de Oliveira

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Na elaboração deste trabalho de investigação contei com o apoio de diversas pessoas que contribuíram, de forma decisiva, com as suas opiniões construtivas e motivadoras. Gostaria de agradecer a todos que me acompanharam. Assim, agradeço em particular:

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Laurinda Leite e Profª Doutora Manuela Malheiro, pela disponibilidade que sempre manifestaram na orientação desta investigação. Agradeço também as suas sugestões e a partilha de conhecimentos, que muito contribuíram para a realização desta investigação.

À Profª Doutora Felisbela Martins, por todo o encorajamento, sugestões, e conhecimentos, que muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

A todas as colegas e amigas que me apoiaram, especialmente às minhas amigas Fátima Branco, Fernanda Carvalho e Isabel Almeida pelo carinho e incentivo que sempre me deram e pela sua preciosa ajuda.

A todos os Colegas de Geografia que, gentilmente, se disponibilizaram para participar nesta investigação.

Finalmente aos meus pais, à minha avó, ao Pedro, à Joana e ao João Pedro que me apoiam diariamente e me encorajam a desenvolver novos projetos.

PERCEÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO SOBRE O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Resumo

Nos últimos tempos, tem-se assistido a uma crescente valorização do desenvolvimento profissional docente, encorajando a reflexão, a investigação-ação, o trabalho colaborativo, realizados no contexto escolar. A progressiva atribuição de autonomia às escolas aumenta a importância dos processos de formação e supervisão dos docentes, incluindo os docentes de Geografia. De facto, o envolvimento em atividades supervisivas afigura-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional docente em contexto laboral que promove a observação critica, o questionamento e a colaboração entre pares, conduzindo a aprendizagens significativas, promotoras daquele desenvolvimento profissional.

O conhecimento geográfico está constantemente a ser alvo de mudanças, acompanhando as mutações sociais e tecnológicas que vão ocorrendo. Por isso, é fundamental que os professores sejam capazes de ajudar os alunos a pensar geograficamente o mundo em mudança e nesse sentido deverão revisitar as suas práticas e (re)construir os seus conhecimentos continuamente.

O conhecimento docente e as crenças dos professores passaram a estar no centro da investigação em educação e formação. Primeiramente focalizaram-se no pensamento docente e, mais recentemente, começaram a interessar-se pelo conhecimento prático dos docentes. No contexto que acaba de ser descrito foi desenvolvida uma investigação cuja questão central foi a seguinte: em que medida os professores de Geografia, quer na qualidade de avaliadores quer na qualidade de avaliados, estão recetivos a processos de supervisão pedagógica enquanto ferramentas promotoras do seu desenvolvimento profissional?

Na recolha de dados foi utilizado, complementarmente, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. No primeiro caso, o questionário foi respondido por 60 professores avaliadores e por 110 professores avaliados, de Geografia. Foi selecionado um avaliador e dois avaliados por cada uma de 60 escolas/agrupamentos de escolas selecionadas de entre as escolas secundárias e agrupamentos de escolas, públicas, de Portugal Continental. No segundo caso, o guião de entrevista foi aplicado a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas da NUT II Norte. Os questionários e entrevistas incidiram sobre: as conceções que os professores avaliadores e que os professores avaliados tinham face ao ensino de Geografia; as

necessidades de formação sentidas; e as suas expectativas face às diversas modalidades de supervisão, em termos de promoção do seu desenvolvimento profissional.

Os resultados obtidos permitiram constatar que existem semelhanças entre as conceções de professores avaliadores e de professores avaliados relativamente aos objetivos do ensino da Geografia e às modificações que deveriam ser introduzidas no processo de ensino e aprendizagem desta disciplina. No que diz respeito ao principal desafio educativo que o professor de Geografia poderá ter que enfrentar, nos próximos anos, mais de um terço dos professores, quer avaliadores quer avaliados, partilharam da mesma opinião, considerando que este está relacionado com os alunos. Relativamente ao principal responsável pela promoção do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, e apesar de ambos os grupos de professores terem mostrado que valorizam mais o contexto Escola, verificou-se que quase um terço dos professores avaliadores e quase um quarto dos professores avaliados partilharam a opinião de que a Associação de Professores de Geografia e/ou a Associação de Geógrafos Portugueses deverão ser o principal responsável por essa formação. Nesse processo de desenvolvimento profissional, e segundo a maioria dos professores avaliadores e dos professores avaliados, os professores deveriam usufruir, futuramente, na sua escola, da ajuda de um colega especializado em ensino da Geografia. Finalmente, e embora se tenha constatado que existe uma grande diversidade de opiniões acerca da supervisão pedagógica, o estilo supervisivo ideal para a maioria dos professores de Geografia, que participaram no estudo, parece estar associado à supervisão colegial e colaborativa. Conclui-se, portanto, que, apesar de alguma diversidade de opiniões, os professores de Geografia, quer avaliadores quer avaliados, estão moderadamente recetivos à supervisão enquanto modo de promoção do desenvolvimento profissional docente.

Esta investigação permitiu aprofundar, um pouco mais, o conhecimento relativo à supervisão pedagógica na disciplina de Geografia, o qual é ainda muito reduzido. Um maior aprofundamento desse conhecimento requer a investigação de formas emergentes de supervisão pedagógica, bem como da sua influência no desenvolvimento profissional dos docentes de Geografia.

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE ROLE OF PEDAGOGICAL SUPERVISION AS A CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A STUDY WITH GEOGRAPHY TEACHERS

Abstract

Teachers' professional development has been increasingly valued over the recent years. Consistently, school-based reflection, action-research, and collaborative work have been encouraged. In addition, the autonomy that has been progressively given to schools enhances the importance of teachers' training and engagement on supervision processes. This also applies to Geography teachers. In fact, the engagement in supervision activities provides an opportunity for teachers' professional development in the working context. Besides, it promotes critical observation, questioning and collaboration among peers which leads to meaningful learning and promotes teachers' professional development.

Geography knowledge is constantly being subjected to changes due to the social and the technological transformations that take place over time. Therefore, it is crucial that teachers are able to help students to think geographically the changing world they live in. To do so, they should revisit their practices and (re)construct their knowledge continuously.

Nowadays, teachers' knowledge and beliefs are at the centre of research in education and training. After focusing on teachers' thinking, they began to concentrate on teachers' practical knowledge. Hence, this piece of research aims at answering the following question: to what extent do Geography teachers, when performing either the role of evaluators or the role of evaluated teachers, acknowledge pedagogical supervision processes as professional development tools?

Data were collected by means of a questionnaire and a complementary interview. The questionnaire was answered by 60 evaluator and by 110 Geography evaluated teachers. Participants were selected on a school basis, being one evaluator and two evaluated teachers selected in each school. They were selected from sixty schools chosen among the Portuguese mainland public secondary schools. The interview was applied to five evaluator and five evaluated Geography teachers, who were teaching Geography in public schools belonging to NUT II North. The questionnaire and the interview focused on the evaluator and evaluated teachers' conceptions of Geography teaching, training needs and expectations towards different types of supervision so as to promote professional development.

The results suggest that there are similarities between the conceptions of evaluator and evaluated teachers regarding the goals of Geography teaching as well as the changes that

should be carried out in the Geography teaching and learning processes. As far as the main educational challenge that the Geography teachers think that they will face in the coming years is concerned, more than one third of the evaluator and of the evaluated teachers believes that it will have to do with students. According to about one third of the evaluator and one fourth of the evaluated teachers, Geography teachers' professional development should be the responsibility of the Geography Teachers Association and/or the Portuguese Geographers Association. In addition, data showed that the majority of the evaluator and the evaluated teachers share the opinion that, in the future, they should be able to count on a school-based Geography teaching specialized colleague. Finally, even though a great diversity of opinions on pedagogical supervision was found to exist, the majority of teachers seem to acknowledge collegiate and collaborative supervision as the ideal supervision for professional development promotion. Therefore, even though participants showed some diversity of opinions, it can be concluded that evaluator teachers as well as evaluated teachers are moderately receptive to supervision as a way of promoting teachers' professional development.

This research study enabled to deepen a little bit the limited available knowledge base on pedagogical supervision in Geography. Further development of this knowledge base requires research to be carried out on emerging forms of pedagogical supervision as well as on their influence on the Geography teachers' professional development.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS ……...… v

RESUMO ……..... vii

ABSTRACT ……...… ix

ÍNDICE ……...…… xi

LISTA DE QUADROS …….. xv

LISTA DE TABELAS ……...…… xvii

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Introdução ……...…….…. 1

1.2. Contextualização da investigação ……...…….…. 1

1.2.1. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional de professores: papel da Supervisão Pedagógica ……..……..…. 1

1.2.2. Formação dos professores de Geografia em Portugal: o lugar da Supervisão Pedagógica ……..…….…. 5

1.3. Questões de investigação …….…. 13

1.4. Importância da investigação ……..... 14

1.5. Limitações da investigação ……... 15

1.6. Estrutura geral da tese ……...…… 16

CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Introdução ……...…….……. 19

2.2. O Desenvolvimento profissional docente e os seus contextos ……...……..……. 19

2.2.1. Desenvolvimento profissional docente: conceito e propósitos ……..……. 19

2.2.2. O desenvolvimento profissional docente no contexto laboral e pós-laboral ….. 27

2.3. Supervisão Pedagógica como estratégia de desenvolvimento profissional docente 32

2.3.1. Supervisão: conceito, funções e modelos ……..…….. 32

2.3.2. Supervisão como mecanismo de desenvolvimento profissional docente ……..….. 41

2.4. Conceções, perceções e práticas de Supervisão Pedagógica ……..…... 57

2.4.1. Conceções, perceções de Desenvolvimento Profissional e de Supervisão Pedagógica ……..…… 58

2.4.2. Práticas de Supervisão Pedagógica no contexto nacional e internacional …..… 66

2.5. O papel da Supervisão Pedagógica na Avaliação de Desempenho Docente ……...… 71

2.6. A Educação Geográfica e o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia…….....…… 88

2.6.1. Ser professor de Geografia no século XXI …….…… 88

2.6.2. A Educação Geográfica …….…. 97

2.6.3. Desenvolvimento profissional dos professores de Geografia …….....…... 113

CAPÍTULO III - METODOLOGIA USADA NA INVESTIGAÇÃO

3.1. Introdução ……..…… 133

3.2. Descrição do estudo …….……. 133

3.3. População e amostra ……..…… 134

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados …….….. 145

3.5. Recolha de dados …….…. 153

3.6. Tratamento e análise de dados …….…. 155

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução ……..…... 157

4.2. Conceções e perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia ……..….. 157

4.2.1. Conceções sobre objetivos do ensino de Geografia ……..….... 157

4.2.2. Perspetivas sobre modificações a introduzir no ensino de Geografia ……..…… 165

4.2.3. Perspetivas sobre o principal desafio educativo a ser enfrentado pelo professor de Geografia, nos próximos anos ……... 173

4.3. Conceções sobre caraterísticas e conhecimentos desejáveis dos professores de Geografia ……..... 180

4.3.1. Conceções sobre as caraterísticas desejáveis dos professores de Geografia …... 181

4.3.2. Conceções sobre os conhecimentos desejáveis dos professores de Geografia 184

4.4. Conceções de professores de Geografia sobre Supervisão Pedagógica ……..... 202

4.4.1. Conceções sobre o conceito e o estilo ideal de Supervisão Pedagógica ……..… 202

4.4.2. Conceções sobre as atividades supervisivas e sobre o seu impacto no desenvolvimento profissional docente ……..…. 215

4.5. Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia …... 234

4.5.1. Domínios de desenvolvimento profissional docente ……..….. 234

4.5.2. Atividades de desenvolvimento profissional docente ……..… 239

4.5.3. Contextos facilitadores do desenvolvimento profissional docente ……..…… 245

4.5.4. Principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia……..….... 258

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES

5.1. Introdução ……..…… 279

5.2. Conclusões da investigação ……..……. 279

5.3. Implicações da investigação ……..…… 287

5.4. Sugestões para futuras investigações ……..….... 291

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ……..….... 295

ANEXOS ……..... 331

Anexo 1. Questionário aplicado a professores de Geografia ……... 333

Anexo 2. Guião de entrevista aplicado a professoras avaliadoras de Geografia ……..... 343

Anexo 3. Guião de entrevista aplicado a professoras avaliadas de Geografia ……..... 349

Anexo 4. Carta dirigida ao Diretor(a) da Escola …….. 355

Anexo 5. Transcrição da entrevista realizada a uma professora avaliadora de Geografia ... 359

Anexo 6: Transcrição da entrevista realizada a uma professora avaliada de Geografia 383

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distritos a que pertencem as escolas convidadas a participar na componente quantitativa do estudo 137

Quadro 2: Estrutura do questionário……..... 148

Quadro 3: Estrutura da entrevista para professoras avaliadoras de Geografia …..…..... 151

Quadro 4: Estrutura da entrevista para professoras avaliadas de Geografia ……..... 152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Género dos professores de Geografia que participaram no estudo 138

Tabela 2: Idades dos professores de Geografia que participaram no estudo..... 138

Tabela 3: Habilitações académicas dos professores de Geografia que participaram no estudo 139

Tabela 4: Modalidades de estágio pedagógico frequentadas pelos professores de Geografia que participaram no estudo..... 139

Tabela 5: Tempo de serviço dos professores de Geografia que participaram no estudo 140

Tabela 6: Situação profissional dos professores de Geografia que participaram no estudo 140

Tabela 7: Funções dos professores de Geografia que participaram no estudo..... 140

Tabela 8: Tempo de permanência (em anos) das professoras nas respetivas escolas .. 141

Tabela 9: Motivos da permanência das professoras, que participaram na componente qualitativa do estudo, nas respetivas escolas 142

Tabela 10: Tempo de serviço (em anos) das professoras que participaram na componente qualitativa do estudo 142

Tabela 11: Habilitações académicas das professoras que participaram na componente qualitativa do estudo (f) 142

Tabela 12: Áreas em que as professoras avaliadoras, que participaram na componente qualitativa do estudo, disseram ter realizado formação contínua e respetivos motivos 143

Tabela 13: Áreas em que as professoras avaliadas, que participaram na componente qualitativa do estudo, disseram ter realizado formação contínua e respetivos motivos..... 144

Tabela 14: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância de diversos objetivos do ensino de Geografia (%) 144

Tabela 15: Opiniões dos avaliados relativamente à importância de diversos objetivos do ensino de Geografia (%) 145

Tabela 16: Opiniões dos avaliadores relativamente à viabilidade de consecução de diversos objetivos do ensino de Geografia (%)..... 160

Tabela 17: Opiniões de avaliados relativamente à viabilidade de consecução de diversos objetivos do ensino de Geografia (%)..... 160

Tabela 18: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente à consecução dos objetivos do ensino de Geografia 163

Tabela 19: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%) 166

Tabela 20: Opiniões dos avaliados relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%) 166

Tabela 21: Opiniões dos avaliadores relativamente à viabilidade das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%) 169

Tabela 22: Opiniões dos avaliados relativamente à viabilidade das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%) 169

Tabela 23: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente a possíveis melhorias a implementar no ensino e aprendizagem da Geografia 170

Tabela 24: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente aos contributos que o professor de Geografia pode dar para melhorar o ensino e a aprendizagem da Geografia 171

Tabela 25: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente à reação dos alunos à aprendizagem da Geografia 172

Tabela 26: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente ao principal desafio que o professor de Geografia poderá ter de enfrentar nos próximos anos (%) 174

Tabela 27: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente aos desafios relacionados com o aluno e com o professor que o professor de Geografia poderá ter de enfrentar nos próximos anos (%) 174

Tabela 28: Motivos enunciados pelas avaliadoras e pelas avaliadas entrevistadas face ao facto de a maioria dos professores terem considerado os alunos como o principal desafio que o professor de Geografia poderá ter de enfrentar, nos próximos anos 174

Tabela 29: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente ao principal desafio que o professor de Geografia poderá ter de enfrentar, nos próximos anos 176

Tabela 30: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente às caraterísticas que o professor de Geografia deverá possuir para enfrentar os desafios educativos (%) 181

Tabela 31: Caraterísticas referidas pelos avaliadores e pelos avaliados que se centram no professor (%) 182

Tabela 32: Caraterísticas referidas pelos avaliadores e avaliados que se centram no processo de ensino e aprendizagem (%) 183

Tabela 33: Caraterísticas referidas pelos avaliadores e avaliados que se centram na valorização da Geografia enquanto disciplina escolar (%) 184

Tabela 34: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância de os professores de Geografia possuírem diversos conhecimentos (%) 185

Tabela 35: Opiniões dos avaliados relativamente à importância de os professores de Geografia possuírem os diversos conhecimentos (%) 185

Tabela 36: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente às áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa de dominar profundamente 186

Tabela 37: Opiniões das avaliadoras entrevistadas relativamente aos conhecimentos que um professor avaliador de Geografia precisa de dominar profundamente 188

Tabela 38: Opiniões das avaliadoras entrevistadas relativamente aos conhecimentos que um professor avaliador de Geografia precisa de dar atenção especial em termos de formação contínua, num futuro próximo 190

Tabela 39: Opiniões dos avaliadores relativamente à viabilidade de aprofundamento de diversos conhecimentos (%) 191

Tabela 40: Opiniões dos avaliados relativamente à viabilidade de aprofundamento de diversos conhecimentos (%) 191

Tabela 41: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente às áreas de conhecimento que um professor de Geografia precisa de dar atenção especial na formação contínua 193

Tabela 42: Opiniões dos avaliadores relativamente às afirmações sobre supervisão pedagógica disponibilizadas (%) 203

Tabela 43: Opiniões dos avaliados relativamente às afirmações sobre supervisão pedagógica disponibilizadas (%) 203

Tabela 44: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre a possível contribuição da observação de aulas, no âmbito da avaliação de desempenho, para o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia 209

Tabela 45: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente ao significado que atribuem, em contexto escolar, à supervisão pedagógica 210

Tabela 46: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente às fases da carreira docente em que a supervisão pedagógica tem um papel a desempenhar 211

Tabela 47: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente ao estilo supervisivo ideal para a sua escola (%) 213

Tabela 48: Motivos de avaliadores e avaliados que selecionaram apenas o Professor D 213

Tabela 49: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados sobre as atividades de supervisão que ocorreram na sua escola (%) 215

Tabela 50: Atividades de supervisão em que avaliadores e avaliados afirmaram ter-se envolvido nos últimos três anos (%) 215

Tabela 51: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente às atividades supervisivas que consideraram ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (%) 216

Tabela 52: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre a reação, mais positiva, de diversos grupos de professores à observação de aulas caso a avaliação de desempenho fosse apenas formativa 218

Tabela 53: Solicitação de aulas assistidas pelas avaliadoras e pelas avaliadas entrevistadas 220

Tabela 54: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre o seu grau de satisfação com o modo como decorreram os encontros e as observações das suas aulas 221

Tabela 55: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre o processo avaliativo por que passaram 222

Tabela 56: Opiniões das avaliadas entrevistadas sobre o possível contributo dos avaliadores para o desenvolvimento profissional docente 223

Tabela 57: Importância atribuída pelas avaliadoras e avaliadas entrevistadas às atividades supervisivas, enquanto formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia 228

Tabela 58: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre as atividades supervisivas que consideravam ter mais impacto no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia 230

Tabela 59: Opiniões das avaliadas entrevistadas relativamente ao impacto da ADD sobre o interesse dos professores, designadamente de Geografia, pelo seu próprio desenvolvimento profissional 229

Tabela 60: Opiniões das avaliadoras entrevistadas relativamente ao impacto da ADD sobre o interesse dos avaliados, designadamente de Geografia, pelo seu próprio desenvolvimento profissional 231

Tabela 61: Opiniões das avaliadoras entrevistadas relativamente ao impacto da ADD sobre o interesse dos avaliadores pelo seu próprio desenvolvimento profissional 232

Tabela 62: Domínios em que avaliadores e avaliados disseram ter-se desenvolvido profissionalmente nos últimos três anos (%) 235

Tabela 63: Motivos que levaram os avaliadores e avaliados, que responderam ao questionário, a optar apenas pelo domínio Tecnologias de Informação e Comunicação (%) 236

Tabela 64: Motivos que levaram os avaliadores e os avaliados, que responderam ao questionário, a optar apenas pelo domínio Ensino/Didática da Geografia (f) 237

Tabela 65: Motivos que levaram os avaliadores e os avaliados, que responderam ao questionário, a optar apenas pelo domínio Geografia (f) 237

Tabela 66: Atividades de desenvolvimento profissional em que avaliadores e avaliados disseram ter-se envolvido nos últimas três anos (%) 240

Tabela 67: Atividades de desenvolvimento profissional que avaliadores e avaliados consideraram mais viáveis para si, enquanto professores de Geografia (%) 240

Tabela 68: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre a viabilidade da frequência, futura, de conferências ou de *workshops* e da participação em comunidades de aprendizagem da escola 241

Tabela 69: Grau de satisfação face às atividades de desenvolvimento profissional em que os avaliadores disseram ter-se envolvido (%) 244

Tabela 70: Grau de satisfação face às atividades de desenvolvimento profissional em que os avaliados disseram ter-se envolvido (%) 244

Tabela 71: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados sobre os contextos mais adequados para, nos próximos anos, realizarem o seu desenvolvimento profissional (%) 246

Tabela 72: Justificações dadas pelos avaliadores e pelos avaliados para a opção Escola (%) 247

Tabela 73: Justificações dadas pelos avaliadores e pelos avaliados para a opção Centro de Formação de Associação de Escolas (%) 251

Tabela 74: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados para a opção Ambiente *Online* (f) 251

Tabela 75: Justificações dadas pelos avaliadores e pelos avaliados para a opção Universidade/Inst. Ensino Superior (f) 253

Tabela 76: Justificações simultâneas para os diversos contextos selecionados pelos avaliadores e avaliados (%) 257

Tabela 77: Opiniões dos avaliadores e avaliados sobre o principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (%) 258

Tabela 78: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados por terem considerado a Assoc. de Professores de Geografia/Assoc. Portuguesa de Geógrafos como o/a principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (%) 259

Tabela 79: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados por terem considerado o professor auxiliado por colegas como os principais responsáveis por promover, nos próximos anos, o seu desenvolvimento profissional (%) 260

Tabela 80: Opiniões das avaliadoras e avaliadas entrevistadas sobre o principal responsável por promover, numa situação ideal, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia 264

Tabela 81: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados que consideraram o professor auxiliado pelo professor universitário ou o professor universitário como os principais responsáveis por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (f) 266

Tabela 82: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados por terem considerado o colega especializado como o principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (f) 268

Tabela 83: Possíveis impactos do apoio de um colega da escola especializado em ensino da Geografia, segundo avaliadores e avaliados (%) 269

Tabela 84: Possíveis impactos positivos do apoio de um colega da escola especializado em ensino da Geografia, segundo os avaliadores e os avaliados (%) 270

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 . Introdução

O primeiro capítulo tem como objetivo contextualizar e apresentar a investigação desenvolvida. Encontra-se dividido em seis subcapítulos. Depois desta introdução (1.1), fazemos a contextualização geral da investigação (1.2), em que abordamos o papel da Supervisão Pedagógica no desenvolvimento profissional docente (1.2.1) e, mais especificamente, na formação dos professores de Geografia portugueses (1.2.2). De seguida, procedemos à apresentação da questão central da investigação e das questões específicas que orientam a investigação (1.3). Posteriormente, argumenta-se sobre a relevância da investigação desenvolvida (1.4), indicando-se, posteriormente, aspetos considerados limitações da investigação (1.5). Por fim, descreve-se a estrutura geral da tese e apresenta-se, resumidamente, o assunto tratado em cada um dos cinco capítulos que a constituem (1.6).

1.2 . Contextualização da investigação

1.2.1. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional de Professores: papel da Supervisão Pedagógica

Atualmente não se discute se deve haver ou não formação de professores. Aceita-se que os professores, como outros profissionais especializados, precisam de formação científica e profissional específica.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, revista a 30 de agosto de 2005), a formação inicial deverá proporcionar a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função docente. O Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro é um pouco mais pormenorizado e refere que a formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida (art. 13).

O Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio regulamenta a referida formação, explicitando as componentes que ela deve incluir. Para além da formação na área de docência e de mais duas outras componentes: didática específica e formação educacional geral, ela inclui a iniciação à prática profissional. Durante a referida iniciação os professores principiantes deveriam ser acompanhados por professores experientes, capazes de os ajudar a desenvolver profissionalmente.

Assim, a formação inicial deverá fornecer algumas bases científicas, didáticas, curriculares e outras, mas que precisam de ser desenvolvidas em contexto profissional. Este desenvolvimento pode ser efetuado pelo professor, sozinho, ou em colaboração com especialistas. Tal como refere Cachapuz *et al*. (2004), na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, a formação inicial é o princípio de uma formação que não mais estará concluída.

O conhecimento docente tem diversas origens: provém da formação inicial, da formação contínua e especializada, das experiências quotidianas dos docentes (Driel *et al*., 1998; Loughran *et al*., 2004). Alguns tipos de conhecimentos que os professores precisam para lecionar uma disciplina (Shulman, 1986) e possuem, designadamente o conhecimento pedagógico do conteúdo (também conhecido por PCK, do inglês *Pedagogical Content Knowledge*), são melhor desenvolvidos em contexto (Loughran *et al*., 2004) e com a colaboração de *experts* que podem facilitar o seu aprofundamento. Apesar de sozinhos os professores desenvolverem os seus conhecimentos, nomeadamente um conhecimento que alguns autores (Driel *et al.*, 1998; Loughran *et al.,* 2004) designam por conhecimento prático, este pode ou não ser o 'método' mais adequado, pelo que pode surgir a necessidade de aquele tipo de conhecimento ser "trabalhado", desenvolvido com auxílio dos pares e/ou de investigadores.

Na última década a investigação científica relacionada com o ensino e o desenvolvimento docente preocupava-se em observar e analisar o comportamento ou as técnicas/competências dos docentes (Driel *et al*., 1998). Mas nos últimos anos verificou-se uma mudança: o conhecimento docente e as crenças dos docentes passaram a captar o interesse dos investigadores. Estes passaram a preocupar-se em compreender o ensino a partir da perspetiva docente (Loughran *et al.*, 2004). Primeiramente, focalizaram-se no pensamento docente e mais recentemente começaram a interessar-se pelo conhecimento prático dos docentes.

O conceito Conhecimento Prático abrange o conhecimento, as conceções, as crenças e os valores que o docente desenvolve em contexto de sala de aula/situações educativas (Driel

et al., 2001). Emerge da ação, da experiência docente, é um conhecimento integrado (envolve diversos conhecimentos: o científico, o informal/quotidiano, o conhecimento resultante das ações/experiências), tácito e contextualizado (Driel *et al*., 2001). Os professores são produtores de saber educacional pois, para além, do saber na ação (que vão acumulando ao longo do tempo), também criam continuamente saber quando pensam no seu ensino quotidiano (Zeichner, 1993). O interesse dos investigadores por este tipo de conhecimento deve-se: ao facto de o conhecimento prático docente influenciar as ações que se desenvolvem na prática pedagógica; a compreensão do comportamento dos professores estar dependente do conhecimento que possuímos acerca do modo como os docentes constroem o conhecimento na sala de aula (Driel *et al*., 1998).

Este tipo de conhecimento dos professores engloba as interpretações e transformações dos conhecimentos científicos que os docentes realizam no sentido de promover/facilitar a sua aprendizagem por parte dos alunos. Implica também compreender o que facilita ou dificulta a aprendizagem de um dado conteúdo científico, ou seja, as conceções prévias e os preconceitos dos estudantes de diferentes idades e contextos. O "desenvolvimento do PCK dos docentes é multifacetado, não é linear" (Loughran *et al*., 2004, p.372).

Shulman (1986) incluiu o PCK no que ele designou de conhecimentos-chave para ensinar. Este engloba três categorias: o conhecimento do conteúdo (científico), o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) e o conhecimento curricular. O conhecimento do conteúdo implica dominar o conteúdo científico em si mas também a sua estrutura Por seu lado, o conhecimento curricular implica conhecer os diversos programas da disciplina e materiais de apoio associados.

A experiência docente é a principal fonte do conhecimento pedagógico do conteúdo e o domínio docente do conhecimento científico um pré-requisito fundamental para o posterior desenvolvimento do PCK (Driel *et al*. ,1998; Kleickmann *et al*., 2013).

Para Driel *et al*. (1998), o PCK surge e desenvolve-se a partir: da experiência de ensino em sala de aula, da educação científica/disciplinar (por exemplo, o conhecimento científico de uma dada área do saber), das ações de formação frequentadas pelos professores, da observação das aulas.

Diversos estudos sobre o PCK dos Professores de Ciências demonstraram que as conceções sobre o ensino e a aprendizagem parecem ter uma influência significativa na prática docente (Driel *et al*., 2001). Estas não são estáticas; "programas especificamente direcionados para a educação docente, inspirados por inovações construtivistas, podem alterar as conceções docentes acerca do ensino-aprendizagem das ciências" (Driel *et al*.,1998, p.681).

Os referidos estudos permitem ainda concluir que têm sido analisados aspetos gerais do PCK dos Professores de Ciências e que "…the explicit attention for science teachers´ knowledge and beliefs with respect to the teaching of a specific topic is still marginal" (Driel *et al*., 1998, p.682).

Segundo Driel *et al*. (2001) investigar o conhecimento prático docente implica analisar as conceções dos docentes, as suas atitudes, preocupações visto o conhecimento prático dos docentes resultar da 'mistura' entre as suas conceções e o seu conhecimento, o qual é frequentemente implícito. Sugere ainda que a investigação aplique não apenas um método mas sim diversos (multimétodo).

Loughran *et al*. (2004) propõem um 'multimétodo' que permite documentar e descrever o PCK dos Professores de Ciências. É constituído por dois elementos importantes, um relacionado com o conteúdo científico da disciplina em análise (designado de Representação do Conteúdo/ 'Content Representation' – CoRe) e outro relacionado com a prática docente (designado de Reportório da Experiência Profissional e Pedagógica/ 'Professional and Pedagogical Experience Repertoire' – PaP-eR). Reconhecem que é difícil documentar o conhecimento profissional dos professores porque, tal como refere Schön, para muitos professores a sua prática e os seus conhecimentos, ideias, teorias que tendem a influenciar as suas práticas são (frequentemente) tácitas (Loughran *et al*., 2004). Referem que os professores frequentemente trocam atividades/recursos, estratégias de ensino mas raramente abordam as razões que lhes estão subjacentes. No seu projeto de investigação pediu aos professores que falassem sobre o seu conhecimento prático face a um dado conteúdo (por exemplo, porque ensinar um dado conteúdo de uma dada forma), de forma a obter descrições sobre a prática.

O aprofundamento do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) poderá permitir o desenvolvimento e a partilha de estratégias, de perspetivas relativas a um dado conteúdo científico e assim promover o desenvolvimento do conhecimento profissional e da prática dos professores. Driel *et al*. (2001) defendem que as aprendizagens através de redes/comunidades *online*, da colaboração de pares, da investigação-ação colaborativa e do estudo de casos são estratégias que apresentam um potencial significativo para promover a mudança do conhecimento prático docente. Tal mudança também poderá estar associada ao treino por especialistas, à construção do portefólio, podendo ambos complementar a colaboração/treino de pares (Sullivan & Glanz, 2009).

1.2.2. Formação dos professores de Geografia em Portugal: o lugar da Supervisão Pedagógica

A Geografia, tal como outras ciências, que está constantemente a ser alvo de mudanças, acompanhando as mutações sociais, tecnológicas, etc. O conhecimento geográfico não é fixo, está aberto a desafios, contestação e mudança (Roberts, 2011). Apresenta características peculiares, associadas ao facto de estar na interseção entre os três ramos da Ciência: as Ciências Exatas, as Ciências da Natureza e as Ciências Sociais e Humanas (Capel & Urteaga, 1984). A Geografia recebe contributos da Sociologia, da Economia, da História, da Geologia, … e estabelece uma relação recíproca com a Meteorologia, a Antropologia, a História, entre outras.

O ser uma ciência de encruzilhada, uma disciplina integradora, que conjuga as dimensões física e humana dos fenómenos (Cachino, 2000) obriga a que os professores de Geografia acompanhem a evolução do conhecimento geográfico mas também do conhecimento das áreas científicas com que estabelece estreitas relações, como é o caso da Geologia, da Meteorologia, da Economia. As intensas relações da Geografia com outras áreas do saber tornam a formação contínua dos professores de Geografia um pouco mais complexa e, simultaneamente, imprescindível ao seu bom desempenho. "Como antiga disciplina escolar, a Geografia gradualmente desenvolveu 'pontes' com outras disciplinas como a História, a Matemática, as Ciências e as Línguas" (Lambrinos & Bibou, 2006, p.251), facto que enriquece a Educação Geográfica e, simultaneamente, requer que os docentes revisitem continuamente os seus saberes para robustecer as referidas 'pontes'.

Não é apenas o facto de nos certificarmos que os acontecimentos e as imagens estão atuais; a forma de observar, de interpretar o mundo muda; surgem novos conceitos, novas técnicas, se não as dominarmos não conseguimos compreender o nosso Planeta (Lambert & Balderstone, 2010). Tal como refere Palin (2008), a "Geografia engloba diversos temas/aspetos relacionados com o mundo onde vivemos, explica o passado, "ilumina" o presente e prepara-nos para o futuro" (p.22).

Para Donert (2007), a Educação Geográfica tem um papel importante no despertar da sensibilidade para a importância do espaço, disponibiliza conhecimentos para que cidadãos possam compreender o mundo em mudança, assim como as diversas inter-relações existentes, também os ajuda a reagir adequadamente aos diversos acontecimentos mundiais. A Geografia desenvolve competências para a vida, tais como o pensamento espacial, o trabalho de campo, a investigação e a descoberta, a comunicação, a literacia gráfica (Bednarz, 2004). O facto de a

Geografia fazer parte da nossa vida quotidiana, confere-lhe uma forte relevância (Roberts, 2011). Faz parte da nossa vida não apenas porque experienciamos o mundo e desenvolvemos ideias sobre ele, mas também porque contribuímos para tornar o mundo tal com ele está, através do que fazemos diariamente e das decisões que tomamos (Roberts, 2011).

É fundamental ajudar os alunos a pensar geograficamente o mundo em mudança, a serem investigadores e participantes ativos na construção do seu conhecimento geográfico. Para atingir tais objetivos com sucesso é "fundamental que os professores de Geografia adaptem os conteúdos científicos das disciplinas que lecionam de forma a torná-los relevantes e motivadores" (King, 2004, p.197), (re)construam continuamente os seus saberes, revisitem constantemente as suas práticas, com o auxilio, por exemplo, de um supervisor/colega-supervisor. Para Houtsonen (2004), o profissionalismo dos professores de Geografia manifesta-se através da sua capacidade em aproveitar as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo meio envolvente.

Segundo Gopinathan *et al*. (2008), a aprendizagem contínua dos docentes e o seu desenvolvimento profissional são elementos chave para o desenvolvimento do conhecimento e das competências necessárias para o ensino, auxiliando assim os estudantes a atingir níveis cada vez mais elevados. Estes autores defendem que as estratégias que visam um desenvolvimento profissional efetivo dos professores devem: originar mudanças no conhecimento e competências dos professores de modo a estes resolverem de forma mais eficiente os problemas associados à sua prática profissional; procurar o envolvimento ativo dos professores, deve centrar-se na escola; reconhecer que as escolas são lugares importantes de aprendizagem; criar oportunidades aos professores de aprender em conjunto na escola assim como em redes alargadas de professores; disponibilizar tempo suficiente e criar um ambiente escolar que permitirá aos professores integrar as suas aprendizagens resultantes das práticas diárias em processos compreensivos de mudança.

Em Portugal, segundo Pintassilgo *et al*. (2010), a formação de professores para o ensino secundário apenas se iniciou entre 1901 e 1902 e foi na 1ª República que foi atribuída, pela primeira vez, dignidade universitária à formação de professores. Segundo os referidos autores, nos anos setenta, com o I Governo Institucional, em 1976, existiam duas preocupações: a atualização científica e pedagógica e a formação em exercício, para os docentes que não eram profissionalizados.

A formação em exercício devia ser realizada na escola, de acordo com um Plano Individual de Trabalho, durante dois anos, sendo o professor acompanhado na escola por um orientador pedagógico, coordenado pelo delegado do grupo disciplinar a que pertencia

(Pintassilgo *et al*., 2010). Em 1985, a profissionalização em serviço passou a designar-se formação em serviço, com igual duração de dois anos, ligada a núcleos de formação, a universidades e a escolas superiores de educação, na tentativa de garantir simultaneamente uma componente teórica ligada às Ciências da Educação e uma componente prática, nas escolas (Pintassilgo *et al*., 2010).

Por seu lado, a formação inicial de professores passou em exclusivo para as universidades que reorganizaram, em 1988, o Ramo de Formação Educacional. O referido ramo educacional pressupunha a realização de um estágio profissional, durante um ano, em simultâneo com um seminário pedagógico universitário (Pintassilgo *et al*., 2010). No caso dos professores de Geografia, a formação inicial estava a cargo das Universidades clássicas, a saber, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, da Universidade de Coimbra, da Universidade de Lisboa e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa foi proposta uma licenciatura em Ensino da Geografia, enquanto que nas Faculdades de Letras de Coimbra e do Porto foram propostos ramos educacionais a realizar na sequência de um tronco comum científico (Ferreira, 1992; Alexandre, 2013). Por seu lado, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa foi proposto um ramo educacional pós-licenciatura (Ferreira, 1992; Alexandre, 2013).

O conteúdo do programa de formação inicial era da responsabilidade dos docentes das instituições de ensino superior e das escolas, consideradas parceiras fundamentais no processo de formação inicial, forneciam as condições necessárias para a concretização do estágio (Ferreira & Miranda, 2004). Segundo Ferreira (1992), as disciplinas, no âmbito das Ciências da Educação, incluídas no currículo das quatro faculdades, mencionadas anteriormente, não apresentavam muitas diferenças.

A portaria nº 1097/2005 fixava o quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica no âmbito da formação inicial. Segundo a referida portaria o estágio pedagógico concretiza-se através da modalidade de prática pedagógica supervisionada, realiza-se nas turmas atribuídas ao orientador da escola. A referida prática é orientada, em conjunto, por docentes do estabelecimento de ensino superior e da escola.

No caso da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a formação inicial em Ensino de Geografia baseava-se nos seguintes objetivos: usar adequadamente o saber e o saber-fazer da Geografia em situações de ensino-aprendizagem; aprender a mobilizar conceitos, métodos e técnicas geográficas na abordagem de problemas escolares; adquirir competências para pesquisar, selecionar e organizar informação e transformar este

conhecimento mobilizável na Educação Geográfica; saber adotar estratégias adequadas ao desenvolvimento da formação de cidadãos geograficamente competentes e desenvolver espírito crítico, reflexivo, promotor da inovação na Educação Geográfica (Gil, 2009)

Na referida faculdade, os estagiários eram avaliados nos seguintes itens: planeamento do processo de ensino-aprendizagem, formação científica e pedagógica, concretização da aula, integração na vida escolar e atitudes profissionais.

No caso da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o Curso de Especialização em Ensino de Geografia (até ao ano letivo 2008/09) era composto pelas componentes curriculares de estágio pedagógico e de seminário pedagógico. O Curso tinha como finalidades integrar conhecimentos e competências científicas e pedagógicas numa prática profissional contextualizada, desenvolver relações pedagógicas inovadoras, promover o sentido social, cultural e cívico da atividade profissional docente e fomentar uma análise problematizadora das intervenções pedagógicas e educativas de um processo orientado por princípios de reflexão, investigação e intervenção. Os estagiários deviam desenvolver nas escolas as seguintes atividades: (co)elaboração de documentos associados à prática docente, atividades letivas constantes no plano de formação, atividades extraletivas constantes no referido plano, observação de aulas em turmas do Orientador(a), presença e participação ativa nas reuniões semanais do núcleo de estágio e a organização de um portefólio que traduza o percurso de formação.

Nos últimos anos, após a implementação do processo de Bolonha, passou a haver formação de professores de Geografia em mais Universidades, e começa a ter atenção semelhante à de outras disciplinas mas surge associada à História. A formação, por força do previsto no decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro, passa a ser bidisciplinar, a saber, Geografia e História, integrados no mestrado 'Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário' (de acordo com informações disponibilizadas no site www.dges.mctes.pt). O referido mestrado é disponibilizado pelas seguintes Universidades: dos Açores, da Beira Interior, do Minho, do Porto e de Lisboa.

Desde o ano letivo 2007/2008, os professores de Geografia assim como os restantes professores, para acederem às funções docentes necessitam de:

a) possuir um mestrado em Ensino (no caso da Geografia, de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, até ao ano letivo 2014/2015 deverão possuir o mestrado 'Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário' e a partir do ano letivo 2015-2016 deverão possuir o mestrado 'Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário'). De acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, a habilitação

profissional para a docência é conferida a quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um mestrado em Ensino cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino superior e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo. O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Dá-se especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais. Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

b) realizar a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades e ter aprovação. De acordo com o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 146/2013 de 22 de outubro), a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades "visa verificar o domínio de conhecimentos e capacidades fundamentais para o exercício da função docente" (artigo 22.º). De acordo com o referido decreto regulamentar a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades é uma prova nacional que incide sobre competências transversais às diversas áreas de docência e sobre conhecimentos de ordem científica e técnica próprios de cada disciplina/domínio de habilitação. A referida prova tem que ser realizada pelos futuros professores mas também pelos professores em serviço que, segundo o Aviso n.º 14962-A/2013 de 5 de dezembro, possuam menos de cinco anos de serviço.

De acordo com o que temos vindo a observar, parece-nos que a formação inicial dos professores de Geografia tem sido estruturada e objeto de uma reflexão mais cuidada do que a formação dos docentes experientes. No entanto, quer os professores no ativo formados antes da implementação do processo de Bolonha, quer os professores formados após a sua implementação precisarão de se manter atualizados.

O trabalho colaborativo nas escolas, com colegas, com colegas especializados e/ou com especialistas poderá ser uma das oportunidades, disponibilizadas pelas escolas, para os docentes se mantenham atualizados e se desenvolvam profissionalmente. As escolas também poderão proporcionar a possibilidade dos docentes realizarem a autossupervisão, podendo esta ser complementar à referida supervisão colaborativa/colegial. Na legislação portuguesa (Decreto-Lei nº.22/2014, de 11 de fevereiro), ao nível da formação contínua, está previsto, ainda que recentemente, o trabalho colaborativo nas escolas com colegas, com colegas especializados, designados de formadores internos. "A bolsa de formadores internos é constituída por docentes acreditados pelo CCPFC pertencentes ao quadro das escolas associadas do CFAE" (artigo 15º. do DL 22/2014, de 11 de fevereiro). Na referida legislação, relativamente à formação contínua, está previsto, entre outras, a modalidade de Círculo de Estudos, que possibilita o trabalho com especialistas. Uma outra oportunidade, no contexto da avaliação do desempenho, poderá ser a observação de aulas dos professores avaliados, mas estas não deveriam constituir um momento de avaliação sumativa mas antes momento de avaliação formadora, capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Mas, no contexto que vivemos atualmente, segundo Moreira (2009) um contexto avaliativo de supervisão interpares, parece valorizar-se preferencialmente o processo avaliativo, em detrimento do processo supervisivo.

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) e a Lei de Bases do Sistema Educativo, enunciam dois 'caminhos' para os docentes manterem-se atualizados, a saber: a formação especializada e a participação em ações de formação contínua. Este último 'caminho' abrange as seguintes modalidades: cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos e ações de curta duração (artigo 6.º do DL 22/2014, de 11 de fevereiro). A formação especializada "visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas." (artigo 14.º do E.C.D.). Por seu lado, "a formação contínua tem como objetivos promover: a) a satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia; b) a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos; c) o desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares; d) a difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de

escolas ou das escolas não agrupadas; e) a partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes" (artigo 4.º do DL 22/2014, de 11 de fevereiro). A formação contínua foi reconhecida com um direito a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, e como um dever a partir de 1989, pela publicação do regime Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário de 1989 e do Estatuto da Carreira Docente – 1990 (Leite, 2005).

Os professores experientes de Geografia têm-se mantido atualizados através da frequência de ações de formação contínua, da realização de investigações, predominantemente na sua área científica. Ao contrário do que acontece com outras áreas, em Portugal tem havido pouca investigação em Educação Geográfica e em formação de professores de Geografia, facto que se pode dever, pelo menos em parte, à escassez de cursos de formação inicial de professores de Geografia na era pré-Bolonha e ao facto desses cursos estarem centrados em Universidades Clássicas que deram pouca importância à investigação na área de Formação de Professores e do seu desenvolvimento profissional. Esta situação alterou-se nos últimos anos, com o aparecimento do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário. Verificou-se um aumento das investigações em Educação Geográfica, desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica supervisionada (formação inicial de professores).

Segundo o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, e de acordo com a pesquisa que realizamos, no que diz respeito a teses de doutoramento, relacionadas com a Educação Geográfica e elaboradas por investigadores portugueses, existem algumas teses, entre elas as seguintes: 'An investigation into the problems of curriculum planning and development in Geography with special reference to the curriculum of the secondary schools of Portugal' elaborada por Manuela Malheiro Ferreira, em 1992; 'Portugal através dos manuais escolares de Geografia, século XIX: as imagens intencionais.' elaborado por Sérgio Claudino, em 2001; 'A reconfiguração didática: implicações da educação para a cidadania nas práticas da Educação Geográfica' elaborada por Branca Miranda, em 2010; 'Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa' elaborada por Maria Helena Esteves, em 2010; 'A formação do cidadão geograficamente competente – aspetos da mudança do paradigma pedagógico em Didática da Geografia' elaborada por Cristiana Martinha, em 2011; 'O Currículo Nacional de Geografia no Ensino Básico. Da conceção e do prescrito à configuração do vivido' elaborada por Felisbela Martins, em 2011; 'Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da década' elaborada por Manuel Gomes, em 2012;

e ‘Formação Reflexiva de Professores e Cidadania. Contributo para o Estudo das Práticas de Formação Inicial de Professores de Geografia’ elaborada por Fernando Alexandre, em 2013.

Relativamente às dissertações de mestrado, da formação contínua, elaboradas por investigadores portugueses e relacionadas com Educação Geográfica, de acordo com o referido Repositório, encontramos, entre outras, as seguintes: ‘Ciência Académica e Saber do Professor - Representações de ciência e do seu ensino na Educação Geográfica’ elaborada por Fernando Alexandre, em 1995; ‘Conceção de curricula em análise espacial para o terceiro ciclo do ensino básico’ elaborada por Nuno Neves, em 2005; ‘Potencial didático dos sistemas de informação geográfica no ensino da Geografia’ elaborada por Nuno Gomes, em 2006; ‘Ensino da Geografia e formação acrescida em sistemas de informação geográfica’ elaborada por Anabela David, em 2007; ‘O currículo de geografia no terceiro ciclo e suas implicações no desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos’ elaborada por Teresa Soares, em 2008; ‘O contributo da educação formal em Geografia na prevenção dos incêndios florestais’ elaborada por Maria Amélia Cunha, em 2008; ‘Os globos virtuais no ensino da geografia: a noção de espaço em alunos do 3º ciclo do ensino básico’ elaborada por Maria Cristina Oliveira, em 2010; ’Os sistemas de informação geográfica no ensino da Geografia: aplicação a uma turma do 3ºciclo do Ensino Básico’ elaborada por Ângela Santos, em 2011; ‘Contributo do ensino da geografia na descodificação dos signos do ambiente circundante: um estudo com alunos de geografia no 3º ciclo do ensino básico’ elaborada por Maria Afonso, em 2012; ‘O 3RD World Farmer como ferramenta promotora de competências geográficas no 9ºano’ elaborada por Paula Simões, em 2012.

Com a criação do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia começaram a surgir investigações que abrangem, simultaneamente, a Educação Geográfica e a Educação Histórica. Estas são bastante numerosas, entre elas as seguintes: ‘A análise de cartoons e de mapas nas aulas de História e de Geografia: a literacia visual histórica e geográfica’ elaborada por Christophe Santos, em 2010; ‘Migrações, geografia escolar e educação para a cidadania’ elaborada por Ana Celeste Silva, em 2011; ‘Promoção da educação intercultural: o contributo da diversidade cultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de História e Geografia’ elaborada por Ana Rolão, em 2011; ‘A webquest na aprendizagem da História e da Geografia’ elaborada por Carla Moreira, em 2011; ‘A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia’ elaborada por Joana Cruz, em 2012; ‘Ruínas e a Experiência do lugar: contributos do filme documentário e da Saída de Campo no Desenvolvimento das Aprendizagens em História e Geografia’ elaborada por Armando

Figueiredo, em 2012; e 'A educação geográfica e histórica na assunção da cidadania: estudo de caso' elaborada por Miguel Rocha, em 2013.

A atualização docente é cada vez mais importante e tal como referem Gopinathan *et al*. (2008), a qualidade do professor e a qualidade do ensino serão fatores importantes na melhoria do desempenho dos alunos; professores bem preparados terão de desempenhar múltiplos papéis, por exemplo, facilitadores, 'treinadores', mentores, instrutores, auto e heterosupervisores.

1.3. **Questões de investigação**

Atualmente podemos constatar que:

- a formação de professores de Geografia, tanto em Portugal como no estrangeiro, não tem sido tão apoiada quando comparada com a formação de professores de outras disciplinas;
- os professores, em geral, e os de Geografia, em particular, desenvolvem conhecimentos sobre a sua profissão e o ensino da sua disciplina que nem sempre são fundamentados e/ou compatíveis com os resultados da investigação em educação;
- está previsto na lei um período de indução durante o qual os professores principiantes deveriam ser acompanhados por professores experientes, capazes de os ajudar a desenvolver profissionalmente;
- no contexto da avaliação de desempenho, a observação de aulas dos professores avaliados não deveria constituir apenas um momento de avaliação sumativa mas antes momento de avaliação formadora, capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores;
- a supervisão pedagógica é uma ferramenta capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, designadamente dos professores experientes.

Dentro do contexto que acabamos de descrever, decidimos desenvolver um projeto de investigação cuja questão central é a seguinte:

Em que medida os professores de Geografia, quer na qualidade de professores avaliadores quer na qualidade de professores avaliados, estão recetivos a processos de

supervisão pedagógica enquanto ferramentas promotoras do seu desenvolvimento profissional?

Para responder à referida questão central, será necessário responder às seguintes questões específicas de investigação:

Q_1: Que relação há entre as conceções de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia acerca do ensino desta disciplina?

Q_2: Que relação há entre a avaliação que fazem os professores avaliadores e os professores avaliados de Geografia dos conhecimentos relevantes para a docência da respetiva disciplina?

Q_3: Que relação há entre as necessidades de formação sentidas pelos professores avaliadores e pelos professores avaliados de Geografia?

Q_4: Que relação há entre as conceções de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia acerca da Supervisão Pedagógica?

Q_5: Que opiniões e expectativas têm os professores avaliadores e os professores avaliados de Geografia acerca do contributo da supervisão pedagógica, no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, para o desenvolvimento profissional do professor de Geografia?

1.4. Importância da investigação

Esta investigação pretende, no âmbito da Avaliação de Desempenho de professores de Geografia, ser um contributo para aprofundar o conhecimento relativo à supervisão pedagógica no contexto da formação contínua. Segundo Alarcão & Roldão (2008) "abundam, na literatura relativa à formação inicial, os estudos sobre supervisão, o que contrasta com a quase ausência de estudos sobre o mesmo tema relativamente à formação contínua […] incluindo a supervisão colaborativa entre pares" (p.51). As investigadoras defendem o seu alargamento à formação contínua. Consideramos que supervisão pedagógica cada vez mais se está a afirmar como um importante contexto de (re)construção e desenvolvimento profissional dos professores.

Aquele aprofundamento passa, também, por investigar as práticas supervisivas que estão a ocorrer nas escolas dos professores participantes no estudo e quais apresentam, em sua opinião, um impacto positivo sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD). Procurou-se também investigar a sua opinião face às formas emergentes de supervisão pedagógica e sua

influência no referido desenvolvimento. A investigação da perceção dos docentes (do 3º ciclo e secundário) face à importância da supervisão pedagógica, enquanto contexto de desenvolvimento profissional, e de conhecimento é uma mais-valia visto que conhecer as perspetivas dos docentes (mais associadas à ação) não só enriquece e complementa as perspetivas teóricas como permite desenvolver processos de supervisão mais frutuosos em termos do DPD.

O conhecimento do que pensam os professores avaliadores e os professores avaliados de Geografia, bem como o conhecimento da relação entre as perceções e atitudes dos dois grupos de professores de Geografia também deverá ser um importante contributo para o referido aprofundamento.

O conhecimento que iremos adquirir no nosso estudo, a partir da análise das perceções de docentes de Geografia, poderá ser um pequeno contributo (a adicionar aos contributos de outras áreas do saber) para o desenvolvimento da supervisão em Portugal e em especial da supervisão dos professores de Geografia. Em Portugal, tanto quanto conseguimos apurar, não existem estudos ao âmbito da supervisão dos referidos professores e a nível internacional estes são pouco numerosos. Assim estaremos a contribuir para diminuir a distância entre a perceção dos docentes de Geografia e a 'real' supervisão pedagógica.

1.5. Limitações da investigação

Este trabalho de investigação, que averiguou em que medida os professores de Geografia, quer na qualidade de professores avaliadores quer na qualidade de professores avaliados, estão recetivos a processos de supervisão enquanto ferramentas promotoras do seu desenvolvimento profissional, tem como principais limitações:

- a existência de um reduzido número de estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores experientes, sendo este, no caso específico de professores de Geografia, ainda mais reduzido, a nível internacional, e inexistentes à escala nacional, de acordo com a pesquisa que realizamos;
- o facto de a literatura disponível sobre a supervisão de professores experientes de Geografia ser muito reduzida a nível internacional e inexistente à escala nacional, de acordo com a pesquisa que realizamos;
- o facto de as entrevistas serem semiestruturadas. Segundo Gall *et al.* (2003), este tipo de entrevista implica a utilização de um guião de entrevista que contem questões

estruturadas e abertas, de forma a obter informação adicional, mas não permite obter informações tão profundas como poderiam ser obtidas se a entrevista fosse não estruturada. O entrevistador pode fazer algumas adaptações às questões à medida que a entrevista decorre mas não de uma forma tão intensa como se estivéssemos perante uma entrevista não estruturada (Gall *et al.,* 2003);

- a reduzida experiência da investigadora no uso desta técnica poderá ter limitado a potencialidade da mesma;
- a reduzida disponibilidade dos professores para participar em entrevistas;
- o facto de as entrevistas terem decorrido num momento em que os professores revelavam algum descontentamento face à evolução na carreira e face à avaliação de desempenho docente, encontrando-se assim moralmente num momento menos bom. O descontentamento, que se tornou óbvio ao longo de algumas entrevistas, poderá ter influenciado os dados obtidos;
- o nosso estudo envolveu apenas professores de Geografia, assim os resultados obtidos não podem ser generalizados a outros grupos disciplinares.

1.6. Estrutura geral da tese

O presente trabalho de investigação encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo, destinado a contextualizar e apresentar a investigação realizada, divide-se, para além da parte introdutória (1.1), em cinco partes, a saber: a contextualização da investigação (1.2), as questões de investigação definidas (1.3), a importância do trabalho de investigação (1.4), as limitações inerentes à investigação realizada (1.5) e, por último, a estrutura geral da tese (1.6).

No segundo capítulo realiza-se a revisão da literatura sobre os assuntos relacionados com o tema da tese, de modo a realizar a fundamentação teórica e empírica. Assim, a seguir à introdução (2.1), que dá a conhecer a forma como o capítulo se encontra organizado, seguem-se mais cinco subcapítulos que abordam, respetivamente: o desenvolvimento profissional docente e os seus contextos (2.2); a supervisão como estratégia de desenvolvimento profissional docente (2.3); as conceções, perceções e práticas de supervisão (2.4); o papel da supervisão pedagógica na avaliação de desempenho docente (2.5) e, por último, a Educação Geográfica e o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (2.6).

O terceiro capítulo, que tem como propósito a apresentação e a fundamentação da metodologia utilizada na investigação, inicia com uma parte introdutória (3.1), seguindo-se

cinco subcapítulos, designadamente: a descrição do estudo (3.2), a caracterização da população e da amostra selecionada (3.3), a seleção e justificação das técnicas de recolha de dados e da construção dos instrumentos usados na referida recolha (3.4), a descrição da forma como se procedeu à recolha de dados (3.5) e, por último, procedimentos usados no tratamento e análise dos dados recolhidos (3.6).

O quarto capítulo destina-se a apresentar e a discutir os resultados obtidos para as questões de investigação formuladas. Tal como se verificou nos capítulos anteriores, este também começa por uma breve introdução (4.1) que expõe a forma como se encontra estruturado o capítulo. De seguida procedemos à apresentação dos resultados obtidos e à sua discussão, com base na literatura revista, organizando-se em quatro subcapítulos, a saber: conceções sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia (4.2); conceções sobre as caraterísticas e os conhecimentos desejáveis dos professores de Geografia (4.3); conceções de professores de Geografia sobre Supervisão Pedagógica (4.4); e perspetivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (4.5).

No quinto capítulo, após uma breve introdução (5.1), são apresentadas as conclusões da investigação, decorrentes dos resultados obtidos, e que se apresentam em estreita associação com as questões de investigação formuladas (5.2). Deste capítulo constam, ainda, as implicações que os resultados desta investigação poderão ter para o processo de desenvolvimento profissional dos professores avaliadores e avaliados de Geografia, para a formação inicial de professores e para a formação dos formadores de professores de Geografia (5.3) e algumas sugestões para futuras investigações (5.4), relacionadas com a temática abordada nesta investigação. Após estes cinco capítulos, lista-se, por ordem alfabética, a bibliografia consultada e apresentam-se os anexos que foram considerados relevantes para uma análise adequada da investigação desenvolvida, designadamente, o questionário aplicado aos professores de Geografia e os guiões de entrevista aplicados aos professores avaliadores e aos professores avaliados de Geografia.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Introdução

Neste capítulo efetua-se uma revisão da literatura relevante na área em estudo, com o intuito de estabelecer uma fundamentação teórica e empírica para a investigação realizada. Encontra-se dividido em cinco subcapítulos. Depois desta introdução (2.1), que apresenta uma breve síntese da estrutura do capítulo, procedemos a uma descrição do que a literatura existente relata acerca do desenvolvimento profissional docente e os seus contextos (2.2). Assim, começamos por abordar o conceito e os propósitos do desenvolvimento profissional (2.2.1), passando, de seguida, aos contextos onde este se processa (2.2.2). No terceiro subcapítulo (2.3) discutimos o conceito de supervisão, assim como as suas funções e modelos (2.3.1), e debruçamo-nos sobre a supervisão enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional docente (2.3.2). O quarto subcapítulo centra-se nas conceções, perceções e práticas de supervisão. Está subdividido em duas partes: a primeira refere-se às conceções, perceções de desenvolvimento profissional e de supervisão (2.4.1) e a segunda analisa as práticas de supervisão pedagógica no contexto nacional e internacional (2.4.2). O quinto subcapítulo centra-se no papel da supervisão pedagógica na avaliação de desempenho docente (2.5). No sexto, e último, subcapítulo abordamos a Educação Geográfica e o desenvolvimento profissional dos Professores de Geografia. Começamos por apresentar o que significa ser professor de Geografia no século XXI (2.6.1), de seguida abordamos algumas caraterísticas da Educação Geográfica (2.6.2) e, por fim, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (2.6.3).

2.2. O Desenvolvimento profissional docente e os seus contextos

2.2.1. Desenvolvimento profissional docente: conceito e propósitos

Desenvolvimento Profissional Docente é uma expressão que engloba todas as atividades, formais e informais, desenvolvidas por professores, ao longo da sua carreira profissional, no sentido de melhorarem o seu desempenho (Day & Sachs, 2004). É, cada vez,

mais considerado um elemento fundamental na carreira docente, sendo frequentemente relacionado com a aprendizagem em contexto (Muijs *et al.*, 2004; Nóvoa, 2009).

Durante os últimos 15 anos, o processo de desenvolvimento profissional docente tem recebido uma crescente atenção por parte dos investigadores em educação (Kelchtermans, 2004), o que se traduz, entre outros, numa proliferação de literatura sobre o tema, bem como de termos usados para o designar. São exemplos desses termos: desenvolvimento docente, formação permanente, formação contínua, formação em serviço, formação em contexto laboral, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação. Alguns destes termos possuem, para alguns investigadores, significados que se sobrepõem, mas são definidos de forma significativamente diferente por outros investigadores (Bolam & McMahon, 2004). Tal como refere Estrela (2003), os termos utilizados nos discursos podem ocultar diferenças semânticas não negligenciáveis, comportando diferentes visões.

A variedade de perspetivas a partir das quais podemos analisar o desenvolvimento profissional docente (Huberman & Guskey, 1995), deu origem ao surgimento de diversas conceções do mesmo. Ao analisarmos algumas das referidas conceções verificámos que estas podem se referir simultaneamente a aspetos dicotómicos: ao individual/coletivo; às experiências formais/informais; às aprendizagens no local de trabalho/noutros locais; às experiências espontâneas/planificadas; e/ou aos objetivos individuais/sociais. Day (2001), Day & Sachs (2004), Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009) referem-se ao individual/coletivo, mas também às experiências formais/informais. Muijs *et al*. (2004) aborda as aprendizagens no local de trabalho e noutros locais, enquanto que Kelchtermans (2004) apenas se refere ao local de trabalho. Day (2001) também aborda as experiências espontâneas/planificadas, os objetivos individuais/sociais. Por seu lado, Morais & Medeiros (2007) coloca a tónica nos objetivos individuais e Oliveira-Formosinho (2009) nos objetivos sociais.

Evans (2002) considera que o conceito de desenvolvimento docente não está claramente definido e necessita de ser clarificado para que possa existir uma compreensão do conceito partilhada pela comunidade científica, que facilita a comunicação. Esta falta de uma compreensão partilhada, a existência de múltiplas perspetivas, afigura-se como um problema visto dificultar a compreensão do processo de desenvolvimento docente (Kelchtermans, 2004).

Consideramos, tal como Marcelo (2009), que a "denominação *desenvolvimento profissional* se adequa melhor à conceção de professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito 'desenvolvimento' tem uma conotação de evolução e continuidade […], supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores" (p. 9), favorecendo assim uma visão holística do desenvolvimento profissional. Quer o conceito Formação em Serviço, quer o conceito Aprendizagem em Contexto Laboral, são mais redutores que o conceito de Desenvolvimento Profissional visto este abranger uma grande diversidade de abordagens, de estilos de ensino e aprendizagem que poderão ocorrer dentro e fora do local de trabalho (Muijs *et al.*, 2004). Contrariamente, o conceito de aprendizagem ao longo da vida é mais abrangente que o conceito de Desenvolvimento Profissional, visto englobar todos os tipos de aprendizagem (Muijs *et al.*, 2004).

"O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade de educação na sala de aula. É um processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais" (Day, 2001, p. 20).

Kelchtermans (2004), tal como Day (2001), considera o desenvolvimento profissional um processo de aprendizagem, o qual é, segundo aquele autor, resultante de interações significativas entre o docente e o seu contexto profissional, sendo este influenciado pelo contexto temporal (abarca o passado, o presente e as expectativas futuras) e espacial (ambiente social, organizacional e cultural) em que o professor trabalha. Estas interações, tal como refere Kelchtermans (2004), podem originar mudanças na prática docente bem como no pensamento/reflexão sobre essa mesma prática. Morais & Medeiros (2007), também destacam a mudança, quando referem que desenvolvimento profissional é "um processo de mudança nas formas dos pensamentos dos professores, nas suas crenças e nas suas perceções, tendo em consideração o pensamento e as aprendizagens dos estudantes" (Morais & Medeiros, 2007, p. 78).

Marcelo (2009) também entende o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo "que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a

escola; e contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais" (Marcelo, 2009, p. 7).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional é " um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades" (p.226).

Na ótica de Oliver & Alexandre (2004), existe um certo consenso relativamente ao desenvolvimento profissional docente ser um processo natural de crescimento pessoal e profissional. As dinâmicas caracterizadas por uma ligação intrínseca entre teoria, prática, pensamento e ação propiciam o referido desenvolvimento (Oliver & Alexandre, 2004).

Alonso (2007) sistematizou algumas características intrínsecas ao conceito de desenvolvimento profissional, a saber: superação da dicotomia entre dimensões pessoais (o professor como pessoa) e profissionais (o professor como pertencente a um grupo ocupacional); perspetiva de evolução e continuidade (o que se contrapõe à tradicional dicotomia formação inicial e formação contínua); caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, em que a formação formal e informal se cruzam e enriquecem mutuamente, colocando o foco na investigação e reflexão conjunta; carácter processual, sistemático e permanente (por oposição ao carácter pontual de ações encaradas como atualização de conhecimento ou 'reciclagem'); natureza global e integradora (que afeta a pessoa, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afetivas, sociais e instrumentais).

As diversas opiniões enunciadas anteriormente complementam-se e demonstram que o conceito desenvolvimento profissional é um conceito abrangente (Danielson, 2006). Este traduz uma visão alargada da aprendizagem profissional, inclui uma aprendizagem iminentemente pessoal, a partir da própria experiência (Day, 2001; Morais & Medeiros, 2007). Também se refere à participação docente em projetos profissionais que promovem a expansão do seu conhecimento (Danielson, 2006; Oliver & Alexandre, 2004; Bright & Leat, 2000), o desenvolvimento de estratégias de ensino e de técnicas (Morais & Medeiros, 2007; Oliver & Alexandre, 2004), a aquisição de novos valores (Oliver & Alexandre, 2004), de novas competências, de uma nova compreensão (Bright & Leat, 2000).

Assim, as referidas conceções de desenvolvimento profissional baseiam-se em abordagens ecológicas e socioconstrutivistas, na medida em que valorizam os diversos contextos em que o professor se insere, defendem o apoio de colegas, de colegas-

supervisores. Realçam a importância da colegiabilidade (o professor como pertencente a um grupo ocupacional e não apenas o professor como pessoa) e da colaboração, ligando intrinsecamente o processo de inovação educacional com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Alonso, 2007). Vilar (1993), tal como Alonso (2007), relaciona o processo de inovação educacional com o processo de desenvolvimento docente quando refere que implica, entre outros aspetos, a necessidade de formação permanente dos professores. A inovação educacional é um processo complexo (Vilar, 1993), apresenta significações múltiplas: mudança, renovação, evolução ou reforma (Correia, 1994).

Sparks & Loucks-Horsley (1989) apresentaram cinco modelos de desenvolvimento profissional: o desenvolvimento profissional autónomo; o desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão; o desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria; o desenvolvimento profissional através de cursos de formação; e o desenvolvimento profissional através da investigação para a ação. O modelo de desenvolvimento profissional autónomo parte da crença de que os professores aprendem sozinhos, lendo publicações científicas relacionadas com a sua área, dialogando com os colegas, experimentando novas estratégias de ensino. Baseia-se nos seguintes pressupostos: os indivíduos são os que melhor diagnosticam as suas próprias necessidades de formação e são capazes de aprendizagem autodirigida e autoiniciada; os indivíduos ficam mais motivados quando são eles próprios que fazem uma autoavaliação das suas necessidades e a partir dela definem os seus objetivos de aprendizagem. Por seu lado, o modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão pode assumir formas diferentes, por exemplo treino por pares, supervisão clínica. Defende que a reflexão e a análise são meios centrais para o desenvolvimento profissional, que a observação e supervisão pedagógica oferecem ao professor dados/*feedback* para melhorar o seu desempenho na sala de aula. Por sua vez, o desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria incentiva o professor a desenvolver o currículo ou a melhorar a escola, solucionando problemas gerais ou específicos. O desenvolvimento profissional através de cursos de formação corresponde ao modelo mais aplicado, envolve os professores na aquisição de conhecimentos ou no desenvolvimento de competências através de contextos formais de ensino (individual ou em grupo). Nos cursos de formação estão claramente definidos os objetivos ou os produtos da aprendizagem. Por fim, o desenvolvimento profissional através da investigação para a ação pode assumir diferentes formas: ser uma atividade solitária ou em colaboração com a universidade, facilitadora do referido desenvolvimento. Pressupõe que o docente se centre na

investigação da sua prática docente, identificando uma área de interesse, recolhendo dados e posteriormente, realize alterações na referida prática, em função dos dados que recolheu.

"As escolas e docentes devem avaliar as suas necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico" (Marcelo, 2009, p. 11).

Hargreaves & Fullan (1996) fizeram uma proposta enumerando três modelos diferentes do desenvolvimento docente: desenvolvimento docente como desenvolvimento do conhecimento e das competências que visa 'equipar' o docente com o conhecimento e competências que aumentarão a sua capacidade de melhorar as oportunidades/momentos de aprendizagem dos seus alunos; desenvolvimento docente como autoconhecimento que se centra no desenvolvimento docente que, para além da mudança do comportamento do professor, procura também mudar a pessoa que é o professor; e desenvolvimento docente como mudança ecológica que ocorre com a realização de novas atividades, com o desempenho de novos papéis, com novas interações pessoais.

Posteriormente, Day (2001) identificou quatro cenários distintos, onde o desenvolvimento profissional dos docentes pode ocorrer: instrução direta através de conferências, cursos, ateliers; aprendizagem na escola, através de treino de pares, de amizades críticas, de processo de revisão e avaliação, de investigação-ação, de avaliação de portefólios, de trabalhos em equipa; aprendizagem fora da escola, através de redes de trabalho, de parcerias entre a escola e as universidades, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares, e aprendizagem na sala de aula, através das reações dos alunos. Podemos identificar um elo de ligação entre cenários propostos por Day (2001) e as abordagens referidas anteriormente, de Sparks & Loucks-Horsley (1990): o primeiro cenário relaciona-se com o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação; o segundo cenário relaciona-se com todos os modelos à exceção do modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação; o terceiro cenário com o modelo de desenvolvimento profissional autónomo e com o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação; e o quarto cenário com o modelo desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

Segundo Flores & Simão (2009), o desenvolvimento pessoal e profissional precisa de incorporar quatro elementos (reinstrução, remodelação, revitalização e reimaginação) no sentido de apoiar a profissão docente e, consequentemente, assegurar a melhoria das aprendizagens dos alunos. A reinstrução baseia-se numa visão muito prática do ensino, em

que a relevância e a aplicação imediata na sala de aula é o principal objetivo, o enfoque incide na melhoria da instrução, não tem em consideração fatores sociais e culturais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e corresponde a um estilo antigo de desenvolvimento profissional. Por sua vez, a remodelação focaliza-se principalmente na aprendizagem docente, sobretudo na renovação profissional, através de oportunidades para repensar as suas práticas e assim os professores tornam-se práticos reflexivos. A revitalização está associada às redes externas de desenvolvimento profissional. Quando estas se interligam com as redes e projetos internos da escola, podem proporcionar o desenvolvimento profissional e a aprendizagem sustentável dos professores. E por fim, a reimaginação, que coloca os professores numa posição de investigadores das suas próprias práticas, bem como das dos seus pares, contribui para a compreensão da natureza da prática e promove a sua melhoria e transformação.

O desenvolvimento pessoal e profissional para Grundy & Robison (2004) possuí três funções: a extensão, a renovação e o crescimento docente**.** A extensão ocorre com a introdução de novos conhecimentos ou competências, por exemplo relativas às novas tecnologias de informação e comunicação; o crescimento acontece através da inovação educacional e do desenvolvimento de maiores níveis de especialização; a renovação do conhecimento docente ou a renovação do entusiasmo e dedicação é conseguida pela transformação e mudança do conhecimento e da prática. Day & Sachs (2004) apresentam a mesma opinião que Grundy & Robison (2004).

Para atingir com sucesso os referidos propósitos, é fundamental ter em consideração que a construção do eu profissional evolui ao longo da carreira docente e integra, de acordo com Marcelo (2009), o compromisso pessoal para com a referida construção, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, e o conhecimento sobre as matérias que ensinam e o modo como se devem ensinar, as experiências passadas (experiências pessoais; experiências baseadas em conhecimento formal; experiência escolar e de sala de aula). Os professores, tal como os seus alunos, pensam, sentem e sofrem diversas influências (por exemplo, da sua biografia, do seu contexto de trabalho, dos seus pares, das suas preferências de ensino, da fase de desenvolvimento profissional em que se encontram, do contexto sociopolítico envolvente), que deverão ser tidos em conta no processo de desenvolvimento profissional para que este tenha resultados efetivos (Alarcão & Tavares, 1987; Day, 2001; Day & Sachs, 2004; Gordon, 2005).

Assim, é necessário ter em conta "a preparação e disposição dos professores para aprender, as suas necessidades pessoais e profissionais, as suas motivações e os contextos"

(Flores & Simão, 2009, p. 147) pessoais, profissionais, pedagógicos, organizacionais e comunitários (Ferreira, 2009) em que trabalham. Mas também é importante, entre outros aspetos, que as lideranças escolares criem condições de trabalho propícias ao questionamento continuo das práticas (Flores & Simão, 2009) e ajudem a desenvolver nas escolas um clima e uma cultura que valorize a aprendizagem/melhoria constante (Zepeda & Mayers, 2004; Simão, 2007). Para Ferguson (2006), uma cultura promove, com sucesso, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem quando: o sucesso parecer alcançável, de acordo os objetivos claramente definidos; os objetivos forem considerados importantes pelos professores pelo facto de incidirem no desenvolvimento profissional que os ajuda a ser melhores professores, e que tem aplicação no seu trabalho diário com os alunos; a experiência promotora do desenvolvimento profissional ser agradável; os supervisores serem encorajadores e insistentes; existe suporte dos pares (os pares são tão importantes como os professores no processo de desenvolvimento profissional).

O sucesso do desenvolvimento profissional dos professores também passa por lhes darmos a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional (Hargreaves & Fullan, 1996). Na verdade, para que haja sucesso, é importante que o desenvolvimento profissional não seja visto como algo exógeno ao grupo profissional dos professores (Alonso, 2007). Pelo contrário, é vital que os professores "participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e processos da sua própria aprendizagem" (Day, 2001, p. 17). Significa que devemos promover um desenvolvimento profissional autodirigido, tendo os docentes o papel de '*designers*' desse mesmo desenvolvimento (Hargreaves & Fullan, 1996). Tal opinião é partilhada por Simão *et al*. (2009), que defendem que os docentes devem ser os autores dos seus próprios processos de formação, e por Ferreira (2009), que defende um papel ativo dos professores como "construtores de saber e não meros consumidores passivos de programas de formação e 'créditos' correspondentes" (Ferreira, 2009, p.344). O facto de o desenvolvimento profissional ser autodirigido não é sinónimo de ser um desenvolvimento solitário (Gordon, 2005). Este deverá basear-se em processos colaborativos, por exemplo, com os pares, com os supervisores.

Em síntese, o desenvolvimento profissional consiste em aprender e mais ainda aprender e mudar (Zepeda, 2008). Os professores têm sido encarados como recipientes de mudanças, mas na realidade, são 'agentes' de aprendizagem e mudança (Day, 2001). Precisam de encorajamento, apoio e *feedback*, que poderá ser fornecido pelo supervisor, por pares, visto a mudança ser um processo lento, e por vezes doloroso (Guskey, 1995).

O desenvolvimento profissional deve: envolver os professores na identificação do que necessitam de aprender e na implementação de experiências de aprendizagem; centrar-se principalmente na escola e construir-se durante o trabalho quotidiano dos docentes; ser contínuo, acompanhando o dia a dia; organizar-se em torno da resolução colaborativa de problemas e deverá estar associado a um processo de mudança significativo e focalizado na melhoria das aprendizagens dos alunos (Zepeda & Mayers, 2004; Bakkenes *et al*., 2010). Deve ainda proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento do professor (Day, 2001).

Têm ocorrido importantes mutações no desenvolvimento profissional docente: deixou de estar apenas centrado no desenvolvimento individual e passou a considerar o desenvolvimento organizacional; de esforços fragmentados de desenvolvimento para o desenvolvimento profissional claro, coerente, segundo planos estratégicos; da focalização nas necessidades e satisfação do adulto para a focalização nas necessidades e aprendizagens dos alunos; do treino prestado fora do local de trabalho para múltiplas formas de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho; e do desenvolvimento individual para a criação de comunidades de aprendizagem, nas quais existe uma focalização coletiva na aprendizagem dos alunos, estabelecem-se diálogos reflexivos, desenvolvem-se práticas colaborativas, realizam investigações, produzem conhecimento, por vezes os professores ensinam em conjunto e observam as aulas uns dos outros, refletem coletivamente e aprendem sobre o aprender (Watkins, 2006; Grundy & Robison, 2004).

2.2.2. O desenvolvimento profissional docente no contexto laboral e pós-laboral

Segundo Lieberman (1995), as práticas promotoras de desenvolvimento profissional organizam-se em três grandes grupos: a instrução direta (por exemplo, conferências, *workshops*, cursos), aprendizagem na escola (por exemplo, treino por pares, amigos críticos, relação de mentorato, investigação-ação), e aprendizagem fora da escola (por exemplo através de comunidades de aprendizagem virtuais, visitas a outras escolas, redes virtuais disciplinares, relações escola-universidade). Assim, o desenvolvimento profissional pode incluir atividades formais e não formais, individuais ou coletivas, que os docentes vão desenvolvendo ao longo do tempo.

A investigação mais recente tem confirmado a eficácia do desenvolvimento profissional em contexto de trabalho visto permitir aos professores passar da teoria à prática, indo de encontro às necessidades dos docentes de acordo com o seu contexto escolar (Grundy & Robison, 2004; Hodkinson, 2009).

Para Zepeda (2008), o verdadeiro desenvolvimento profissional ocorre na escola, na companhia dos colegas que suportam, encorajam e aprendem em conjunto. Note-se que a aprendizagem profissional é um processo que se desenrola ao longo da vida, resultado do trabalho que o docente realiza, do trabalho que os alunos realizam e do trabalho que os docentes desenvolvem entre si, simultaneamente, o conhecimento é criado e partilhado entre os diversos membros (Zepeda, 2008; OCDE, 2014). Assim, o desenvolvimento profissional deve ser planificado como parte integrante do dia a dia docente. Cada dia é dia de desenvolvimento profissional (Tienken & Stonaker, 2007), este "nunca é o fim, mas sim o início de uma viagem em direção à aprendizagem" (Zepeda, 2008, p. 61).

A valorização do contexto escolar, realizada por Zepeda (2008), também está presente na legislação. "Se conjugarmos a legislação sobre a formação contínua, com a legislação sobre a gestão da escola e com a recente definição dos perfis profissionais dos docentes, verifica-se a tendência crescente para fazer da *esco*la um pólo de desenvolvimento e o local central da formação" (Estrela, 2003, p. 48). A escola, local de trabalho e de aprendizagem, local de construção do conhecimento profissional dos professores, preferencialmente com base no trabalho colaborativo (Simão *et al*., 2009; Croft *et al*., 2010; Coggshall *et al*., 2011; OCDE, 2014). Segundo Day (1999), a crescente valorização do contexto escolar, a focalização na escola, deve-se principalmente a duas razões: a primeira está relacionada com o facto de ser menos dispendioso e mais eficiente; a segunda razão prende-se com o facto de parecer aproximar a responsabilidade pela tomada de decisões do lugar onde estas vão ser implementadas – a escola e a sala de aula, e assim, parece evitar problemas relacionados com a adequação, a relevância, a transferência e utilização do conhecimento típicos dos modelos tradicionais de desenvolvimento docente.

Na ótica de Morais & Medeiros (2007), a formação em contexto pensada a partir da escola e tendo também em conta as necessidades dos professores, deve ser a via da formação contínua, ao invés da formação desarticulada e avulsa. Está reconhecido que a formação fornecida no passado, predominantemente fora do contexto laboral, como por exemplo as pós-graduações universitárias, tinham um reduzido impacto no trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula (Danielson, 2006).

A formação em contexto só pode ocorrer quando a escola se converter numa organização aprendente (Morais & Medeiros, 2007), numa comunidade dinâmica de desenvolvimento profissional (Day, 2001). Comunidade essa constituída por grupos/redes de trabalho que encaram o sucesso pessoal como contributo para a aprendizagem e não como uma melhoria na qualificação individual (Watkins, 2006). Para esta ser bem sucedida, de

acordo com Zepeda (2008), deverá respeitar os princípios de aprendizagem dos adultos (os objetivos de aprendizagem serem realistas; a aprendizagem ser relevante para o professor; existência de oportunidades para praticar os conteúdos aprendidos), deverá possuir elevados níveis de confiança, de colegiabilidade e de colaboração positiva (Danielson, 2006; Zepeda, 2008), assim como tempo (no horário do professor apenas dedicado à aprendizagem), recursos financeiros e materiais suficientes (Zepeda, 2008).

O desenvolvimento em contexto escolar apresenta diversas vantagens quando comparado com outras formas de desenvolvimento profissional (Wiles & Bondi, 2000). É provável que influencie mais profundamente as atitudes dos docentes visto ir de encontro aos seus interesses e necessidades. Por outro lado, quando os professores participam na planificação de atividades de desenvolvimento profissional, não são considerados meros recetores de ideias, comportamentos e programas de formação pré-estabelecidos, tendem a atingir os seus objetivos com mais sucesso do que quando tudo é determinado exteriormente.

Uma outra vantagem, reside no facto de permitir a existência de diferentes formas de promover o desenvolvimento profissional, adaptadas às necessidades de cada professor, em vez de haver apenas uma atividade comum a todos os docentes, tendo estes um papel ativo, construindo, criando e partilhando materiais, ideias, … E assim, desvanece-se as hierarquias, quebra as barreiras entre os professores e entre estes e o diretor (Zepeda, 2008).

A supervisão por pares, os grupos de estudo, a investigação-ação, a autossupervisão com recurso ao portefólio docente, as comunidades de aprendizagem são exemplo de algumas práticas promotoras de desenvolvimento profissional em contexto laboral (Zepeda, 2008; Cadório & Simão, 2010; Croft *et al*., 2010).

Mas, o desenvolvimento profissional também abrange atividades desenvolvidas em contexto pós-laboral, nomeadamente as atividades de formação contínua (Day, 1999; 2001). A formação contínua é um dos elementos necessários para o desenvolvimento profissional dos professores (Day, 1999).

Em Portugal, segundo o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Continua (CCPFC, 1998), as modalidades de formação contínua dividem-se em dois grandes grupos: as ações de formação centradas nos conteúdos (cursos, módulos e seminários) e as ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais (círculos de estudos, oficinas de formação, projetos e estágios). A formação contínua foi reconhecida com um direito a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, e como um dever a partir de 1989, pela publicação do regime Jurídico da Formação de Educadores de Infância e

de Professores dos Ensinos Básico e Secundário de 1989 e do Estatuto da Carreira Docente – 1990 (Leite, 2005).

Não devemos esquecer que os professores também "aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional" (Day, 2001, p. 17), visto o ensino diário proporcionar oportunidades limitadas de aprendizagem (Day, 1999; 2001).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009) e Simão *et al*. (2009), muitas vezes os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são incorretamente utilizados como sinónimos visto corresponderem a diferentes realidades.

Segundo Cró (1998), a formação contínua deve visar uma aprendizagem por parte do professor/educador que promova mudanças nas suas práticas educativas, sustentada pela reflexão na ação, a partir da ação e depois da ação (Cró, 1998). Considera ser uma tarefa complexa que deve ter em conta o que é relevante para o formador e para a formação que quer fazer, bem como para o formando que possui uma história pessoal, projetos e expectativas.

Na perspetiva de Day (2001), a formação contínua é um acontecimento planeado, que envolve um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens, acreditadas e não acreditadas, e que se distinguem de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, bem como de redes de parcerias dentro e fora da escola. "Os cursos acreditados de formação contínua, quer sejam de longa, quer sejam de curta duração, têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores, para que estes proporcionem um ensino de qualidade" (Day, 2001, p. 233).

Segundo Simão *et al*. (2009), citando Estrela & Estrela, a formação contínua reporta-se a um conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que visam o aperfeiçoamento profissional do professor; enquanto que o desenvolvimento profissional reporta-se ao conjunto de processos de mudança da pessoa em relação ao trabalho, que ocorre ao longo da carreira, influenciados por uma pluralidade de fatores. Tais fatores englobam, por exemplo, as experiências de vida, o contexto social e político, a cultura escolar, as oportunidades de reflexão, o apoio por pares (Day, 1999).

Assim, a formação contínua é mais um processo de ensino/formação, enquanto que o desenvolvimento profissional é mais um processo de aprendizagem/crescimento, mais vivencial e integrador do que a formação contínua (Oliveira-Formosinho, 2009).

A maioria dos autores consideram a formação contínua como um subsistema, uma componente do desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009). Nos últimos tempos, o crescimento do modelo de gestão centrado no local de trabalho motivou o

surgimento de outros contextos promotores de desenvolvimento profissional, tornando a formação contínua apenas uma das oportunidades de desenvolvimento profissional docente (Day, 2001).

Contrariamente, "num passado distante, a formação e o treino proporcionados por entidades externas à escola eram formalmente reconhecidos como espaço de desenvolvimento profissional dos professores" (Day, 2001, p. 205). O modelo tradicional, colocava a aprendizagem em *workshops* e cursos que se desenvolviam fora do ambiente de trabalho (Zepeda, 2008). Nos anos 70 e 80 do século XX, o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos e oficinas de formação foi o formato mais usado (Oliveira-Formosinho, 2009).

Apesar dos aspetos positivos alcançados, em Portugal, pela formação contínua, quando se faz um balanço dos últimos anos existe um certo desencanto, fez-se um forte investimento, sem que os resultados alcançados pareçam proporcionais ao esforço despendido (Estrela, 2003). Tal descontentamento também é retratado por Leite (2005) quando refere que "há algumas críticas que apontam as poucas repercussões que a formação contínua tem gerado ao nível da melhoria do exercício docente" (p.379). Mas, a investigadora considera que, apesar do sistema poder e dever ser melhorado, a formação contínua teve o efeito positivo de fazer aceder à formação um elevado número de professores e, principalmente, criou em muitos docentes o hábito da procura de formação. "Alguns relatórios dos centros de formação revelam uma tomada de consciência de que, para subsistirem, não poderão continuar a elaborar planos de formação marginais às escolas e que é preciso que esses planos se tornem mais coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e das respetivas escolas (Estrela, 2003).

Cada vez mais, a formação contínua poderá ser um instrumento de mudança, contudo, para alcançar este fim, não poderá ser uma formação massificada e imposta como condição principal de progressão na carreira, mas terá que ser antes uma formação voluntária, em grupos de autoformação, e centrada na vida escolar e nos seus problemas (Estrela, 2003). Uma formação onde a "dinâmica da supervisão deve continuar através de uma autossupervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo de colegas" (Alarcão & Tavares, 1987, p. 32).

No Reino Unido, de acordo com o relatório *Continuing Professional Development for Teachers in Schools* (2002), do Office for Standards in Education, no sentido de promover o desenvolvimento profissional dos docentes, são implementadas nas escolas diversas estratégias, tais como: dias de desenvolvimento (de toda a escola), planificação em grupo,

observação por pares, grupos de trabalho, conferências locais e nacionais, comunidades de prática *online* (*networks*). Também podem optar por investigar a prática docente, frequentar cursos pósgraduados, no sentido de aprofundar o seu conhecimento profissional, mas também alargar as opções de evolução da sua carreira a novas funções. A referida diversidade de atividades permite que muitos professores tenham possibilidade de observar atividades letivas de elevada qualidade e seus resultados; desenvolvam a sua experiência profissional de diversas formas e tenham tempo suficiente para avaliarem as suas próprias práticas.

Em síntese, o desenvolvimento profissional é um conceito abrangente, englobando todas as atividades/práticas desenvolvidas pelos docentes em contexto laboral/escolar e em contexto pós-laboral/de formação contínua. Nos últimos anos, tem havido um movimento no sentido de promover uma formação contínua baseada, centrada, iniciada e proporcionada pela escola (Day, 2001). No fundo, defende-se uma formação que viabilize uma aprendizagem contínua do decorrer no próprio exercício profissional (Simão *et al.*, 2009). A existência de professores com especialização em supervisão pedagógica deverá ser um dos elementos indispensáveis à promoção da referida aprendizagem.

O desenvolvimento profissional contínuo "deve ser diferenciado da mesma forma que a aprendizagem deve ser diferenciada para os alunos" (Flores & Simão, 2009, p. 114), de forma a responder às necessidades profissionais particulares. Assim, "escolas e docentes devem avaliar as suas necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico" (Marcelo, 2009, p. 11).

O desenvolvimento profissional contínuo é um esforço que vale a pena investir visto ser essencial para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos; é vital para a manutenção e desenvolvimento do próprio empenho docente e saber-fazer profissional, e constitui uma responsabilidade importante dos professores e empregadores (Day, 2001).

2.3. Supervisão Pedagógica como estratégia de desenvolvimento profissional docente

2.3.1. Supervisão: conceito, funções e modelos

Alarcão & Tavares (1987, 2003) entendem a supervisão como orientação da prática pedagógica, como um processo de criação de contextos de aprendizagem, de desafios, acompanhados de apoios. Estes permitem que os professores respondam com sucesso aos desafios que lhes vão sendo colocados. Tal ideia é corroborada por Glickman *et al*. (2001), quando referem que os professores são a 'face' do sucesso pedagógico, a supervisão está na

sua retaguarda fornecendo suporte, conhecimento, destrezas que permitem que os professores atinjam o referido sucesso.

A ideia de orientação da prática enunciada por Alarcão & Tavares (1987, 2003) também é partilhada por Wiles & Bondi (2000). Na verdade, estes autores consideram que supervisão, em contexto escolar, tem uma função de liderança, que implica a coordenação e gestão, a vários níveis, das atividades relacionadas com o ensino.

Harris (2002) complementa a perspetiva de Wiles & Bondi (2000), pois considera que a supervisão, em contexto escolar, pode desempenhar quatro funções, a saber: a função de garantia e manutenção da qualidade, a função dos serviços de apoio, a função de mudança e reestruturação e a função de desenvolvimento profissional. Centraremos a nossa atenção na função de desenvolvimento profissional.

Por seu lado, Nolan & Hoover (2005) possuem uma conceção próxima da de Wiles & Bondi (2000) visto considerarem que a supervisão pedagógica é uma função organizacional, preocupa-se com o desenvolvimento docente, alcançado através de diversas atividades. Este, por sua vez, promoverá a melhoria do desempenho docente e da aprendizagem dos alunos.

Vieira *et al*. (2006), indo de encontro aos referidos investigadores, define supervisão pedagógica como" teoria e prática de regulação de processos de ensino-aprendizagem" (p.15), devendo promover o desenvolvimento profissional do professor. Este deverá ser concebido como um processo colaborativo, embora possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão (Marcelo, 2009).

Sullivan & Glanz (2009) também valorizam o processo colaborativo e consideram que o objetivo da supervisão, ao contrário do que se pode pensar, não é identificar as deficiências dos docentes mas sim incentivar os professores a desenvolver o seu pensamento reflexivo e a discutir colegialmente assuntos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem. Marzano *et al.* (2011) também valorizam a discussão colegial, podendo esta basear-se, por exemplo, em observações colegiais de aulas, visto ser uma das oportunidades para melhorar as competências pedagógicas dos professores. Segundo estes últimos a supervisão deveria ter como objetivo a melhoria das referidas competências, com o fim último de melhorar os resultados dos alunos.

Segundo Wiles & Bondi (2000), falta uma definição consensual de supervisão e esta é indispensável para a melhoria das escolas. Nolan & Hoover (2005) também destacam a inexistência de uma definição comummente aceite. Wiles & Bondi (2000) encontraram na literatura moderna, pelo menos seis definições distintas de supervisão pedagógica tendo estas sido criadas em contextos/momentos diferentes, a saber: supervisão como ato administrativo

(por exemplo, Glickman quando refere que a supervisão fornece apoio, conhecimento, e competências que permitem ao professor ter sucesso); supervisão como ato de gestão do curriculum (por exemplo, Cogan quando considera que a supervisão engloba diversas atividades tais como criar o curriculum, fazer a sua revisão, preparar unidades temáticas e materiais didáticos); supervisão como função pedagógica (por exemplo Komoski quando refere que a supervisão é um processo de liderança cujo objetivo último é melhorar o ensino); supervisão como ato de relações humanas (por exemplo Kimball Wiles quando referiu que os supervisores ajudam a estabelecer a comunicação, ajudam as pessoas a ouvir-se mutuamente, servem de elo de ligação); supervisão como gestão (por exemplo Alfonso e Neville quando referiram, entre outras ideias, que a supervisão existe em todas as organizações complexas, sendo a conexão entre a supervisão e as organizações clara e direta); e supervisão como uma função genérica de liderança (segundo Mosher & Purpel, quando referem que consideram as tarefas da supervisão a liderança profissional e o ensinar professores a ensinar, promovendo assim a reformulação do ensino público). Historicamente, a supervisão tem estado intimamente associada à administração (Wiles & Bondi, 2000).

Segundo Glickman & Kanawati (citados por Oliveira-Formosinho, 2002), atualmente podemos identificar quatro tendências na supervisão: a deslocação do foco do indivíduo para o foco no grupo; a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional; a deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão e a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central. A proposta de reconceptualização da supervisão de Glickman & Kanawati, também é partilhada por outros investigadores, entre eles, Vieira *et al*. (2003, 2006).

A supervisão, nos últimos tempos, conheceu um desenvolvimento significativo, acompanhando a transformação das abordagens de educação, de formação e desenvolvimento profissional. "Estendeu-se ao âmbito da formação contínua em contexto de trabalho […], ganhou uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social" (Alarcão & Roldão, 2008, p.15).

Assim, deverá ocorrer uma transição para novas formas de supervisão, para que esta desempenhe um novo papel de apoio (e não de inspeção), de escuta (e não de definição

prévia), de colaboração ativa em metas acordadas (e não imposição). Além de desempenhar novos papeis também deverá ultrapassar os limites da sala de aula, facilitar o crescimento profissional e contribuir para o desenvolvimento da organização escola (Oliveira-Formosinho, 2002) e assim, fazer parte do quotidiano docente. Esta ideia de alargamento do campo de atuação também é partilhada por Alarcão (2002) para quem a supervisão deve ser responsável pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos que aí trabalham (Alarcão, 2002).

Ao supervisor, observando de uma forma abrangente, contextualizada, compete facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola (Alarcão, 2002).

Ilustrando a complexidade do trabalho do supervisor na escola, Wiles & Bondi (2000) sistematizaram as funções do supervisor em oito áreas nucleares de competência, no âmbito do nosso estudo salientamos as seguintes: os supervisores são responsáveis pelo desenvolvimento dos indivíduos, nunca se esquecem que as escolas são ambientes de aprendizagem; os supervisores são especialistas pedagógicos e 'construtores' do curriculum, trabalham diretamente com os professores sobre os problemas pedagógicos; os supervisores são responsáveis pelo desenvolvimento do pessoal docente, visto o supervisor ser um especialista do desenvolvimento em serviço; os supervisores são gestores da mudança, sua visão do todo permite-lhes promover, com sucesso, a inter-relação de todas os 'elementos' que constituem a escola; os supervisores são avaliadores no seu dia a dia, avaliando os resultados dos programas de formação, os materiais didáticos, o desempenho dos professores, entre outras atividades. A avaliação de desempenho dos professores, na opinião de diversos supervisores, deverá ser uma avaliação formativa, mas não sumativa, porque é impossível o supervisor avaliar sumativamente e ainda conseguir estabelecer uma relação de confiança, sendo esta fundamental para que este consiga ajudar o professor a melhorar o seu ensino (Holland, 2005).

Partindo da análise das funções macroscópicas referidas, podemos identificar sub-funções supervisivas, designadamente: privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos das escolas; assegurar a existência dos recursos necessários às diversas situações/programas de desenvolvimento profissional; acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; fomentar a auto e heterossupervisão; **c**olaborar no processo de autoavaliação institucional; colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários (Alarcão & Tavares, 2003; Wiles & Bondi, 2000).

Assim, enquanto líder, o supervisor "não é aquele que faz, nem aquele que manda fazer, é a pessoa que cria condições para que os professores pensem, e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, critica e indagadora" (Alarcão, 2009, p. 120). Nesse sentido, deve, entre outros aspetos: estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional; não realizar juízos de valor; mostrar que confia nos professores e respeitar as suas decisões; desenvolver o espírito de reflexão, de autoconhecimento, e de inovação; identificar problemas e dificuldades que vão surgindo; definir planos de ação a seguir (Alarcão & Tavares, 1987; Sá-Chaves & Amaral, 2001; Nolan & Hoover, 2005; Alarcão, 2009).

No sentido de serem efetivamente líderes e realizarem, de forma eficaz, as suas funções, os supervisores deverão possuir um conjunto de conhecimentos transdisciplinares, incluindo: conhecimento das ideias e das políticas educativas; conhecimento profundo da escola (passado, missão, projeto para o futuro, etc.) e dos seus membros, abrangendo as características individuais e grupais (representações, conceções, atitudes, competências, limitações, etc.); conhecimento sobre a autoimagem e sua influência; conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional, incluindo o conhecimento das metodologias de investigação-ação-formação; conhecimento relativo às estratégias e métodos educativos, aos recursos e instrumentos pedagógicos; conhecimento de estratégias de resolução de conflitos; conhecimento de diversas estratégias de avaliação; conhecimento de técnicas de investigação, que permitam a recolha de dados; e conhecimento de investigações pedagógicas realizadas (Alarcão & Tavares, 2003; Wiles & Bondi, 2000).

Além dos referidos conhecimentos, o supervisor também deve possuir competências comunicativo-relacionais, observacionais-analitícas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas. De todas as destrezas necessárias à supervisão, nenhumas são tão referidas na literatura como as associadas às relações humanas (Wiles & Bondi, 2000) pois fazer supervisão não é um processo apenas técnico (Alarcão & Tavares, 2003).

O supervisor pode adotar uma das seguintes abordagens supervisivas: a supervisão diretiva (de controlo), a supervisão diretiva informativa, a supervisão colaborativa e a supervisão não-diretiva. Na supervisão diretiva (de controlo) o supervisor tem uma elevada responsabilidade em termos de tomada de decisões e o professor reduzida visto o supervisor condicionar as atitudes do professor e definir o plano de desenvolvimento do docente. Pressupõe que o supervisor sabe mais sobre o processo de ensino e aprendizagem que o professor, tem capacidades analíticas superiores e competências na resolução de problemas também superiores. O mesmo não sucede na supervisão diretiva informativa, aí o supervisor faz várias sugestões de plano de desenvolvimento docente e o professor escolhe aquele que

prefere. Na supervisão colaborativa o supervisor e o professor têm uma responsabilidade equitativa em termos de tomada de decisões, ambos partilham informações/dados e práticas e constroem em conjunto o plano de desenvolvimento docente. Na supervisão não-diretiva, em oposição à abordagem diretiva, o professor tem uma elevada responsabilidade em termos de tomada de decisões e o supervisor reduzida. O supervisor está ativamente envolvido no processo de melhoria do ensino, incentivando o professor a definir ele próprio o seu plano de desenvolvimento e encorajando, facilitando as decisões do professor a cada momento do referido processo. Por exemplo, quando o supervisor facilita o treino entre pares/supervisão colegial pode adotar uma abordagem não-diretiva (Glickman *et al*., 2001).

É importante analisar qual a abordagem supervisiva mais adequada ao nível de desenvolvimento em que o professor se encontra, que melhor se adapta ao(s) professor(es) em questão. Tal necessidade prende-se com os seguintes factos: o sucesso da abordagem supervisiva adotada está relacionado com as características do professor ou grupo de professores; e o comportamento que o supervisor assumir terá impacto nas relações que se irão estabelecer entre ele e o professor supervisionado (Zepeda & Mayers, 2004). O supervisor deve sempre esforçar-se em dar o controlo ao professor, passando assim da supervisão colaborativa para a supervisão não-diretiva. Não queremos professores-supervisores que incentivem relações de dependência mas sim que os professores fiquem cada vez mais autónomos e competentes, daí que se deve caminhar o mais rapidamente possível da abordagem colaborativa para a não diretiva (Glickman, 2002). Sullivan & Glanz (2009) também consideram que as abordagens colaborativa e autodirecionada são as mais efetivas.

Assim, a nova aceção de supervisor está associada a novos papéis: o de observador, o fornecedor de conselhos e de demonstrações, o de '*designer*' na criação e desenvolvimento de programas de desenvolvimento profissional, o de gestor do processo de desenvolvimento profissional e da escola, o de avaliador (formativo), fornecendo o *feedback* que fará com que a escola desempenhe mais eficazmente a sua função. O supervisor, num contexto supervisivo que vise o desenvolvimento profissional dos professores, não deverá ser o inspetor ou o prescritor mas sim o guia, facilitador ou colaborador. Os diversos papéis que tem de desempenhar implicam que o supervisor se concentre na gestão das aprendizagens, consequentemente, no desenvolvimento do capital humano (Zepeda & Mayers, 2004; Gonçalves *et al*., 2009), em contextos de interação colegial, aberta e livre de punições (Zepeda & Mayers, 2004).

Tal função formativa requer que o supervisor, enquanto membro do coletivo da escola, um professor de valor acrescentado, trabalhe em equipa, estabeleça as relações entre reflexão,

planificação, ação, avaliação e monitorização, ajude a pensar o desenvolvimento institucional mas sobretudo, acompanhe o desenvolvimento profissional dos recursos humanos (Alarcão, 2002). Para Marzano *et al*. (2011) também é importante que o supervisor forneça um *feedback* focalizado para que o professor consiga melhorar as suas competências pedagógicas.

Na perspetiva de Alarcão (2009), "todos que estão na escola são supervisores" (p.121) pois atualmente entendemos a supervisão como um processo auto e heterossupervisivo. Assim todos têm a função de se entreajudarem. Mas, deve existir alguns professores que sejam mais responsáveis por realizar o processo supervisivo (Alarcão, 2009).

Não há dúvida que as atuais tendências supervisivas espelham as mutações ocorridas no contexto social, cultural, na forma como é entendido o papel da escola, do professor, do supervisor. Tal comportamento não é excecional.

Assim, as mutações, que se foram desenrolando ao longo do tempo motivaram o aparecimento de diferentes modelos supervisivos (Tracy, 2002), entre eles: o modelo de supervisão clínica de Cogan (1973) e Goldhammer (1969), os modelos técnico-didáticos (por exemplo, o modelo de formação de pares de Joyce & Showers); os modelos artístico-humanistas (por exemplo, o modelo de intervenção interpessoal de Blumberg) e os modelos desenvolvimental-reflexivos (por exemplo, a supervisão desenvolvimental de Glickman, a formação reflexiva de Schön, a ação reflexiva de Zeichner & Liston).

Atualmente é possível disponibilizar aos professores diferentes opções relativas ao tipo de supervisão que receberão, ou seja, promover uma supervisão diferenciada. Esta conduz a três opções de desenvolvimento profissional: o desenvolvimento intensivo, o cooperativo e o autodirigido (Glatthorn, 1997). No desenvolvimento intensivo o supervisor observa, analisa, e acompanha o trabalho do professor, no sentido deste se desenvolver, existindo uma grande focalização nos métodos de ensino. Por seu lado, o desenvolvimento cooperativo baseia-se no trabalho conjunto realizado por pequenos grupos de professores, no sentido de se entreajudarem a desenvolverem-se profissionalmente. O modelo cooperativo, de acordo com Glatthorn (1997), reconhece e reforça o profissionalismo docente, aumentando o seu poder; reduz o isolamento docente e incentiva a interação entre os docentes, promovendo o debate de assuntos profissionais; abre as portas das salas de aula a novas ideias resultantes da ajuda colegial e dá resposta à preferência docente de ter assistência de colegas. No desenvolvimento autodirigido é o professor que supervisiona o seu próprio desenvolvimento profissional. Existem diversos modelos de autodesenvolvimento, mas apresentam pontos comuns (Glatthorn, 1997), tais como: o professor define um ou mais objetivos, define um plano para atingir esses objetivos, desenvolve o plano traçado e reflete sobre os progressos

registados. Uma das principais diferenças entre os vários modelos está relacionada com a origem dos objetivos promotores de desenvolvimento profissional. Nos modelos autodirigidos existem fontes/origens diferentes para os objetivos individuais, entre elas: objetivos relacionados com funções profissionais; objetivos relacionados com competências gerais/genéricas de ensino (competência de questionamento, dialogo professor-aluno, frequência com que o professor utiliza as ideias prévias dos alunos, …); objetivos relacionados com competências específicas de ensino (relacionadas com um tema específico).

Alarcão & Tavares (1987) sistematizaram as mutações ocorridas em seis cenários: o cenário de imitação artesã, em que o futuro professor deveria imitar o seu mestre pois é o modelo, o bom professor, o experiente, o prático; o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, que reconhece ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem; o cenário behaviorista, que defendia que a tarefa deveria ser realizada, posteriormente analisada, explicada aos novos professores, seguidamente estes iriam tentar pô-la em prática numa mini-aula; o cenário clínico, associado ao modelo de supervisão clínica de Cogan, Goldhammer e Anderson, em que o professor era visto como agente dinâmico e o supervisor tinha a missão de ajudar a analisar e a pensar o próprio ensino; o cenário psicopedagógico, associado a Stones, que defendia que fazer supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar; e o cenário pessoalista, que abrange as perspetivas de Combs *et al*. (1974), de Fuller (1972, 1974), de Glassberg & Sprinthall (1980) e de Sprinthall & Thies-Sprinthall (1983), que defendiam que a formação deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas perceções, sentimentos e objetivos e ajudá-los a refletir sobre elas.

Tracy (2002) defende que é o momento para iniciar a criação da próxima geração de modelos de supervisão e que os investigadores e os profissionais não se podem basear nos antigos modelos de supervisão [por exemplo, de McGreal (1983), de Glatthorn (1984), de Pajak (1993), de Sergiovanni & Starratt (1993), de Tracy & MacNaugthon (1993)] para atender futuramente às necessidades dos professores e das escolas, pois estes modelos não têm em consideração muitas das mudanças que atualmente ocorrem nos papéis e nas responsabilidades dos professores e dos supervisores.

A progressiva descentralização e atribuição de autonomia e responsabilidade às escolas aumenta a importância dos processos de formação e supervisão dos docentes, contribuindo, segundo Alarcão & Roldão (2008), para a emergência de uma nova identidade profissional dos professores, consolidada e desenvolvida na vida profissional. Os processos de

supervisão deverão apoiar a contínua (re)construção e desenvolvimento da referida identidade.

A escola deve afirmar-se como uma comunidade reflexiva e aprendente, criando condições propícias ao desenvolvimento e à aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2008). Tal ideia corrobora a opinião que Day (2001) já tinha anteriormente enunciado, quando referiu que os contextos escolares são importantes no desenvolvimento profissional dos professores devendo este ser conduzido dentro da escola. Para que a aprendizagem, em contexto de trabalho, tenha sucesso é importante que seja relevante para cada docente, que exista um *feedback* ao longo do processo, podendo este resultar, por exemplo, da supervisão colegial/treino por pares, da existência de um mentor, da reflexão e diálogo, de grupos de estudo. Contudo, ainda continua a ser verdade a constatação de Garcia (1999) de que as atividades de desenvolvimento profissional são geralmente planificadas e desenvolvidas fora do contexto escolar.

Em suma, a supervisão informal, nomeadamente a autossupervisão e a supervisão colaborativa e colegial, provavelmente afirmar-se-ão, num futuro próximo, como importantes contextos de promoção do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, a supervisão está a desviar-se de uma preocupação com a avaliação para uma facilitação da função de desenvolvimento profissional (Tracy, 2002). Tal ocorrerá mesmo nos contextos em que a supervisão é uma ferramenta ao serviço de avaliação, designadamente, do desempenho docente, uma vez que, tal como refere Holland (2005), pode-se entender a avaliação [formativa] como processo de desenvolvimento profissional.

Devemos ter sempre presente, tal como refere Day (2001) que "os professores não podem ser formados passivamente, eles formam-se ativamente" (p.17), e precisam do suporte, do encorajamento dos seus pares (Zepeda & Mayers, 2004). Não conseguem desenvolver-se isoladamente. Assim, o desenvolvimento profissional deverá ocorrer em contextos favoráveis à partilha de experiências e de saberes, como por exemplo, as comunidades de aprendizagem. A supervisão pode dar um importante contributo para a sua criação e desenvolvimento (Zepeda, 2005). Estas comunidades promovem culturas colegiais colaborativas e geram oportunidades de aprendizagem diferenciada dentro e fora escola.

Em suma, a supervisão deve ser vista como um ambiente formativo estimulador, deve apoiar e regular o desenvolvimento profissional, focar-se na reflexão sobre a prática (Alarcão & Roldão, 2008), concentrando-se nas aprendizagens dos alunos e seus resultados (Zepeda & Mayers, 2004).

Nesse sentido, é importante que o supervisor, enquanto guia, facilitador ou colaborador, desenvolva atividades diversificadas, entre elas, fornecer ajuda contínua e recursos que os professores necessitem; desenvolver atividades de suporte/acompanhamento, no sentido de auxiliar os professores na implementação de novos métodos de ensino.

No entanto, existe um conjunto de constrangimentos culturais e estruturais que deverão ser ultrapassados no sentido de melhorar a qualidade da supervisão e, simultaneamente, da liderança docente, entre eles o facto de o tempo para a aprendizagem profissional e para a resolução de problemas, com a ajuda dos colegas, ser visto como extra e dispensável (Danielson, 2006), a falta de tempo para supervisionar corretamente, o trabalho excessivo, as dificuldades organizativas, as resistências e as crenças pessoais.

2.3.2. Supervisão como mecanismo de desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente**,** tal como temos vindo a abordar, refere-se à participação docente em projetos que promovem a expansão do seu conhecimento e níveis cada vez mais elevados de aprendizagem dos discentes (Danielson, 2006). Pode ocorrer em diversos contextos, abrangendo a participação em seminários, em *workshops*, a auto e a hetero supervisão docente, contando com suporte interno ou externo, dependendo do contexto em causa. Quando a escola utiliza os seus professores para promover o desenvolvimento dos seus recursos humanos pode aumentar os tipos e a frequência do desenvolvimento profissional (Gordon, 2005).

A construção e o desenvolvimento profissional, segundo Alarcão & Roldão (2008), requerem autoimplicação, devendo ser apoiados por supervisores e pelos pares, e são processos analítico-reflexivos que implicam contacto com a realidade. Esse contacto propicia o questionamento da prática, a mobilização de saberes, a pesquisa e está em permanente reconstrução. A ideia de aprendizagem contínua, ao longo da vida profissional, referida por Alarcão & Tavares (1987, 2003), é partilhada por diversos investigadores, entre eles Day (2001). Segundo este investigador, "a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada, se não contínua" (Day, 2001, p.175), ou seja, deverá ocorrer ao longo do quotidiano docente.

A referida construção e o desenvolvimento profissional docente iniciam-se na formação inicial, apoiada por supervisores especializados, prolonga-se ao longo do período probatório e da formação em serviço. No período probatório, o contexto supervisivo permite, de algum modo, colmatar as deficiências da formação inicial e prolongar a supervisão

auxiliada, onde o supervisor assume uma posição mais questionadora, incentivando assim o desenvolvimento da análise crítica das aulas. Ao nível da formação em serviço, os contextos supervisivos mais aplicáveis são a autossupervisão, a supervisão por pares e as comunidades de prática. Aí a supervisão deve promover: a observação crítica, a problematização e a pesquisa, o diálogo, e o autoconhecimento relativo a saberes e práticas (Alarcão & Roldão, 2008). Não podemos esquecer que o foco da supervisão pedagógica é a prática, pelo que o que acontece na sala de aula é assumido pelo professor/professor-supervisor como referencial para análise e reflexão (Alarcão & Roldão, 2008). Devem ser tidos em consideração, na referida análise e reflexão, os diversos fatores que influenciam o desempenho do professor em sala de aula, entre eles, o suporte pedagógico.

A supervisão, importante suporte pedagógico dos professores, pode assumir vários estilos (Alarcão & Roldão, 2008): a supervisão vertical (supervisor-professor, estilo mais formal) a colaborativa também designada de interpares ou horizontal (professor-professor, estilo informal), a autossupervisão (esta última de natureza intrapessoal). Estes estilos podem coexistir numa mesma escola se existir, tal como refere Glatthorn (1997), a aceitação de uma supervisão diferenciada, que permite disponibilizar aos professores diferentes opções relativas ao tipo de supervisão que receberão. Tais opções diferem ao nível dos intervenientes, das metodologias aplicadas e das ferramentas utilizadas.

Se nos debruçarmos sobre os elementos intervenientes no processo supervisivo podemos identificar só o professor, mas também podemos encontrar grupos heterogéneos e grupos homogéneos de professores. Quando ao nível de qualificação, podem ser especialistas ou não especialistas. Quando falamos do estabelecimento de relações de mentorato, de parcerias individuais com instituições do ensino superior ou parcerias em grupo, como é o caso das comunidades de prática inteligente, de redes de escolas baseadas na investigação estamos a falar de uma intervenção com elementos especializados. O mesmo sucede com os grupos de amigos críticos, onde o supervisor deve ter a função de facilitador, pelo menos nas sessões iniciais. Por outro lado, os grupos de estudo, o treino por pares contam com a intervenção de elementos/docentes não especializados.

A intervenção apenas do professor no processo supervisivo poderá ocorrer na investigação-ação, na construção do portefólio, de autobiografias profissionais. A reflexão na ação, a construção de portefólios, a elaboração de biografias profissionais promovem a autoaprendizagem e a autossupervisão (Hamilton, Loughran & Marcondes, 2009). Os referidos contextos supervisivos também podem desenvolver-se de forma colaborativa, deixando assim o professor de ser o único interveniente. Os processos de autoestudo

colaborativo parecem oferecer uma visão critica da prática (Flores & Simão, 2009) e motivar aprendizagens mais profundas e significativas.

Os grupos heterogéneos estão associados a parcerias com instituições de ensino superior. Estas exigem um trabalho colaborativo entre o professor da escola e o professor da universidade. Há um número cada vez mais elevado de parcerias bem sucedidas quer ao nível da formação inicial, quer ao nível do desenvolvimento profissional docente (Day, 1999). Tais parcerias entre a escola e as instituições de ensino superior poderão aproximar mais os saberes teórico e prático (Cachapuz *et al*., 2004; Cornelissen *et al*., 2011). Existem muitos exemplos de colaborações individuais, em resposta a iniciativas orientadas para a investigação e para a prática (Day, 1999), entre eles o movimento investigação-ação (fundado por John Dewey e Kurt Lewin). A investigação-ação esteve esquecida durante um tempo, ressurgiu nos anos 80 (Alarcão, 2002) e baseia-se em parcerias entre professor-escola-universidade, com vista à melhoria da prática. Afirmou-se gradualmente como uma importante opção de supervisão pedagógica (Glanz, 2005). Para Nolan & Hoover (2005), de todas as opções supervisivas, a investigação-ação é, provavelmente, a menos popular visto muitos professores entenderem a investigação como algo que lhes é estranho e considerarem que lhes iria ocupar muito tempo.

Um outro exemplo de grupos heterogéneos são as comunidades de prática inteligente. Nestas comunidades, professores de diversas escolas trabalham colaborativamente e em parceria, por exemplo com universidades, durante vários anos, num projeto que eles consideram essencial para o desenvolvimento da escola (Day, 1999). Os investigadores do ensino superior desempenham, vários papéis, por exemplo, de amigos críticos, de consultores, de investigadores que recolhem e analisam os dados conjuntamente com os professores e coordenadores, facilitando assim o desenvolvimento profissional dos diversos elementos participantes na comunidade.

Pode também surgir oportunidade de participar em comunidades de aprendizagem centradas na escola, também designadas de grupos de desenvolvimento colegial. Estes grupos podem ser considerados grupos homogéneos ou grupos heterogéneos, de acordo com a sua constituição.

Tal oportunidade deveria ser privilegiada no processo de supervisão de docentes veteranos (Nolan & Hoover, 2005). Contribuem para o desenvolvimento profissional docente, promovendo o trabalho dos professores em rede, a coaprendizagem em contexto, a coinvestigação (Kelchtermans, 2004), "tendo como referência a escola como um todo" (Day, 2001, p.282), quebrando assim a tradicional fragmentação e o isolamento docente (Day, 2001; Nolan & Hoover, 2005; Zepeda, 2008).

Uma comunidade de aprendizagem é um grupo de indivíduos que partilham uma visão similar dos valores educativos (por exemplo, respeito, honestidade, coragem) e de crenças (por exemplo, todas as crianças podem aprender). Como resultado desta visão partilhada, a comunidade de aprendizagem pode trabalhar no sentido de atingir objetivos comuns previamente definidos e assim promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus diversos elementos. Como líder dos líderes numa comunidade de aprendizagem, o Diretor deve facilitar a constituição de grupos de desenvolvimento colegial como processo de supervisão docente, disponibilizando um lugar e um horário para os encontros assim como os recursos necessários (Nolan & Hoover, 2005), criando e promovendo uma cultura escolar que favoreça o aparecimento destas comunidades, por exemplo, estruturas colaborativas que se focalizem no ensino e aprendizagem (Zepeda, 2008).

As comunidades de aprendizagem, constituídas por professores-supervisores, promovem (Zepeda, 2008): o desenvolvimento, os professores são apoiados na aprendizagem de novas competências, são encorajados a entreajudarem-se na aprendizagem, fornecem a si próprios colaborativamente orientação e assistência; o reconhecimento, existe um respeito mútuo entre os professores; a autonomia, os professores são encorajados a ter iniciativa no sentido de melhorar o seu desempenho; a colegiabilidade, os professores colaboram ao nível das estratégias educativas, partilham materiais, observam-se mutuamente; a participação, os professores são ativos na tomada de decisões e dão a sua opinião; a comunicação aberta, existe uma comunicação honesta, os professores rapidamente partilham opiniões, ideias; a reflexão e um ambiente favorável, onde a satisfação profissional é elevada, existe respeito mútuo entre pais, alunos, diretor e professores. Também facilitam o desenvolvimento do questionamento docente (Dana &Yendol-Hoppey, 2009).

Existem dois tipos de grupos de desenvolvimento colegial, a saber: os grupos de estudo e os grupos de amigos críticos.

Os grupos de estudo são grupos de dimensão limitada (sensivelmente doze elementos), constituídos por participantes voluntários que pretendem explorar e estudar ideias, inovações, teorias e práticas que, geralmente, não são utilizadas no seu quotidiano (Nolan & Hoover, 2005). A exploração e o estudo ocorrem através de conversações estimuladas, geralmente, por recursos externos como vídeos, diálogos com consultores externos, leituras. Para coordenar, com sucesso, as referidas atividades, o grupo de estudo necessita de um facilitador (Zepeda, 2008). Tradicionalmente a responsabilidade pela facilitação dos diálogos é rotativa entre os diferentes membros (Nolan & Hoover, 2005). Deste modo, todos os participantes assumem o papel de professores-supervisores. Poderão encorajar os professores a selecionarem, com base

na sua prática docente, acontecimentos adequados e relevantes, que serão uma base importante ao surgimento de ideias, de discussão e reflexão, zelando assim para que os objetivos traçados pelo grupo sejam atingidos, com rigor (Zepeda, 2008; Hung & Yeh, 2013).

Os referidos grupos subdividem-se nos seguintes tipos (Nolan & Hoover, 2005): os grupos de estudo que abrangem toda a escola; redes de docentes de diferentes escolas; e os grupos de estudo que se dedicam ao estudo de lições (*lesson study groups*). Os grupos de estudo que abrangem toda a escola são criados pelos Diretores no sentido de promover o desenvolvimento profissional relacionados com a melhoria da escola e todos os professores devem participar (Nolan & Hoover, 2005). Tais características permitem-nos considerá-los grupos heterogéneos. Por seu lado, as redes de professores estão geralmente associadas a projetos de grandes dimensões, por exemplo, as organizações de professores por disciplina (Nolan & Hoover, 2005), constituindo assim grupos homogéneos. O estudo de lições (*lesson study*), muito popular no Japão, pode também ser considerado um grupo homogéneo, visto ser uma importante forma de desenvolvimento profissional em que grupos de professores planificam, implementam e avaliam o impacto de lições específicas (Nolan & Hoover, 2005; Gopinathan *et al*., 2008; Gordon, Mark & Nikula, 2010; Saito, 2012). A natureza colaborativa destes grupos encoraja o desenvolvimento de fortes relações colegiais, e promove a reflexão entre os professores (Zepeda, 2008).

Na vida das escolas está a ganhar cada vez mais popularidade o recurso aos grupos de amigos críticos (Zepeda, 2008)**.** Na ótica de Day (1999, 2001), as amizades críticas podem constituir um meio de estabelecer laços com um ou mais colegas para dar apoio a processos de aprendizagem e mudança, de forma a que as ideias, perceções, valores e interpretações possam ser partilhados através da exteriorização mútua do pensamento e da prática, bem como de sentimentos, de esperanças e medos. Se for bem sucedido, conduzirá, segundo o referido investigador, a níveis mais profundos de reflexão, experimentação e a um maior potencial para a mudança.

Assemelham-se em vários níveis aos grupos de estudo, incluindo a participação voluntária regular (geralmente uma vez por mês, durante duas horas), a dimensão limitada, aproximadamente entre oito a doze elementos**,** e o controlo dos tópicos a serem analisados serem da responsabilidade dos participantes (Nolan & Hoover, 2005; Sullivan & Glanz, 2009). Os grupos de amigos críticos e os grupos de estudo, ambos grupos heterogéneos, diferem nos tópicos de discussão. Estes baseiam-se nas práticas quotidianas dos docentes que constituem o grupo, focalizando-se na análise de trabalhos realizados por alunos ou na prática e pensamento docente. Assim, desenvolvem diversas atividades, entre elas, a observação

mútua de aulas (prática educativa, empenho dos alunos, trabalho dos alunos); a análise de trabalho dos alunos; a reorganização dos objetivos, dos planos de aula e das abordagens educativas; o trabalhar com os outros docentes do grupo, no sentido de darem e receberem *feedback* (sendo críticos face ao *feedback* fornecido), partilharem ideias e reflexões; a implementação de mudanças e de sugestões, fornecidas nos encontros/sessões anteriores (Zepeda, 2008; Wachob, 2011). A observação mútua de aulas, importante momento de supervisão colegial, permite que os professores reflitam colaborativamente sobre a sua prática educativa, conheçam melhor e acompanhem as mudanças individuais específicas que cada um se propôs atingir. Outra das diferenças reside no facto de as conversas serem estruturadas por protocolos pré-estabelecidos. Uma outra particularidade destes grupos é a seguinte: nas sessões iniciais deverá existir um facilitador ou treinador que facilitará as conversações e aplicará o protocolo adequado à discussão em causa. Posteriormente, a facilitação será, de forma rotativa, da responsabilidade de um dos membros do grupo.

As características enunciadas possibilitam que todos os professores sejam professores-supervisores (Zepeda, 2008). O professor-supervisor deverá: dinamizar as sessões, focalizadas no ensino e aprendizagem; utilizar diversas estratégias no sentido de promover a confiança, a colaboração, a prática reflexiva; gerir controvérsias e conflitos que surjam; funcionar como um recurso, na escola, promotor de mudança na escola e na prática docente; colaborar com o diretor em assuntos relacionados com o desenvolvimento profissional, com a cultura e prática escolar; e participar e também dinamizar atividades de ligação com outros grupos de amigos críticos fora da escola.

Desta forma, grupos de estudo e os grupos de amigos críticos alargam o campo da auto e da heterossupervisão. Podem também fornecer informações para projetos de investigação-ação.

Uma outra forma de desenvolvimento profissional, com uma atividade mais restrita que os grupos de estudo, são os grupos que se debruçam apenas sobre livros (designados na literatura por *book studies*). São pequenos grupos homogéneos de docentes que, no sentido de aperfeiçoarem a sua prática, se encontram, formal ou informalmente, para discutirem e refletirem sobre os conteúdos de um dado livro, este relacionado com a sua área de interesse profissional.

Pode ainda surgir, em contexto laboral, uma outra oportunidade promotora do desenvolvimento profissional: o treino. Para ter sucesso é fundamental que o treino esteja centrado no professor e não no treinador e que esteja centrado nos aspetos positivos e não nos negativos (deficitários) pois se o treinador ajudar o professor a descobrir e a desenvolver os

aspetos positivos da sua prática este pode ultrapassar as suas dificuldades (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011; Knight, 2011). Também é crucial, segundo os referidos investigadores, que os treinadores respeitem as escolhas e a responsabilidade do docente, compreendam as suas experiências e mostrem empatia e apreço. O treino pode assumir diversas formas (Wiles & Bondi, 2000; Zepeda, 2008): o treino técnico/por especialistas, o treino para a mudança/desafio e o treino por pares/colegial.

O treino proporcionado pelas relações de mentorato (*mentor coaching*) é uma forma de treino que tende a ter uma curta duração, é direcionada, por exemplo, para os novos professores, para os professores que chegam a uma nova escola (Villegas-Reimers, 2003). É um processo interativo complexo, desenrola-se entre indivíduos com diferentes níveis de conhecimento e de experiência, e pressupõe o desenvolvimento educacional, interpessoal ou psicossocial. Forma-se um grupo de trabalho colegial heterogéneo constituído pelo supervisor, pelo mentor e pelo professor que está a receber o auxílio. Os supervisores pedagógicos preparam os mentores e monitorizam o processo de mentorato. O mentor tem diversas funções a desempenhar, tais como, partilhar informações, facilitar o acesso a recursos, aconselhar, treinar, encorajar a reflexão (Villegas-Reimers, 2003). Note-se que Lai (2010) considera que as relações de mentorato desempenham um papel importante na facilitação do desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira mas também dos professores experientes (mentores) uma vez nas suas atividades diárias, tais como a planificação colaborativa e a observação de aulas por pares, os professores experientes e os professores em início de carreira interagem e partilham conhecimentos e experiências. As relações que se desenvolvem no mentorato são diferentes das desenvolvidas nas amizades críticas. O "mentor detém uma posição superior em virtude da sua experiência, do seu conhecimento e das suas competências (…). O amigo crítico possui conhecimentos, experiências e competências que são complementares" (Day, 2001, p. 80).

No treino por pares (designado na literatura da especialidade por *peer coaching* ou *collegial coaching*), que consiste em professores auxiliarem professores através da supervisão clínica (Glickman, 2001), sob coordenação de um facilitador/supervisor, os professores aprendem reciprocamente, observando mutuamente as suas aulas, partilhando estratégias, reforçando as suas aprendizagens através de *feedback*, da reflexão e do questionamento contínuo da prática (Wiles & Bondi, 2000; Zepeda, 2008; Chapman, 2008; Thurlings *et al*., 2012). Quando o referido treino é realizado por professores da mesma área científica estamos perante um grupo homogéneo, mas quando é realizado por professores de diferentes áreas científicas estamos perante um grupo heterogéneo. Nessas sessões de treino por pares as

gravações-vídeo poderão servir de suporte ao *feedback*, à reflexão e ao questionamento da prática, permitindo que os docentes realizem aprendizagens mais profundas (Charteris & Smardon, 2013). Note-se, de acordo com Blackman (2010), o treino colegial quando abrange, simultaneamente, o treino em *workshops* (*coaching workshops*) e sessões de treino por pares (*one-on-one follow up coaching sessions*) também permite que os docentes desenvolvam competências de liderança. De acordo com York-Barr & Duke (2004), a liderança docente é "o processo através do qual os professores, individualmente ou coletivamente, influenciam os seus colegas, o diretor e outros membros da comunidade educativa, para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos" (p.287). Assim, e tal como referem a OCDE (2013) e diversos investigadores (Rutherford, 2009; Hunzicker, 2012; Poekert, 2012; Riveros, 2013), na escola a liderança docente não deve ser exercida apenas pelos professores com funções formais de liderança (líderes formais) mas sim por todos os professores (líderes informais).

Segundo Rock *et al*. (2011), o treino também pode ser virtual, onde o treinador interage eletronicamente, através da internet e de dispositivos móveis (conhecidos por *bug-in-ear technology*), com um professor durante o decorrer de uma aula. O treinador está afastado do professor (noutra sala ou noutro ponto do país) observando a aula e fornecendo-lhe, de forma discreta, um *feedback* em tempo real, sendo este apenas escutado pelo professor, através de um dispositivo eletrónico colocado no ouvido do professor (Rock *et al*., 2011). Quando o treino virtual é realizado na perspetiva de liderança partilhada, verificámos que o treino tem bons resultados, ajuda a fortalecer o desempenho docente e os professores gostam de tal experiência (Rock *et al*., 2011).

Em diversas escolas, o supervisor cria os grupos de trabalho, de acordo com uma lista confidencial fornecida pelos professores, onde indicam com quem gostariam de trabalhar. O supervisor também deverá monitorizar as necessidades dos grupos de trabalho, esclarecer dúvidas, fornecer recursos, entre outras ajudas, funcionando como um recurso humano (Glickman, 2002).

No treino por pares deve-se respeitar os seguintes momentos: primeiramente é importante encontrar um colega em que confiamos e com quem trabalhamos bem; de seguida, familiarizamo-nos com o ciclo de supervisão clínica (com auxilio do supervisor); posteriormente realizar a observação mútua e realizar-se-ão seminários semanais ou bisemanais no sentido de fornecer *feedback* sobre a observação realizada e partilhar experiências, novas ideias e também alterar a estrutura existente (Sullivan & Glanz, 2009). Assim, o treino por pares permite atingir vários objetivos, entre eles: aperfeiçoar os métodos

de ensino; estimular a autoiniciativa e o pensamento autónomo docente; melhorar a cultura escolar; aumentar a colegiabilidade e o diálogo profissional; partilhar a implementação de novas estratégias.

Glatthorn (1997) considera que muitas vezes o treino corresponde ao modelo de treino por pares, desenvolvido por Joyce & Showers (1983), ou à supervisão por pares**.** Por sua vez, Zepeda & Mayers (2004) consideram que treino por pares é, simultaneamente, um modelo de desenvolvimento do corpo docente, e um modelo de supervisão pedagógica. Estende o papel de supervisores aos professores, permitindo que estes sejam uma parte ativa e visível no processo supervisivo (Nolan & Hoover, 2005).

É difícil de saber se "a supervisão por pares descreve um sistema onde os docentes estão organizados em equipas de entre-ajuda, sob orientação de um supervisor ou um sistema em que todos os professores, que constituem um dado grupo, têm a responsabilidade pela melhoria do ensino" (Wiles & Bondi, 2000, p.280). Atualmente outros conceitos como assistência por pares, treino colegial, treino cognitivo, supervisão colegial são utilizados, juntamente com o conceito treino por pares, de forma indiferenciada (Sullivan & Glanz, 2009).

O treino/supervisão por pares pode ser aplicado sozinho, como estratégia de desenvolvimento profissional, mas também como complemento da investigação-ação, dos amigos críticos, do desenvolvimento do portefólio ou do e-portefólio, visto ser um instrumento multifacetado. Pode também fazer a ponte entre os conteúdos e as competências aprendidas em cursos de formação (tipicamente fornecidas fora do contexto escolar) e sua aplicação no dia a dia (Zepeda, 2008). "A revisão da literatura sugere que o desenvolvimento profissional cooperativo frequentemente toma a forma de treino por pares ou supervisão colegial" (Glatthorn, 1997, P. 58).

Michael Huberman (citado por Day, 1999; 2001) sugere um outro contexto e oportunidade de desenvolvimento profissional (associado também ao trabalho colaborativo), a criação de redes de escolas baseadas na investigação. Permitem diminuir o isolamento docente, estabelecer uma ligação entre as trocas de experiências entre pares, as intervenções de pessoas externas enquanto fonte de recursos e a cada vez maior probabilidade de mudança real ao nível da sala de aula (Day, 1999; 2001). As redes de escolas são diferentes de parcerias, embora tenham os mesmos princípios colaborativos e as mesmas formas de trabalhar. Contudo, o seu objetivo é, quase sempre, promover a mudança. As redes de escolas correspondem a diversas escolas que, no sentido de promover melhorias, trabalham juntas, durante um longo período de tempo, com o auxílio de docentes universitários e de outras

organizações, constituindo assim grupos heterogéneos. Nenhuma rede de escolas é provável funcionar durante um longo período de tempo sem um líder ou líderes que assumam o papel de facilitadores ou coordenadores (Day, 1999). O supervisor poderá assumir tal papel.

Os referidos intervenientes no processo supervisivo, individualmente ou em grupos homogéneos/heterogéneos, podem recorrer à investigação-ação, aos diálogos/encontros, ao treino, à estimulação de recordações. Assim, poderão escolher a(s) metodologia(s) supervisiva(s) que mais se adequam aos seus objetivos.

Na investigação-ação os professores são investigadores na sua própria ação, podendo também focalizar a investigação nos alunos, no curriculum, na escola como organização. Segundo Wragg (1999), o investigador pode observar o que acontece na sala de aula, geralmente focalizado num problema ou algo que necessita de ser melhorado, e posteriormente conceber um programa de ação perante os dados recolhidos (investigação-ação racional-reativo) ou o investigador sabe, ou pensa que sabe, o que é preciso ser feito e implementa um programa de intervenção e depois avalia os resultados dessa intervenção (investigação-ação intuitivo-proativa).

A investigação-ação colaborativa induz os professores a teorizar acerca das suas práticas, "questionando, nos seus contextos, a ação e as suas consequências e compreendendo as relações entre a circunstância, as ações e as consequências nas suas próprias vidas" (Simão *et al*., 2009, p. 67). O questionamento, entendido como estudo sistemático e intencional sobre a própria prática profissional (Dana &Yendol-Hoppey, 2009), permite aprofundar a compreensão e motivar intervenções, mudanças (Glatthorn, 1997), com base nas reflexões realizadas (Dana &Yendol-Hoppey, 2009; Field, 2011). Pode ser objeto de questionamento uma grande diversidade de situações educativas, entre elas: o curriculum 'escondido´/ implícito; o curriculum lecionado; os trabalhos dos alunos; os testes; as atividades extra-aula; as necessidades, os talentos e comportamentos dos alunos; as gravações áudio e vídeo das aulas; anotações das aulas, tiradas pelo treinador de pares, pelo supervisor. A natureza cíclica do modelo de investigação-ação implica realizar uma sequência de etapas. Segundo Sullivan & Glanz (2009) são as seguintes: primeiramente selecionar o foco de análise (saber o que queremos investigar, colocar algumas questões iniciais; definir um plano); de seguida, recolher dados (primários: questionários, observações, entrevistas, testes; secundários: portefólios, multimédia, …), posteriormente, analisar e interpretar os dados (analisar os dados; refletir com os colegas sobre os dados e seu significado); agir (tomar decisões e agir, fazendo alterações na prática, com base nos dados recolhidos), e, por fim, refletir. A reflexão é uma estratégia essencial da investigação-ação, pode ser pública ou privada ou uma

combinação de ambas. Uma das funções do supervisor será a de facilitar a reflexão, por exemplo, sobre como e porquê são tomadas as decisões (Zepeda, 2008; Krell & Fichtman, 2012). "A essência da reflexão é trazer os aspetos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência" (Flores & Simão, 2009, p. 57) e é algo que tem de ser aprendido, melhorando deste modo a qualidade de aprendizagem a partir da experiência (Flores & Simão, 2009).

Assim, a investigação-ação favorece o diálogo, o questionamento, a reflexão. Day (2001) partilha da mesma opinião, visto considerar que a investigação-ação permite uma investigação sistemática, coletiva, colaborativa, autorreflexiva e crítica da prática, com o auxílio de um mentor, de um treinador de pares, de um supervisor, ou de um amigo crítico de dentro ou fora da escola, desenvolvendo responsabilidades partilhadas para criação de conhecimento. Embora, também possa ocorrer sem ajuda, sem qualquer acompanhamento, mas seria contraprodutiva, pois o acompanhamento cria oportunidades para os professores refletirem sobre as suas observações, sobre análise que fazem dos dados, permite revisitar as práticas e planificar alterações, sempre baseadas nas descobertas do professor-investigador (Zepeda, 2008; Bleicher, 2013). O supervisor deve definir, dependendo do nível de desenvolvimento do professor face ao conteúdo em causa, que tipo de assistência este necessita: diretiva informal, colaborativa ou não-diretiva (Glickman *et al*., 2001). Quando o professor apresenta um nível reduzido de desenvolvimento, um reduzido conhecimento especializado o supervisor pode utilizar uma abordagem diretiva informativa, onde faz diversas sugestões, por exemplo relativas a objetivos, métodos de recolha e análise de dados, pedindo ao professor que faça a sua escolha perante as diversas alternativas que lhe disponibilizou. O supervisor pode enveredar por uma investigação-ação colaborativa quando o professor apresenta um nível de desenvolvimento e um conhecimento especializado mediano. Neste caso o supervisor e o professor tomam decisões em conjunto durante a definição do objetivo, do plano de ação, sua implementação, avaliação e revisão das diversas fases da investigação-ação. O objetivo último é que o professor atinja um nível de desenvolvimento, de conhecimento especializado que lhe permita direcionar a investigação, e aí o supervisor recorrerá a uma supervisão não-diretiva, facilitando, ao longo das cinco fases da investigação-ação, a tomada de decisões por parte do professor.

Zepeda & Mayers (2004) também consideram que o papel do supervisor pode ser diversificado, oscilando entre um envolvimento intensivo (altamente diretivo), um envolvimento como um elemento igual (colaboração), ser um facilitador ocasional (não diretivo). Contudo, se pretendemos que a investigação-ação aumente o poder dos professores, o papel do supervisor deve gravitar em torno de formas não diretivas (Zepeda & Mayers). O

investigador universitário tomaria o papel de consultor, fornecendo apoio moral, intelectual e recursos que o professor necessitasse (Day, 1999).

A investigação-ação colaborativa pode ser uma estratégia de desenvolvimento profissional aplicada de forma individual mas também pode ser uma estratégia complementar a outra estratégia de desenvolvimento profissional, tal como, o treino por pares, e o modelo de supervisão clínica, focando a atenção, de forma mais minuciosa, numa dada área que o professor entenda que deve ser analisada por um período de tempo relativamente longo. Pode ainda ser utilizada por grupos de estudo, por fornecer dados para serem trabalhados por grupos de amigos críticos.

Os diálogos profissionais, que os docentes promovem frequentemente entre si, também facilitam o desenvolvimento profissional. São uma importante componente do processo supervisivo, seja qual for o seu formato, por exemplo, na investigação-ação, no treino por pares (Zepeda, 2005). Correspondem a discussões sobre acontecimentos e/ou acontecimentos profissionais, que se desenrolam com o objetivo de melhorar o desempenho docente, explorando as suas ideias, reflexões críticas, a sua forma de pensar (Glatthorn, 1997; Gordon, 2005; Tillema & Orland-Barak, 2006; Grierson & Woloshyn, 2013; Kuusisaari, 2013). Esta condiciona profundamente o desempenho docente, abrange, por exemplo, as crenças e as teorias docentes, a forma do docente planificar, as decisões que toma enquanto está a ensinar.

Pode ainda surgir, em contexto laboral, uma outra oportunidade promotora do desenvolvimento profissional: o treino. É um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicas que permitem a melhoria do desempenho (Pérez, 2009). A essência do treino sustenta-se em elevar a consciência, melhorar a autoconfiança e desenvolver a responsabilidade de qualquer pessoa (Pérez, 2009). Deverá desenrolar-se em ambientes interativos, onde existe colaboração e confiança, assim como, preocupação com o desenvolvimento do conhecimento, baseando-o, por exemplo, na identificação de problemas e na procura de estratégias para a sua resolução. Pode assumir, tal como referimos anteriormente, diversas abordagens: o treino técnico/por especialistas, o treino para a mudança/desafio, o treino por pares/colegial, o autotreino (associado à autorreflexão).

Paralelamente à escolha da metodologia supervisiva, mais se adequa ao professor, também é importante definir a(s) ferramenta(s) supervisiva(s) a utilizar. Estas são numerosas e diversificadas. Entre elas contam-se os portefólios ou os e-portefólios, os diários, as

gravações áudio, as vídeo-gravações, as grelhas de observação de aulas, ou registos de *feedback* resultantes da observação/supervisão por pares, os *chats* e os fóruns.

O portefólio ou o e-portefólio docente é uma ferramenta flexível, alternativa à supervisão tradicional. Permite que o professor construa o seu conhecimento sobre o ensino e controle o seu desenvolvimento enquanto profissional (Tucker *et al*., 2002; Filho, 2011; Samaras & Fox, 2013). Pode ser desenvolvido por um professor em início de carreira ou por um professor 'veterano' (Zepeda, 2008), oferecendo-lhe uma nova perspetiva do meu trabalho, valorizando-o e dando-lhe significado (Tucker *et* al., 2002). Deve, preferencialmente, ser um processo autorreflexivo, dinâmico, continuado, interativo com os pares (treinador, mentor) ou com um supervisor (supervisor-colega) que fornece dados, *feedback* e encoraja (Sá-Chaves, 2000; Tucker *et al*., 2002; Zepeda, 2008; Samaras & Fox, 2013). A relação entre o professor e o supervisor-colega pode ser estruturada (direta) ou mais colaborativa (indireta). Podemos ainda estar perante um processo autodirigido, em que o supervisor é um facilitador. Assim, o desenvolvimento de um portefólio pode tornar-se um instrumento de autossupervisão, mas também pode complementar e aprofundar o trabalho desenvolvido nos grupos de amigos críticos, na supervisão ocorrida em contexto de sala de aula, no treino por pares, na investigação-ação, nas atividades de mentorato. A construção de um portefólio pode ainda ser uma parte integrante do modelo de supervisão clínica (Zepeda, 2008). E, tal como refere Sullivan & Glanz (2009), embora o portefólio possa ser utilizado como suporte e enriquecimento de outras formas de supervisão, não substitui a observação de aulas.

O objetivo da supervisão através de portefólio baseia-se na crença que as pessoas aprendem de uma forma mais significativa na companhia de outros, pode ser o próprio professor a autossupervisionar-se como pode ser uma supervisão colegial, tendo por base o portefólio (Zepeda & Mayers, 2004). O seu conteúdo é variável, o importante é que este se ajuste aos objetivos que o docente quer atingir e reflita, de forma cronológica, o desenvolvimento profissional do professor. Assim, pode incluir documentos escritos (trabalhos de estudantes-alvo, planos de aula, elementos de avaliação, …), fotografias, diagramas, gravações áudio e vídeo. As gravações e as vídeo-gravações para além de poderem integrar um portefólio, também podem complementar a investigação-ação (Zepeda & Mayers, 2004), bem como outros instrumentos de recolha de dados, tais como as grelhas de observação (Glatthorn, 1997). Permitem desenvolver a autossupervisão. Mas, a análise das gravações, dos vídeos e de outros recursos também pode ocorrer na companhia de um colega ou supervisor, e permitiria a partilha de ideias, de abordagens, de materiais, bem como

desenvolver colaborativamente novos materiais e posteriormente comparar quais tiveram mais sucesso. Para Coles (2013), Charteris & Smardon (2013), e Kleinknecht & Schneider (2013), o vídeo é um importante instrumento facilitador da discussão colegial sobre as práticas educativas. O processo de seleção, análise e reflexão sobre os conteúdos do portefólio permite que o docente construa significados. Tais significados podem ser construídos colaborativamente se forem construídos webfólios reflexivos, com evidências da autoreflexão sobre a prática (Moreira & Ferreira, 2011). O facto de os webfólios estarem disponíveis *online*, situação que não que não se verifica com os e-portefólios, possibilita uma constante troca de ideias entre o autor e aqueles com quem permite o acesso e a partilha (Moreira & Ferreira, 2011).

Paralelamente ou em alternativa à construção de um portefólio, o professor pode optar por escrever um diário de aula. Através dele o professor autoexplora o seu desempenho profissional, autoproporciona-se *feedback* e estímulos de melhoria (Zabalza, 1994). Os diários de aula, enquanto instrumentos supervisivos, permitem explorar o pensamento do professor, ao longo do decurso de tempo percorrido pelo diário, e as suas relações com a ação na sala de aula e fora dela, e o seu discurso sobre a prática. Nos diários, o professor tem possibilidade de refletir sobre si próprio e sobre o objeto narrado, entre eles o processo de planificação, as características dos alunos, o desenvolvimento da aula. Existem três tipos de diários: o diário como organizador estrutural da aula, o diário como descrição das tarefas e o diário como expressão das características dos alunos e dos professores (Zabalza, 1994). Mas também podem ocorrer diários mistos, que descrevem tarefas e sujeitos. Os dois últimos tipos são os que facilitam um desenvolvimento profissional mais profundo.

O processo supervisivo pode também incluir observações informais de aulas (de aproximadamente quinze a vinte minutos), sendo importante delimitar o campo de observação – situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas e conteúdos de comunicação, interações verbais e não verbais, etc; e definir as unidades de observação – o aluno, o professor, a turma (Estrela, 2008). Tais observações deverão permitir conhecer melhor o processo de ensino e aprendizagem, intensificar os diálogos, quebrando o isolamento docente, criarão oportunidades para o supervisor motivar e auxiliar o professor. Nessas observações informais deverão ser implementadas estratégias de observação que permitam tornar o professor mais consciente das situações de ensino, assim como mais consciente de si próprio em ação (Estrela, 2008; Hamilton, 2013). Devemos recorrer estratégias variadas de observação, entre elas, grelhas de observação que orientem a observação e facilitem os registos a realizar e, quando necessário, fazer gravações áudio ou

vídeo. De acordo com o foco de análise do supervisor seleciona-se a técnica ou instrumento que melhor se adequa à recolha dos dados, podendo estes ser qualitativos, quantitativos ou mistos. As grelhas de observação são bastante diversificadas, podem ser *checklists*, narrativas abertas, registos de palavras, de questões e de interações (designados de *selected verbatim notes*), diagramas que descrevam o movimento do professor e dos alunos em sala de aula ou mesmo grelhas criadas pelo próprio professor (Estrela, 2008; Zepeda, 2009). Podemos organizá-las em duas categorias: as quantitativas e as qualitativas (Sullivan & Glanz, 2009), fornecendo uma perspetiva diferente, mais global ou mais detalhada, de um dado momento do processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem quantitativa permite realizar uma análise numérica, em torno de grupos de dados pré-estabelecidos colaborativamente entre o supervisor e o professor. Neste contexto, as grelhas de observação podem permitir analisar a frequência de certos comportamentos, tais como as interações verbais, os comportamentos manifestados pelos alunos quando estão ou não a realizar uma tarefa, o tipo de questões colocadas pelo professor, respeitando a taxonomia de Bloom. Podem também corresponder a diagramas visuais, permitindo assim descrever o que ocorre visualmente na sala de aula. O diagrama das interações verbais, que se desenrolam durante um dado período de tempo; e o diagrama de utilização do espaço sala de aula que o Professor ou o aluno fazem são alguns exemplos ilustrativos de tais diagramas.

Na abordagem qualitativa há uma focalização nas características do comportamento observado, promovendo a sua descrição em detrimento da sua quantificação. O observador regista todas as pessoas e/ou acontecimentos que atraem a sua atenção. Pode, por exemplo, construir narrativas, descrevendo o mais objetivamente possível os eventos/ações chave, realizar uma observação participante; descrever as técnicas não verbais utilizadas. Os vídeos e as gravações áudio podem ser utilizadas como ferramentas complementares de qualquer tipo de grelha de observação.

Nas observações informais de aulas em que ocorre trabalho de grupo devem ser aplicadas grelhas de observação de aulas específicas (Zepeda, 2009) diferentes das aulas ditas 'tradicionais', englobando, entre outros aspetos, as orientações dadas pelo professor aos grupos, a monitorização que este realizou, as interações que estabelece com os grupos.

Nas observações de aulas por pares podem realizar-se registos, durante a aula, que poderão constituir uma importante fonte de *feedback* (Zepeda, 2009; Braga, 2011). Tais registos podem incluir questões de aprendizagem (e não questões promotoras de juízos) no sentido de levar o professor que está a ser observado a refletir, posteriormente, juntamente

com o seu par. Essas questões podem estar relacionadas com o conhecimento que o professor tem dos alunos, a forma como o professor fornece *feedback* aos seus alunos, a forma como o professor motiva os alunos, entre outros aspetos.

Em qualquer dos casos descritos, e para que a observação de aulas promova verdadeiramente a aprendizagem docente, a análise das aulas deve ser realizada pelo observador (seja ele o supervisor, o mentor, o treinador) com o observado pois só assim é que o observador facilita a reflexão por parte do professor e este melhora o seu desempenho em sala de aula. Não nos podemos esquecer que o desenvolvimento profissional implica aprender e nessa aprendizagem o professor deve ter um papel ativo. Assim, a observação de aulas deve promover a reflexão docente e ser complementada com a autoavaliação docente assim como com diálogos profissionais, estabelecidos, por exemplo, nos encontros pós-observação (Danielson, 2012). Note-se, tal como refere este investigador, qualquer aula, mesmo que seja uma excelente aula, pode ser sempre melhorada.

Quando estamos perante comunidades de aprendizagem *online*, os *chats* e os fóruns de discussão podem constituir importantes ferramentas supervisivas. O e-supervisor deve encorajar, motivar, facilitar a discussão, fornecer *feedback*, supervisionar os progressos, entre outras tarefas. O *chat*, conversação síncrona por texto, permite um contacto direto e imediato entre o supervisor e o professor, criando condições adequadas para a ocorrência de um *feedback* imediato entre ambos. Tal contacto direto poderá levar ao surgimento de comentários, orientações e conselhos úteis (Rodrigues, 2004). O supervisor também pode criar e administrar fóruns de discussão, é importante que tenha um papel ativo no planeamento e acompanhamento/moderação da sua utilização. São ferramentas de comunicação assíncrona que permitem a construção de conhecimento em comunidades de aprendizagem (Meirinhos, 2006).

De acordo com o que referimos, constata-se que as novas tendências supervisivas poderão dar um importante contributo para a concretização das mensagens-chave preconizadas no *Memorandum on Lifelong Learning* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). A supervisão pedagógica, ao valorizar o potencial docente, está a contribuir para a concretização da segunda mensagem-chave: investir cada vez mais nos recursos humanos, de forma a valorizar um dos recursos mais importantes da Europa: as pessoas. A supervisão também permite aproximar a aprendizagem do local onde as pessoas vivem/trabalham (sexta mensagem-chave), pois para a maioria das pessoas a aprendizagem, desde e infância até à velhice, ocorre localmente. Para que tal aprendizagem ocorra com sucesso é necessário repensar a orientação/supervisão profissional (quinta mensagem-chave) no sentido desta ser

acessível localmente, proativa (indo ao encontro das pessoas, acompanhando os seus progressos), e ao longo da vida profissional. O processo supervisivo, em nosso entender, possui tais características.

Em síntese, o envolvimento em atividades supervisivas afigura-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional docente em contexto laboral, mesmo em contextos que a supervisão é uma ferramenta ao serviço da avaliação, nomeadamente, do desempenho docente. Tal envolvimento promove a observação crítica e a colaboração entre pares e auxilia a reflexão, o questionamento e o diálogo com os colegas, conduzindo a aprendizagens muito significativas. Através da criação de novos contextos favoráveis à intensificação do trabalho colaborativo assim como favoráveis à autorreflexão, a supervisão pedagógica desempenha um papel importante na facilitação do referido processo de desenvolvimento.

Os novos contextos supervisivos podem assumir formas muito diversas, entre eles encontramos as comunidades de aprendizagem, os grupos de amigos críticos, a investigação-ação colaborativa, o treino por pares, por especialistas, as relações de mentorato. Assim, cada professor, de acordo com as suas preferências e necessidades formação, tem a possibilidade de escolher a opção supervisiva que melhor se lhe ajusta. Cada opção apresenta características que lhe são específicas, quer ao nível do(s) intervenientes, da(s) metodologia(s) e/ou da(s) ferramenta(s) supervisivas.

Desta forma, a supervisão, ao encorajar o desenvolvimento profissional centrado na escola, pode desempenhar um papel vital na promoção de um ensino e aprendizagem de excelência (Gordon, 2005; Sullivan & Glanz, 2009), uma vez que, tal como refere Day (2007), os professores precisam do apoio, do encorajamento dos seus colegas e colegas-supervisores, para manter o seu comprometimento com um ensino de qualidade, ao longo das suas carreiras. Estes consideram que os colegas da sua escola compreendem melhor as suas necessidades e acreditam que os seus pares podem fornecer-lhes mais ideias, sugestões práticas para aplicarem em sala de aula (Gordon, 2005).

2.4. Conceções, perceções e práticas de Supervisão Pedagógica

Ao consultar a literatura existente verificámos que os estudos sobre conceções, perceções e práticas de supervisão pedagógica realizados no estrangeiro, e que contaram com a participação de professores experientes, são pouco numerosos e, em Portugal, são ainda em

menor número. No entanto, na pesquisa bibliográfica efetuada, encontramos alguns estudos que se centram nas conceções e perceções face à supervisão (Pierson, 1993; Bishop, 1997; Clarck, 2000; Costa, 2000; Benson, 2001; Sargent, 2003; Mandell, 2006; Kramer, 2007; Mpofu, 2007; O'Neal, 2008; Poirier, 2009) e no processo de supervisão pedagógica (McCaffrey, 2000; Soares, 2000; Kornuta, 2001; Fernandes, 2003; Silva, 2002; Esteves, 2003; Salladino, 2004; Moreira, 2005; Hickey, 2006; Alves, 2008; Almeida, 2009; Pratschler, 2009; Farley, 2010). Não encontramos estudos, nacionais ou estrangeiros, que se debruçassem sobre a Supervisão Pedagógica de Professores Geografia; apenas encontramos estudos que se debruçam sobre o seu desenvolvimento profissional.

De seguida, vamos apresentar uma breve resenha de alguns dos estudos nacionais e estrangeiros, que contaram com a participação de professores experientes, que vão de encontro, embora, por vezes de forma indireta, aos objetivos da nossa investigação. Criamos, de acordo com os temas abordados por esses estudos, dois grupos de estudos. Um grupo, mais numeroso, está centrado nas perceções face ao desenvolvimento profissional e à supervisão pedagógica dos docentes (subcapítulo 2.4.1). O outro grupo debruça-se sobre as práticas supervisivas e avaliativas e sobre estratégias e/ou instrumentos específicos de supervisão (subcapítulo 2.4.2).

2.4.1. Conceções, perceções de Desenvolvimento Profissional e de Supervisão Pedagógica

Os estudos em torno das conceções e perceções de desenvolvimento profissional e de supervisão pedagógica apresentam perspetivas de análise diversificadas, tendo-se desenvolvido estudos com professores (Sargent, 2003; Kramer, 2007; Mpofu, 2007; O'Neal, 2008; Forte, 2009), com supervisores (Bishop, 1997), com administradores (Mandell, 2006), e estudos que confrontaram perspetivas de diferentes grupos de sujeitos (por exemplo, professores e administradores), a saber: Pierson (1993), Clark (1998), Benson (2001) e Poirier (2009).

No sentido de conhecermos um pouco melhor os referidos estudos vamos, seguidamente, descrever de forma sucinta os seus principais objetivos, a forma como recolheram os dados e as principais conclusões a que chegaram.

Das diversas investigações revistas, a mais abrangente foi desenvolvida por Forte (2009). A investigadora teve como objetivo principal estudar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e os processos de colaboração, no local de trabalho, partindo primordialmente das perceções destes. Para o atingir a investigadora procurou compreender,

entre outros aspetos, as perspetivas e estratégias de desenvolvimento profissional de professores, as suas conceções acerca da colaboração, e identificar formas de colaboração na escola. Nesse sentido, combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, embora com mais incidência nesta última**,** tendo aplicado questionários, realizado entrevistas e analisado reflexões individuais produzidas pelos participantes no estudo. Este desenrolou-se em três fases: na primeira fase oitenta professores responderam ao questionário; na segunda fase foram entrevistados onze coordenadores de departamento e, por fim (terceira fase), dez professores participaram num projeto de intervenção/formação (durante o ano letivo 2008/2009). Os resultados obtidos demonstram que os professores apresentam uma perpectiva alargada de desenvolvimento profissional e apontam para um valorização da formação informal e de outras oportunidades de aprendizagem profissional, como o trabalho colaborativo com outros colegas, dentro da escola, e também com colegas de outros contextos e países; revelam que os professores, apesar de assumirem uma postura crítica em relação à organização da formação contínua, apresentam uma visão bastante positiva relativamente às oportunidades individuais de desenvolvimento profissional, embora considerem que existe uma indefinição e/ou mesmo uma ausência de uma politica de desenvolvimento profissional na escola. Segundo eles, nas escolas apenas se verifica preocupação com o levantamento das necessidades formativas junto dos professores, sem que haja resposta para essas mesmas necessidades. Relativamente à perceção dos professores sobre colaboração, de uma forma geral, destacam-se as ideias de trabalho conjunto e de partilha. Associam colaboração, sobretudo, a um caráter formal, esporádico e obrigatório, no sentido de responder a problemas no local de trabalho. Mas, os professores têm conhecimento sobre como se deve desenvolver a verdadeira colaboração e demonstram perceções positivas em relação ao trabalho colaborativo, elemento que consideram promotor do seu desenvolvimento profissional, bem como do progresso da escola, em geral. Para a colaboração ser efetivamente promovida nas escolas deverá ocorrer, na perspetiva dos professores, mudanças a nível organizacional e estrutural, nomeadamente uma reorganização dos horários dos professores de modo a permitir coincidência de tempos comuns, a organização de reuniões conjuntas para partilha, entre outros aspetos.

A temática do desenvolvimento profissional já tinha despertado, anteriormente, o interesse de Bishop (1997), mas numa perspetiva diferente de Forte (2009). Bishop (1997) procurou compreender como um dado papel, neste caso de supervisor, pode influenciar o desenvolvimento profissional do professor. Assim, investigou as perceções de quatro supervisores, a meio da sua carreira docente (três supervisoras experientes e um supervisor

em inicio da referida função), do Centro de Desenvolvimento Profissional do Noroeste da Pacifico, sobre o seu desenvolvimento profissional enquanto supervisores de docentes estagiários. Procurou aceder, mais especificamente, às perceções dos supervisores face às mudanças nos seus pensamentos (novo conhecimento, teorias, crenças) e na sua prática docente (utilização de novos materiais, de estratégias e comportamentos). Os dados recolhidos foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas aos quatro supervisores, ao longo do ano letivo 1992/93, e permitiram identificar as suas percepcões sobre os reflexos/efeitos do papel de supervisor. A função supervisiva representou oportunidades de desenvolvimento profissional docente, proporcionando-lhes experiências únicas e fornecendo-lhes oportunidades de aceder a novos recursos didáticos, de adquirir ou aperfeiçoar novas competências e de refletir sobre a sua própria prática. A sua função supervisiva também motivou a alteração das relações com os outros professores, incentivando-os à partilha do seu conhecimento e à construção de um conhecimento mais aprofundado sobre os referidos professores. Os supervisores consideraram que a supervisão em contexto escolar presta um melhor suporte do que a supervisão pessoal que as universidades tradicionalmente realizam.

Pierson (1993) realizou um estudo diferente do de Bishop (1997) e Forte (2009), na medida em que procurou conhecer as atitudes e perceções não apenas de professores mas também de administradores escolares, que estavam a participar na décima quinta *Annual Conference for Developmental Education*, face ao processo supervisivo e avaliativo. Nesse sentido, procedeu à recolha de dados através de inquérito por questionário e por entrevista, dados esses que lhe permitiram concluir, nomeadamente, que: os professores consideram as observações, formais ou informais, realizadas pelos administradores/diretores das escolas como um meio pouco adequado para aceder à informação sobre o desempenho docente; a autoavaliação através, por exemplo, de portefólios é, segundo esses professores, um meio adequado de aceder ao e analisar o desempenho docente; consideraram o *feedback* e a discussão após as avaliações como influências positivas no entusiasmo e bem-estar docente; atribuem as melhorias ao nível do seu desempenho em sala de aula a diversos fatores que não à assistência fornecida pelo processo de supervisão e avaliação. Todos os professores afirmaram que as melhorias e o desenvolvimento ocorrem fora do modelo de supervisão e avaliação aplicado. A maioria dos professores pensam que o objetivo da supervisão e avaliação docente está relacionado com a avaliação do desempenho docente e que não existe separação entre supervisão e avaliação nas escolas do distrito, podendo tal estar associado ao facto de serem conduzidos pelas mesmas pessoas. Alguns professores referiram que a

separação traria mais sucesso e daria mais valor/significado ao modelo em prática. Por seu lado, os administradores têm perceções e atitudes diferentes das dos professores uma vez que acreditam que o modelo de avaliação e supervisão adotado permite o contributo/intervenção docente e promove o seu desenvolvimento profissional. Mas, quer os professores quer os administradores, na sua maioria, defendem a separação entre o processo de avaliação e o processo de supervisão.

Posteriormente, Clarck (1998) desenvolveu um estudo semelhante ao elaborado por Pierson (1993), mas centrado nas perceções de supervisores. Assim, debruçou-se sobre as perceções que os professores e supervisores de New Hampshire possuíam acerca da prática supervisiva docente em que participaram e a que idealizaram. No seu estudo estiveram envolvidos setenta e três supervisores e trezentos e cinco professores com tempo de serviço diversificado, pertencentes a todo o tipo de escolas. Os dados foram recolhidos através de dois questionários complementares: um para os supervisores e outro para os professores. Os resultados obtidos demonstraram que supervisores e os professores partilhavam as mesmas perceções relativamente ao processo supervisivo docente que idealizaram, entre elas: uma supervisão baseada em diversas informações, de forma a ter uma 'fotografia' detalhada do desempenho docente; baseada em padrões de desempenho do conhecimento quer dos supervisores, quer dos professores; diferenciada no sentido de ir ao encontro das necessidades da comunidade docente. Também revelaram que os supervisores, em oposição aos professores, consideraram que a diferença entre o processo supervisivo que estava a decorrer e a sua visão futura era pouco significativa. Os supervisores exprimiram a sua preocupação face ao facto de os deveres administrativos não lhes deixarem tempo suficiente para realizarem um efetivo processo supervisivo, facto que consideraram a maior 'fraqueza' do sistema supervisivo. Para os professores a supervisão que estava em curso era inconsistente, periódica e não contínua, pouco profunda, fornecendo assim poucas oportunidades para colaborar e estabelecer diálogos. Assim, consideraram que a supervisão que estava a decorrer tinha pouca utilidade.

Benson (2001) realizou um estudo qualitativo sobre a supervisão dos professores itinerantes, procurando aceder e compreender as perceções dos professores, bem como dos administradores face ao processo supervisivo em curso. Assim, a sua investigação baseou-se na opinião de nove professores itinerantes, e de quatro administradores/diretores responsáveis pela supervisão dos referidos professores. Realizou entrevistas aos referidos professores itinerantes e administradores/diretores, do estado de Oklahoma, para aceder às suas experiências relativas à supervisão. Os dados recolhidos mostraram que os professores

itinerantes consideraram que a frustração e o isolamento que sentiam parecia ter um efeito negativo sobre a supervisão que recebiam; que o isolamento dificultava a comunicação entre o professor e o administrador (supervisor), assim como com a restante comunidade educativa; que os diretores/administradores não tinham tempo para os supervisionar ou apenas não se preocupavam com eles. A falta de um léxico comum entre os supervisores e os professores itinerantes dificultava ainda mais o processo supervisivo. Os professores itinerantes criaram o seu próprio léxico em torno do processo supervisivo e avaliativo e muitas vezes empregavam os termos supervisão e avaliação como sinónimos. A falta de uma terminologia partilhada entre professores itinerantes e os diretores/administradores levou a que os professores não soubessem se estavam a ser supervisionados ou avaliados. Tal situação levou-os a construir uma imagem negativa da supervisão pedagógica. Perante tal realidade, os professores itinerantes defendiam a adoção de formas de supervisão mais informais pois consideravam-nas mais verdadeiras e honestas. Também consideraram que a supervisão deveria ser realizada por supervisores/colegas da mesma áreas competentes e qualificados, pois assim beneficiariam de uma supervisão 'significativa', que os ajudaria a melhorar o seu desempenho. Quer os professores quer os administradores/diretores mostraram-se insatisfeitos com o modelo de supervisão que estava a decorrer, embora todos concordassem que a supervisão era importante para o desenvolvimento docente.

Sargent (2003), ao contrário de Clarck (1998), concentrou a sua atenção apenas em professores canadianos, da província de Saskatchewan, que se encontram a meio da sua carreira profissional (possuindo de 15 a 25 anos de serviço), analisando: suas perceções sobre as suas experiências de supervisão; o que pretendem da supervisão docente. Participaram no estudo seis professores. O autor concluiu que: nem todos os professores vêm com agrado a supervisão, mas todos a consideraram uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois ajuda a tornarem-se melhores professores; consideram que o *feedback* do supervisor, embora não esteja sempre presente, é um elemento importante na supervisão docente pois facilita o referido desenvolvimento; os supervisores devem prestar um apoio contínuo aos professores, encorajando-os a experimentarem novas metodologias, novos recursos, a serem inovadores; o administrador deve ser o responsável pela supervisão docente, devendo conhecer o que se vai desenrolando em contexto de sala de aula pois só assim conseguirá apoiar os profesores; os pares também devem desempenhar um importante papel no processo de supervisão docente, fornecendo suporte, disponibilizando recursos. Um aspeto curioso que os dados revelaram prende-se com o facto de os professores falarem da importância do desenvolvimento

profissional mas não enfatizaram que eles próprios deveriam ser responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional. Enfatizaram sim a necessidade do processo supervisivo ser diferente de professor para professor, quando estes se encontram a meio da sua carreira profissional, no sentido de satisfazer as suas necessidades, o seu nível de desenvolvimento profissional.

Por seu lado, Mandell (2006) investigou o impacto no desenvolvimento profissional docente das práticas supervisivas existentes na Pensilvânia (EUA), a partir da perspetiva/perceção de administradores/diretores. Realizou um estudo semelhante ao elaborado por Bishop (1997). Mandell fez entrevistas semiestruturadas a dez diretores de escolas secundárias da parte ocidental da Pensilvânia. Os resultados indicam que os diretores consideram que a supervisão pode ter influência no desenvolvimento profissional docente mas o nível/profundidade a que ocorre depende do tipo de modelo de supervisão utilizado. A maioria dos diretores sentem que o *Walkthrough model* (modelo que se baseia na deslocação informal do Diretor pela escola) é o método supervisivo mais eficaz, pois permite que obtenham mais informações sobre o que ocorre no contexto de sala de aula, durante todo o ano. Consideram que necessitam de dedicar mais tempo ao processo supervisivo, embora não estivessem de acordo com a forma como o poderiam alcançar: uns diretores defendem que tal pode ocorrer se tiverem maior apoio por parte dos subdiretores; outros sugeriram que deveriam incentivar a observação por pares e a utilização de portefólio como formas de supervisionar os docentes. A investigação também mostrou que os professores sentem que a validação das suas competências e do seu trabalho pelo supervisor era importante, aumentava a autoanálise do trabalho realizado e da direção seguida. A partir dos resultados obtidos, o investigador inferiu que os procedimentos e as práticas supervisivas deverão respeitar as diferenças individuais dos professores e a complexa natureza de ensinar. Assim deverá estar disponível uma supervisão diferenciada de forma aos diretores conseguirem ajudar os professores, que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento profissional, a desenvolverem-se. Quer o apoio, quer o *feedback* de que todos os professores necessitam podem ser fornecidos pelo diretor mas também por outros professores.

Kramer (2007), tal como Benson (2001), investigou o modo como os professores do Westchester County (EUA) descreviam o processo supervisivo no qual participam, e quais as suas perceções face ao referido processo. Participaram no estudo 96 professores cujo tempo de serviço oscilava entre 2 e 37 anos. Os dados recolhidos através de inquérito por questionário mostraram que, em Westchester County, foram implementados diferentes

modelos supervisivos, embora a forma mais comum de supervisão fosse a supervisão clínica. A maioria dos professores consideraram o *feedback* fornecido durante o processo supervisivo, por exemplo nos encontros pré e pós-observação, e nos encontros pré e pós o processo supervisão, muito valioso, podendo este ser fornecido pelos pares e não apenas pelo diretor. Os professores mais experientes consideraram que o *feedback* fornecido pelos pares é mais efetivo do que o fornecido pelo diretor. Em qualquer dos casos é fundamental que o *feedback*, que não necessita de ser formal, seja específico, honesto, construtivo de forma a promover a confiança entre o supervisor e o professor e que este último siga os conselhos fornecidos para melhorar as suas práticas pedagógicas. Para além do *feedback*, os participantes neste estudo também consideraram que a colaboração deve ser parte integrante do processo supervisivo visto ser muito importante na promoção da melhoria pedagógica. O modelo supervisivo a adotar deverá ser decidido durante o encontro pré-supervisivo entre o professor e o diretor, no sentido da prática supervisiva se adequar às suas necessidades individuais enquanto educadores. Nesse encontro também se deveria clarificar, em colaboração entre o professor e o diretor, o objetivo da supervisão e a forma como esta deverá decorrer, no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Mpofu (2007) desenvolveu um estudo que visava analisar como os professores de escolas secundárias da região de Harare percecionam o processo de supervisão docente, designadamente no que respeita à frequência dos processos supervisivos, ao tipo de supervisor, e à satisfação com o processo supervisivo praticado na sua escola e eventual mais-valia que a supervisão tem para eles. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário e por entrevista e envolveu 120 professores de doze escolas de Harare. Os dados revelaram que os professores consideram que a supervisão pedagógica deveria ocorrer, pelo menos, uma vez por período e preferem que o supervisor seja o coordenador de departamento, o qual deverá possuir mais de 10 anos de experiência de lecionação e ter frequentado formação continua de forma a manter-se atualizado no que diz respeito às novas metodologias de ensino e aos avanços científicos. Consideram que a supervisão, se for realizada de forma adequada, é fundamental no processo de aprendizagem ao longo da vida e promove o seu desenvolvimento profissional. Destacaram a importância da discussão com o supervisor na pós-observação, pois consideram ainda que as críticas construtivas, realizadas pelo supervisor, deverão conduzir a uma melhoria dos métodos de ensino.

O'Neal (2008), tal com Kramer (2007), investigou as conceções de professsores sobre a supervisão pedagógica, as suas perceções face à forma e profundidade com que a supervisão influenciou o seu desenvolvimento profissional, e procurou ainda o modo como

os professores compreendem o seu próprio ensino e supervisão. A amostra era composta por quatro professores de quatro escolas do ensino médio situadas num distrito rural do Mid-Atlantic State (EUA) e o principal método de recolha de dados foram as entrevistas. As entrevistas em grupo constituíram o método secundário de recolha de dados. Os participantes consideram a supervisão como hierárquica, esporádica, avaliativa, que presta pouco apoio, não a relacionando com relações colegiais. Referiram que ao longo dos últimos cinco anos participaram em pelo menos uma das seguintes iniciativas: comunidade de aprendizagem, estudo de lições (designadas na literatura por *lesson study*) e codocência. Desejam um supervisor que se relacione com eles como educadores, que conheça a sua área científica, que forneça apoio e um *feedback* significativo e não avaliativo, de modo a melhorar a sua prática docente e a promover o seu desenvolvimento profissional. Preferem um modelo de supervisão colegial/colaborativo e consideram que as gravações vídeo das suas aulas um recurso útil para obterem eles próprios (em autossupervisão) o *feedback* que lhes permite melhorar o seu ensino.

Mais recentemente, Poirier (2009) realizou um estudo cujo objetivo era descrever e explicar as diferenças entre as conceções e perceções do diretor e de quatro professores relativamente à supervisão e liderança pedagógica. O estudo ocorreu numa escola, situada na parte ocidental do Canadá. Foi aplicado um questionário e realizada uma entrevista a quatro professores e ao diretor. O estudo revelou a existência de pequenas diferenças entre a perceção do diretor e as perceções dos professores relativamente à supervisão e liderança pedagógica. No que se refere à supervisão, enquanto que o diretor considera que o objetivo da supervisão é promover o desenvolvimento e reconhecimento dos professores, os professores têm a perceção de que o objetivo da supervisão formal é preferencialmente avaliativo. No que se refere à liderança pedagógica, enquanto que o diretor considera que a liderança pedagógica visa a melhoria do ensino, os professores centraram-se mais nas caracteristícas pessoais do diretor, tais como empatia, confiança, fundamentais para prestar ajuda aos professores em contexto de sala de aula. O diretor valorizou o desenvolvimento de uma cultura de escola que conduza à aprendizagem, enquanto que os professores enfatizaram a ajuda que precisam de ter do diretor, no sentido de desempenharem eficientemente a sua função.

Em síntese, podemos verificar que os estudos revistos complementam-se, apresentando diferentes perspetivas de análise e, por vezes, chegaram a conclusões semelhantes. O estudo de Forte (2009) dá-nos uma visão abrangente do desenvolvimento profissional e dos processos de colaboração docente. Consideramos que o conhecimento

adquirido com este estudo, e mais especificamente sobre processos de colaboração, é um importante contributo para a supervisão pedagógica, nomeadamente para a supervisão por pares.Tal como refere no seu estudo Kramer (2007), os professores consideram que a colaboração deve ser parte integrante do processo supervisivo. Pierson (1993), Bishop (1997), Clarck (1998), Benson (2001), Sargent (2003), Mandell (2006), Kramer (2007), Mpofu (2007), O'Neal (2008), Poirier (2009) focalizaram-se numa das estratégias promotoras do desenvolvimento profissional contínuo - a supervisão pedagógica. Deram-nos a conhecer as conceções e perceções de diversos intervenientes no processo supervisivo: professores, supervisores e administradores. Apesar de adotarem diferentes perspetivas, as suas investigações permitiram concluir que existem diferenças nas conceções e perceções dos diversos intervenientes no processo supervisivo. Os professores consideram a supervisão uma oportunidade de desenvolvimento profissional e preferem formas mais informais de supervisão do seu desempenho; valorizam o *feedback* fornecido pelos supervisores durante os encontros (formais ou informais); também se mostram insatisfeitos face aos modelos de supervisão e/ou de avaliação existentes pois consideram que não promovem o seu desenvolvimento profissional e, alguns casos, não há separação entre os referidos processos.

2.4.2. Práticas de Supervisão Pedagógica no contexto nacional e internacional

No que respeita às práticas de supervisão pedagógica, alguns investigadores optaram por analisar, simultaneamente, os processos supervisivo e avaliativo em curso nos seus países (McMaffrey, 2000; Hickey, 2006), enquanto outros debruçaram-se sobre as estratégias e/ou os instrumentos específicos de supervisão (Kornuta, 2001; Salladino, 2004).

McCaffrey (2000) analisou as práticas supervisivas e avaliativas existentes em quatro escolas-laboratório da Florida, assim como as atitudes e perceções de professores de face às práticas formais e informais de supervisão e de avaliação aí implementadas. No estudo participaram 114 professores, desde o jardim de infância até ao oitavo ano de escolaridade. Os dados, recolhidos através de um questionário, levaram o autor a concluir, entre outros aspetos, que:as observações formais ou informais realizadas pelos administradores/diretores das escolas foram percecionadas pelos professores como formas pouco adequadas para analisar o desempenho docente; o *feedback* e as discussões após as avaliações foram considerados influências positivas para o bem-estar, confiança e entusiasmo docente (assim como a possibilidade de criar planos individuais de desenvolvimento docente); as formas de

autoavaliação, como é o caso dos portefólios, foram consideradas adequadas para analisar o desempenho docente; a avaliação, associada à supervisão, como uma punição.

Hickey (2006) desenvolveu um estudo, semelhante ao efetuado por McCaffrey (2000), em que investigou as práticas supervisivas e avaliativas que ocorrem em escolas públicas de Massachusetts, assim como as perceções que os supervisores, incluindo os administradores, possuem das referidas práticas supervisivas e avaliativas implementadas nas escolas onde cada um exerce funções. Os dados foram recolhidos através de um questionário, da análise de relatórios de inspeções realizadas e de visitas realizadas às escolas. Responderam ao questionário professores supervisores, administradores, num total de 31. Os autores constataram que as escolas públicas de Massachusetts aplicam o modelo de supervisão clínica e métodos supervisivos e avaliativos diferenciados e desenvolvimentais. Nessas escolas o processo de supervisão clínica está bem consolidado, enquanto que a observação por pares é muito incipiente. Os dados também demonstram que, nas referidas escolas, a observação de aulas é a fonte de informação supervisiva e avaliativa mais frequentemente referida, enquanto que e as fontes menos referidas pelos supervisores foram as seguintes: resultados dos testes dos alunos, informações dos encarregados de educação, informações de outros professores e informações dos alunos. No que concerne às perceções dos administradores face ao atual e ideal modelo supervisivo e avaliativo, os dados revelam que existe uma diferença significativa entre ambos.

Por seu lado, Kornuta (2001) e Salladino (2004) investigaram práticas supervisivas especificas, designadamente através do desenvolvimento de portefólios e da supervisão por pares.

Kornuta (2001) desenvolveu um estudo qualitativo, com o objetivo de descrever as experiências de professores canadianos que completaram um portefólio, no âmbito de um processo supervisivo em que estavam inseridos. Estiveram envolvidos no estudo seis participantes cuja experiência profissional oscilava entre 8 e 26 anos. Os dados recolhidos por análise dos portefólios sugeriram que o desenvolvimento do portefólio: permitiu aumentar a autoestima, a autoconfiança, o gosto por aprender dos participantes; também permitiu que desenvolvessem a sua capacidade reflexiva, abrindo-lhes novos caminhos para compreender os outros e a si próprios; enquanto documento supervisivo não avaliativo, contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, possibilitando a sua afirmação profissional, o reconhecimento das suas competências. Assim, o projeto de desenvolvimento do portefólio, de acordo com os professores que participaram no estudo, tornou-se numa viagem de autoconhecimento, de autodescoberta, de autorrealização, possibilitando,

simultaneamente, uma aprendizagem e desenvolvimento contínuos, pelo que foi reconhecido como uma mais-valia em termos de desenvolvimento profissional dos professores.

Salladino (2004) analisou o impacto de um programa de supervisão por pares, designado *Colleague Consultation*, sobre as perceções docentes relativamente à importância da observação de aulas. Também procurou identificar como é que os professores utilizam as sugestões e o *feedback* que receberam ao longo do referido programa para modificar as suas práticas letivas. O estudo decorreu numa escola secundária suburbana da Pensilvânia. Os dados, relativos às perceções docentes e aos modelos de supervisão docente existente, foram recolhidas através de um questionário e de entrevista, tendo o questionário sido distribuído a todos os docentes que possuiam dois ou mais anos de tempo de serviço. Relativamente à observação de aulas, foram selecionados oito professores, e cada um foi observado três vezes por um colega, durante um período de seis semanas, com o objetivo de fornecer um *feedback* construtivo, não avaliativo. Assim, cada individuo participou em três ciclos de encontro pré-aula, aula, e encontro pós-aula. No final do programa, o investigador realizou uma entrevista final a cada participante. Os dados recolhidos através do questionário mostraram, entre outros aspetos, que: a observação de aulas tem tido objetivos avaliativos; que o processo supervisivo ajudou-os a tornarem-se educadores mais eficientes; poucos professores consideraram que a observação de aulas pelo administrador é uma oportunidade de experienciar novas estratégias pedagógicas; os professores têm a perceção de que os seus colegas são uma boa fonte de informação sobre o ensino e as boas práticas. Assim, 95% consideraram que deveriam ser criadas oportunidades para que os professores observassem os seus colegas 'em ação'. Os professores que participaram no programa de supervisão por pares reagirem positivamente à experiência, consideraram-no positivo, útil, gratificante, permitindo tornarem-se mais reflexivos relativamente à sua própria forma de ensinar. Também acreditam que a observação de aulas pelos colegas/pares deveria ser utilizada como instrumento para melhorar o processo de ensino aprendizagem e mas apenas para avaliar o desempenho docente.

Em síntese, os estudos realizados por McCaffrey (2000), Kornuta (2001), Salladino (2004) e Hickey (2006), apesar de analisarem diferentes práticas supervisivas, mostraram um descontentamento dos professores face às práticas supervisivas e avaliativas em curso, nas suas escolas. Mostraram também que os docentes destacaram a importância do *feedback* supervisivo, do auxílio prestado pelos colegas.

Os estudos, relativos às práticas supervisivas, descritos até ao momento decorreram com a participação de professores experientes. No entanto, na nossa pesquisa bibliográfica também encontramos alguns estudos nacionais e estrangeiros que envolveram professores em

formação inicial. Selecionamos o estudo realizado por Alves (2008) e por Almeida (2009) visto serem estudos recentes e aproximam-se significativamente dos objetivos do nosso estudo.

A investigação realizada por Alves (2008) centrou-se no estudo dos processos interativos desenvolvidos num núcleo de estágio pedagógico, de formação inicial de professores. Teve dois objetivos específicos: caracterizar a interação e o modo como esta evolui dentro de uma comunidade de aprendizagem (núcleo de estágio); verificar em que medida as relações interpessoais em práticas de trabalho colaborativo se tornam recursos importantes na construção da identidade e conhecimento profissionais mas também no desenvolvimento pessoal e social dos docentes. No que diz respeito ao pensamento dos supervisores face à supervisão, este estudo mostrou que os supervisores consideram a supervisão uma experiência que permite a colaboração entre professores, a auto e heterocrítica; que permite desconstruir com os formandos múltiplas situações para que, após a sua formação inicial, se sintam mais confiantes e seguros ao identificarem a sua complexidade. Os supervisores também consideram que a falta de constância e regularidade nas práticas letivas dos professores estagiários bem como as quebras sistemáticas no relacionamento interpessoal com os alunos parecem prejudicar o desenvolvimento dos formandos enquanto profissionais de ensino, enfraquecem-lhes o sentido de pertença à 'família' do professorado enquanto identidade profissional. A autora concluiu que: existe uma relação de influência nos processos interativos desenvolvidos pelo grupo de trabalho em análise e um desenvolvimento global dos participantes; a aprendizagem produz-se espiralmente, a partir de práticas de análise, questionamento e reflexão sobre problemas emergentes da planificação, lecionação e avaliação das matérias constantes dos programas das disciplinas lecionadas (o Francês e o Inglês).

Almeida (2009) investigou a relação entre a perceção dos professores supervisores, dos professores cooperantes e dos professores estagiários da Licenciatura em Educação Física, e da variante Matemática e Ciências da Natureza acerca das situações problemáticas identificadas por estes, durante a sua prática pedagógica no 2º ciclo do ensino básico. As situações identificadas foram organizadas em 6 categorias, a saber: conhecimentos do estagiário (dificuldades do estagiário nos vários tipos de conhecimento); experiências pessoais (problemas sentidos pelo estagiário relacionadas com a sua falta de experiência no ensino e a sua experiência como alunos anterior à entrada na instituição de ensino superior); características pessoais e atitudes do estagiário; condições do processo de ensino e aprendizagem (por exemplo: rácio professor/aluno); processos de supervisão (os problemas

sentidos pelo estagiário relacionados com a dinâmica e funcionamento do grupo de estágio com os orientadores, incluindo, por exemplo, a discordância com os orientadores sobre os parâmetros de avaliação); e indeterminadas. A investigação decorreu em duas Escolas Superiores de Educação da região centro de Portugal. Da amostra fizeram parte três professores cooperantes, sete supervisores e trinta e sete estagiários, do quarto ano do Curso de Formação Inicial de Professores de Educação Física, e da variante Matemática e Ciências da Natureza. Este estudo mostrou que: em relação às causas que estiveram na origem dos problemas práticos não existe concordância entre a perceção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores; os maiores problemas, segundo os professores supervisores, estiveram relacionados com a falta de conhecimento do estagiário, nomeadamente o conhecimento didático e pedagógico e situaram-se ao nível do planeamento de aulas, da disciplina e da avaliação formativa; a iniciação à prática foi marcada pela insegurança e falta de confiança dos estagiários, no entanto, à medida que a Prática Pedagógica se foi desenrolando esta insegurança foi diminuindo graças ao empenhamento do estagiário e à sua maneira de ser, ao apoio dos orientadores e à partilha de saberes e espírito de cooperação entre os estagiários. Também concluiu que as Instituições de Ensino Superior analisadas, continuam a ignorar as necessidades e preocupações dos futuros professores: oferecendo uma Formação Inicial insuficiente e desadequada; a estruturação dos cursos de formação e a organização da prática pedagógica continuam a não permitir uma clara articulação entre a teoria e a prática; não existe, dentro do horário de estágio/prática pedagógica, tempos letivos integrados para a reflexão e planificação conjuntas entre estagiário, professor cooperante e supervisor que permita ao estagiário desenvolver as suas capacidades de cooperação, espírito crítico e de reflexão; os protocolos com as Escolas de acolhimento, restringem-se à intervenção do estagiário na sala de aula, contando à partida com boa vontade e disponibilidade do professor cooperante; o professor cooperante continua a ser um professor com alguma experiência, mas não necessariamente do quadro geral e sem qualquer formação na área de supervisão.

Em síntese, os estudos que acabamos de descrever, quer os desenvolvidos no âmbito da formação inicial, quer os desenvolvidos no âmbito da formação contínua de professores demonstraram-nos como é importante aumentar o nosso conhecimento sobre as perceções dos docentes acerca da supervisão pedagógica, bem como sobre as reais práticas supervisivas, pois só assim conseguiremos diminuir o afastamento entre a teoria e a prática supervisiva, ter mais sucesso no contínuo aperfeiçoamento das práticas supervisivas, e, consequentemente, na facilitação do desenvolvimento profissional docente.

2.5. O papel da Supervisão Pedagógica na Avaliação de Desempenho Docente

De acordo com Ketele (2010) e Figari (2008), a avaliação do desempenho docente pode ser encarada de duas formas distintas: como controlo ou como reconhecimento. Se encarada na perspetiva de controlo, a responsabilidade do desenvolvimento profissional e a avaliação do ensino é, consequentemente, atribuída às autoridades, as quais têm como obrigação prescrever o desenvolvimento profissional e proporcionar as condições necessárias à avaliação docente. Assim, numa perspetiva de controlo**,** avaliar significa verificar como os professores concretizam os objetivos gerais da política educativa, julgar, prestar contas, comparar, daí que a avaliação docente tende a ser desmoralizadora, a acentuar o sentido de frustração (Figari, 2008). Mas, se for encarada numa perspetiva de reconhecimento**,** a avaliação docente já não supõe emitir um 'juízo' sobre o professor e seus comportamentos ou as suas práticas; centra-se antes nos efeitos destas. Neste contexto, avaliar os professores consistiria em acompanhá-los no plano metodológico, na realização de um trabalho de autoanálise do seu desempenho e dos resultados obtidos ou na construção de um referencial de avaliação que tome em conta as orientações nacionais e as expectativas e realidades locais (Figari, 2008). Como defende Ketele (2010), implica adotar uma postura sistémica e tomar em consideração as três funções principais da avaliação: avaliar para orientar a ação, avaliar para regular a ação, e avaliar para certificar a ação (Ketele, 2010). Desta forma, a perspetiva de reconhecimento tende para uma nova cultura de avaliação dos professores, centrando as práticas no acompanhamento e organização da formação dos professores (tendo em vista responder às necessidades individuais ou coletivas), e no aconselhamento (Figari, 2008). Para Alves & Machado (2010), a avaliação torna-se ineficaz se tiver apenas a função de descrever a realidade ou se servir para as autoridades externas tomarem decisões e propôr mudanças, adotando regras de controlo, punição ou recompensa.

Pelas razões que acabamos de enunciar, nos últimos anos, diversos investigadores (Danielson & McGreal, 2000; OCDE, 2009; Alves & Machado, 2010; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010; Vieira & Moreira, 2011) têm defendido um processo contínuo de avaliação do desempenho docente, assente numa postura de reconhecimento, propiciadora do desenvolvimento profissional e a da autonomia do docente. O estudo *Building a High-Quality Teaching Profession, lessons from around the world*, realizado pela OCDE, em 2011, vem de encontro à opinião dos referidos investigadores, reconhecendo que a avaliação docente está a caminhar da preocupação com a verificação do trabalho realizado pelo professor para a promoção do seu desenvolvimento profissional.

Quase todos os sistemas de avaliação do desempenho docente, segundo Murillo (2008), têm duas finalidades essenciais: por um lado melhorar ou assegurar a qualidade do ensino; e por outro, obter as informações necessárias que permitam tomar alguma decisão relativamente ao professor, por exemplo: aumento remuneratório, evolução na carreira. Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho (2010) partilham da opinião de Murillo (2008) visto considerarem que a avaliação docente apresenta quatro finalidades essenciais, a saber: a prestação de contas do desempenho docente corrente, a gestão de carreiras profissionais (progressão, vencimento, etc.), o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho), e a melhoria global do sistema de ensino. A melhoria da qualidade do ensino passa, entre outros aspetos, por melhorar a prática docente, identificando os seus pontos fortes e fracos para posterior desenvolvimento profissional (OCDE, 2009c). Assim, o primeiro objetivo conduz a uma avaliação de tipo formativo, enquanto o segundo implica uma avaliação do tipo sumativo. A avaliação formativa envolve os professores no processo de avaliação, baseia-se na sua prática profissional, orienta-se para a prática, procurando promover o desenvolvimento profissional dos professores. Por seu lado, a avaliação sumativa visa sobretudo a prestação de contas, a gestão das carreiras profissionais, a regulação do funcionamento das escolas e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). O modelo de avaliação do desempenho docente que associa a avaliação à obtenção de aumento remuneratório ocorre, por exemplo, na Roménia (Murillo, 2008; OCDE, 2009). Já no Reino Unido, na França, na Alemanha, na Grécia, na Polónia, em Portugal avaliação do desempenho docente destina-se à progressão nos escalões da carreira docente (Murillo, 2008; OCDE, 2009). Poucos países associam a avaliação do desempenho docente ao desenvolvimento profissional contínuo na medida em que poucos parecem desenvolver uma avaliação do tipo formativo, associada a uma perspetiva de reconhecimento. Contudo, sem uma ligação com as oportunidades de desenvolvimento profissional, o processo avaliativo não é suficiente para melhorar o desempenho docente (OCDE 2009, 2013). Os novos planos e iniciativas que se estão a desenvolver, por exemplo, no Reino Unido, desde 2005/06, vão de encontro à promoção da referida ligação (OCDE, 2009).

No sentido de promover um verdadeiro desenvolvimento profissional, e consequentemente melhorar o desempenho docente, é importante que o processo avaliativo seja contínuo, diferenciado, tal como o próprio desenvolvimento profissional, para melhor responder aos diferentes estádios de desenvolvimento que caracterizam a comunidade docente (Danielson & McGreal, 2000). Neste processo avaliativo deverão participar vários agentes,

entre eles, o próprio professor. Tal como refere Alves & Machado (2010), a avaliação do desempenho docente deve ser um instrumento que contribui para a reflexão sobre as práticas, possibilitando que cada professor analise e autoavalie a sua prática, o que facilita o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola (Alves & Machado, 2010). A autossupervisão ao proporcionar uma autorreflexão sobre a prática poderá servir de base à autoavaliação. Paralelamente à autossupervisão, poder-se-á incorporar no dia a dia das escolas outras estratégias supervisivas que permitam recolher dados, entre elas: o treino colegial, os grupos de amigos críticos, a observação de aulas, a construção de portefólios. É importante que o professor tenha um acompanhamento, por exemplo de um colega-supervisor**,** ao longo do processo avaliativo, no sentido de o ajudar a melhorar e avaliar a sua prática, a elaborar os reajustamentos necessários para superar as dificuldades que vão surgindo, e robustecer a sua autonomia. A ligação entre os práticos especializados e empenhados e outros professores, bem como a existência de professores motivados (está relacionada, em certa medida, pelo desenvolvimento da referida ligação) constituem uma parte essencial da eficácia de qualquer movimento de reforma da avaliação do desempenho docente (Curado, 2002; OCDE, 2009c). Assim, a avaliação e a supervisão deverão constituir práticas críticas e autocríticas facilitadoras da afirmação de um desenvolvimento profissional transformador das práticas e promotor da autonomia docente (Vieira & Moreira, 2008, 2011).

À semelhança do processo supervisivo, que apresenta um potencial formativo, o processo avaliativo deve ser predominantemente formativo, podendo existir momentos de avaliação sumativa (Danielson & McGreal, 2000). A valorização da avaliação formativa deve-se à emergência de um conjunto de condições que influenciam a próxima geração de práticas avaliativas, a saber: mudanças nos papéis, responsabilidade e relações entre os professores e os alunos e entre os professores e os administradores, tais como a gestão partilhada, a construção de grupos de trabalho; uma maior compreensão face à forma como os adultos aprendem e se desenvolvem, pressupondo, entre outros aspetos, uma participação ativa do aprendente e acesso a um *feedback* positivo; a crescente valorização da importância e da complexidade do ato de ensinar; a maior focalização no desenvolvimento profissional dos docentes associada a uma nova compreensão face ao conceito de desenvolvimento profissional; e a uma reformulação das práticas supervisivas tradicionais (Danielson & McGreal, 2000).

A avaliação formativa pressupõe ajudar o professor a aprender, a refletir e a melhorar a sua prática, fornecendo *feedback* construtivo, e encorajando-os a desenvolver programas de desenvolvimento profissional adequados às suas necessidades, ao contrário da avaliação

sumativa, concebida para tecer juízos [sumativos] relativamente ao desempenho docente (OCDE, 2009c; 2010; 2013). Essa ajuda e encorajamento poderão ser fornecidos pelo supervisor, uma vez que, tal como tinha referido anteriormente Danielson & McGreal (2000), o supervisor é o facilitador de experiências formativas**,** o fornecedor de juízos formativos**,** que desempenham um papel importante no processo de aprendizagem dos docentes, visto ser este quem ajuda os docentes a conceber, reestruturar e implementar o seu plano de desenvolvimento profissional. Também existem evidências que mostram o poder da observação de aulas por colegas-supervisores/pares, em que existe um *feedback* efetivo que dá um forte contributo para melhorar a qualidade do ensino, e em alguns países já ocorre avaliação docente baseada na supervisão por pares (OCDE, 2009c; 2013). O supervisor, promovendo um treino colegial, poderá ainda auxiliar o professor a compreender os procedimentos avaliativos e o que a avaliação espera de si, no sentido de ser reconhecido como bom professor; e a utilizar de forma eficaz os resultados da avaliação (OCDE, 2009c).

Mas o supervisor não deverá, de acordo com Danielson & McGreal (2000), acumular o papel de avaliador sumativo, pois tal papel iria afastá-lo dos seus colegas, impedindo que desempenhasse a sua função formativa. Para que tal não suceda, deve existir uma separação entre os atos de apoio à melhoria do processo de ensino e aprendizagem (dimensão formativa), dos atos de juízo avaliativo [sumativo] para efeitos de progressão na carreira e de mérito (dimensão sumativa) visto a dimensão formativa e a sumativa possuírem características intrínsecas contraditórias que inibem o sucesso da sua articulação num mesmo processo avaliativo (Danielson & McGreal, 2000; Nolan & Hoover, 2005; Figari, 2008; OCDE, 2009; Vieira & Moreira, 2011). Tal separação também é defendida por Tschannen-Moran & Tschannen-Moran (2011) que consideram que a junção da avaliação com a supervisão/treino colegial põe em causa o sucesso de ambas as funções. Os referidos investigadores alertam para a necessidade de evitar dois erros comuns: o utilizar o treino como fonte de informação para a avaliação, que ocorre, por exemplo quando o diretor pede ao treinador informações sobre o desempenho docente; o ligar avaliação e supervisão como causa e efeito, uma vez que os avaliadores tendem a identificar deficiências e posteriormente adotar o treino colegial como estratégia de remediação.

Não há dúvida que a avaliação do desempenho docente é um procedimento complexo, que deve implicar a participação de diversos atores e a utilização de diversas estratégias e de diversos instrumentos (OCDE, 2009, 2013; Alves & Machado, 2010), incluindo a autoavaliação e a apreciação por pares (Curado, 2002). Existe um consenso relativamente alargado acerca da necessidade de envolver os professores no desenrolar do processo de

avaliação, e na definição do que se entende ser um 'bom' ensino, mas o mesmo não sucede relativamente aos instrumentos que permitem recolher evidências sobre a prática docente (OCDE, 2009; 2013).

Apesar de complexo, o processo avaliativo evoluiu de forma diferente de país para país, de acordo com os diversos contextos nacionais. Em Portugal, durante o período totalitário (1933-1974), a avaliação dos professores do Ensino Secundário era realizada pela Inspeção, apoiada pelos reitores (Curado, 2002). Entre 1974 e 1986, de acordo com Curado (2002), a avaliação de professores desapareceu da agenda educacional e só após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, é que reapareceu na agenda política, tendo a primeira política de avaliação de professores sido implementada em 1992 (Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de julho)**.** A política avaliativa visava reforçar a autonomia das escolas, promover o desenvolvimento profissional dos professores e centrava-se na elaboração de relatórios de autoavaliação e na prova de conclusão dos necessários créditos de formação contínua.

Em 1998, no seguimento da publicação de um novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto Lei 1/98, de 2 de janeiro), foi definido um novo modelo de avaliação de professores (Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio). A justificação apresentada pelo Ministério da Educação, para a introdução de um novo modelo de avaliação, foi a perceção de que a avaliação de professores, tal como havia sido definida em 1992, fora transformada numa mera tarefa administrativa. A partir de então, o processo de avaliação passou a compôr-se por três elementos: um documento de reflexão crítica escrito pelo professor em avaliação, comprovativos de realização de formação contínua obrigatória, e um parecer avaliativo escrito, elaborado pela comissão de avaliação da escola. Os elementos exigidos sugerem que a nova política de avaliação visa o desenvolvimento profissional dos professores. De facto, o Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio, declara no seu preâmbulo que o propósito da avaliação é recompensar o mérito dos professores, promover o seu desenvolvimento profissional e melhorar a qualidade da escola.

Posteriormente, em 2007, foi alterado novamente o Estatuto da Carreira Docente e publicado um novo modelo de avaliação de professores (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro). Segundo este Decreto-Lei o sistema anterior não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas, pelo que o Governo sentiu necessidade de efetuar uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente, no sentido de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, alegando que o

trabalho dos professores, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado. Assim, o Governo considerava indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permitisse identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, como se pode constatar pela análise do Decreto-Lei nº 15/2007. Este estipulou como objetivos da avaliação do desempenho docente os seguintes: "melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens; proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência; contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade" (Decreto-Lei nº 15/2007, p.508,509). É, simultaneamente, um sistema que concilia os propósitos formativo e sumativo visto pretender promover o desenvolvimento profissional e regular a progressão na carreira docente.

Neste novo sistema, a avaliação de desempenho docente fica a cargo do coordenador do conselho de docentes ou do departamento curricular ou dos professores titulares que por ele forem designados quando o número de docentes a avaliar o justifique; do inspetor com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo Inspetor Geral da Educação, para avaliação dos professores titulares que exercem as funções de coordenação do conselho de docentes ou do departamento curricular; o presidente do conselho executivo ou o diretor da escola ou agrupamento de escolas em que o docente presta serviço, ou um membro da direção executiva por ele designado. A avaliação tem uma periodicidade anual para os professores contratados e no final de cada período de dois anos escolares para os docentes do quadro. Para qualquer um destes grupos de professores, segundo o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, a avaliação concretiza-se nas seguintes dimensões: vertente profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Os professores não reconhecem legitimidade aos avaliadores, o que tem a ver com as dúvidas sobre a competências científica e/ou pedagógica de muitos dos avaliadores, com a proximidade (ou não) existente entre o avaliador e o avaliado, e com a falta de formação específica dos avaliadores que, contudo, não pode ser adquirida através de ações intensivas

ministradas, muitas vezes, por professores também eles sem uma adequada formação em supervisão pedagógica (Martins *et al*., 2011).

A partir de junho de 2010 foi publicada legislação relativa à revisão do Estatuto da Carreira Docente, bem como à avaliação do desempenho docente. Assim, o Decreto-lei nº 75/2010, de 23 de junho, altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário e as principais mudanças prendem-se com a estrutura da carreira e o sistema de avaliação de desempenho, regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho; pelo Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro; pela Portaria nº 926/2010, de 20 de setembro; pelo Despacho Normativo nº24/2010, de 23 de setembro; pelo Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro; e pela Portaria nº 1333/2010**,** de 31 de dezembro.

O Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho, que regulamenta o sistema de avaliação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definiu, entre outros aspetos os critérios de escolha do relator, a saber: pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível; ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho. "O relator é o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho. Compete ao relator: prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação; proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas; apreciar o relatório de auto -avaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira, nos termos do artigo 19.º; apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final; submeter ao júri de avaliação, apreciando proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que proponha a classificação de Regular ou Insuficiente, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte" (Decreto Regulamentar nº2/2010, p. 2240). Relativamente à observação de aulas, o referido Decreto Regulamentar estipula que é facultativa, só tendo lugar a requerimento dos interessados devendo, nessa situação, abranger, pelo menos, duas aulas lecionadas pelo avaliado em cada ano letivo, e constitui condição necessária para: a obtenção das menções qualitativas de muito bom e excelente; progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira. Por seu

lado, o Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro, aprova as regras de calendarização do procedimento de avaliação de desempenho docente; as regras aplicáveis ao relatório de autoavaliação e as fichas de avaliação global. A Portaria nº 926/2010, de 20 de setembro, que estabelece os procedimentos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar à observação de aulas, necessária para a progressão aos 3º e 5º escalões e à obtenção das menções de Muito Bom e Excelente, no âmbito da avaliação do pessoal docente. O Despacho Normativo nº24/2010, de 23 de setembro, estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular previsto no nº9 do artt.40º do Estatuto da Carreira Docente, bem como os procedimentos a que a mesma deve obedecer. O Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro, prevê formas de atribuição de classificações e menções qualitativas aos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública. Por fim, a Portaria nº 1333/2010, de 31 de dezembro, estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar do ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas.

A Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação também emanou Orientações para a operacionalização do 2º Ciclo de Avaliação, a saber: o Despacho nº 11120-B/2010, de 6 de julho, sobre orientações relativas à organização do ano escolar; e orientações relativas a decisões de caráter excecional para a designação de coordenadores de departamento curricular, relatores e coordenadores de estabelecimento (documento publicado em 8 de novembro de 2010). Segundo o referido Despacho as "funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são exercidas pelos seguintes docentes: em termos exclusivos, pelos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada; em casos excecionais, devidamente fundamentados, pelos docentes posicionados no 3.º escalão desde que detentores de formação especializada" (Despacho nº 11120-B/2010, p.36724-(3)). Neste 2º Ciclo de Avaliação (2009-2011), de acordo com o Relatório Anual sobre o Processo de Avaliação do Desempenho Docente (2010), elaborado pelo o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), em Portugal Continental 40,8% dos docentes solicitaram aulas assistidas. O facto da observação de aulas estar associada a um modelo sumativo e certificativo de avaliação docente, associa-lhe grandes conflitualidades e subverte o seu caráter formativo, desenvolvimentista e transformador (Moreira, 2011). No sentido de diminuir essa conflitualidade, e facilitar a transformação da ação profissional, Moreira (2011) sugere que se desenvolva "uma pedagogia da (formação em) observação" (p.33), assente em valores

democráticos, no reconhecimento da pessoa do outro, podendo esta decorrer num contexto de supervisão clínica colaborativa. Para Simões (2011), a observação de aulas pode ser um meio de desenvolvimento profissional, desde que cada professor tenha a capacidade de partilhar experiências, escutar, respeitar outras perspetivas, e procurar mudar a sua prática docente, estando aberto a novas perspetivas de ensino, no sentido de melhorar o que já existe.

Em fevereiro de 2012 foi realizada uma nova revisão do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 41/2012), e alterada a avaliação do desempenho docente (Decreto Regulamentar n.º 26/2012). "A experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. Tem-se em vista uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional." (Decreto Regulamentar nº26/2012, p. 855). Com o referido Decreto deixa de existir a figura do relator, sendo parcialmente substituída pelo avaliador, podendo existir um avaliador interno e um avaliador externo. Segundo o referido Decreto, o avaliador interno é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar, competindo-lhe avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas seguintes dimensões: científica e pedagógica; participação na escola e relação com a comunidade; formação contínua e desenvolvimento profissional. Deverá realizar a avaliação através dos seguintes elementos: projeto docente; documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito; relatórios de autoavaliação. Ao avaliador externo, que integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento, compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos. Esta basear-se-á na observação de aulas, correspondendo a um período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira.

Com vista a compreender de forma mais aprofundada o sistema de avaliação do desempenho docente em Portugal, têm sido realizados diversos estudos, entre os quais se destacam os realizados pela OCDE (2009), e pela CCAP (2010).

O estudo da ODCE (2009) debruçou-se sobre sistema de avaliação de desempenho dos professores portugueses que estava em vigência em 2007/2008, estando em vigor o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Identificou diversos pontos fortes, entre eles: a avaliação

tem em conta o contexto da escola e é um processo predominantemente desenvolvido no interior de cada escola; favoreceu a abertura das práticas educativas que decorrem em sala de aula à discussão construtiva colegial; a existência de uma grande diversidade de instrumentos que permitem a recolha de dados; a avaliação permite avaliar o desempenho funcional e não apenas pedagógico. Também identificou diversos constrangimentos, por exemplo: a avaliação só é aplicada em determinados momentos da carreira docente e a professores que se encontram em categorias específicas; a reduzida experiência e a formação limitada dos professores avaliadores relativamente à avaliação de desempenho docente; líderes pedagógicos pouco especializados no que diz respeito às competências supervisivas e avaliativas; a avaliação formal e a supervisão pedagógica apenas ocorre durante a formação inicial e nas atividades de formação contínua; a cultura de avaliação entre os professores Portugueses é incipiente. Por fim, o grupo de trabalho responsável pelo estudo fez diversas sugestões para melhoria futura do modelo de avaliação do desempenho docente em Portugal, entre elas: deverá ser introduzida na avaliação do desempenho docente uma componente predominantemente dedicada à avaliação para o desenvolvimento profissional (avaliação formativa), da responsabilidade do Diretor; deverá ter como objetivos principais melhorar as práticas pedagógicas e construir gradualmente, dentro das escolas, uma cultura de desenvolvimento profissional; e deve ser utilizada no sentido de fornecer um *feedback* mútuo unicamente qualitativo (sem qualquer hierarquização), que servirá como fonte de informação para a elaboração dos planos de desenvolvimento profissional. Sugerem ainda que não deverá ter um forte peso burocrático, poderá decorrer anualmente, num ambiente colaborativo, e deverá incluir, entre outros elementos, a autoavaliação, a observação de aulas, diálogos profissionais e o fornecimento de um *feedback* regular, quer por parte do Diretor, quer por parte dos colegas mais experientes. O grupo de trabalho da OCDE considerou ainda que é fundamental: articular a avaliação para o desenvolvimento profissional, a avaliação para a progressão na carreira e a avaliação das escolas; diferenciar os critérios de avaliação de acordo com o estádio na carreira docente (o sistema atual estabelece um critério comum para todos os professores).

Mais recentemente, em 2010, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), no sentido de proceder a uma recolha sistematizada de informações que permitissem caracterizar o início do 2º Ciclo de Avaliação Docente (de setembro a dezembro de 2010), concebeu um questionário dirigido aos Diretores das 30 escolas de rede de Escolas Associadas ao CCAP, o qual foi aplicado eletronicamente entre os dias 18 de fevereiro e 9 de março de 2011. Apenas 1 escola não respondeu ao questionário, pelo que a taxa de retorno foi

de 96,7%. O universo de docentes em avaliação nas escolas respondentes era constituído por 3 606 docentes, sendo 76,3% dos quadro e 22,1% contratados**.** Do total de docentes em avaliação, 41,5% solicitaram a observação de aulas (30,6% dos docentes dos quadros e 10,8% dos docentes contratados). Os autores concluiram, entre outros, que: apenas 13,8% dos Diretores consideram que a definição de padrões de desempenho docente constituiu um fator de constrangimento ao trabalho inerente à avaliação de desempenho; é notório um maior envolvimento da CCDA neste 2ºciclo, um menor envolvimento da Direção e do Conselho Pedagógico na operacionalização do processo de avaliação. Relativamente aos maiores constrangimentos à operacionalização do 2ºCiclo de avaliação, os Diretores referiram como principais fatores os seguintes: falta de formação dos avaliadores na área da avaliação do desempenho (foi o mais evocado); publicação tardia dos normativos legais, o congelamento das progressões e promoções, e a indefinição da distribuição das quotas. Quanto ao modelo de avaliação, há referências, por exemplo, aos seguintes factos: não contribui para a melhoria das práticas dos docentes; o mérito ser regulado administrativamente. No final do seu estudo, os membros da CCAP teceram várias considerações finais, em elas: que não é notório o reconhecimento do processo de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas docentes; apesar do clima de escola ter melhorado, continua a denotar dificuldades no desenvolvimento de uma cultura de colaboração e de criação de mecanismos de supervisão construtiva entre pares.

Também em 2010, Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho analisaram e refletiram sobre a avaliação do professores em Portugal. Verificaram que o regime de avaliação do desempenho docente associa duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa. A perspetiva formativa é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e de controlo, ameaçando deslocar a supervisão para uma função administrativa de controlo em que a eficiencia e a produtividade são a palavra de ordem. Neste caso, mesmo que a supervisão seja realizada por pessoas bem preparadas e muito experientes (dimensão que está sob suspeita por parte dos professores em avaliação) acaba por subordinar-se à avaliação como recompensa ou castigo, tornando-se dispositivo não de melhoria das práticas mas de certificação e legitimação, de domínio e controlo do sistema e das carreiras. Assim há uma fusão da avaliação de desempenho e da avaliação do mérito num mesmo processo, de que decorre simultaneamente a apreciação da atividade docente corrente e o progresso na carreira docente. A selecão dos professores avaliadores/titulares foi realizada com base no letivismo (sala de aula)/tempo de serviço trocando-se assim a legitimação profissional por uma legitimizaçao burocrática. Formosinho, Machado & Oliveira-

Formosinho (2010) defendem uma avaliação docente menos administrativa, menos corporativa e mais profissional, em que a avaliação de desempenho, para o controlo, seja obrigatória de 2 em 2 anos, e a avaliação de mérito, para o progresso, dependa da vontade do professor em progredir na carreira e se faça num tempo mais dilatado pois a avaliação do desenvolvimento profissional é morosa e deve ser consentânea com as etapas do desenvolvimento profissional.

Curado (2002) realizou um estudo de caso múltiplo qualitativo, durante quatro anos, no sentido de analisar o processo de implementação da política de avaliação de professores em escolas secundárias, bem como as perceções dos participantes no que respeita ao conteúdo, processo de implementação e impacto de tal política. O estudo decorreu em três escolas secundárias da região de Lisboa (um antigo liceu, uma antiga escola técnica e uma escola criada na década de 90), contando com a participação dos respetivos Presidentes dos Conselhos Executivos, da Comissão de Avaliação, assim como de alguns professores avaliados. A participação destes últimos consistia em permitir que os respetivos documentos de reflexão crítica fossem analisados. Foram entrevistados, em cada escola, o Presidente do Conselho Executivo, a Comissão de Avaliação, e cinco professores avaliados. Também foi entrevistado um representante da equipa ministerial, e um presidente de um sindicato de professores (SINDEP). Os procedimentos de recolha de dados, entrevistas (individuais e em grupo) e recolha de documentos e informações estatistícas, ocorreram durante o período introdutório de junho e julho de 1999, e em janeiro e fevereiro de 2000. Após a análise dos diversos dados, a investigadora verificou que a política de avaliação de professores então em vigor não incluia certas características que a literatura sobre a avaliação de professores, sobre a implementação de políticas educativas e sobre a mudança organizacional consideravam cruciais para promover a melhoria das práticas docentes e da qualidade das escolas. Entre as diversas caracteristícas omissas a autora encontrou as seguintes: a observação de aulas; a avaliação não se baseava em múltiplas fontes de dados (centrando-se apenas no documento de reflexão crítica elaborado pelo professor); as práticas de apreciação por pares não constituíam ocasiões para discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem; a formação contínua obrigatória não se encontrava diretamente relacionada com os planos individuais de desenvolvimento dos professores nem com os planos de desenvolvimento das escolas; não foram definidos padrões de desempenho para orientar os processos de avaliação de professores. A investigadora chegou a diversas conclusões, entre elas: que a implementação da política variou nas três escolas em termos da composição, do papel e das decisões da

comissão de avaliação; dos conflitos decorrentes do processo de avaliação; e das opiniões dos participantes relativamente à avaliação de professores. Verificou que, em geral, a política de avaliação de professores tem sido encarada como um instrumento para a progressão na carreira e não como uma forma de promover o desenvolvimento dos professores e das escolas. Curado (2002) também teceu algumas recomendações, que decorreram diretamente dos dados que recolheu, entre elas: desenvolver padrões profissionais de desempenho que possam guiar as práticas dos professores e a sua avaliação; apostar na utilização de várias fontes de informação para apreciar o trabalho dos professores; a apreciação por pares poderia ocorrer segundo vários formatos mas integrando sempre formas de observação e discussão de aulas; existir um sistema de incentivos para acompanhar o processo de avaliação, entre elas, a supervisão de professores; criar mecanismos para lidar com o desempenho deficiente, tais como planos de assistência e equipas de intervenção.

Danielson & McGreal (2000) **c**aracterizaram diversos sistemas/programas de avaliação do desempenho docente, aplicados em escolas de diversas regiões dos EUA, entre elas: Michigan, Addison (Illinois), Newport News (Virginia), onde está presente a supervisão colegial. Em Michigan, o programa de avaliação dos docentes era constituído por três planos: o plano de desenvolvimento inicial, o plano de desenvolvimento profissional e o plano específico de desenvolvimento docente. Cada um dos referidos planos apresenta características específicas. Por exemplo, o plano de desenvolvimento inicial destina-se essencialmente aos professores com menos de quatro anos de experiência de lecionação e aos professores que estão a lecionar pela primeira vez em Michigan. Nesse plano a promoção do desenvolvimento profissional baseia-se no suporte fornecido pelo mentor na discussão das práticas educativas, na construção de um portefólio e na observação de aulas. Por seu lado, o plano de desenvolvimento profissional, aplica-se aos professores mais experientes, onde se privilegia a discussão informal entre pares, o professor, ou grupo em que este se insere, desenvolve um plano de desenvolvimento profissional, existindo um *feedback* entre o professor e o grupo em que este está inserido. O sistema de avaliação docente presente em Addison, embora apresente características diferentes do anteriormente referido, também apresenta três planos: o plano para os professores em início de carreira, o plano de desenvolvimento profissional e o plano de assistência profissional. O primeiro deverá ser aplicado aos docentes que se encontram no período probatório (duração de 4 anos), e envolve observações formais de aulas, a recolha de evidências e a elaboração de um artigo. O plano de desenvolvimento profissional aplica-se aos professores experientes e dá especial relevância à implementação de planos grupais de desenvolvimento profissional. Por seu lado, o plano de

assistência profissional visa ajudar os professores em inicio de carreira e os professores experientes a atingir um desempenho satisfatório. Pressupõe o estabelecimento de diálogos profissionais, observações e assistência direta. Nas escolas de Newport News também existe um plano para os professores que não conseguem atingir um desempenho satisfatório, designado de Plano de Ação. Possuem ainda procedimentos diferentes, consoante os professores se encontrem no período probatório ou sejam contratados de forma contínua. Assim, se os professores se encontrarem no período probatório (geralmente 3 anos) terão de ser avaliados anualmente, segundo um processo sumativo, enquanto que os professores contratados são avaliados sumativamente todos os 4 anos e durante os restantes 3 anos, participam num processo de avaliação formativo.

Outros investigadores, entre eles Murillo (2008) e OCDE (2009a), têm procurado obter uma visão mais abrangente do processo avaliativo.

Murillo (2008) realizou um estudo comparado da situação relativa à carreira docente e à avaliação do desempenho dos professores em 50 países (todos os países da América Latina, a quase totalidade dos países europeus e dois estados pertencentes aos Estados Unidos da América). Chegou a diversas conclusões, entre elas: em todos os países analisados, a avaliação do desempenho docente tem como um dos seus principais objetivos a melhoria da qualidade do ensino, procurando contribuir para o desenvolvimento profissional docente; os países onde não se estabeleceu um sistema de avaliação do desempenho docente de caráter generalizado são a maioria dos países da Europa Ocidental (Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Islândia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Suécia), três países da Europa de Leste (Eslováquia, Hungria e Letónia) e alguns países da América Latina (Brasil, Equador, Nicarágua, Panamá e Paraguai). Pelo contrário, os países que procedem a uma avaliação do desempenho docente com caráter externo são vários países europeus e a maioria dos americanos. Entre os países europeus encontramos Portugal, a França, a Alemanha, a Grécia, a Polónia. Na maioria desses países o sistema externo de avaliação combina o caráter formativo com o sumativo. Esta avaliação externa pode ter diversas implicações: em alguns países, como na Alemanha, em Portugal, tem repercussões sobre a progressão nos escalões da carreira horizontal; noutros países, como o Chile, o Chipre, tem repercussões sob a forma de aumento remuneratório direto; ainda noutros países, como a Argentina a Itália, a avaliação do desempenho pode ser critério para a promoção vertical de categoria. Todas as comparações realizadas permitiram ao investigador constatar que existe uma grande variação entre os países estudados o que demonstra uma falta de visão comum sobre a avaliação do desempenho docente, mesmo em países que

apresentam um modelo análogo de avaliação. Daí considerar fundamental relacionar a avaliação dos professores com a da escola no seu conjunto, mas também criar uma imagem construtiva da avaliação, difundindo uma conceção de avaliação segundo a qual a avaliação é um instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, implicando passar de uma abordagem mais burocrática para outra de caráter mais profissional.

Um outro grupo de investigadores, da OCDE (2009a; 2009c), debruçou-se apenas sobre os propósitos subjacentes ao processo avaliativo, o que implicou fazer uma análise do processo avaliativo em diversos países. Existem países em que existe uma ligação entre o processo avaliativo e o desenvolvimento profissional, entre eles: a Finlândia, a Inglaterra, o Chile, Singapura e outros países em que tal não se verifica, entre eles a França. De seguida, descrevemos, de forma sucinta, o processo avaliativo de alguns países. Na seleção que realizamos procuramos abranger países que apresentassem diferentes propósitos avaliativos.

Na França, onde a avaliação docente está associada a procedimentos burocráticos, os professores do nível secundário são avaliados por um painel, este composto por um inspetor, que define 60% da avaliação final, e pelo diretor, que define 40% da referida avaliação. A frequência da avaliação é arbitrária, dependendo da disponibilidade do inspetor, ocorrendo em média num intervalo de seis ou sete anos, para os professores do ensino secundário. As evidências da prática docente resultam da observação de uma aula, seguida por uma entrevista com o professor. Não existe nenhum referêncial que defina o que significa 'bom' ensino e os aspetos a observar e seu peso na avaliação final do professor ficam a cargo de cada inspetor, o que reforça a subjetividade e imprevisibilidade do processo. Este processo avaliativo raramente reconhece e valoriza o empenho do professor, assim como o seu mérito e as iniciativas que leva a cabo para melhorar as aprendizagens dos alunos. Também não tem nenhuma ligação com as atividades de desenvolvimento profissional nem cria oportunidades para autorreflexão sobre as práticas educativas ou para a aprendizagem colegial.

Por outro lado, na Finlândia e na Inglaterra a avaliação docente apresenta propósitos formativos. O sistema de avaliação finlandês goza de elevados níveis de confiança nas escolas e nas competências e profissionalismo docente, como forma de melhorar a qualidade do ensino, tendo a inspeção às escolas sido abolida em 1990. A autoavaliação docente é considerado o instrumento principal de otimização profissional, tendo os líderes escolares um papel crucial a desempenhar, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa na escola e ao encorajamento da autorreflexão docente. Anualmente, os líderes escolares e os professores discutem no sentido de avaliar a concretização dos objetivos individuais previamente definidos, e estabelecer novos objetivos pessoais (de acordo com a

análise do professor e as necessidades da escola). Por seu lado, o sistema avaliativo inglês, inicialmente, tinha propósitos sumativos, procurando avaliar o desempenho docente e criar oportunidades de progressão na carreira. Mas, recentemente, desde 2007 começou a ser mais valorizada a abordagem formativa, procurando estreitecer a ligação com as necessidades de desenvolvimento profissional. Aí avaliação é primordialmente baseada na avaliação por pares e diferenciada de acordo com a posição em que o professor se encontra na carreira docente, existindo cinco níveis profissionais, e para cada nível estão definidos os padrões profissionais, relacionados com três domínios: os atributos profissionais do professor, tais como: a capacidade de comunicar e trabalhar com os outros, as relações com as crianças e jovens; o conhecimento profissional; e as competências profissionais, tais como: planificar, capacidade de desenvolver o trabalho em grupo e a colaboração.

No Chile ocorre uma abordagem compreensiva, que concilia os propósitos sumativo e formativo, sendo a implementação dos procedimentos avaliativos, que decorrem de quatro em quatro anos, da responsabilidade do comité distrital. Baseia-se em padrões definidos pelo Ministério da Educação, que abrangem quatro domínios, a saber: planificação, ambiente de aprendizagem, profissionalismo, e estratégias de ensino e aprendizagem. O par avaliador é preparado para a tarefa de avaliar e tem de passar num teste no sentido de ser acreditado. São quatro as fontes de evidências utilizadas na avaliação do desempenho docente: construção de um portefólio com documentos exemplificativos do trabalho docente e com uma gravação vídeo de uma das suas aulas; registo de autoavaliação; uma entrevista estruturada por o par avaliador e um relatório dos lideres pedagógicos da escola. A autoavaliação tem um peso de 10% na avaliação final, assim como a avaliação pelo supervisor, a avaliação pelos pares tem um peso de 20% e o portefólio de 60%. A avaliação do portefólio é da responsabilidade de professores especialmente treinados para a tarefa. Por seu lado, a avaliação pelo supervisor baseia-se no preenchimento de um questionário pelo diretor e pelo líder pedagógico, enquanto que a avaliação pelos pares baseia-se numa entrevista estruturada com o professor avaliado, conduzida por um par (um professor voluntário de outra escola), que foi treinado para realizar essa avaliação. Em Singapura, também existe a intervenção do supervisor na avaliação de desempenho. O supervisor, que pode ser o diretor, o vice-diretor ou o coordenador de departamento, avalia ao longo do ano o professor e um painel de supervisores (incluindo o diretor, o vice-diretor e o coordenador de departamento) avaliam coletivamente, no final do ano letivo, os professores da escola. Os supervisores são encorajados a ter encontros regulares com os seus professores (avaliados), não apenas uma vez por ano para analisar o trabalho realizado e realizar possíveis ajustamentos no sentido de atingir os objetivos a que se tinha

proposto. Este processo de análise do trabalho realizado também permite aos supervisores acompanhar os seus professores (avaliados), oferecendo-lhes encorajamento e suporte.

Em síntese, a avaliação do desempenho docente deve: promover a mudança da atuação docente, através do incentivo à reflexão crítica sobre as práticas quotidianas (Vieira & Moreira, 2011), tendo como finalidade última a melhoria da qualidade do ensino (OCDE, 2009c, 2013; Alves & Machado, 2010); ter como base diversos pressupostos, entre eles: a existência de ações pertinentes e adequadas às necessidades e expectativas daqueles a que se destina; a garantia que são dadas condições ao professor para refletir sobre as suas práticas e transformá-las (Alves & Machado, 2010); assentar numa abordagem compreensiva, possuindo uma componente sumativa e formativa (OCDE, 2009c; 2013). Os sistemas de avaliação concebidos para promover o desenvolvimento profissional e que valorizam as técnicas de avaliação formativa produzem níveis mais elevados de satisfação e de reflexão sobre a prática (Danielson & McGreal, 2000).

A promoção da mudança da atuação docente pressupõe que as escolas considerem o desenvolvimento profissional parte integrante do sistema de avaliação docente e não uma atividade separada (Danielson & McGreal, 2000). Tal como referimos anteriormente, sem uma ligação com as oportunidades de desenvolvimento profissional, o processo avaliativo não é suficiente para melhorar o desempenho docente (OCDE, 2009; 2013).

Mas, só quando a avaliação se assumir como uma prática quotidiana reflexiva que todos realizam, que afeta a instituição no seu conjunto, para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros, é que se consegue construir uma cultura avaliativa (Alves & Machado, 2010). Essa cultura deverá promover programas de desenvolvimento profissional e sistemas de avaliação contínuos e diferenciados, onde a avaliação do desempenho docente não seja vista como uma afronta ao profissionalismo do professor, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional (Alves & Machado, 2010). O sucesso das práticas avaliativas a desenvolver em tais sistemas avaliativos deverá passar, entre outros, por: interligar a avaliação, a supervisão e o desenvolvimento profissional; contar com a participação de diversos avaliadores, entre eles o diretor, os professores/colegas-supervisores (OCDE, 2009c; 2013) e o próprio professor. O supervisor poderá desempenhar um papel preponderante no contexto da avaliação docente, através do acompanhamento, do suporte, da formulação *feedback*/juízos formativos, na facilitação de atividades de desenvolvimento profissional, em resultado da implementação de uma supervisão pedagógica contínua e diferenciada. Tal pressupõe que a supervisão pedagógica esteja direcionada para

três pólos importantes: a sala de aula, a escola e a pessoa (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

2.6. A Educação Geográfica e o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia

2.6.1. Ser professor de Geografia no século XXI

Todos os professores, incluindo os de Geografia, assumem muitas funções (Osborne & Freyberg, 1991): motivador, guia, realizador de diagnósticos, de experiências, inovador, investigador, líder pedagógico. Enquanto motivador, deve, por exemplo, encorajar os alunos a questionarem-se a si próprios e aos outros sobre as suas aprendizagens; responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem; selecionar, sempre que possível, situações que vão ao encontro dos interesse dos alunos; a refletir sobre as suas ideias e as dos outros. Por outro lado, deve realizar diagnósticos acerca das aprendizagens dos alunos e seus pontos de vista no sentido de os reconstruir, sempre que necessário. A realização em sala de aula dos referidos diagnósticos é um momento fundamental para, tal como refere Michael & Model (2003), os professores acederem aos conhecimentos que os alunos já possuem e às suas capacidades e assim selecionar a(s) melhor(es) estratégia(s) para ajudar os aprendentes a aprender.

Na escola do século XXI é provável que os professores necessitem de desempenhar uma variedade de papéis ainda maior do que no final do século passado. A participação na gestão da escola, na gestão do currículo, o trabalho cooperativo com pais, com a comunidade, a condução de iniciativas de desenvolvimento profissional entre pares são alguns dos novos papéis e responsabilidades esperados/desejados, para os professores do século XXI (OCDE, 2005; Morais & Medeiros, 2007). Os professores e os supervisores tornam-se guias, mentores e mediadores, têm a função de ajudar e apoiar os colegas que, dentro do possível, se responsabilizam pela sua própria aprendizagem (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). O papel de possuidor de conhecimento especializado vai-se 'erodindo', sendo substituído por novos papéis: o de conselheiro de aprendizagem, especializado em processos de aprendizagem (Day, 1999), o de problematizador de saberes, o de orientador de investigação geográfica (Roberts, 2006; Ortega, 2010). Nesse sentido, o professor deverá organizar processos de partilha, interação, reflexão crítica, fomentando a criatividade e o envolvimento dos alunos. Destaca-se assim, a necessidade e importância do professor assumir

cada vez mais uma função de questionamento, auxiliando os alunos nos processos de reflexão crítica.

Um outro papel que tem vindo a ganhar cada vez mais relevância é o de construtor do currículo o qual coloca aos professores de Geografia o desafio de desenvolver um currículo que permita aos alunos viver a Geografia (Brooks, 2010). Para tal deverão enveredar por, planificar e ensinar de forma criativa, o que implica, entre outros aspetos, criar recursos didáticos que possibilitem ao aluno desenvolver a sua visão geográfica, aprofundando simultaneamente, ou seja, de forma integrada, os conhecimentos e as práticas geográficas, entre elas: colocar questões geográficas; pesquisar, organizar e analisar informação geográfica; responder a questões e conceber soluções; comunicar a informação geográfica (Schell, Roth & Mohan, 2013). Também implica trabalhar com os alunos, os outros professores, os colegas do ensino superior e as associações nacionais (Rawling, 2006), de forma a reinterpretarem os conteúdos da sua própria disciplina.

Ao trabalhar com os alunos, o professor deveria entender o currículo não como um corpo de conhecimento por si transmitido e recebido pelo aluno mas como um corpo de conhecimento processado e criado por ambos. A coconstrução permitirá ao professor auxiliar os seus alunos a estabelecer conexões emocionais, sociais e práticas com os conteúdos e competências que vão aprendendo nas aulas de Geografia (Chang & Goh, 2011; Partnership, 2011). Tal implica que o professor: utilize conhecimentos prévios dos seus alunos para construir uma nova compreensão face ao(s) tema(s) em análise; crie um contexto de aprendizagem, característico do século XXI, em que os conteúdos abordados sejam relevantes para a vida dos jovens e permitam trazer o mundo para dentro da sala de aula e também possibilitem que estes saiam da sala de aula e contactem com mundo que os envolve (Partnership, 2011). Nesse sentido, o professor deverá recorrer a exemplos, a aplicações na vida quotidiana do aluno e na comunidade em que este se insere; criar oportunidades para os alunos interagirem não apenas entre si, mas também, com outros elementos da comunidade que sejam peritos de referência. Assim, o professor deverá fazer da comunidade envolvente um 'laboratório de aprendizagem'. Segundo Martins (2011), os professores de Geografia estão habituados a modos pedagógicos tradicionais, e não a que lhes seja dada a possibilidade de eles serem participantes ativos na construção do currículo.

A intensificação do diálogo e do trabalho com colegas do ensino superior poderá também ser uma das vias para refrescar a geografia escolar, através da incorporação dos desenvolvimentos registados ao nível da Geografia Académica. Segundo Rodríguez Lestegás (2002), a referida incorporação das investigações científicas mais recentes, pela Geografia

Escolar, ocorre com um atraso significativo. Apesar do desfasamento cronológico, não há dúvida que existem fortes e indissociáveis relações entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar. Mas este último não resulta de um processo de simplificação, de redução e de adaptação do conhecimento geográfico científico (Rodríguez Lestegás, 2002). A Geografia Escolar, segundo o referido investigador, é sim uma "criação particular e original da escola e responde a finalidades sociais que lhe são próprias" (p.174).

A cocriação do conhecimento, anteriormente referida, pressupõe que o professor realize a interpretação, o desenvolvimento e a adaptação do curriculum nacional aos seus alunos, à escola, às novas tendências da disciplina assim como às mudanças nas necessidades das crianças e da sociedade (Catling, 2004; Rawling, 2006). Morgan & Lambert (2005), que partilham de tal visão, consideram que o professor de Geografia tem que ser ágil e inventivo, de modo a responder, de forma criativa, às dinâmicas e acontecimentos que vão surgindo. As decisões que os professores de Geografia tomam em contexto escolar, enquanto construtores do curriculum, à escala local, e mediadores do conhecimento geográfico, possibilitam-lhes proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem significativa, efetiva, da Geografia, evitando assim que perca dinamismo e relevância.

Uma outra função que poderá desempenhar em paralelo ou não com a de construtor do currículo, é a de condutor de iniciativas, individual e/ou entre pares, de desenvolvimento profissional (Morais & Medeiros, 2007), assumindo, em nossa opinião, um novo papel: o de autossupervisor e de colega-supervisor, respetivamente. Poderá também assumir, nas comunidades de aprendizagem *online*, o papel de e-supervisor, paralelamente ao de e-formador.

As comunidades de aprendizagem possibilitam que professores de Geografia trabalhem em conjunto, criando ligações entre si e com outras comunidades, dialoguem (troca significativa de ideias e opiniões/entendimentos) e colaborem. Nas comunidades coesas, a diverdidade e as diferenças não são uma ameaça. Produzem conhecimento, refletem coletivamente sobre o seu pensamento (metacognição), aprendem sobre o aprender (meta-aprendizagem) e, algumas delas, realizam investigações. Nas comunidades de aprendizagem constituídas por docentes podem ocorrer quatro tipos de encontros (Foord & Haar, 2008), todos eles relacionados com a aprendizagem docente: os encontros informativos que possibilitam que os professores identifiquem as suas necessidades de aprendizagem, assim como as dos alunos; os encontros de aprendizagem que ajudam os professores a fazer novas aprendizagens, no sentido de melhorarem a sua prática e as suas interações, de modo a apoiarem a melhoria das aprendizagens dos alunos; os encontros de aplicação que permitem

aos professores discutir e analisar a aplicação de novas estratégias; e os encontros reflexivos e de avaliação onde os professores avaliam as suas práticas, bem como o impacto de novas práticas na aprendizagem dos alunos.

A reflexão critica sobre a sua prática, dentro e fora da sala de aula (Sacramento, 2007; Filho, 2010), deve fazer parte do trabalho docente, pois ajuda o professor a ter sucesso na sua função de realizador de diagnósticos, a enfrentar os problemas que vão surgindo no seu dia a dia, é essencial ao contínuo processo de aprender a ensinar, no sentido de manter adequadas as destrezas dos docentes ao longo de toda a sua carreira, e de assegurar a boa qualidade de ensino de Geografia. Também facilita a sua adaptação e reação às mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo. Embora todos os professores reflitam, geralmente fazem-no apenas sobre os acontecimentos negativos e na procura de soluções para os mesmos, e não o fazem de uma forma explícita e crítica (King, 2010). Segundo Marzano *et al*. (2011), se os professores não refletirem cuidadosamente sobre os seus pontos fortes e sobre os seus pontos fracos provavelmente as melhorias ao nível da planificação serão muito reduzidas e, consequentemente, irão experienciar um pequeno desenvolvimento ao nível das estratégias e comportamento que aplicam em sala de aula, o que, provavelmente, originará pequenas mudanças nos resultados que os alunos obtêm.

O professor de Geografia, enquanto prático reflexivo, deve ser desafiado e encorajado a atingir uma compreensão crítica dos conceitos abordados pela Educação Geográfica, bem como a desenvolver o seu pensamento docente, autómono, reflexivo (Butt, 2002 ; Lambert & Balderstone, 2010). De acordo com Schön (1996), o prático reflexivo reflete na e sobre a ação. "Quando alguém reflete na ação torna-se um investigador no contexto prático" (Schön, 1996, p.68). A referida reflexão na ação poderá ajudá-lo a enfrentar situações imprevistas e divergentes que possam ocorrer na sua prática quotidiana. A reflexão sobre a ação poderá originar, simultaneamente, uma nova compreensão do fenómeno em causa, e sua mudança. A construção de um diário ou a elaboração de artigos jornalísticos são técnicas que podem ajudar o professor a registar as suas reflexões.

Para além da capacidade criativa, reflexiva, e de adaptação e intervenção nos processos de mudança, é fundamental que também possua uma capacidade investigativa. Note-se que a investigação educacional terá reflexos positivos na sua planificação educativa e na sua prática docente. A ideia de 'professor como investigador' foi desenvolvida por Stenhouse (1975), que entendia o desenvolvimento profissional como um processo de investigação, e defendia que os professores deveriam ter oportunidades de investigar a sua própria prática.

O desempenho dos diversos papéis descritos até ao momento pressupõe que o professor possua um conhecimento profissional, um saber-na-ação, robusto e diversificado. Conhecimento procedimental, conhecimento prático, conhecimento tácito, conhecimento pedagógico do conteúdo, são categorias que permitem dar conta da complexidade do conhecimento profissional docente (Esteves, 2009). O conhecimento prático (Driel *et al.*, 1998; Loughran *et al.,* 2004), orientado para a ação, deriva da experiência pessoal e da transmissão oral de outros professores, pois é adquirido pela prática e pelo confronto de experiências, servindo para resolver tensões, gerir dilemas e simplificar as complexidades existentes (Pacheco & Flores, 2000). Por seu lado, o conhecimento pedagógico do conteúdo (também conhecido por PCK, do inglês *Pedagogical Content Knowledge*), foi uma noção criada pelos académicos para descrever um aspeto do conhecimento profissional desenvolvido pelos professores (Loughran *et al*., 2006). Para Shulman (1986), o PCK (conhecimento didático) é uma junção do conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico. É o conhecimento que o professor desenvolve ao longo do tempo e através das suas diversas experiências, sobre como ensinar um conteúdo específico de forma a que o aluno o consiga aprender. Por seu lado, Marzano *et al*. (2011) consideram que o conhecimento base para ensinar organiza-se em quatro domínios, a saber, domínio um: estratégias e comportamentos em sala de aula; domínio dois: planificar e preparar; domínio três: refletir sobre o ensino; domínio quatro: colegiabilidade e profissionalismo. Tais domínios são muito semelhantes ao propostos anteriormente por Danielson (2006), a saber, dominio um: planificação e preparação; domínio dois: ambiente em sala de aula; domínio três: instrução; domínio quatro: responsabilidades profissionais.

O conhecimento do professor de Geografia, segundo Mohan (2009), resulta da aprendizagem experimental e do conhecimento pedagógico do conteúdo. A aprendizagem experimental pode ocorrer através de contextos informais de desenvolvimento profissional, como é o caso das experiências vivenciadas em viagens. O conhecimento pedagógico do conteúdo é influenciado pelo conhecimento geográfico científico, conhecimento dos alunos, conhecimento das técnicas de ensino, prática do docente (Bright & Leat, 2000). Opinião semelhante apresenta Mohan (2009), considera que o conhecimento pedagógico do conteúdo resulta de três conhecimentos, a saber: o conhecimento pedagógico, o conhecimento do conteúdo geográfico e o conhecimento do currículo de Geografia. Por seu lado, Lopes (2010) sugere que o conhecimento pedagógico do conteúdo, apresentado por Shulman (1986), no caso dos professores de Geografia se denomine de conhecimento pedagógico geográfico. Segundo o referido investigador "o conhecimento geográfico, os conhecimentos pedagógicos

gerais e os conhecimentos do contexto da ação educativa se mesclam e dão origem ao conhecimento pedagógico geográfico"(p.223). O desenvolvimento de um ensino e aprendizagem da Geografia de elevada qualidade também pressupõe, tal como tinha referido Rawling (2006) anteriormente, que professores de Geografia tenham conhecimentos acerca: do papel da sua disciplina no curriculum; da liberdade de escolha deixada aos professores; dos resultados esperados relativamente ao desempenho dos alunos.

No sentido de promover o desenvolvimento contínuo do conhecimento profissional supra mencionado, é fundamental que os professores de Geografia do século XXI sejam pessoas e profissionais em desenvolvimento e formação permanentes (Morais & Medeiros, 2007). A grande generalidade dos investigadores considera que, atualmente, um dos atributos mais úteis que um professor deve possuir é a capacidade de ser um aprendente. Entre eles encontra-se Day (1999), visto considerar que para o professor, tal como para os alunos, a aprendizagem é uma atividade a desenvolver ao longo de toda a vida. Esta permite olhar para o que lhe é familiar de uma nova forma, ter novos pensamentos.

Já em 1992, a Carta Internacional da Educação Geográfica, elaborada pela União Geográfica Internacional, referia que os professores de Geografia deveriam desenvolver progressivamente: conhecimento sobre a evolução científica da sua disciplina, os contextos sociais onde decorre o processo de ensino e aprendizagem; as necessidades, interesses e expectativas dos alunos; a forma como os alunos aprendem (domínio cognitivo, afetivo e psicomotor), e os princípios curriculares; capacidades relacionadas com a planificação, com a avaliação, com a seleção e utilização de recursos apropriados, com o envolvimento dos alunos nas aprendizagens; e valores e atitudes que promovam o potencial educativo da Geografia, o desenvolvimento pessoal e profissional no âmbito da Educação Geográfica, a igualdade de oportunidades de todos os alunos em termos de acesso à Educação Geográfica.

Assim, deverão ser, frequentemente, facultadas aos professores oportunidades que permitam a atualização dos seus conhecimentos (por exemplo, sobre o ensino, a aprendizagem), do seu entusiasmo pela disciplina e comprometimento com elevados níveis de ensino. Tais oportunidades formativas também deverão proporcionar experiências de aprendizagem que encorajem os professores a refletir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, interagindo com os colegas, pois só assim serão capazes de enfrentar os desafios associados aos novos papéis. Podem ser experiências que promovem uma aprendizagem de forma direta, por exemplo, em conferências, em *workshops*, em viagens; na escola, através, por exemplo, da supervisão por pares, das relações de mentorato, dos amigos críticos, da investigação-ação; e fora da escola, por exemplo, nas relações entre a escola e a universidade.

Pode parecer estranho, mas viagens são uma experiência promotora do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia por permitirem aprofundar os seus conhecimentos face aos conteúdos geográficos que lecionam, recolher artefactos, fotografias, histórias que posteriormente poderão utilizar com os seus alunos, tornando, assim, as aulas mais interessantes e mais reais.

Assim, as diversas oportunidades de desenvolvimento profissional são fundamentais para que os professores de Geografia respondam com sucesso aos diversos desafios quotidianos**.** Um dos maiores desafios é o de criar nos alunos a necessidade de saber (Roberts, 2009), estimulando o seu interesse pelos acontecimentos contemporâneos (Balderstone, 2006).

Tornar-se um professor centrado no aprendente (Watkins, 2006) é outro grande desafio. Pressupõe, por exemplo, que: o professor dê à turma menos tarefas, pedindo aos alunos que coloquem questões, organizem o conteúdo; o professor explica menos e são os alunos que descobrem; incentiva a aprendizagem a partir e com os outros, criando atividades para pequenos grupos (dentro da turma), promovendo a interação, a autonomia e a responsabilidade. Dessa forma, os professores de Geografia estarão a promover uma aprendizagem baseada em problemas (ABP). Esta, segundo Veja (2011) e Golightly & Muniz (2013), integra princípios psicopedagógicos com enfoque construtivista, que valorizam os aspetos metodológicos, apoiado na autonomia individual e no trabalho de grupo colaborativo e cooperativo. Segundo os referidos investigadores, a ABP constitui para a didática da Geografia uma metodologia integradora, que proporciona a interdisciplinaridade curricular e o desenvolvimento dos conceitos geográficos.

Assim, os referidos professores passam a assumir um novo papel, não de transmissores de conhecimento mas sim de 'reorganizadores' do conhecimento (Roberts, 2009), de mediadores (Veja, 2011). Nesse sentido, o professor deverá estabelecer a 'ponte' entre o que necessita de ser aprendido e o que os alunos já sabem até ao momento, recorrendo, por exemplo, a jogos, a simulações, a analogias.

Um outro desafio, complementar ao anterior, passa por estimular os alunos a 'viver a Geografia'. Nesse sentido, o professor deverá: valorizar as 'geografias' pessoais dos seus alunos, ou seja, as suas experiências e relações com o mundo (Lambert, 2006; Griffiths, 2009; Firth & Biddulph, 2009; Biddulph, 2011); abordar temas diretamente relevantes para a vida dos seus alunos; analisar os contextos e problemas locais, contextualizando-os globalmente; encorajar a compreensão critica de grandes 'ideias' como o desenvolvimento sustentável, a interdependência, a globalização (GA, 2009). Catling (2004), Cavalcante (2011) e Schell,

Roth & Mohan (2013) partilham da opinião de Lambert (2006) de valorização das geografias dos jovens, quando propõem que se valorize a autogeografia dos alunos pois esta remete-nos para as experiências íntimas dos espaços vividos.

Nesse sentido, a valorização das 'geografias' pessoais dos jovens deverá passar, entre outros aspetos, por aceder às suas conceções prévias. Mas, paralelamente, também é importante que o professor de Geografia procure conhecer as conceções alternativas dos seus alunos. Segundo Cachapuz *et al*. (2002), as conceções alternativas são "ideias em oposição a conceções cientificamente adequadas […], não têm o estatuto de conceitos científicos e que sendo essenciais à aprendizagem (de um dado aluno) decorrem essencialmente da experiência pessoal do aluno, da cultura e linguagem" (p.155). Estas não podem ser ignoradas, para deixarem de ser uma barreira à aprendizagem. É fundamental que os professores conheçam melhor o seu significado, para mais adequadamente poderem agir sobre elas (Cachapuz *et al.*, 2002; Schell, Roth & Mohan, 2013; Taylor, 2014). Infelizmente, existem poucas investigações sobre o que pensam os alunos relativamente aos conteúdos geográficos (Schell, Roth & Mohan, 2013).

Assim, o viver a Geografia pressupõe que o professor não esteja preocupado em transmitir conhecimentos geográficos mas sim em ensinar os alunos a pensar geograficamente (Lambert, 2006, 2011; Jackson, 2006; Chang & Goh, 2011; Solem, Lambert & Tani, 2013), ou seja, compreender as relações sistemáticas entre as pessoas, os lugares e os contextos. O desenvolvimento do pensamento geográfico deverá passar pela valorização da abordagem investigativa, onde os alunos são participantes ativos e investigadores e não apenas recipientes passivos do conhecimento. O referido pensamento também permite que as crianças e jovens coloquem questões, cada vez mais complexas, reflitam sobre futuros alternativos, estabeleçam relações desde a escala pessoal à global. Tal como refere Day (1999), no processo de ensino e aprendizagem do século XXI a resposta já não deverá ser o elemento mais valorizado pelo professor mas sim as questões colocadas pelo aluno**.** Chin & Osborne (2008), tal como Day (1999), consideram muito importantes as questões formuladas pelos alunos. Tais questões ajudam o aluno a: autodirecionar a sua aprendizagem e a construção do seu conhecimento; a melhorar a sua compreensão dos fenómenos e dos conceitos científicos; a autoavaliar-se. Também favorecem a discussão, o debate, melhorando a qualidade do discurso oral em contexto de sala de aula, e aumentam a motivação e o interesse dos alunos por um dado assunto, aumentando a sua curiosidade. Não há dúvida que o viver a Geografia pressupõe que os professores, enquanto líderes pedagógicos**,** incentivem os alunos a adotar estilos proativos de aprendizagem e a construir o conhecimento com os

outros, em vez de o fazerem individualmente (Watkins, 2006). Indo de encontro à opinião de Day (1999), de Lambert (2006) e de Borght (2003), que consideram necessário os professores mudarem as relações de poder em sala de aula, e em vez de dizerem aos alunos o que estes têm de aprender, os professores necessitam de criar condições de aprendizagem, ou seja, necessitam de encontrar formas para reestruturar o conteúdo, e assim afirmarem-se como líderes pedagógicos.

Enquanto líderes pedagógicos, os professores também devem: ajudar os colegas a melhorar a sua prática em contexto de sala de aula, experimentando novas estratégias; partilhar colegialmente as suas experiências; auxiliar os colegas nas suas tarefas pedagógicas; participar voluntariamente em novos projetos; trazer novas ideias para a escola, entre outras atividades, promovendo uma liderança informal (Leithwood, 2003). Cada vez mais a liderança, entendida como processo de influência, deve: ter uma vertente administrativa mas também pedagógica; ser coconstruída, e assim, distribuída pelos diversos elementos da escola, de modo poder aumentar o poder (*empowering*) destes no processo de tomada de decisão (Dimmock, 2003**;** Brundrett & Burton, 2003; Boyce, Zaccaro & Wisecarver, 2010). Consideramos que os professores de Geografia poderão ter um importante papel a desempenhar na liderança pedagógica de escolas centradas na aprendizagem. Em nossa opinião, para que esses professores sejam lideres pedagógicos eficazes necessitam do encorajamento e suporte pedagógico do colega-supervisor e não apenas do apoio do Diretor. Assim, a supervisão colegial poderá permitir aos docentes de Geografia afirmarem–se enquanto líderes pedagógicos.

Indo de encontro aos desafios enunciados, Carter *et* al. (2002) formularam as 'geovisões' para o século XXI, a saber: focalização no aprendente (aluno) e valorização de abordagens aprofundadas; abordagem de aspetos importantes para a vida dos adolescentes; uso a tecnologia, de forma criativa, e valorização do desenvolvimento profissional dos professores.

Em síntese, os professores de Geografia do século XXI necessitam de desempenhar uma grande variedade de papéis, assim como, possuir e aprofundar continuamente os diversos saberes que constituem o seu conhecimento profissional, no sentido de desenvolverem um ensino e aprendizagem da Geografia de elevada qualidade, e de superar, com sucesso, os desafios e as mudanças que vão sucedendo. A formação inicial e a formação contínua assumem-se, assim, como componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares. Desta forma, a capacidade de aprender com e a partir dos colegas e alunos assume uma importância primordial (Flores e Simão, 2009).

Paralelamente ao aprofundamento do conhecimento profissional**,** os professores de Geografia necessitam de conselhos/*feedback* fornecidos, por exemplo, pelo colega-supervisor. Estes podem incidir sobre conteúdos muito diversos, entre eles, os relacionados com a construção do currículo à escala local. Os conselhos/*feedback* constituem um importante contributo para professores de Geografia concretizarem, com sucesso, os diversos papéis que têm de desempenhar, entre eles, o de guia/facilitador da aprendizagem, de construtor do currículo, de reorganizador da aprendizagem. Também constituem um importante incentivo para responder com determinação aos desafios quotidianos. Tais desafios passam, por exemplo, por equipar os seus alunos com os conhecimentos, as competências e os valores que lhes permitirão construir um mundo melhor.

2.6.2. A Educação Geográfica

A Educação Geográfica permite-nos 'pensar geograficamente' o mundo em mudança e assim, dar-lhe sentido. Muitos dos desafios contemporâneos - as mudanças climáticas, as escolhas energéticas, a segurança alimentar, a globalização - não podem ser compreendidos sem a perspetiva geográfica. A globalização económica, entre outras exigências do século XXI, contribuiu para que a Geografia, juntamente com a Economia e com a Língua Estrangeira, fossem incorporadas nas designadas disciplinas 'base', no sentido dos alunos, futuramente, terem um bom desempenho profissional (Partnership, 2011). Se a educação não abordasse os espaços e os lugares sentir-nos-íamos 'perdidos' e não poderia ocorrer uma correta compreensão da sociedade, do ambiente (Walford, 2000), das mudanças, dos conflitos e outros acontecimentos importantes que têm impacto nas nossas vidas atualmente e que nos poderão afetar num futuro próximo. Aprender Geografia, tal como refere Major (2011), deve ser, simultaneamente, uma viagem e um regresso a casa. A viagem começa quando começamos a refletir sobre o nosso lugar no mundo, desenvolve-se e aprofunda-se à medida que vamos viajando pelos diversos temas abordados na Geografia, que nos permitem comparar as nossas experiências com as experiências de outras pessoas, de outros locais. Tal viagem possibilita que o viajante vá alterando a sua compreensão do mundo que partilha (o planeta Terra), alteração essa que também vai motivar uma mudança na forma como compreende o local onde vive.

Não há dúvida que a Geografia ajuda-nos a viver as nossas vidas, a tomar decisões, a sermos cidadãos conhecedores, atentos às comunidades locais, inseridas num contexto global (GA, 2009). Fisher & Binns (2000) e Souto González (2003) alertam para outro facto

importante, o da Geografia ser uma disciplina dinâmica que desempenha um papel importante na preparação dos jovens para a cidadania do século XXI. Rodrígues Lestegás (2002), Bell (2005), Soares (2008), Anderson *et al*. (2008), Miranda (2009), Esteves (2010), Silva (2011), Nunes & Braga (2012) e Rocha (2013) também partilham de tal opinião, quando referem que a Geografia deve promover a problematização do conhecimento e a construção de aprendizagens significativas, úteis e funcionais, que promovam o desenvolvimento intelectual e cívico dos alunos.

Tais 'conceções' de Geografia estão presentes nas Orientações Curriculares de Geografia (3º ciclo do ensino básico) e nos programas de Geografia do ensino secundário. Segundo o referido Currículo, a "Geografia, disciplina de charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, procura responder às questões que o Homem coloca sobre o meio físico e humano, utilizando diferentes escalas de análise. Desenvolve o conhecimento de lugares, de regiões do Mundo, bem como a compreensão dos mapas e o domínio de destrezas de investigação e de resolução de problemas, tanto dentro como fora da sala de aula" (p.5). A Geografia permite que os alunos estabeleçam contacto com diferentes sociedades e culturas num contexto espacial, o que os ajuda a perceber de que forma os espaços se relacionam entre si.

Para desempenhar com sucesso o seu papel**,** a Educação Geográfica está continuamente a debater e a rever os seus objetivos. Tal como refere Rawling (2006), a estrutura, num dado momento, de uma dada disciplina escolar, pretende satisfazer diversos propósitos: propósitos sociais, propósitos educacionais, propósitos relacionados com aspetos académicos da disciplina. Assim, no sentido de acompanhar as mudanças que se vão verificando ao longo do tempo, quer nos propósitos sociais, quer nos educacionais e académicos, a Geografia passou por diversas mudanças de paradigma (Haubrich, 2006; Digby, 2010). Antes dos anos 60 dominava a Geografia Reginal. Nesse período a Geografia Escolar estava preocupada em compreender o mundo, os manuais faziam uma análise das características naturais e humanas, enfatizando as descrições e as explicações, essencialmente regionais. Mais tarde surgiram os estudos de caso, no sentido de tornar a Geografia mais real. Era um ensino que assentava na transmissão de conhecimentos, o professor, considerado um perito, descrevia aos alunos os vários locais e os estudantes tiravam apontamentos e recolhiam informações. Com a revolução quantitativa (anos 60/70 do século XX), a Geografia Escolar foi muito influenciada pela 'Nova Geografia' da década de 70. Os professores divulgam as técnicas quantitativas e um modo particular de ver o mundo: uma abordagem positivista e científica, em que se procurava fazer generalizações dos padrões e processos espaciais, a

partir dos dados recolhidos. A Geografia tornou-se a ciência do espaço (Digby, 2010). Os finais dos anos 70 foram marcados pela Geografia Humanista, preocupada com a construção social e a experiência do espaço, do lugar e da paisagem e menos preocupada com a distribuição espacial das pessoas e das sociedades. Desde esse período foi dada uma atenção crescente aos valores, atitudes e perceções. Por seu lado, na década de 80 a Geografia Escolar foi consideravelmente influenciada pela Geografia Radical, em que havia a preocupação em estudar temas como a pobreza, a fome, a saúde, o crime. Alguns manuais começaram-se a focalizar em acontecimentos, e não apenas em temas, como a qualidade de vida, a desigualdade, a pobreza. Ao nível da Geografia Física atribuía-se um maior ênfase ao ambiente e aos impactes do Homem sobre os processos físicos e sobre o ambiente. Desde a década de 90 até à atualidade, período pós-moderno, a abordagem teórica da Geografia Humana que rejeita as grandes teorias e reconhece que todo o conhecimento é parcial e contingente, mostra-se sensível para com a diferença e abertura à pluralidade de opiniões (Digby, 2010). Verificou-se uma crescente valorização da diferença, da experiência diária e da forma como damos sentido ao mundo, a partir do nosso próprio mundo/lugar. Essa valorização levou a que os teóricos da Geografia começassem a ver o mundo como um texto que pode ser lido e interpretado de múltiplas formas (Freeman, 2010), sendo atribuído ao professor o desafio de capacitar os alunos para realizar diferentes interpretações do 'texto'**.** Assim, atualmente, assistimos a um avanço significativo do ensino e aprendizagem da Geografia, com a valorização da necessidade de desenvolver a capacidade dos alunos pensarem através da Geografia *(*Balderstone, 2000).

A valorização do pensamento geográfico pressupõe que o currículo de Geografia no século XXI intensifique as oportunidades para os alunos realizarem análises críticas (Davidson & Catling, 2000). O currículo geográfico não deve ser transmitido e recebido mas deve ser um corpo de conhecimento processado e criado pelos alunos (Watkins, 2006), não de forma individual, mas com os outros. Roberts (2009) e Chang & Goh (2011) partilham da mesma opinião pois consideram que o conhecimento geográfico deverá ser construído em conjunto: professor e respetivos alunos.

O conhecimento geográfico ao ser coconstruído e centrado nos alunos, cria oportunidades para que estes contribuam com os seus conhecimentos prévios, experiências, que expressem as suas opiniões e confusões (Roberts, 2009), ou seja, 'vivam' a Geografia (Lambert, 2009). Rawling (2006) também considera importante partir das experiências e do conhecimento prévio dos alunos, ou seja, das 'geografias' pessoais dos jovens, visto constituírem uma excelente base sobre a qual se pode construir o conhecimento geográfico

convencional/científico. Sacramento (2007), Tani (2011) e Queirós (2013) também partilham a mesma opinião, consideram a articulação entre o conhecimento do aluno, em relação ao seu quotidiano, e os conteúdos abordados nas aulas deve ser uma das preocupações do professor de Geografia. Para além de valorizar as 'geografias' pessoais dos jovens, é importante que o professor faça uma interpretação criativa do currículo, de modo adaptá-lo ao contexto local em que se insere (Rawling, 1996; Brooks, 2011). Para Houtsonen (2004), corroborando a opinião de Rawling (1996) e de Brooks (2011), o profissionalismo dos professores de Geografia manifesta-se através da sua capacidade de utilizar as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo contexto social, económico, cultural em que se insere. Tais características vão ao encontro do novo paradigma do século XXI, em que a aprendizagem deve ser individualizada, contextualizada e globalizada (Cheng, 2001). Individualizada na medida em que a aprendizagem deve ser centrada no aluno, motivadora. Contextualizada e globalizada visto dever basear-se em dados locais e globais; promover oportunidades de aprendizagem ilimitadas e baseada em redes digitais, valorizando a turma-mundo; possibilitar a participação em programas locais e globais, entre outros aspetos. Ao referido paradigma corresponde um novo paradigma de ensino, também ele tripolarizado, ou seja, individualizado, contextualizado e globalizado (Cheng, 2001).

Para que o ensino de Geografia estimule a aprendizagem contextualizada, globalizada, significativa deve promover um ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP). A ABRP, assente primordialmente no trabalho de grupo colaborativo, é uma abordagem construtivista ao processo de ensino e aprendizagem, que se pretende que ajude o aluno a desenvolver o seu pensamento crítico, a relacionar-se e a viver no complexo mundo que o envolve (Savin-Baden & Major, 2004; Lambros, 2004; Hartmann, 2004; Savin-Baden, 2006, 2007; Ronis, 2008; Morgado & Leite, 2012; Schell, Roth & Mohan, 2013; Leite *et al*. 2013). Moraes (2010) foi uma das investigadoras que aplicou a ABRP ao ensino de Geografia, tendo concluído, na investigação que desenvolveu, que a metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) pode proporcionar a compreensão de conceitos geográficos de forma significativa e mais integrada. Apesar de existir pouca informação disponível acerca da utilização da ABRP na Geografia, Pawson *et al*. (2006) consideram viável a sua aplicação na Educação Geográfica. Tal opinião é partilhada por Schell, Roth & Mohan (2013), que consideram que a ABRP se adequa bem à Educação Geográfica mas não é sistematicamente aplicada. A natureza interdisciplinar do conhecimento geográfico e a tradição geográfica de promoção do trabalho de grupo aproximam, naturalmente, a Geografia e a abordagem ABRP (Pawson *et al*., 2006; Schell, Roth & Mohan,

2013). Note-se que a interdisciplinaridade e o trabalho em grupo são dois 'ingredientes' fundamentais da ABRP.

A ABRP pressupõe a concretização de tarefas específicas: analisar se existe algum problema (e não saltar logo para a solução); formular claramente o problema (para encontrar o verdadeiro problema os alunos necessitam de identificar o que já sabem sobre o assunto em causa, construindo hipóteses com base nos seus conhecimentos prévios); identificar a informação necessária para compreender o problema; identificar as fontes de informação no sentido de obter a nova informação necessária; conceber possíveis soluções; analisar as soluções, e apresentar a solução oralmente ou por escrito (Ronis, 2008). Os problemas possibilitam ao aluno tornar-se um investigador (Savin-Baden & Major, 2004). Estes podem ser qualitativos, associados à previsão da evolução de um dado fenómeno, quantitativos, quando implicam a realização de cálculos, ou pode pressupor a explicação de algum fenómeno ou observação (Michael & Model, 2003). Segundo Cachinho (2000), o professor deve selecionar os principais problemas que se colocam às comunidades humanas, inseridas nos distintos contextos sócio-espaciais, e estes serão mais reais e significativos quanto mais próximo estiverem dos alunos. A formulação do problema sóciocientífico também poderá ser realizada pelos alunos (Buttigieg *et al*., 2012). As situações-problema do quotidiano deverão ser abertas, sempre que possível, com interesse para os alunos, e de âmbito CTSA: Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (Cachapuz *et al*., 2002). Poderão ocorrer combinações variadas, por exemplo, do tipo SCS, ACS, tendo em conta os alunos a que se destinam. García de la Veja (2012) realizou um estudo onde mostra como a aprendizagem baseada na resolução de problemas permite desenvolver o conhecimento geográfico em torno do conceito de paisagem. Morgado & Leite (2012) também realizaram um estudo com professores de Geografia e de Ciências sobre a ABRP. Chegaram a diversas conclusões, entre elas: o ensino orientado para a ABRP, de acordo com os participantes no estudo, é viável; a formação insuficiente dos professores e as regras de funcionamento das escolas são os constrangimentos ao ensino orientado para a ABRP mencionados por um maior número de professores. Segundo Bednarz, Heffron & Huynh (2013), a ABRP pode ser utilizada pelos professores de Geografia no sentido de ajudar os alunos a desenvolver as suas próprias questões de investigação. Os referidos investigadores são de opinião que, embora a ABRP esteja a ser utilizada pelos professores de Geografia, existe pouca investigação que forneça evidências acerca do valor da ABRP na Geografia e de formas efetivas de integração da ABRP no ensino de Geografia. Na opinião de professores de Geografia e de Ciências, que participaram no estudo realizado por Leite *et al*. (2013), os professores precisam de formação em ABRP,

mas também acompanhamento, por pessoas mais conhecedoras deste tipo de ensino, nas primeiras tentativas de implementação da ABRP, para que estas sejam bem sucedidas.

A referida abordagem promove a investigação geográfica (Roberts, 2010; Cachinho, 2011; Buttigieg *et al*., 2012; Bednarz, Heffron & Huynh, 2013), alimenta a curiosidade e o espírito de descoberta e permite o desenvolvimento simultâneo de diversas literacias, entre elas, a científica, a técnica, a comunicação oral e escrita (Ronis, 2008). Para Roberts (2010) e para Blum *et al*. (2010), a investigação geográfica cria nos alunos a necessidade de saber, permite que estes analisem, interpretem os dados, que sejam eles próprios a atribuir significado sobre os dados, que idealizem soluções perante problemas concretos, mobilizando os conhecimentos, os conceitos e as técnicas geográficas, e reflitam sobre a aprendizagem. Já em 1992, a Carta Internacional da Educação Geográfica fez uma revisão da forma como se ensinava a Geografia, e salientou a importância da investigação na Educação Geográfica mas não definiu um currículo prescritivo; apenas forneceu, isso sim, ideias relativas aos métodos de ensino e aprendizagem.

Além das diversas competências que a resolução de problemas exige e desenvolve, a Geografia é uma disciplina que permite que os alunos coloquem em prática e desenvolvam outras competências transversais**,** em diversas áreas, tais como: o trabalho em grupo, a comunicação, a literacia, a utilização das tecnologias de informação e comunicação (Gobourn, 2006). O desenvolvimento de tais competências, relacionadas com a informação e a comunicação; o pensamento crítico e a resolução de problemas; as relações interpessoais/ colaborativas e autodirecionais, permitem ao aluno adquirir novos conhecimentos e novas competências, relacionar a nova informação com a pré-existente, desenvolver hábitos de aprendizagem. Num momento que se caracteriza por constantes mudanças o possuir competências relacionadas com o 'saber como se aprende' é fundamental para dar segurança e flexibilidade ao aluno, a nível pessoal e profissional.

A diversidade de tarefas e de temas abordados pela Educação Geográfica permitem desenvolver de forma natural e contínua as referidas competências, para além das competências específicas da Geografia. Note-se que Solem, Lambert & Tani (2013) consideram importante que a Educação Geográfica contribua para o desenvolvimento de capacidades humanas, entre elas: promover a autonomia, a liberdade individual, a capacidade de pensar e utilizar a imaginação; incentivar a tomada de decisões no âmbito da cidadania e da sustentabilidade.

Para além de ser uma disciplina cheia de oportunidades para os alunos colocarem em prática e desenvolverem competências transversais, a Educação Geográfica tem uma

especificidade que lhe é peculiar: propícia o estabelecimento de 'pontes' com diversas áreas do saber. Como refere Merenne-Schoumaker (2005), cada aula de Geografia deve ser entendida como uma 'obra de engenharia' onde se estabelecem ligações com diversas áreas do saber. Tais ligações com outras disciplinas permitem que os alunos compreendam as complexas interações que se estabelecem, no planeta Terra, entre os fenómenos naturais e os fenómenos humanos, e que apresentam uma distribuição espacial que pode ser observada e analisada a várias escalas (Lambert, 2011; Schell, Roth & Mohan, 2013). O estabelecimento de tais conexões, com outras áreas do saber, está intimamente associado ao facto de os conteúdos geográficos serem permeáveis a diversos valores. De facto neles podemos encontrar valores sociais, tais como o respeito pelos direitos humanos; valores económicos, como a necessidade de promover o crescimento económico; valores ambientais, tais como a necessidade de assegurar a biodiversidade; valores políticos, como a necessidade de participar na vida da comunidade local; e valores morais, como a necessidade de agir de acordo com o código de ética (McPartland, 2006).

No sentido de clarificar as relações/conexões da Educação Geográfica com a Educação Ambiental e com a Educação para o Desenvolvimento foi elaborada a Carta Internacional da Educação Geográfica (1992), tal como referimos anteriormente. Posteriormente, no ano 2000, foi elaborada, pela União Geográfica Internacional, a Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural, evidenciando as relações entre a Educação Geográfica e a Educação para a Cidadania. Mais recentemente, em 2007, a União Geográfica Internacional elaborou a Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável (Reinfried, Schleicher & Rempfler, 2007).

A Carta Internacional da Educação Geográfica (1992), estabelecendo a ´ponte' entre a Educação Geográfica, a Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento, defende que a Educação Geográfica leva os alunos a tomar consciência do impacto do seu comportamento e da sociedade onde estão inseridos, promove o acesso a dados e o desenvolvimento de competências que lhes permite tomar decisões ambientalmente sustentáveis, e, simultaneamente, promove o desenvolvimento da ética ambiental que orientará as ações dos alunos, futuros cidadãos ativos. Job (1996), Calle Carracedo (2012), Peinado Rodríguez & Rueda Parras (2012), indo ao encontro à referida Carta, consideram que a Geografia, ao procurar compreender a Terra como um sistema dinâmico e holístico, pode

dar um forte contributo conceptual para a educação ambiental, também ela de natureza é holística e integradora.

Paralelamente ao contributo para a Educação Ambiental, a Geografia, através dos diversos temas que aborda, também tem um importante papel a desempenhar, por exemplo, no que diz respeito a auxiliar os jovens a construir uma nova identidade, a identidade plural e intercultural (Garzón, 2008), aprofundando gradualmente a sua cidadania europeia (Horta & Dias, 2006; Lestegás, 2006), assim como a sua cidadania global (Scoffham, 2000; Souto González, 2011). O ser cidadão global pressupõe: conhecer e compreender o que se passa em todo o mundo; respeitar e valorizar a diversidade; contribuir para o bem da comunidade, responsabilizando-se pelas suas ações; contribuir para diminuir as desigualdades, tornando o planeta mais sustentável. Nesse sentido, os professores de Geografia necessitam de encorajar os seus alunos a acompanhar o que se passa no mundo, a compreender como este funciona, a relacionar as novas aprendizagens com os seus conhecimentos prévios, a transferir o seu conhecimento a novas situações, a responsabilizam-se pelas suas ações, a falar sobre os seus receios, suas atitudes e valores relativamente ao mundo em que vivem. Mundo esse cada vez mais globalizado, onde os jovens são quotidianamente bombardeados com acontecimentos globais e internacionais, tais como os desastres naturais, o impacto do aquecimento global, os conflitos, as práticas antidemocráticas, o desrespeito pelos direitos humanos.

Perante tal realidade, e no sentido de assegurar a sustentabilidade do nosso planeta, a Geografia deverá continuar a promover a Educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento Sustentável**,** valorizando a dimensão global, assim como a dimensão futuro. A valorização desta última dimensão, passa por criar atividades que possibilitem aos alunos: colocar questões sobre o futuro; investigar e imaginar futuros alternativos; comparar cenários alternativos (Lambert & Balderstone, 2010). Relativamente à promoção da cidadania, os professores de Geografia, de acordo com Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural (2000), deverão incentivar os seus alunos a desenvolver a capacidade de: defenderem os direitos humanos; agirem como membros informados e ativos na sua própria sociedade e na sociedade global; conhecerem o impacto dos seus estilos de vida a nível local assim como noutros contextos espaciais; e compreenderem, aceitarem e valorizarem a diversidade cultural. Schrüfer (2011) e Taylor (2014) também consideram que a Geografia oferece muitas oportunidades, através dos conteúdos que aborda, para desenvolver o conhecimento e a compreensão interculturais. Tal opinião é partilhada por Ferreira *et al*. (2004) e por Miranda & Ferreira (2011). Consideram desejável e inevitável o contributo da Geografia para a Educação para a Cidadania. Desejável uma vez que o conhecimento

geográfico, tal como o de outras ciências, não é neutro, mas sim influenciado por valores. Inevitável na medida em que a Geografia, ao contrário do que sucede com outras disciplinas, é uma ciência que estuda aspetos relacionados com a vida humana e as suas relações com o espaço. Assim, o desenvolvimento de competências geográficas permitirá fortalecer a cidadania nacional e europeia (Esteves, 2010; Miranda & Ferreira, 2011).

Simultaneamente, no sentido de promover a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, e de acordo com a Declaração de Lucerne (2007), os professores de Geografia deverão promover, entre outros aspetos: o conhecimento geográfico e a compreensão dos sistemas naturais e socioeconómicos da Terra, e dos conceitos espaciais/ideias-chaves que se tornem únicas para a Geografia e que possam ajudar os estudantes a desenvolver uma perceção de mundo (a saber: localização, distribuição, distâncias, movimento, regiões, escala, associação espacial, interação espacial e mudanças contínuas); as competências geográficas, e, no âmbito das atitudes e valores**,** a dedicação para procurar soluções para os problemas de âmbito local, regional, nacional e internacional, respeitando a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Haubrich (2007), Kim (2007), Firth & Winter (2007), Firth (2011), Hesske & Vettiger (2011), Schockemöhle (2011) e Gomes (2012) indo ao encontro à referida Carta, consideram que a Educação Geográfica pode dar um importante contributo para promover a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, fornecendo conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relevantes. Nesse sentido, e de acordo com os referidos investigadores, a Geografia deverá privilegiar uma aprendizagem ativa, contextualizada e orientada para a resolução de problemas. Hesske & Vettiger (2011) consideram que a Geografia, a Biologia e a Economia, poderiam desenvolver práticas interdisciplinares, a partir dos conteúdos que abordam, e assim permitir que os alunos compreendam, de forma mais aprofundada, as interrelações ambiente-economia-sociedade, ou seja, o triângulo da sustentabilidade. Segundo Hicks (2011), os professores de Geografia, no sentido de promoverem um futuro sustentável, deverão abordar o bem-estar humano, o impacto das mudanças climáticas, o dilema da falta de petróleo e a transição que necessita de ocorrer, por exemplo nos comportamentos individuais e comunitários, como resultado dos referidos acontecimentos. Nesse sentido, os professores de Geografia deverão implementar, segundo Morgan (2010, 2011), duas abordagens complementares: aprendendo para o desenvolvimento sustentável (*learning for sustainable development*) e aprendendo com o desenvolvimento sustentável (*learning as sustainable development*). O aprender para o desenvolvimento sustentável está relacionado com a promoção de comportamentos 'positivos', de boas práticas. Em contraponto, o aprender com o desenvolvimento sustentável pressupõe criar nos

alunos a capacidade de pensar criticamente sobre os acontecimentos e sobre o que dizem os especialistas, incluindo os professores (Morgan, 2010, 2011).

As relações, que acabamos de descrever, da Educação Geográfica com a Educação Ambiental, a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para a Sustentabilidade são parte integrante do currículo de Geografia em Portugal. Estão contidas no Currículo Nacional do Ensino Básico, nas Orientações Curriculares de Geografia (3º Ciclo do Ensino Básico), assim como os programas de Geografia, do ensino secundário. Segundo o referido Currículo, "a Geografia é, não só um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento" (DGIDC, 2001, p. 107).

Para que a Geografia, ao longo do século XXI, desempenhe um papel preponderante na educação de cidadãos geograficamente competentes, e continue a ser o veículo e o contexto de muitas oportunidades de descoberta/pesquisa e aprendizagem, é fundamental que os professores, de modo a ir ao encontro das características e necessidades dos seus alunos e a atingir os objetivos de aprendizagem traçados, continuem a desenvolver diversos estilos e estratégias de ensino e a utilizar uma grande diversidade de recursos.

Na opinião de diversos investigadores (Martin & Bailey, 2002; Durbin, 2002, 2006; Merenne-Schoumaker, 2005; Lambert & Balderstone, 2010; Brandão & Mello, 2013; Breda & Picanço, 2013; Carvajal *et al*., 2013; Evangelista *et al*., 2013; Gomes, 2013), a Geografia é uma disciplina rica em recursos educativos, podem estes ser criados pelo Professor ou provir da aprendizagem informal, e também constituírem importantes recursos pedagógicos, a que o professor pode recorrer, para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem (Wellington & Ireson, 2008). Assim, as experiências quotidianas, as festas, a visita a museus, a centros de ciência, e a locais de trabalho, a leitura de jornais e de revistas, os programas televisivos, as obras literárias, os anúncios publicitários, a internet, os filmes, os jogos apesar de serem recursos promotores da aprendizagem informal também apresentam um elevado potencial pedagógico, podendo servir de ponto de partida para a abordagem de diversos conteúdos geográficos. De acordo com o estudo que Rahm (2004) desenvolveu, os centros de ciência são um dos recursos didáticos que facilitam o desenvolvimento da literacia científica. Por seu lado, as festas, expressão da cultura, encerram em si saberes geográficos produzidos no quotidiano cuja exploração aproxima a Geografia das experiências quotidianas dos alunos (Pereira, 2010). Por outro lado, os jogos introduzem um novo 'elemento' na aula de Geografia: a competição, melhorando a motivação dos alunos e, simultaneamente, encorajam-

nos a desenvolver níveis cada vez mais profundos de compreensão face aos conteúdos geográficos, a tomar decisões, a negociar, a cooperar e a colaborar (Butt, 2002; Brunn, 2003; Tüzün *et al*., 2009; Cruz, 2012; Buttigieg *et al*., 2012; Evangelista *et al*., 2013; Breda & Picanço, 2013). Segundo Hassell (2000), alguns *software* associados a simulações e/ou jogos de computador favorecem o aprofundamento de conceitos, como é o caso do SIMCITY. Simões (2011) realizou um estudo sobre o potencial educativo de um outro jogo virtual: o *3RD World Farmer*, tendo chegado à conclusão que este permite desenvolver competências geográficas. Os jogos podem abranger os vídeo-jogos, os jogos de computador, os jogos *online*, os jogos em dispositivos móveis (Ulicsak & Williamson, 2010). Kirkland *et al*. (2010) e Drummond & Fioravante (2013) consideram que os professores devem explorar as possibilidades da aprendizagem através dos jogos e não utilizar apenas os jogos como elemento de motivação ou de revisão dos conteúdos lecionados. Habgood & Ainsworth (2011) partilham da opinião de Kirkland *et al*. (2010) pois consideram que os jogos educacionais devem ser integrados no processo de ensino e aprendizagem. Encontraram, no estudo que realizaram, benefícios, quer em termos de motivação, quer em termos de resultados de aprendizagem, de abordar os conteúdos a lecionar através do jogo.

Apesar do rápido crescimento na utilização de recursos multimédia e da internet, o manual continua a ser, nas aulas de Geografia, o principal recurso de ensino e aprendizagem (Graves & Murphy, 2000). Os manuais contêm uma grande diversidade de fontes de informação, entre elas, mapas, textos, gráficos, tabelas, fotografias, artigos de jornais, assim como de atividades que encorajam os alunos a realizar as suas próprias interpretações face às diversas fontes disponibilizadas. Atualmente, e tal como referem Widdowson & Lambert (2006) e Tonini (2011) já temos ao nosso dispor os manuais digitais, também denominados de *e-books*, que integram imagens, animações e outros elementos interativos. Cabe aos Professores de Geografia encontar sempre novas formas criativas para os utilizar, assim como enriquecê-los com novas atividades, que permitam trazer o mundo para a aula de Geografia (Widdowson & Lambert, 2006). Entre elas, a pesquisa e análise de artigos jornalísticos e outros documentos escritos, tais como panfletos publicitários, panfletos de grupo de pressão, entre eles, o *Greenpeace*. Segundo Wellington & Ireson (2008), a utilização adaptada, em sala de aula, dos referidos documentos apresenta diversas potencialidades, tais como: ajudar os alunos compreender a importância do conhecimento científico no seu quotidiano, e a interessar-se mais pelos acontecimentos quotidianos, alguns deles polémicos, relacionados com o conhecimento científico; desenvolver competências relacionadas com a capacidade crítica de fontes; fornecer informações relacionadas com o curriculum formal, mas também

relacionadas com temas transdisciplinares tais como a Educação Ambiental, a Educação para a Cidadania, para a Saúde. Os jornais apresentam ainda outras potencialidades que lhe são específicas: são fontes de informações locais, nacionais e internacionais; podem ajudar os alunos a realizar estudos de caso, assim como a compreender tendências globais, desenvolvendo, simultaneamente, o seu pensamento críticos (Martin & Bailey, 2002; Lambert & Balderstone, 2010). Segundo Oakes & Wolton (2006), através da leitura de jornais os alunos irão melhorar o seu conhecimento e compreenderão melhor as temáticas abordadas nas aulas de Geografia.

Os professores de Geografia podem também recorrer a outro tipo de textos: os textos literários, os poemas, a banda desenhada, as letras das músicas. A sua exploração, segundo a perspetiva geográfica, possibilita desenvolver uma abordagem mais 'humanista' dos lugares a estudar, abrindo simultaneamente aos alunos, a possibilidade de desenvolverem a sua imaginação (Lambert & Balderstone, 2010). Para Valdivieso (2006), o texto literário, enquanto recurso didático a utilizar nas aulas de Geografia, permite que os alunos estabeleçam relações entre os fenómenos naturais e os socioculturais, desenvolvam a sua imaginação e criatividade. Butt (2002) já tinha chamado à atenção para a importância de utilizar nas aulas de Geografia a banda desenhada, a música visto atraírem a atenção dos alunos, e apelarem às emoções. Em sala de aula podemos analisar o conteúdo das músicas e o contexto em que estas foram elaboradas, promover debates e discussões, contribuindo assim para que o aluno construa o seu conhecimento (Pereira, 2011). Tal como Butt (2002), Lambert & Balderstone (2010) também defendem a utilização da banda desenhada nas aulas de Geografia, visto possibilitar a 'entrada' do humor na sala de aula e o desenvolvimento competências interpretativas de nível avançado. Tais competências também podem ser desenvolvidas com a exploração do recurso paisagem. Segundo Carretero (2010), as paisagens também podem ser entendidas como um texto, cuja informação deve ser explorada pelos alunos, possibilitando uma aprendizagem holística e significativa. Essa leitura da paisagem permite trabalhar simultaneamente os conteúdos temáticos, procedimentais e atitudinais. Posteriormente à leitura da paisagem *in loco* poderemos recorrer a uma pintura. Esta, segundo Valdivieso (2008) e Cene (2013), permite, paralelemente à aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos, que os alunos desenvolvem a sua interpretação artística. Para Maciel & Marinho (2011), frequentemente a paisagem é trabalhada em sala de aula apenas com imagens estáticas, por exemplo, do manual escolar. Mas, é fundamental valorizar a riqueza paisagística em redor da escola ou do local onde vivem os alunos, explorando-a com base nos diversos sentidos (visão, tato, olfato), uma vez que a Geografia

não é uma ciência do estático. Poderíamos ainda solicitar aos alunos a construção de maquetes (García, 2006; Gomes *et al*., 2013).

Também é importante que os alunos, nas aulas de Geografia, aprendam a ler, a manipular, interpretar e construir outro tipo de documentos: os mapas, que continuam a ser o meio mais efetivo através do qual é possível estudar as características dos lugares e a distribuição dos fenómenos geográficos. Segundo Walford (2000), a Geografia é frequentemente considerada como a guardiã de uma linguagem particular: a linguagem dos mapas, recentemente designada de literacia gráfica. Os mapas são considerados um recurso didático valioso no ensino de Geografia visto serem indispensáveis para a concretização de diversas atividades, tais como: de localização, de resolução de problemas, de identificação de padrões espaciais, no estabelecimento de inter-relações entre os espaços (Weeden, 2002; Lawrence, 2004; Reinfried & Hertig, 2011; Apostolopoulou & Klonari, 2011; Buttigieg *et al*., 2012; Bednarz, Heffron & Huynh, 2013). A elaboração de *croquis* cartográficos em contexto de sala de aula, de acordo com Moreno (2007), permite que o aluno não só desenvolva o raciocínio geográfico, mas também tenha uma intervenção ativa e construa novos conhecimentos. Silva (2013), partilha da opinião de Moreno (2007), uma vez que considera que os mapas mentais constituem um importante instrumento na formação do pensamento espacial dos alunos, a aplicar, antes ou após a experiência espacial. Com base na análise e interpretação de cartografia histórica os alunos podem ainda aprofundar os seus conhecimentos relativos às mudanças sociais, politicas, tecnológicas e culturais (Barbosa, 2010). A recente utilização dos Sistemas de Informação Geográfica (SIG), nas aulas de Geografia, veio revolucionar e alargar as experiências vivenciadas pelos alunos, permitindo que estes manipulem e analisem informação espacial em formato digital; construam mapas digitais; e a partir dos dados por eles disponibilizados, tomem decisões acerca da organização do espaço (Williams, 2002; Andersland, 2004; Bednarz, 2004; Gomes, 2006; David & Costa, 2006; David, 2007; Lam, Lai & Wong, 2009; Demirci *et al*., 2010; Mitchell, 2010; Santos, 2010).

Paralelamente à exploração de documentos cartográficos e de documentos escritos, os professores de Geografia podem ainda recorrer aos recursos visuais (tais como vídeos, filmes, fotografias digitais) e assim trazer os lugares para dentro da sala de aula. Estes recursos poderão, por exemplo: ajudar a explicar conceitos ou processos geográficos mais complexos, e, por vezes, poderão disponibilizar visões alternativas; contribuir para aprofundar a compreensão relativamente aos espaços; estimular a criatividade ao nível da expressão escrita, podendo servir de mote para a elaboração de um poema ou de uma história (Butt, 2002;

Rawding & Halliwell, 2004; Bateman & Papper, 2007; Halocha, 2008; Ferretti, 2009; Rivera, 2009; Gomez, 2011).

Também é possível aprender Geografia através da toponímia, uma vez que os alunos poderão analisar a relação entre o nome dos lugares e as caraterísticas das paisagens (Valdivieso, 2010). Segundo o referido investigador existe uma grande diversidade de topónimos relacionados com os conteúdos geográficos, entre eles, os topónimos orográficos, hidrológicos, meteorológicos, os relacionados com atividades económicas.

As saídas de campo, consideradas experiências de aprendizagem 'em primeira mão' e fora da sala de aula, complementam e enriquecem os diversos recursos (sejam eles cartográficos, visuais, e/ou documentos escritos), explorados em contexto de sala de aula, e ajudam a tornar a disciplina mais 'real' e interessante para os alunos. Devem ser parte integrante do currículo de Geografia, e não uma experiência isolada (Foskett, 1997; Butt, 2002; Wood & Walker, 2007; Turney, 2009; GA, 2009; Lambert & Balderstone, 2010; Figueiredo, 2012; Buttigieg *et al*., 2012; Chatterjea, 2012; Skavhaug & Andersen, 2013; Rydant *et al*., 2013), uma vez que favorecem uma aprendizagem significativa, integradora e contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social dos alunos, das suas competências organizacionais e técnicas, assim como das suas 'geografias pessoais' (Butt, 2002; Job, 2002; Holmes & Walker, 2006; Ofsted, 2008, 2011; Turney, 2009; GA, 2009; Oost *et al.*, 2011; Lozano, 2010; Lara, 2011; Yang *et al*., 2013; Delgado Peña & García Mestanza, 2013). As saídas de campo podem dar mais ênfase a aspetos quantitativos, frequentemente mais reducionista, ou à aprendizagem afetiva, frequentemente mais holística, recorrendo a abordagens centradas nos alunos ou a atividades e resultados pré-definidos pelo professor (Caton, 2006). Assim, e de acordo com os objetivos a alcançar, podemos optar por uma das cinco abordagens/estratégias possíveis: as saídas de campo tradicionais, em que o professor é o guia e interprete; as saídas de campo associadas ao teste de hipóteses hipotético-dedutivas; as saídas de campo facilitadoras da investigação geográfica; as saídas de campo por descoberta, ou as saídas de campo sensoriais (Caton, 2006; Lambert & Balderstone, 2010). A duração das saídas é variável, embora também se possam desenrolar durante uma aula de Geografia, permitindo que os alunos desenvolvam um conhecimento mais aprofundado do espaço local (Wood & Walker, 2007). A crescente utilização da internet possibilitou o aparecimento de um novo tipo de visitas, as visitas virtuais, utilizando imagens digitais e/ou vídeos (Taylor, 2005; Patterson, 2007; Gómez Ruiz, Torres & González González, 2012). Estas visitas virtuais podem desempenhar diversas funções, a saber: de enriquecimento, quando ajuda a preparar a 'real' saída de campo; de substituição, quando, por exemplo, os

alunos podem experienciar um lugar de difícil acesso ou um lugar perigoso para visitar *in situ*; de complementaridade, quando permite, por exemplo, que os alunos experienciem ambientes a três dimensões e não apenas aqueles que estão descritos nos manuais; de simulação/interação, quando permite que os alunos façam alterações virtuais a um dado espaço, por exemplo, remover a vegetação, e observar os seus possíveis impactes ambientais nas paisagens (Taylor, 2005).

A Geografia, para além das visitas virtuais, tem disponibilizado aos alunos outros contextos ricos e variados para a utilização das novas tecnologias (Freeman, 1997; Fisher, 2000; Martin, 2002; Yeung, 2010; Fitzpatrick, 2011; Gryl, 2012; Buttigieg *et al*., 2012; Comes, 2012; Kvasnak & DaSilva, 2012), entre eles: explorar as potencialidades dos globos virtuais, entre eles o Google Earth (Clemente, 2006; Patterson, 2007; Schultz, Kerski & Patterson, 2008; Oliveira, 2010; Buttigieg *et al*., 2012; Arranz López *et al*., 2012; Paula-Shinobu & Aguiar, 2013), construir portefólios digitais (e-portefólios) para partilharem, por exemplo, os seus trabalhos com colegas de outras escolas nacionais e internacionais; tirar fotografias digitais e partilhá-las no *Flickr*; participar e/ou criar '*geoblogs*' (Parkinson & Vannet, 2008; Helmer & Bloch, 2010); participar em discussão de *fóruns* eletrónicos e em *chats*; pesquisar em bibliotecas virtuais, em e-publicações, em atlas eletrónicos que oferecem uma grande diversidade de informação, incluindo mapas, textos, estatísticas, fotografias e vídeos (Lambert & Balderstone, 2010), entre outros recursos; realizar debates em tempo real, por exemplo, através do *Skype*, interagindo com alunos de outras escolas e países; a participação nos novos ambientes multimédia interativos**,** também designados de hiperespaços, tais como o *Facebook*, o *Twitter***.**

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) para além da disponibilização de conteúdos, podem ainda auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências, tais como: observar e monitorizar, recolher e armazenar dados, medir, processar dados, construir bases de dados, comunicar e discutir, investigar, simular (Casado, 2006; Wellington & Ireson, 2008; Buttigieg *et al*., 2012). Schell, Roth & Mohan (2013) alertam para a importância dos professores de Geografia desenvolverem atividades e criarem recursos didáticos que permitam aos alunos utilizar as tecnologias de informação geográfica (TIG) na concretização das suas investigações geográficas, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento do seu pensamento espacial. As simulações de cariz geográfico, na opinião de Madrigal, Toledo & Serrano (2006), favorecem uma aprendizagem ativa, significativa, por descoberta e propiciam o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões, permitindo adaptar a aprendizagem ao ritmo de cada aluno, modificando assim a clássica relação professor-aluno. Também

estimulam os alunos a exercitar as suas atitudes psicossociais de colaboração com os seus colegas (Iztúriz *et al*., 2006) e a antecipar possíveis consequências associadas a diferentes cenários (Buttigieg *et al*., 2012). Algumas dessas tarefas poderão ser realizadas com auxilio de dispositivos móveis, como por exemplo, PDAs, telemóveis multifunções (acesso à internet, máquina fotográfica digital, câmara de vídeo digital, GPS, entre outras funções) computadores portáteis, criando assim novas oportunidades de aprendizagem, a que alguns investigadores atribuíram a designação de *mobile learning* (Ryu & Parsons, 2009; Pachler *et al*., 2010; Chatterjea, 2012).

Assim, podemos concluir que as TIC ajudam a otimizar os processos de ensino, a encontrar novas formas de os abordar, constituindo-se, deste modo, como um recurso para a inovação da atividade docente. As constantes inovações nas tecnologias de informação geográficas (TIG) permitem enriquecer as aprendizagens em torno dos conceitos geográficos (Lee, 2011; Schell, Roth & Mohan, 2013). Tornam a Geografia mais autêntica, mais real, mais relevante; permitem que seja dedicado mais tempo à observação, análise e discussão; e aumentam a possibilidade de comunicação e colaboração, por exemplo, facilitando o intercâmbio com escolas nacionais e internacionais (Becta ICT Research, 2004). Para utilizar as TIC, no âmbito da Educação Geográfica, de uma forma cada vez mais efetiva, é importante que os professores aprofundem os seus conhecimentos e competências. E tal como refere Carvalho (2008), a tecnologia não educa ninguém, apenas aumenta as capacidades do formador/educador enquanto profissional e facilita a construção de conhecimento por parte do utilizador final, o aluno.

Em síntese, o ensino de Geografia é uma verdadeira janela sobre o mundo, sobre os territórios próximos ou longínquos (Merenne-Schoumaker, 2005), e assim ajuda-nos a viver as nossas vidas, a tomar decisões mais informadas. Os conhecimentos geográficos permitem-nos compreender criticamente o mundo e as forças que o estruturam, mas também possibilitam intervenções e previsões sobre ele. Não nos podemos esquecer que embora a Geografia seja sobre o 'aqui' e 'agora' ela também prepara para o futuro, na medida em que ajuda os jovens a enfrentar de forma mais positiva os desafios futuros (Lambert *et al*., 2005; Lambert & Balderstone, 2010).

Para que tal se concretize é importante que se respeitem e que se valorizem as 'geografias dos jovens', ou seja, as suas experiências quotidianas, o seu conhecimento, as suas ideias, as suas relações com o mundo e os incentivemos a conceber projetos orientados para o presente e para o futuro. Deverão basear-se numa vivência frequentemente local, mas sempre enquadrada em contextos mais amplos (globais), do meio natural e humano.

Simultaneamente, para que a Geografia Escolar mantenha o seu potencial educativo e continue a ser relevante, atrativa e motivadora para os alunos, é essencial que os professores de Geografia abracem um importante desafio educativo: continuem a explorar, em ambientes ativos de aprendizagem e centrados no aluno, uma grande diversidade de recursos educativos; a diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem; a adaptar o currículo geográfico, com o auxilio dos alunos, às novas temáticas emergentes, entre elas as relacionadas com o desenvolvimento sustentável, com a cidadania; a educar os futuros cidadãos, globais e digitais, de forma a fomentar o pensamento crítico e inovador. O responder, com sucesso, a tal desafio pressupõe que os professores mantenham a inovação e criatividade no ensino e aprendizagem da Geografia.

2.6.3. Desenvolvimento profissional dos professores de Geografia

Tal como referimos anteriormente, o desenvolvimento profissional docente é um *continuum*: começa com a preparação dos professores na formação inicial e continua ao longo de toda a vida profissional dos docentes. É elemento fundamental para enfrentar os desafios do século XXI e deve ser integrado como parte da cultura da escola, transformando, assim, as escolas em organizações aprendentes, onde as pessoas trabalham em conjunto para resolver, de forma coletiva, os problemas quotidianos (Lieberman, 1995). Tal opinião é partilhada por Gopinathan *et al*. (2008), que consideraram que o desenvolvimento profissional efetivo necessita de, primeiramente, ocorrer em contexto escolar, centrado nos acontecimentos relacionados com o ensino e a aprendizagem dos alunos. A adoção de estratégias que considerem as escolas importantes locais de aprendizagem é fundamental para que ocorra um efetivo desenvolvimento profissional docente. Está reconhecido, internacionalmente, que o desenvolvimento docente tem, frequentemente, mais sucesso quando é promovido em contexto escolar, e, cada vez mais, as escolas são encorajadas a planificar o desenvolvimento colaborativo dos seus docentes (OCDE, 2002; 2014).

Nunca se reconheceu como nos últimos anos, de forma tão marcante, a necessidade de promover o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes (Huberman & Guskey, 1995; Gopinathan *et al*.,2008). Tal reconhecimento prende-se com o facto de o ensino ter mudado radicalmente ao longo dos últimos 30 anos, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível das competências a desenvolver, quer ao nível das estratégias de ensino e aprendizagem a adotar. Não só se tornou mais complexo como está continuamente em mudança, acompanhando as alterações que se vão verificando na nossa sociedade: a sociedade digital, do conhecimento.

Os professores de Geografia não podem negligenciar a sua prática profissional e devem continuar o seu desenvolvimento profissional, como qualquer outro professor, iniciado durante a sua formação inicial (Balderstone, 2000; Lambert & Balderstone, 2010; D'Abadia & Silva, 2013). Schell, Roth & Mohan (2013) consideram fundamental que os professores não sejam considerados recipientes de desenvolvimento profissional mas sim os principais colaboradores para alcançar uma Educação Geográfica de excelência. Nesse sentido, de forma a melhorar o seu desempenho profissional quotidiano, deverão ser proativos na procura de oportunidades apropriadas ao seu desenvolvimento profissional. Entre elas contam-se as atividades supervisivas, que lhes podem permitir expandir os seus conhecimentos relativo ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia e aos conteúdos geográficos (Balderstone, 2000; Mohan, 2009; Brooks, 2010). Tais oportunidades de desenvolvimento profissional também lhes permitirão ser 'produtores' criativos do curriculum à escala local, de modo a adaptarem o Currículo Nacional ao contexto em que se insere a sua ação docente.

Recentemente, na opinião de Pykett & Smith (2009), existem poucas oportunidades para os professores de Geografia estarem ativamente envolvidos na (re)construção constante da Geografia, de modo a que esta se mantenha como forma interessante de compreender o mundo em mudança, que nos rodeia. Ao contrário do que acontece com outras áreas, em Portugal tem havido pouca investigação em Educação Geográfica e em formação de professores de Geografia, facto que se pode dever, pelo menos em parte, à escassez de cursos de formação inicial de professores de Geografia na era pré-Bolonha e ao facto desses cursos estarem centrados em Universidades Clássicas que, comparativamente com as Universidades Novas, deram menos importância à investigação na área de Formação de Professores e do seu desenvolvimento profissional. De acordo com Eikli (2013), na Noruega sucede uma situação semelhante à que se verifica em Portugal. Apesar de a Geografia ter uma longa tradição na Noruega, na educação primária e secundária tem sido dada pouca atenção à investigação no âmbito da Educação Geográfica (Eikli, 2013). Contudo, muito recentemente a investigação em Educação Geográfica tornou-se um dos ramos de investigação da Geografia, embora a comunidade de investigadores noruegueses que se focalizam nesta área ainda seja muito reduzida (Eikli, 2013). Segundo a referida investigadora, na Noruega tem aumentado a investigação realizada no âmbito da Educação Geográfica essencialmente devido ao contributo dos professores de Geografia que se encontram a finalizar o mestrado da formação inicial (focalizado na prática docente em sala de aula) e por professores de Geografia recentemente graduados que lecionam e estão, simultaneamente, a continuar os seus estudos. Schell, Roth & Mohan (2013) também consideram que a investigação em Educação

Geográfica é reduzida e fazem um apelo à comunidade de investigadores em Educação Geográfica no sentido de realizarem investigações sobre as estratégias de ensino de Geografia e sobre o desenvolvimento profissional. Quando falam em investigações 'estratégicas' referem-se a investigações cujas questões de investigação estão interrelacionadas e que se baseiam em dados de estudos realizados anteriormente, quer em Educação Geográfica, quer em áreas científicas com as quais a Geografia tem afinidades, de modo a gerar mais conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de Geografia. Assim, a investigação em Educação Geográfica poderá beneficiar, por exemplo, da investigação realizada em Educação em Ciências, em Educação em Ciências Sociais, em Psicologia (Schell, Roth & Mohan, 2013). Os referidos investigadores também consideram importante que a grande comunidade de Geógrafos considere prioritária a investigação em Educação Geográfica de modo a demonstrar que os Geógrafos não só valorizam a investigação educacional mas também reconhecem o papel da educação no desenvolvimento dos cidadãos e dos futuros Geógrafos.

Contudo, nos últimos anos foram surgindo novas formas de desenvolvimento profissional docente e uma multiplicidade de combinações possíveis. Cabe aos professores de Geografia selecionar as oportunidades de desenvolvimento profissional que melhor se adequam às suas necessidades e ao seu contexto profissional.

No que concerne às oportunidades informais de desenvolvimento profissional docente, estas são diversas, e abrangem: a participação em atividades/eventos *online*, como por exemplo, os *blogs*, os fóruns; a participação em *workshops* e conferências; a leitura de livros e artigos de revistas científicas; as viagens; a partilha de ideias e recursos com outros professores. Os *blogs* educativos ajudam o professor a desenvolver-se profissionalmente, quando este os consulta mas também quando cria o seu próprio *blog* educativo e/ou um *wiki* de forma colaborativa (Ferriter, 2009). Há *bloggers* que partilham as suas reflexões, outros desenvolvem colaborativamente materiais didáticos, outros debatem colaborativamente os méritos de estratégias especificas de ensino, entre outras atividades. Os *blogs*, os *wikis*, o *twitter* devem começar a ser integrados nos planos de desenvolvimento profissional, uma vez que nos preparam para o futuro próximo, onde a produção colegial e a aprendizagem em rede serão uma realidade (Ferriter, 2009; Huber, 2010). Um outro evento *online* em que o professor de Geografia pode participar é o *Geoforo*. É um fórum iberoamericano sobre Educação, Geografia e Sociedade, que constitui um espaço de intercâmbio de opiniões e argumentos sobre o ensino formal e informal da Geografia, nos diversos sistemas educativos dos países iberoamericanos. Pretende, entre outros aspetos: difundir experiências e recursos educativos que foram utilizados com êxito por professores de Geografia que lecionam em

diversos níveis de ensino, em especial no secundário; estimular a reflexão crítica sobre o ensino dos problemas sociais e ambientais em Geografia (http://www.geoforo.com). O estabelecimento de diálogos profissionais com colegas, para pensar em conjunto sobre o processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos científicos e os alunos, também constitui uma oportunidade informal promotora de desenvolvimento profissional e desempenha um papel importante no progresso da Geografia (Balderstone & Lambert, 2006; Lofthouse & Leat, 2006). Para os professores de Geografia as viagens também constituem uma oportunidade informal de promover o seu desenvolvimento profissional visto estas, ao possibilitarem o contacto com novas realidades naturais, sociais, económicas, conduzirem ao aprofundamento dos seus conhecimentos face aos conteúdos geográficos que lecionam. Na verdade, as viagens permitem recolher, por exemplo, artefactos, fotografias, e histórias que, posteriormente, poderão ser dadas a conhecer aos alunos, tornando assim as aulas mais interessantes (Mohan, 2009). As viagens influenciam não só o que o professor ensina e o modo como o ensina, mas também permite que o professor se desenvolva, simultaneamente, enquanto Geógrafo e enquanto professor de Geografia. Segundo Gerber (2002), as experiências pessoais e informais dos professores relativas ao ambiente e a outras culturas, aspetos para quais os geógrafos estão particularmente 'despertos', fazendo com que eles tendam a facultar experiências similares aos seus alunos.

A participação nas atividades desenvolvidas pelas Associações de Professores de Geografia, nacionais e/ou internacionais, afigura-se também como outra oportunidade informal de desenvolvimento profissional. Segundo Lopes (2010), o desenvolvimento dos saberes profissionais, a procura de soluções para os problemas enfrentados no dia a dia da instituição escolar e, particularmente, no ensino de Geografia deve passar não somente pelo mundo da academia e pelas obras de ponta dos investigadores da ciência de referência, mas também e conjuntamente, pelo fértil diálogo no interior de uma comunidade profissional. Em Portugal, a Associação de Professores de Geografia e a Associação Portuguesa de Geógrafos são duas associações profissionais que têm desempenhado um papel importante na promoção do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. A Associação Portuguesa de Geógrafos tem procurado contribuir para a valorização da Geografia e para o reconhecimento da utilidade social dos Geógrafos e das suas atividades profissionais, em domínios como o ensino, o planeamento e ordenamento do território, os estudos ambientais e os sistemas de informação geográfica (http://www.apgeo.pt). Por sua vez, a Associação de Professores de Geografia, que surgiu da necessidade de reflexão conjunta e de troca de ideias sobre os caminhos possíveis para uma valorização científica e pedagógica da disciplina de Geografia

(Lemos, 1991), promove, por exemplo, ações de formação, divulga novas experiências metodológicas, promove o contacto com associações congéneres, nacionais e estrangeiras. Recentemente, a Associação de Professores de Geografia e o Departamento de Geografia do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa conceberam um projeto de colaboração, o GEORED: Recursos Educativos Digitais para o Ensino da Geografia, financiado pela Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação. Tal projeto permite difundir experiências didáticas e recursos educativos inovadores, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

A nível internacional, existem diversas associações, entre elas, a União Geográfica Internacional, a Associação Europeia de Geógrafos (EUROGEO) que se têm destacado na promoção do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. A União Geográfica Internacional (que possui diversas comissões, entre elas, a Comissão da Educação Geográfica) tem como principal função permitir que Geógrafos de todo o mundo se encontrem e partilhem pontos de vista e descobertas que realizaram na sua disciplina (Graves, 1996). Para além disso: fornece orientações acerca da gestão do currículo e dos recursos didáticos da Geografia; colabora com outras instituições no sentido de desenvolver a Geografia enquanto disciplina científica e parte integrante do currículo escolar; organiza congressos internacionais, conferências, simpósios especializados, *workshops*; desenvolve recursos didáticos inovadores; desenvolve investigação no âmbito da Educação Geográfica. A promoção destas atividades constitui um contributo importante para o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

À escala europeia foi criada, em 1979, a EUROGEO, uma sociedade científica e educacional, não governamental, que interliga Geógrafos de diversas áreas profissionais e organizações que se preocupam com a Geografia. Procura promover a dimensão europeia na Educação Geográfica, nos diversos países europeus, como contributo para o desenvolvimento da cidadania europeia. Tem organizado diversas conferências, encontros, *workshops* e tem realizado diversas publicações. Também envia mensalmente *newsletters*, aos seus associados, divulgando geo-noticias, geo-recursos, geo-encontros, investigações realizadas, entre outras informações. Tais atividades também constituem um contributo relevante para o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

Por seu lado, a Geographical Association, uma associação sediada no Reino Unido, mas com membros de mais de sessenta países e com fortes relações com organizações geográficas dos Estados Unidos da América, da Austrália e da Europa, é uma associação

importante que organiza diversas atividades promotoras de desenvolvimento profissional, entre elas: é responsável pela organização da Semana de Ação da Geografia, que permite que professores de Geografia do Reino Unido e de outras partes do mundo possam divulgar os seus trabalhos; organiza encontros científicos; disponibiliza uma grande diversidade de informações e cursos de formação *online*; criou uma comunidade de prática *online* para os professores de Geografia; publica revistas científicas de Geografia. A leitura de revistas da especialidade, entre elas, as revistas editadas pelas diversas associações mencionadas anteriormente (Inforgeo, Apogeo, Teaching Geography, Primary Geography, Geography, International Research in Geographical and Environmental Education e GeogEd) também constituem um momento promotor do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Paralelamente à realização das referidas leituras, os professores de Geografia podem escrever artigos ou colaborar na escrita de artigos para publicações geográficas, atividade que promove assim a reflexão sobre as conceções e práticas de ensino de Geografia.

Relativamente aos contextos formais de desenvolvimento profissional docente, parece-nos que estes podem possibilitar um desenvolvimento autodirecionado ou um desenvolvimento colegial. O desenvolvimento autodirecionado, podendo em algumas situações ser colaborativo, está intimamente relacionado com a investigação, abrangendo, por exemplo, a investigação-ação. Wood (2011) envolveu-se no processo de investigação-ação no sentido de desenvolver uma metodologia ativa de aprendizagem da Geografia no *Pilot GCSE Course in Geography*. Sarno (2012) também se envolveu num processo de investigação-ação no sentido de aprofundar o conhecimento acerca das atividades didáticas que permitem aos alunos desenvolver a sua inteligência espacial, bem como as suas competências espaciais. Segundo Naish (2002) e Leat *et al*. (2005) é necessário encorajar os professores a inovar e a compreender o processo de inovação em que se deverão desenvolver, com os seus pares, daí a importância de desenvolver uma investigação-ação colaborativa. Os contextos colegiais/ colaborativos estão associados, por exemplo, à supervisão pedagógica, ao estabelecimento de parcerias com o ensino superior, à participação em redes de escolas, em comunidades de aprendizagem, em redes digitais globais. De seguida, iremos descrever, um pouco mais pormenorizadamente os referidos contextos formais.

Os contextos supervisivos, um dos possíveis contextos formais de desenvolvimento profissional, apresentam um elevado potencial para influenciar o desenvolvimento profissional, quer do professor, quer do colega-supervisor. O colega-supervisor, importante elemento para a melhoria do processo de ensino aprendizagem (Sullivan & Glanz, 2009), deve encorajar o professor a fazer continuamente uma reflexão introspetiva e uma

investigação sistemática da sua prática, aumentando assim o poder de autossupervisão dos docentes. A ajuda que o colega-supervisor pode fornecer aos colegas professores pode assumir diferentes formas, sendo a supervisão clínica e a supervisão colegial/por pares as duas formas mais populares (Glickman *et al*., 2001; Pajak *et al*., 2005). A aula-demonstração, o colecionar, o fornecer recursos, o auxiliar na resolução de problemas são outras formas possíveis de auxilio direto (Glickman *et al*., 2001). Na aula-demonstração: o professor-supervisor pode ser convidado a demonstrar um novo método de ensino, se o colega que necessita de auxilio assim o desejar; ou o professor que quer aprender o novo método pode observar a aula do supervisor/colega-supervisor. Na colecionação os professores-supervisores planificam, ensinam e avaliam a aula em conjunto no sentido de promoverem o seu próprio desenvolvimento profissional.

Os docentes de Geografia também podem optar por projetos individuais de desenvolvimento profissional autodirecionado. Estes projetos são uma opção supervisiva em que professores experientes e competentes têm a oportunidade de trabalhar sozinhos, em pares ou em pequenos grupos, concebendo experiências de aprendizagem em contexto de trabalho, no sentido de promoverem o seu desenvolvimento profissional (Nolan & Hoover, 2005). Neste contexto, o professor responsabiliza-se pelo seu próprio desenvolvimento e o supervisor tem o papel de facilitar e orientar o referido desenvolvimento, fornecendo importante *feedback*. O diário é um dos elementos do projeto autodirecionado que pode conter descrições da ação docente, e análise de trabalhos dos alunos (Nolan & Hoover, 2005). Se o diário for partilhado, o projeto passa a ser colaborativo autodirecionado. A opção pelo autoestudo individual ou colaborativo pode estar relacionada com a sensação de insatisfação face à prática profissional presente (Loughran, 2002). Se o processo de autoestudo for acompanhado por amigos críticos, permitirá aprendizagens mais significativas sobre o ensino (Bass *et al*., 2002).

Nos últimos tempos surgiram estratégias de supervisão inovadoras, que alargam a perspetiva supervisiva, ao treino por pares, ao grupo de amigos críticos, e à construção de portefólios.

O treino por pares é um poderoso processo de desenvolvimento profissional a partir de dentro. Permite criar uma atmosfera onde todos os professores de Geografia podem continuar a aprender com base na colaboração, na reflexão, na análise e no diálogo. Este treino também ajuda os professores de Geografia a alterar o seu pensamento e as suas crenças (Lofthouse & Leat, 2006), a aprofundar o seu conhecimento pedagógico, seja o característico do início de

carreira, seja o conhecimento resultante de uma longa experiência profissional docente (Balderstone, 2000). Segundo a experiência de Lofthouse & Leat (2006), o treino funciona melhor quando o professor de uma disciplina treina/auxilia o professor de outra disciplina. Contudo, aqueles autores possuem diversas experiências bem sucedidas de treino ocorrido entre professores de Geografia.

Segundo a OCDE (2002), o desenvolvimento profissional, recorrendo a técnicas colaborativas como o auxílio de pares, de colegas-supervisores, é mais favorável do que em grandes grupos. Tal ideia também é partilhada pela Comissão Europeia (2006) que considera que atividades de apoio prestado por colegas, como o treino e o mentorato, são métodos particularmente eficazes para ajudar os professores a desenvolverem-se. Indo de encontro à opinião da Comissão Europeia, Mohan (2009) considera que os professores de Geografia necessitam de colaborar entre si, participando, por exemplo, em relações de mentorato.

Se os professores de Geografia pretenderem colaborar entre si, explorando e estudando ideias, inovações, teorias e práticas que geralmente não são utilizadas no seu quotidiano podem optar por participar em grupos de estudo. O estudo de lições (*lesson study*) é uma importante forma de desenvolvimento profissional em que grupos de professores planificam, implementam e avaliam o impacto de lições específicas (Nolan & Hoover, 2005), podendo realizar possíveis reajustamentos no processo de ensino e aprendizagem. Note-se que os professores, de diversas áreas, que participaram no estudo realizado por Cajkler *et al*. (2014), concluíram que a investigação colaborativa, que ocorreu no âmbito do estudo de lições, permitiu-lhes desenvolver abordagens menos centradas no professor, assim como, compreender melhor os seus alunos. Os professores também podem analisar colaborativamente livros (*book study*) que forneçam informações sobre um dado assunto e assim aprofundar o seu conhecimento sobre esse mesmo assunto (Schell, Roth & Mohan, 2013). O estudo de lições é a atividade dominante de desenvolvimento profissional dos professores Japoneses (Carrier, 2011).

Outra possibilidade é a promoção de redes interescolas ou *clusters*, onde professores de diversas escolas trabalham todos juntos na criação de um novo curriculum ou no desenvolvimento de novas metodologias. Deverão ter suporte externo prestado, por exemplo, por professores universitários.

Se os docentes de Geografia pretenderem discutir os problemas com que se deparam diariamente no seu trabalho e, simultaneamente, promover o desenvolvimento profisssional, podem optar por participar em comunidades de docentes, designadamente nas 'comunidades de prática'. Algumas das comunidades de prática podem ser virtuais, dando origem a um

'lugar' onde grupos de professores podem comunicar, colaborar, refletir e assim melhorar a sua prática através, por exemplo, das discussões que estabelecem, dos recursos didáticos e planos de aula que partilham, das análises que realizam aos trabalhos de alunos (Marzano *et al*., 2011). Chalmers & Keown (2006) consideram que as vantagens das comunidades de prática para os professores de Geografia são claras. As comunidades de prática, ao serem constituídas por pessoas que partilham um interesse comum, neste caso pelo ensino de Geografia, permitem que os professores de Geografia deixem de realizar o seu trabalho diário de forma isolada. Os membros de uma comunidade entreajudam-se e partilham informações, recursos educativos, experiências e formas de resolver problemas recorrentes. Balderstone & Lambert (2006) e Schell, Roth & Mohan (2013) também consideram que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia pode ser estimulado através da participação em uma comunidade de prática.

Pykett & Smith (2009) consideram que os professores de Geografia podem ainda integrar outro tipo de comunidades: as redes digitais globais, participando, por exemplo, em fóruns *online*, através das quais partilham ideias, e desenvolvem recursos. Ao nível do ensino superior, os Geógrafos estão envolvidos em diversos contextos de aprendizagem colaborativa *online*, como é o caso da rede HERODOT (rede temática para professores de Geografia do ensino superior), e da *International Network for Learning and Teaching Geography in Higher Education* (Higgitt *et al*., 2008). Consideramos que tais redes deveriam ser alargadas aos professores de Geografia do ensino básico e secundário, estimulando assim a aproximação entre a Geografia Académica e a Geografia Escolar e, consequentemente, o desenvolvimento de uma Educação Geográfica com mais qualidade.

Para alguns investigadores (Butt, 2008; Pykett & Smith, 2009; Rawding, 2010; Schell, Roth & Mohan, 2013), as ligações entre a Geografia Académica e a Geografia Escolar são muito reduzidas. É fundamental para o futuro da Geografia promover a redescoberta mútua, de forma colaborativa, intensificando o diálogo entre os investigadores e os professores de Geografia, assim como o trabalho conjunto em torno do desenvolvimento curricular, de modo a tornar a Geografia mais apelativa e mais facilmente compreendida pelos alunos, pais e restante comunidade educativa (Butt, 2008). Castellar (2010) é uma das investigadoras que contribuiu para aproximar a Geografia Escolar e a Geografia Académica brasileira, promovendo o trabalho conjunto, entre docentes da Universidade de São Paulo e docentes de uma escola pública do município de São Paulo, em torno do desenvolvimento curricular. No estudo que realizou Castellar (2010) analisou a implementação de atividades de ensino em contextos escolares formais, tais como, na biblioteca, no laboratório, e em contextos

informais, como por exemplo, no planetário, no museu do futebol. Também analisou de que modo as inovações metodológicas em sala de aula propiciaram uma aprendizagem significativa mais eficaz da Geografia no ensino fundamental II.

A nível mundial, existem diversos exemplos de parcerias universidade-escola. O *Learning Consortium* corresponde a uma parceria de desenvolvimento profissional que envolve quatro escolas de Toronto (Canadá), a Faculdade de Educação de Toronto e o Instituto de Educação de Ontário (Canadá). Desenvolve diversas atividades, no verão, designadamente atividades relacionadas com a aprendizagem colaborativa e com o treino por pares (Villegas-Reimers, 2003). Uma outra parceria que envolveu o Departamento de Geografia da Royal Holloway University of London e a Lampton School (Imrie & Cowling, 2006) teve lugar em 2003 e permitiu que professores universitários se deslocassem à escola para falar com professores e alunos sobre conteúdos e técnicas geográficas específicas; professores da escola fizessem uma visita à Universidade, tendo acesso a dados e publicações recentes; Imrie (professor universitário) e Cowling (Coordenador de Geografia na escola de Lampton) observassem a 'Geografia em ação', ou seja, observaram mutuamente uma das suas aulas, identificando aspetos comuns e diferentes (em termos de metodologias de ensino e de conteúdo) entre o ensino de Geografia Escolar e o ensino de Geografia Académica. Tal observação permitiu que trocassem opiniões e sugestões de melhoria dos respetivos processos de ensino e aprendizagem de Geografia.

Uma outra forma de parceria, muito comum nos Estados Unidos da América, é a preparação, por parte das Universidades, de 'dias' de desenvolvimento profissional em que professores se deslocam às universidades e assistem a apresentações relacionadas com a sua disciplina e trocam experiências. Tal atividade permite que os docentes das escolas se mantenham em contacto com os professores universitários e que desenvolvam relações mais fortes com as escolas e com os respetivos professores (Villegas-Reimers, 2003), desenvolvendo-se profissionalmente. Em Portugal não se encontraram exemplos semelhantes ao nível da formação contínua dos professores de Geografia. Contudo, e como defende Imrie & Cowling (2006), a existência de tais parcerias ajudaria a evitar que o ensino de Geografia nas escolas fique alheio ao que se está a desenrolar nas universidades e que os docentes universitários tenham um conhecimento muito superficial da Geografia que os alunos aprendem nas escolas.

Em Portugal, as parcerias universidade-escola são frequentes apenas ao nível da formação inicial dos professores de Geografia. Relativamente à formação contínua dos referidos professores encontramos parcerias individuais associadas à investigação geográfica

(vertente científica) e raramente associadas à Educação Geográfica (vertente científico-pedagógica). A intensificação da investigação em torno da Educação Geográfica, enquanto oportunidade de desenvolvimento profissional, poderá permitir ao professor de Geografia melhorar o seu desempenho prático, e participar mais ativamente na construção de conhecimento relativo ao processo de ensino e aprendizagem. Ao investigar a sua própria prática, por exemplo, através da investigação-ação, os professores de Geografia, poderiam melhorar o seu desempenho e compreender melhor, por exemplo, quais são os conhecimentos prévios dos alunos e as suas conceções alternativas, podem assim melhorar a qualidade das experiências educativas que proporcionam aos seus alunos, e a qualidade das relações que estabelecem com eles (Ghaye, 1996; Roberts, 2002; Williams, 2012). Tal como refere Levin (2011), a mobilização do conhecimento resultante da investigação em educação, que implica estabelecer relações entre a investigação e a prática, beneficia quer os alunos quer os professores, facilitando o desenvolvimento de ambos.

Portugal, ao nível da formação contínua de professores, não acompanhou a tendência verificada nas últimas quatro décadas, a nível internacional: um aumento significativo das investigações no âmbito da Educação Geográfica. Apesar desse aumento, na Educação Geográfica, grande parte das investigações realizadas ainda estão num estádio incipiente, com uma forte vertente descritiva/compreensiva (Gerber & Williams, 2000), o conhecimento científico produzido ainda é reduzido, tende a ocorrer em pequena escala e a focalizar-se em aspetos específicos do processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Palacios (2009) alerta para a necessidade de se realizarem investigações multinacionais, em torno da didática da Geografia, que permitam obter informação apropriada para realizar estudos comparativos entre diversos países, abrindo assim a possibilidade de realizar aperfeiçoamentos. Na realidade, tem existido na investigação em Educação Geográfica um reduzido financiamento para o desenvolvimento de projetos a grande escala, situação que não se tem verificado noutras áreas científicas, como por exemplo, na Educação em Ciências, em Matemática e em Engenharia (Kent *et al*., 1996; Rawling, 2006; Schell, Roth & Mohan, 2013). Para além disso, grande parte das investigações são desenvolvidas por professores de Geografia, no âmbito da realização das suas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, onde existem limitações em termos temporais e de custos (Kent *et al*., 1996; Slater, 1996; Schell, Roth & Mohan, 2013) que obrigam a fortes limitações dos projetos a desenvolver.

Os temas de investigação que têm despertado o interesse dos professores de Geografia são diversos, entre eles: compreender as conceções prévias dos adolescentes face aos conceitos abordados; explorar as suas perceções, valores e atitudes para com o ambiente e

para com os riscos naturais; aceder às perspetivas dos adolescentes face à ocupação futura de um dado espaço; explorar aspetos relacionados com a cidadania; analisar os sentimentos dos alunos face às aulas de Geografia; conhecer de forma mais detalhada as metodologias utilizadas nas aulas de Geografia (Kent, 1996; Slater, 1996; Roberts, 2002). Uma parte significativa da investigação em Educação Geográfica também focalizou a sua atenção na avaliação dos recursos didáticos e na forma como são aplicados (Kent, 1996), nomeadamente os manuais escolares. Os professores de Geografia têm desenvolvido investigações sobre diferentes estratégias de ensino no sentido de compreender como e quando as utilizar de forma eficaz *(*Balderstone, 2000)**.** Na Noruega, as investigações, no âmbito da Educação Geográfica, desenvolvem-se em torno de cinco principais temas, a saber: saídas de campo, manuais escolares, tecnologias de informação comunicação e sistemas de informação geográfica; currículo e estratégias de aprendizagem e metodologias de ensino (Eikli, 2013). No Brasil, as investigações, no âmbito da Educação Geográfica, relativas às metodologias e à análise do processo de ensino e de aprendizagem são pouco numerosas (Castellar, 2010), embora, tal como refere Lopes (2010), os professores de Geografia têm centrado os seus esforços de desenvolvimento profissional, sobretudo, na gestão dos conteúdos de ensino (abrangendo, entre outros aspetos, a capacidade de transformar, crítica e criativamente, os diversos temas selecionados pelo currículo para serem ensinados aos alunos de maneira significativa) e na gestão da classe/turma (abrangendo assuntos relacionados com: a disciplina dos alunos na sala de aula; a capacidade de estabelecer uma boa relação com os alunos). Moraes (2010) foi uma das investigadoras brasileiras que se debruçou sobre as metodologias de ensino, mais especificamente, sobre a metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) no ensino de Geografia como proposta para a alfabetização científica e o exercício da cidadania.

Bednarz, Heffron & Huynh (2013) fizeram um estudo acerca da investigação realizada no âmbito da Educação Geográfica nos últimos 20 anos (1990 a 2010) e concluíram que a maioria dos estudos: realizaram-se a uma escala reduzida (por exemplo, abrangendo um reduzido número de participantes); são descritivos e limitados quantitativamente, mas não qualitativamente; estão desligados da investigação educacional que se realizou noutras disciplinas; não existe uma replicação de estudos nem abordagens interdisciplinares. "Comparada com a investigação educacional em Matemática e em Ciências, o conhecimento resultante da investigação em Educação Geográfica é reduzido e não existe um consenso. Ou seja, a investigação em Educação Geográfica é um campo de investigação frágil, com poucos investigadores e pouco suporte institucional. […] Contrariamente a outras áreas de

investigação geográfica, poucos investigadores universitários debruçam-se sobre a Educação Geográfica durante longos anos da sua carreira. Devido ao reduzido número de investigadores envolvidos na investigação em Educação Geográfica, o progresso da Educação Geográfica tem sido reduzido" (Bednarz, Heffron & Huynh, 2013, p.33 e 34). Os referidos investigadores realizaram diversas recomendações para melhorar a investigação em Educação Geográfica e, consequentemente, melhorar os conhecimentos geográficos dos cidadãos. Entre as diversas recomendações constam as seguintes: colocar questões significativas que possam ser investigadas empiricamente; relacionar as evidências, resultantes da investigação, com a teoria e descrever os procedimentos adotados de forma detalhada de forma a que possa ocorrer uma replicação do estudo; investigar as caraterísticas de um ensino de Geografia de qualidade; investigar o impacto de saídas de campo na aprendizagem dos conhecimentos e competências geográficos; realizar parcerias, formais e informais, com professores no sentido realizar investigações em diversos contextos de aprendizagem; disseminar e partilhar os resultados dos estudos desenvolvidos com a comunidade de investigadores na área da Educação Geográfica e abrir a discussão ao escrutínio público; seguir as tendências atuais da investigação em educação, nomeadamente a investigação em ciências. Schell, Roth & Mohan (2013) também fizeram propostas para melhorar a investigação em Educação Geográfica, nomeadamente, a aposta em quatro áreas de investigação, a saber: o pensamento dos alunos sobre os conteúdos geográficos; a conceção e aplicação de recursos didáticos; o conhecimento e prática docente; o desenvolvimento profissional docente.

Os professores de Geografia vão necessitar cada vez mais de satisfazer as necessidades individuais de desenvolvimento profissional e de interagirem mais intensamente e frequentemente com a investigação realizada no âmbito da Educação Geográfica, no sentido de atualizarem permanentemente os seus conhecimentos e as suas práticas, e manterem a disciplina atrativa para os alunos. Devem ser simultaneamente consumidores e 'produtores' de investigação (Lofthouse & Leat, 2006). O papel de consumidor, envolve ler e depois adaptar e adotar novas práticas, ideias ou abordagens. O colega-supervisor poderá auxiliar o professor nessa adaptação e adoção. O papel de produtor implica realizar estudos académicos ou participar em projetos colaborativos, por exemplo, no âmbito da supervisão pedagógica. Cachapuz *et al*. (2002) já tinham destacado, anteriormente, a importância de realizar investigações "com os professores, porventura no seu local de trabalho e com os seus colegas" (p.170), a fim de promover uma aprendizagem em conjunto, e que vá ao encontro das necessidades dos docentes, de acordo com o seu contexto escolar. Caso (2006), tal como Cachapuz *et al*. (2002), também destaca para a importância de existir um vínculo entre a

formação docente e a investigação didática. Este fundamental para que haja um diálogo contínuo com as práticas reais, no sentido de encontrar novas respostas teóricas e práticas que permitam melhorar o ensino de Geografia (Caso, 2006). Por seu lado, Bednarz, Heffron & Huynh (2013) consideram que o desenvolvimento de investigações de elevada qualidade na Educação Geográfica promoverá um avanço no conhecimento científico acerca do ensino e aprendizagem de Geografia.

Algumas das investigações realizadas, nomeadamente, os artigos publicados, no âmbito da Educação Geográfica, pela revista *International Research in Geographical and Environmental* Education, desde 1991 (momento da sua fundação), foram objeto de estudo por parte de Lidstone & Williams (2006). Após uma análise cuidada, organizaram os artigos mais significativos, relativos à Educação Geográfica, em cinco grupos, a saber: Geografia e Educação; Geografia no Curriculum; Educação Geográfica e Contexto Social; Geografia e Educação Ambiental; e estudos comparativos entre a Geografia e Educação Ambiental. Cada grupo foi dividido em diferentes subtemas. Os mais numerosos estavam relacionados com a Geografia no Curriculum. É de referir que não identificaram nenhum artigo relacionado com o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

Os professores de Geografia podem ainda desenvolver-se profissionalmente frequentando cursos *online*, promovidos por centros virtuais de aprendizagem (Miranowicz *et al.,* 2007; Schell, Roth & Mohan, 2013), entre eles o *AAG Center for Global Geography Education*.

Uma pesquisa da literatura sobre o Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores de Geografia, permitiu constatar que os realizados no estrangeiro são pouco numerosos. Entre eles, os desenvolvidos por: Chalmers *et al*. (2002); Wolfe (2002); Barker & Weller (2003); Buttigieg (2005); Leat *et al.* (2005); Angelova-Gancheva (2007); Keown (2009); Kindon & Elwood (2009); Mohan (2009); Foster (2010); Paraskevas *et al*. (2010); Kolenc Kolnik (2010). A nível universitário encontrou-se um estudo, realizado por Paul *et al*. (2005), que descreve o processo de Desenvolvimento Profissional dos Professores do Ensino Superior, que integram o Departamento de Geografia Humana e Planeamento da Universidade de Utrecht. Em Portugal não se encontrou, de acordo com as pesquisas que realizamos até ao momento, nenhum estudo, no âmbito do Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores de Geografia. Na Educação Geográfica, segundo Brooks (2010), a investigação em torno do conhecimento docente e da forma como este entende a Geografia, tem dado especial atenção aos novos professores de Geografia e não aos mais experientes.

Os estudos que estão, direta ou indiretamente, relacionados com o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia centram-se nas abordagens adotadas no processo de ensino e aprendizagem de Geografia; nas geografias das crianças; na eficácia dos professores de Geografia; nas atividades facilitadoras do seu desenvolvimento profissional e na avaliação desse mesmo desenvolvimento.

Chalmers *et al*. (2002) elaboraram um estudo sobre a Geografia Académica e a Geografia Escolar (ensino secundário) na Nova Zelândia e na Grã Bretanha. Começaram por descrever o 'caminho' percorrido por ambas, desde o início da década de 70 (século XX), demonstrando que os caminhos divergentes percorridos deram origem a tensões. De seguida, debruçaram-se sobre a necessidade de ao nível do processo de ensino e aprendizagem de Geografia, no ensino secundário, se adotar novas abordagens. Para Chalmers *et al*. (2002), o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia tem estado limitado a cursos de curta duração, onde os conteúdos, ideias, técnicas são 'transmitidos', frequentemente com exemplos. Concluíram que as dimensões pessoal e social são cada vez mais importantes no processo de desenvolvimento profissional. A dimensão pessoal do desenvolvimento docente implica que o professor construa e avalie o novo conhecimento que construiu, que gira as suas emoções associadas ao processo de mudança das suas crenças e das suas atividades. Por sua vez, a dimensão social do desenvolvimento docente requer que este reconstrua, através da interação social, o que significa ser professor de uma dada disciplina. Os encontros das associações profissionais, as comunidades de aprendizagem locais, os fóruns de discussão *online* têm um forte potencial para desenvolver a referida dimensão. Os investigadores verificaram que a internet é um instrumento poderoso para promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, e forneceram, como exemplo, a Universidade de Waikato, onde existem cursos *online* e um sistema tutorial *online*, o *ClassForum*, importante para o desenvolvimento da dimensão social. Os investigadores também verificaram que a internet disponibiliza diversos *sites* que promovem o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, entre eles, o *Virtual Teacher Centre* (disponibilizado pelo governo da Grã-Bretanha).

As geografias das crianças despertaram o interesse de Barker & Weller (2003). Elaboraram um artigo científico onde abordavam o crescente interesse, durante a última década, em promover investigações sobre as crianças e descreveram alguns projetos de investigação, que estavam em curso, relacionados com a referida temática. Esses projetos de investigação procuraram dar 'voz' aos pensamentos das crianças, e tentavam conhecer melhor dois espaços significativos do seu mundo: a escola e a sua casa.

Buttigieg (2005) investigou, através de um questionário, a perceção dos membros da Associação de Professores de Geografia de Malta (72 professores) sobre o papel da referida associação no seu desenvolvimento profissional. A referida Associação organiza três tipos de atividades: publicação anual de artigos, organização de encontros para refletir sobre temas geográficos e organização de saídas de campo seis vezes por ano, a áreas com interesse geográfico. Os dados obtidos demonstraram que todos os professores inquiridos: concordam que a Associação contribui para o seu desenvolvimento profissional; consideram as saídas de campo a atividade que mais promove o seu desenvolvimento profissional, pois permite-lhes descobrir novas paisagens naturais e humanizadas, com interesse geográfico; afirmam que a leitura das publicações da Associação permite que se atualizem face aos desenvolvimentos da Geografia e da Educação Geográfica, facilitando a inclusão de exemplos atualizados nas aulas que lecionam; sugerem que a Associação organize seminários, saídas de campo a outros países, e crie de um centro de recursos.

Angelova-Gancheva (2007) abordou desenvolvimento profissional dos professores de Geografia numa perspetiva diferente de Buttigieg (2005). Descreveu, na *3rd Balkan Conference in Informatics*, um programa de desenvolvimento de professores experientes de Geografia, que implementou em 2006 e teve como principal objetivo: desenvolver as competências dos docentes de Geografia no que diz respeito à aprendizagem *online*. Contou com a participação de 57 professores de Geografia, de quatro escolas secundárias: Sófia, Kjustendil, Vidin, Haskovo. Os professores foram desafiados a planificar aulas que incorporassem a utilização da *Web*, por exemplo, *web-quests*, também tinha abordado o papel da *Web* na formação de professores, mais precisamente, do ensino à distância *online*. Debruçou-se, preferencialmente, sobre a formação inicial dos professores de Geografia, embora também tenha referido que as possibilidades/vantagens associadas ao ensino à distância *online* também se aplicam à formação contínua.

Kindon & Elwood (2009) realizaram um estudo teórico relativo às vantagens e desafios da aplicação da investigação-ação colaborativa à investigação geográfica e ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia no ensino superior, quer nos cursos de formação inicial, quer nos cursos de formação continua. No sentido de exemplificar a referida aplicação, fizeram uma breve descrição de três estudos realizados por investigadores Canadianos e Americanos sobre a integração da investigação-ação colaborativa na formação inicial e contínua/pós-graduada. Verificaram que: a investigação-ação colaborativa está a ganhar popularidade na Geografia, como forma de promover uma aprendizagem centrada no aluno e uma investigação com relevância social; a sua integração no ensino e aprendizagem

de Geografia exigirá repensar as relações teoria-prática, professor-aluno e universidade-comunidade; também exigirá redefinir a participação dos alunos no desenvolvimento do currículo, e intensificar as relações de mentorato e a supervisão pedagógica.

Mohan (2009) realizou um estudo aprofundado sobre os fatores que influenciam a eficácia dos professores de Geografia, no sentido de identificar possíveis formas de melhorar a sua formação, quer inicial, quer contínua. O investigador procurou compreender que tipos de experiências educativas, vividas pelos professores de Geografia, foram mais ou menos benéficas para o seu desenvolvimento profissional. Os dados foram recolhidos no Texas Central, recorrendo a entrevistas em grupo e a um questionário. Foram realizadas seis entrevistas e o questionário foi respondido por 101 indivíduos. No que concerne à formação contínua, chegou a diversas conclusões, entre elas: os professores de Geografia consideraram que as atividades mais benéficas são aquelas que lhes permitem expandir o seu conhecimento e compreensão face ao ensino de Geografia; as que lhes disponibilizam recursos educativos para aplicarem diretamente nas suas aulas e as atividades que os desafiam a pensar em novas formas de ensinar Geografia. Os professores participantes no estudo identificaram como benéficas as conferências, os *workshops*, assim como as relações de mentorato entre professores da mesma área científica. As referidas relações foram consideradas importantes, quer para os professores em início de carreira, quer para os professores veteranos pois permitem que os primeiros enriqueçam os seus conhecimentos e que os segundos estejam expostos a novas ideias sobre o curriculum e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Uma outra atividade, informal, que consideraram importante foram as viagens. Estas permitem ao professor de Geografia contacte diretamente com as paisagens, com as culturas, recolha artefactos, imagens e histórias (que poderá utilizar nas suas aulas). Assim, segundo os professores participantes no estudo, as viagens permitem aprofundar o seu conhecimento sobre os conteúdos geográficos, aperfeiçoar a forma de ensinar Geografia, permitindo simultaneamente melhorar o interesse dos alunos pela disciplina.

Paraskevas *et al*. (2010) implementaram uma nova metodologia de formação de professores, que integrava momentos presenciais e não presenciais (frequentemente designada de *blended didactic approach*). Analisaram os fatores que afetaram a colaboração entre professores. O novo método foi implementado durante a primavera de 2007, a vinte e dois professores do ensino primário que estavam a frequentar um curso, no âmbito da formação contínua, na *Aristotle University of Thessaloniki* sobre 'Didática da Geografia'. Os professores tiveram de realizar leituras relativas à construção de mapas e à orientação, realizaram visitas de estudo (durante dois dias), participaram em *workshops online*,

colaboraram à distância, através de um ambiente de aprendizagem *online*, realizando diálogos assíncronos, no sentido de produzirem materiais didáticos relativos à orientação, utilizando mapas. Os resultados obtidos demonstraram que esta nova metodologia de formação deverá ser aplicada no sentido de promover o desenvolvimento profissional dos referidos professores, possibilitando a consolidação de uma colaboração sustentável entre professores experientes.

Por seu lado, Kolenc Kolnik (2010) procurou avaliar o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia na Eslovénia. Enquadrou-o no contexto de aprendizagem ao longo da vida e analisou os contextos formais e informais promotores desse desenvolvimento. Posteriormente descreveu os resultados de um estudo que desenvolveu em 2006, sobre a formação dos professores de Geografia na Eslovénia. Participaram nesse estudo dois grupos de professores: quarenta e seis professores de Geografia, com uma média de 18 anos de experiência profissional; e 38 futuros professores de Geografia. Chegou a diversas conclusões, entre elas, que, apesar de ambos os grupos (professores e futuros professores de Geografia) terem demonstrado que necessitam de realizar uma planificação pessoal do seu desenvolvimento profissional, os professores de Geografia que já estão no ativo manifestaram menor vontade de investir (tempo e dinheiro) no seu desenvolvimento profissional contínuo e um terço dos referidos professores mostraram-se passivos quanto à procura de atividades promotoras desse desenvolvimento. A investigadora considera que os professores de Geografia devem estar motivados para participar de forma livre e aberta no processo de desenvolvimento profissional docente, devendo este integrar a sua vida profissional quotidiana. Essas atividades deverão corresponder às necessidades dos docentes, de acordo, por exemplo, com o estádio na carreira, o género, as experiências de lecionação, e as ambições.

Em síntese, existem diversas oportunidades promotoras do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia que podem ser conjugadas de múltiplas formas, sendo fundamental prestar uma atenção especial às características do contexto em que essas formas vão ser implementadas.

Tal desenvolvimento pode ser estimulado a partir de fora da escola, por exemplo, através de parcerias (incluindo as que se estabelecem entre a escola e a universidade), de redes digitais globais, da participação em associações profissionais. Mas também pode ser, simultaneamente, estimulado a partir de dentro, por exemplo, através da supervisão colegial e/ou autossupervisão, de uma comunidade de prática. A supervisão é uma das oportunidades que os professores têm para aprender com os seus colegas. O auxílio prestado pelo colega-supervisor, em contexto de sala de aula, pode revestir diversas formas, sendo as mais eficazes

as seguintes: a supervisão clínica; a supervisão colegial/treino por pares; os amigos críticos e os grupos de investigação-ação ou os grupos de estudo. Contudo, tais oportunidades, promotoras do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, são raras (Lofthouse & Leat, 2006).

A aposta no desenvolvimento profissional contínuo dos professores de Geografia deverá ser a 'chave' para estes conseguirem responder, com sucesso, aos desafios do século XXI, para manterem a sua competência profissional quotidiana e continuarem motivados e comprometidos com a Geografia ao longo das suas carreiras. E tal como refere Day & Gu (2010), é pouco provável que os professores experientes consigam manter o entusiasmo e a motivação sem o apoio dos colegas mais próximos e do diretor.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA USADA NA INVESTIGAÇÃO

3.1. Introdução

Neste capítulo III descreve-se e fundamenta-se a metodologia utilizada no estudo realizado para responder às questões desta investigação. Este capítulo encontra-se dividido em seis subcapítulos. Depois desta introdução, fazemos a descrição sucinta do estudo realizado, que resume os procedimentos adotados na investigação (3.2). Em seguida, carateriza-se a população e a amostra (3.3) e apresenta-se a seleção e a justificação das técnicas de recolha de dados, bem como os procedimentos relacionados com a elaboração e validação dos instrumentos utilizados na recolha dos mesmos (3.4). Por fim, descreve-se as condições em que foram recolhidos os dados (3.5) e apresentam-se e fundamentam-se os procedimentos adotados no seu tratamento (3.6).

3.2. Descrição do estudo

O desenho desta investigação, e tal como sugere a literatura, foi definido de acordo com as questões de investigação e com o contexto socioeducativo que envolve o estudo. Quando falámos em desenho de investigação referirmo-nos a um plano geral estruturado que descreve os procedimentos utilizados para desenvolver o estudo, incluindo a seleção dos sujeitos e da metodologia utilizada na recolha dos dados, no sentido de dar as respostas adequadas aos problemas científicos colocados (Albert Gómez, 2007; McMillan & Schumacher, 2006).

No sentido de darmos resposta às questões de investigação, optámos por um desenho de investigação com uma componente quantitativa e com uma componente qualitativa, que explorou em que medida os professores de Geografia, tanto avaliadores como avaliados, estão recetivos a processos de supervisão pedagógica enquanto ferramentas promotoras do seu desenvolvimento profissional. A opção por desenvolver um estudo com uma componente quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário, deveu-se ao facto de pretendermos trabalhar com um elevado número de sujeitos para obter conclusões generalizáveis. No entanto, dado haver alguma complexidade no assunto abordado, recorremos também a entrevistas (componente qualitativa do estudo), para podermos ter mais segurança na análise e

interpretação das respostas obtidas com o questionário. As entrevistas, tal como refere Gillham (2005), ajudam a iluminar os dados estatísticos obtidos através do questionário, ou seja, ajudam a compreender esses dados.

De acordo com a questão central do nosso estudo, optámos por realizar uma investigação não experimental, mais especificamente, um estudo comparativo, uma vez que precisávamos de comparar dois grupos: o grupo dos professores avaliadores com o grupo dos professores avaliados, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas de Portugal Continental. Na investigação não experimental não há manipulação nem controle de variáveis (Albert Gómez, 2007) pelo que neste caso não houve qualquer intervenção junto destes grupos, tendo a nossa ação junto dos sujeitos sido limitada à recolha dos dados.

Para responder às questões específicas de investigação, e recolher os dados necessários, procedeu-se à elaboração, de raiz, de um questionário e de dois guiões de entrevista. O questionário foi aplicado a 60 professores avaliadores e a 110 professores avaliados, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas de Portugal Continental. Os guiões de entrevista foram aplicados a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas da NUT II Norte.

O tratamento de dados deste estudo, o caso do questionário, envolveu: o cálculo da frequência e da percentagem, por alternativa de resposta, no caso das perguntas de resposta fechada, e a análise de conteúdo (com vista à quantificação) das respostas às perguntas de resposta aberta e dos pedidos de justificação às perguntas de resposta fechada, com base em conjuntos de categorias definidos *a posteriori*, para cada uma das questões; no caso das entrevistas, foi efetuada uma análise qualitativa de conteúdo das respostas, com base em categorias emergentes, cuja ausência ou presença nas respostas de cada entrevista foi registada. Em qualquer dos casos, essas análises foram realizadas por grupo, de modo a comparar as conceções, opiniões e expectativas dos professores avaliadores com as dos professores avaliados, de Geografia.

3.3. População e amostra

Nos estudos de natureza quantitativa considera-se que a população inclui os membros de um grupo de pessoas, objetos ou acontecimentos que se adequam a um dado critério e para os quais se pretende generalizar os resultados da investigação (McMillan & Schumacher,

2006). Neste tipo de estudos, a população, também designada de população alvo ou universo, é delimitada antes da recolha dos dados (McMillan & Schumacher, 2006). Quando a população apresenta uma grande dimensão, e como é recomendado em casos deste tipo (Tuckman, 1994; McMillan & Schumacher, 2006; Albert Gómez, 2007; Gall *et al.*, 2007), recorre-se a uma amostra representativa da população e trabalha-se com essa amostra, generalizando depois os dados à respetiva população. Assim, a amostra refere-se ao conjunto de indivíduos, designados por sujeitos ou participantes, a partir do qual são recolhidos os dados.

Neste estudo, as duas populações são constituídas pelos professores avaliadores e pelos professores avaliados de Geografia, do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (7º ao 12º anos de escolaridade), que se encontravam a exercer funções em escolas de Portugal Continental. A opção por escolas de Portugal Continental prendeu-se, fundamentalmente, com o facto de o processo de avaliação de desempenho docente nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira ser diferente do existente no território continental. No entanto, dado o elevado número de professores portugueses desta disciplina existentes no continente e as exigências das questões de investigação deste estudo, só se trabalhou com uma parte destas populações. Para a componente quantitativa deste estudo, precisávamos de duas amostras (cada uma retirada de uma população), uma constituída por professores avaliadores e outra constituída por professores avaliados, de Geografia, que se encontrassem a trabalhar em escolas de Portugal Continental. O facto de se ter selecionado duas amostras, uma constituída por professores avaliadores e outra por professores avaliados está relacionado com a exigência que a questão central e, consequentemente, as cinco questões específicas de investigação colocam, de comparar as expectativas e as conceções desses dois grupos de professores.

Como pretendíamos comparar o grupo dos professores avaliadores com o grupo dos professores avaliados, de Geografia, as duas amostras deveriam ter dimensões semelhantes (Gall *et al.,* 2003, 2007; McMillan & Schumacher, 2006). Contudo, a reduzida dimensão da população de avaliadores de Geografia (devido a que, em muitas escolas, os professores avaliadores não eram do grupo disciplinar de Geografia) quando comparada com a dimensão da população de avaliados de Geografia, e a ausência de uma base de dados nacional onde constassem as escolas que possuíam professores avaliadores de Geografia, tornou difícil encontrar professores avaliadores de Geografia e impossibilitou que as amostras tivessem a mesma dimensão. Com base no facto que acabámos de descrever, optámos por, em cada escola/agrupamento de escolas, selecionar um professor avaliador e dois professores

avaliados, e por selecionar um número de escolas/agrupamento de escolas que permitisse perfazer um total de 60 professores avaliadores e 120 professores avaliados, de Geografia. De acordo com McMillan & Schumacher (2006), em estudos com recurso à técnica de inquérito deveriam existir, no mínimo, cerca de 100 sujeitos, selecionados aleatoriamente, em cada amostra, para que esta possa ser representativa da população de que é retirada. Considerámos, por isso, adequado às nossas questões específicas de investigação selecionar uma amostra com 120 professores avaliados porque vai de encontro ao preconizado na literatura, relativamente à dimensão das amostras. No caso dos professores avaliadores, apesar de a dimensão prevista para a amostra ser menor do que no caso dos avaliados, em termos percentuais, quando comparados com a respetiva população, 60 avaliadores correspondem a uma percentagem superior face à respetiva população do que 120 avaliados, o que dá algumas garantias de representatividade da amostra de avaliadores face à respetiva população.

Considerámos importante que os professores avaliadores e os professores avaliados co-existam na mesma escola/agrupamento de escolas, uma vez que com esta opção não nos afastamos do contexto real. Assim, decidimos selecionar, primeiramente, as escolas/agrupamentos de escolas que iriam participar no estudo e, posteriormente, professores dessas escolas/agrupamentos de escolas. A necessidade de existir, em cada escola/agrupamento de escolas, um professor avaliador e dois professores avaliados, de Geografia, tal como referimos anteriormente, obrigou a que a seleção das escolas/agrupamentos de escolas se fizesse entre as escolas/agrupamentos de escolas de maior dimensão, ou seja, as escolas secundárias com 3º ciclo (escolas não agrupadas), os agrupamentos de escolas cuja sede se encontrava em uma escola secundária e os agrupamentos de escolas cuja sede se encontrava em uma escola básica e secundária. Esta opção deve-se a que as escolas não agrupadas de menor dimensão e os agrupamentos de escolas de menor dimensão (agrupamentos de escolas com sede em escola básica), que são as que existem em maior número, possuem, frequentemente, apenas um ou dois professores de Geografia e, por isso, não reúnem as características desejadas.

A seleção das escolas/agrupamentos de escolas foi realizada de entre as escolas/agrupamentos de escolas com as referidas caraterísticas constantes da 'Lista Códigos de Agrupamentos e Escolas Não Agrupadas', disponibilizada aos professores pela Direção-Geral da Administração Escolar, no respetivo site (www.dgrhe.min-edu.pt). A lista, organizada por Direções Regionais de Educação, continha todos os agrupamentos e escolas não agrupadas existentes em Portugal Continental no ano letivo 2010/2011, identificando a respetiva escola sede e o concelho a que pertencia. Primeiramente, selecionaram-se as

escolas/agrupamentos de escolas que obedeciam às caraterísticas descritas resultando daí uma lista com 422 escolas/agrupamentos de escolas (quadro 1). Posteriormente, dessa lista selecionaram-se 60 escolas/agrupamentos de escolas aleatoriamente, por seleção aleatória simples, uma vez que as selecionámos à sorte de entre todas as escolas/agrupamentos de escolas da referida lista, sem estratificar por distrito, embora todos os distritos tenham ficado representados na amostra de escolas/agrupamentos de escolas (quadro 1).

Quadro 1: Distritos a que pertencem as escolas convidadas a participar na componente quantitativa do estudo

Distritos	Número de escolas existentes *	Número de escolas selecionadas *
Aveiro	31	6
Beja	11	1
Braga	26	5
Bragança	12	6
Castelo Branco	13	2
Coimbra	22	3
Évora	12	1
Faro	17	1
Guarda	13	2
Leiria	20	1
Lisboa	68	8
Portalegre	7	1
Porto	54	13
Santarém	26	3
Setúbal	34	2
Viana do Castelo	16	2
Viseu	25	2
Vila Real	15	1

* escolas secundárias com 3º ciclo, agrupamentos de escolas cuja sede se encontrava em uma escola secundária e agrupamentos de escolas cuja sede se encontrava em uma escola básica e secundária

Como as escolas/agrupamentos de escolas estavam dispersos pelo território continental o convite para participarem no estudo foi realizado pela investigadora via telefone, tendo todas aceite colaborar. Deste modo, a amostra convidada de escolas/agrupamentos de escolas foi igual à amostra participante, não havendo distorção da amostra de escolas/agrupamentos de escolas nesta fase do processo.

Tal como referimos anteriormente, era necessário que, em cada escola/agrupamento de escolas, existisse um professor avaliador e dois professores avaliados, de Geografia e, se possível, com tempo de serviço e habilitações diferentes, a fim de que pudéssemos ter duas amostras heterogéneas nestas variáveis e que, como recomenda Tuckman (1994), se aproximassem o mais possível da população de que foram retiradas. Nesse sentido, solicitámos ao Diretor(a) de cada escola/agrupamento de escolas que selecionasse um professor avaliador e dois professores avaliados, de Geografia, se possível com tempos de serviço e habilitações académicas diferentes. Nas escolas/agrupamentos de escolas em que existia mais do que um professor avaliador de Geografia, o Diretor selecionou, o professor

avaliador segundo o método de amostragem aleatória simples, uma vez que fez essa seleção à sorte de entre os professores avaliadores de Geografia existentes na escola, e constituiu uma amostra aleatória estratificada, atendendo ao tempo de serviço, dos professores avaliados. O facto de se ter procurado que a amostra dos professores avaliados incluísse docentes de diferentes estádios e com diferentes níveis de formação académica tem a ver com uma tentativa de obter uma amostra que fosse heterogénea nestas variáveis e que, como recomenda Tuckman (1994), se aproximasse o mais possível da população de que é retirada. Para a amostra dos professores avaliadores não se fez tal pedido uma vez que em cada escola, de maior dimensão, frequentemente, só existe um professor avaliador de Geografia. Foram selecionados um total de 60 professores avaliadores e de 120 professores avaliados (amostras convidadas de professores), tendo todos os professores avaliadores (60) e quase todos professores avaliados (110) participado efetivamente no estudo, fornecendo dados para o mesmo. Acresce que a dimensão das duas amostras produtoras de dados foi idêntica à dimensão das duas amostras respondentes, não se verificando uma diminuição das amostras nessa fase do estudo.

A maioria dos professores, tanto dos avaliadores (80,0%) como dos avaliados (68,2%), que participaram no estudo são do género feminino (tabela 1).

Tabela 1: Género dos professores de Geografia que participaram no estudo

(N=170)

Professores	Masculino		Feminino	
	f	%	f	%
Avaliadores (n_a= 60)	12	20,0	48	80,0
Avaliados (n_p= 110)	35	31,8	75	68,2

Cerca de 80% dos professores avaliadores tem 45 ou mais anos de idade, sendo bastante inferior (cerca de 50%) a percentagem de professores avaliados que se situam nessa mesma faixa etária (tabela 2). Estes valores indicam que, no global, o grupo dos avaliadores é mais experiente do que o dos avaliados, como, em princípio, seria de esperar.

Tabela 2: Idades dos professores de Geografia que participaram no estudo

(N=170)

Professores	Menos de 25 anos		25 a 34 anos		35 a 44 anos		45 a 54 anos		55 ou mais anos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Avaliadores (n_a= 60)	2	3,3	2	3,3	8	13,3	29	48,4	19	31,7
Avaliados (n_p= 110)	1	0,9	20	18,2	40	36,3	45	41,0	4	3,6

Todos os professores, avaliadores e avaliados, que participaram no estudo possuem licenciatura em Geografia, à exceção de um professor avaliador que possui bacharelato em Geografia (tabela 3). No que diz respeito à formação pós-graduada, e como se pode constatar

através da análise da tabela 3, 10 professores avaliadores possuíam uma especialização relacionada com uma das seguintes áreas: Geografia, Administração/Gestão Escolar, Supervisão Pedagógica, Ensino ou Projetos Culturais. Catorze professores avaliados também realizaram especializações (tabela 3), tendo estas incidido em áreas semelhantes às dos professores avaliadores. O número de professores avaliados (15) com o grau de mestre era, sensivelmente, o dobro do dos professores avaliadores (6). Estes professores obtiveram o referido grau em domínios relacionados com a Geografia, a Administração/Gestão Escolar ou as Ciências da Educação (tabela 3). Uma professora avaliadora e dois professores avaliados eram doutorados na área da Geografia e um professor avaliado doutorou-se em Sociologia.

Tabela 3: Habilitações académicas dos professores de Geografia que participaram no estudo (N=170)

Habilitações académicas	Avaliadores (n_a= 60)		Avaliados (n_p= 110)	
	f	%	f	%
Bacharelato	1	1,7	0	0
Licenciatura	59	98,3	110	100,0
Especialização	10	16,7	14	12,7
Mestrado	6	10,0	15	13,6
Doutoramento	1	1,7	2	1,8

No que concerne à profissionalização, a maioria dos avaliadores (70,0%) realizaram a formação/profissionalização em serviço, enquanto que a maioria dos avaliados (68,2%) realizaram um estágio pedagógico integrado (tabela 4). Esta diferença, na forma de obtenção da habilitação profissional para a docência tem a ver com a diferença de idades dos dois grupos, na medida em que as licenciaturas em ensino ou os ramos educacionais, que tinham os estágios integrados, eram mais recentes e, por isso, mais passiveis de ter sido frequentadas por professores mais jovens.

Relativamente ao tempo de serviço (tabela 5), e tal como seria de esperar de acordo com a aplicação da legislação relativa à Avaliação de Desempenho Docente (à data de realização do presente estudo), a maioria dos avaliadores (61,6%), que participaram no estudo, possuíam 26 ou mais anos de serviço. No que diz respeito aos professores avaliados, a correspondente percentagem é ligeiramente inferior a 20% (18,2%) e cerca de dois quintos dos professores deste grupo possuía entre 16 a 25 anos de serviço (tabela 5).

Tabela 4: Modalidades de estágio pedagógico frequentadas pelos professores que participaram no estudo (N=170)

Estágio pedagógico	Avaliadores (n_a= 60)		Avaliados (n_p= 110)	
	f	%	f	%
Estágio integrado	18	30,0	75	68,2
Formação/Profissionalização em serviço	42	70,0	35	31,8

Tabela 5: Tempo de serviço dos professores de Geografia que participaram no estudo

(N=170)

Professores	0 a 5 anos		6 a 15 anos		16 a 25 anos		26 ou mais anos	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Avaliadores (n_a= 60)	0	0,0	4	6,7	19	31,7	37	61,6
Avaliados (n_p= 110)	3	2,7	39	35,5	48	43,6	20	18,2

A maioria dos professores, tanto avaliadores (96,7%) como avaliados (66,3%), tem uma situação profissional estável, visto pertencerem ao quadro de escola (tabela 6) e desempenharem diversas funções (tabela 7), entre elas: coordenador de departamento, representante disciplinar, diretor de turma, mediador dos cursos de Educação e Formação de Adultos, coordenador TIC, coordenador dos Serviços de Psicologia e Orientação, coordenador do Projeto de Promoção e Educação para a Saúde, coordenador dos cursos profissionais.

Tabela 6: Situação profissional dos professores de Geografia que participaram no estudo

(N=170)

Professores	Quadro de escola		Quadro de Zona Pedagógica		Contratado		Outro	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Avaliadores (n_a= 60)	58	96,7	0	0,0	2	3,3	0	0,0
Avaliados (n_p= 110)	73	66,3	8	7,3	29	26,4	0	0,0

Tabela 7: Funções dos professores de Geografia que participaram no estudo

(N=170)

Funções dos professores	Avaliadores (n_a= 60)		Avaliados (n_p= 110)	
	f	%	f	%
Relator	60	100,0	0	0,0
Coordenador de Departamento	8	13,3	2	1,8
Representante Disciplinar	27	45,0	36	32,7
Outra	22	36,7	52	47,3

Na componente qualitativa do estudo, no sentido de se aprofundar a compreensão dos dados quantitativos, também precisávamos de duas amostras, uma constituída por professores avaliadores e outra constituída por professores avaliados, de Geografia. Segundo Kvale (1996), no que diz respeito ao número de sujeitos a entrevistar, este depende do(s) objetivo(s) do estudo, devendo-se privilegiar a qualidade e não a quantidade de entrevistas realizadas.

As duas amostras, com que se trabalhou na componente qualitativa do estudo, são formadas, respetivamente, por cinco professoras avaliadoras e por cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em agrupamentos de escolas ou em escolas não agrupadas, públicas, com 3º ciclo e/ou secundário, da NUT II Norte. Decidimos centrar esta parte do estudo na NUT II, e não realizá-lo à escala nacional, pelos seguintes motivos: nesta NUT, os professores avaliadores e avaliados de Geografia possuíam características semelhantes aos que trabalham nas restantes NUT's de Portugal Continental; não se conheciam estudos com professores de Geografia que trabalhassem nesta área

geográfica; era mais fácil e mais económica a recolha de dados nesta área, devido à sua proximidade geográfica face à área de residência da investigadora. A seleção das amostras foi propositada (não probabilística), tendo-se recorrido a uma amostragem que Gall *et al.* (2003, 2007) e McMillan & Schumacher (2006) designam de amostragem de variação máxima, uma vez que, quer no caso dos professores avaliadores quer no caso dos professores avaliados, selecionaram-se informadores chave, no sentido de se obter dos sujeitos uma maior riqueza informativa e procurou-se que estes tivessem experiências profissionais (cargos/funções) e habilitações académicas diversificadas. Note-se que todas as professoras avaliadoras e avaliadas convidadas aceitaram participar na investigação. Assim, a dimensão das duas amostras convidadas corresponde à dimensão das duas amostras respondentes e produtoras de dados, não se verificando perdas, nem indesejáveis distorções, ao longo do processo.

As professoras avaliadoras entrevistadas, todas elas pertencentes ao Quadro de Escola/de Agrupamento, encontravam-se a lecionar na respetiva escola há diversos anos (tabela 8), situação que não se verificou com as professoras avaliadas (tabela 8), pois quatro dessas professoras eram contratadas e apenas uma professora pertencia ao Quadro de Escola/de Agrupamento.

Tabela 8: Tempo de permanência (em anos) das professoras nas respetivas escolas

Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
18	18	27	23	24	15	2	3	1	1

Todas estas professoras gostavam de lecionar na escola onde se encontravam, essencialmente, por motivos relacionados com comportamento e/ou o aproveitamento escolar dos alunos (tabela 9). Duas professoras avaliadoras consideraram que o ambiente se tinha vindo a degradar o que as levou a afirmar que já gostaram mais da sua escola do que gostavam na ocasião da entrevista. Segundo uma delas, essa degradação poderia dever-se ao modelo de avaliação de desempenho implementado.

As professoras avaliadoras apresentavam idades que oscilavam entre os 50 e os 58 anos e as professoras avaliadas entre os 30 e os 47 anos. Quanto ao tempo de serviço, as professoras avaliadoras possuíam mais anos de serviço do que as professoras avaliadas (tabela 10), tal como aconteceu no caso das duas subamostras que participaram na componente quantitativa do estudo.

Tabela 9: Motivos da permanência das professoras, que participaram na componente qualitativa do estudo, nas respetivas escolas

Motivos subjacentes à permanência nessa escola	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Bom ambiente da escola que facilita a estabilidade emocional e afetiva	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
Bom comportamento e/ou aproveitamento escolar dos alunos	✓	✓	✓	--	-	✓	✓	✓	✓	✓
Ligação aos alunos, colegas, e outros elementos o que a faz sentir-se bem	-	✓	-	--	✓	-	-	-	-	-
Valorização do trabalho docente pela comunidade educativa	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
Bom funcionamento da escola	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	-

Tabela 10: Tempo de serviço (em anos) das professoras que participaram na componente qualitativa do estudo

Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
28	28	32	30	31	24	4	9	5	3,5

Todas as professoras avaliadoras possuíam licenciatura em Geografia enquanto quase todas as professoras avaliadas possuíam licenciatura em Geografia – Ramo Educacional, o que faz com que se espere delas uma maior sensibilidade para a educação e para a didática específica (tabela 11). As professoras avaliadoras realizaram a sua profissionalização em serviço durante dois anos e apenas uma professora avaliadora (EA1) frequentou apenas o primeiro ano da referida profissionalização (parte curricular), tendo-lhe sido dado equivalência ao segundo ano (estágio pedagógico) por possuir, à época, mais de seis anos de serviço. Apenas uma professora avaliada (EP1) realizou a sua profissionalização em serviço. As restantes quatro professoras avaliadas obtiveram a sua profissionalização frequentando o estágio integrado.

Tabela 11: Habilitações académicas das professoras que participaram na componente qualitativa do estudo (f)

Habilitações académicas		Avaliadoras (n_a= 5)	Avaliadas (n_p= 5)
Licenciatura	1. em Geografia	5	1
	2. em Geografia – ramo educacional	0	4
Estágio Pedagógico	1. Estágio integrado	0	4
	2. Formação/Profissionalização em serviço	5	1
Pós-graduação	1. Especialização	1	3
	2. Mestrado	0	2
	3. Doutoramento	0	0

Das cinco avaliadoras selecionadas para esta componente do estudo apenas a avaliadora EA3 realizou uma formação pós-graduada, mais concretamente, uma especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. As avaliadas, no que concerne a pós-graduações, apresentavam situações diversas, a saber: a EP1 possuía o Mestrado em Administração Escolar e encontrava-se a realizar o doutoramento em Ciências da Educação; a EP2 encontrava-se a frequentar uma pós-graduação em Sistemas de Informação Geográfica; e a EP5 concluiu o 1º ano do Mestrado em Sistemas de Informação Geográfica e Ordenamento do Território. A avaliada EP3 encontrava-se a concluir o mestrado em Ensino de História e de Geografia e a EP4 concluiu o 1º ano do referido mestrado (embora ambas também possuíssem a licenciatura em Geografia – ramo educacional).

No que se refere à formação contínua, todas as professoras a costumavam realizar e, nos três anos anteriores à recolha de dados, essa formação incidiu em diferentes áreas (tabelas 12 e 13), entre elas a Geografia (vertente científica), a Didática da Geografia, as Tecnologias de Informação e Comunicação. Acresce que essas professoras disseram tê-la realizado por motivos diversos (tabelas 12 e 13).

Apesar de cinco professoras terem exercido a função de avaliadoras, não frequentaram, nos três anos anteriores à recolha de dados, formação no âmbito da supervisão pedagógica nem da avaliação de desempenho docente (tabela 12). Note-se que a avaliadora EA5 foi a única que exerceu duas vezes a função de avaliadora e que apenas duas das cinco avaliadoras (EA 1 e EA2) optariam por continuar a exercer essa função (tabela 14).

Tabela 12: Áreas em que as professoras avaliadoras, que participaram na componente qualitativa do estudo, disseram ter realizado formação contínua e respetivos motivos

(N=5)

Avaliadoras	Áreas de formação contínua	Motivos
EA1	Quadros interativos Sistemas de Informação Geográfica	Existência de equipamentos na escola Necessidade de obter créditos para progredir na carreira
EA2	Quadros interativos Sistemas de Informação Geográfica Indisciplina e motivação dos alunos	Existência de equipamentos na escola Vontade pessoal de realizar novas aprendizagens Querer trabalhar com os colegas de sua escola sobre a resolução de problemas de indisciplina
EA3	Geomorfologia do Litoral	Ser interessante e ter decorrido no seu local de trabalho
EA4	Reconhecimento de competências (ensino recorrente) Novas tecnologias aplicadas à Geografia	Gosto pessoal pela formação de adultos Vontade de desenvolver as suas competências digitais
EA5	Quadros interativos; TIC no processo de ensino e aprendizagem	Vontade de desenvolver as suas competências digitais

Tabela 13: Áreas em que as professoras avaliadas, que participaram na componente qualitativa do estudo, disseram ter realizado formação contínua e respetivos motivos

(N=5)

Avaliadas	Áreas de formação contínua	Motivos
EP1	Liderança Inteligência Emocional Formação e Desempenho Docente	Ter desenvolvido trabalhos científicos nessas áreas
EP2	Sistemas de Informação Geográfica	Gosto pessoal Querer diversificar a sua formação
EP3	Tecnologias de Informação e Comunicação Educação Geográfica	Gosto pela atualização permanente
EP4	Didática da Geografia	Ensinar de forma motivadora
EP5	Sistemas de Informação Geográfica Quadros interativos Cidades Migrações	Realização pessoal Atualização permanente

Tabela 14: Opiniões das professoras, que participaram na componente qualitativa do estudo, relativamente à possibilidade de continuarem a avaliar os colegas

Gosto por continuar a avaliar	Razões	Professoras Avaliadoras (n=5)				
		EA1	EA2	EA3	EA4	EA5
Sim	Existir outro modelo avaliativo mais justo e rigoroso	✓	-	-	-	-
	Ajudar os colegas que precisam de ser avaliados	-	✓	-	-	-
Não	Sentir-se uma estranha aquando a observação de aulas	-	-	✓	-	-
	Faltar alguns dados relativos à avaliação de desempenho	-	-	-	✓	-
	Existir discrepâncias entre as aulas assistidas e a realidade quotidiana	-	-	-	-	✓

A avaliadora EA1 gostaria de continuar a exercer essa função, mas em outro modelo avaliativo, que fosse mais justo e rigoroso (tabela 14) e a avaliadora EA2 gostaria de a continuar a exercer no sentido de ajudar os colegas que precisam de ser avaliados (tabela 14). As avaliadoras EA3, EA4 e EA5 possuem uma opinião contrária, tendo fornecido diferentes motivos para o facto de não gostarem de continuar a exercer função que desempenhavam (tabela 14): a avaliadora EA3 sentiu-se uma estranha quando fez a observação das aulas, situação que lhe desagradou profundamente; a avaliadora EA4 sentiu que não possuía todos os elementos necessários para fazer uma avaliação correta do desempenho do colega; e a avaliadora EA5 constatou que o desempenho do professor avaliado, durante as duas aulas assistidas, não correspondia à realidade.

Os discursos das avaliadoras entrevistadas EA1, EA2, EA3 e EA4 parecem demonstrar que estas sentiram desconforto a exercer a função de relator/avaliador e que possuíam diferentes conceções sobre o que significa ser relator/avaliador (tabela 15). A entrevistada EA5 não referiu o que significava para si ser relator/avaliador, apenas

demonstrou que não gostou de desempenhar essa função que lhe foi atribuída.

Tabela 15: Opiniões das professoras, que participaram na componente qualitativa do estudo, sobre o significado de ser relator/avaliador

Significado de relator/avaliador	Professoras Avaliadoras (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5
Observar aulas	✓	✓	✓	✓	
Cooperar com o professor avaliado	✓	-	-	-	
Avaliar o colega	-	✓	-	✓	
Compreender como o professor avaliado entende o ensino	-	-	✓	-	

As amostras da componente quantitativa e da componente qualitativa do estudo apresentam caraterísticas semelhantes em alguns aspetos, entre eles: o tempo de serviço dos professores avaliadores ser, geralmente, superior ao tempo de serviço dos professores avaliados; o número de pós-graduações realizadas por professores avaliados ser superior ao número de pós-graduações realizadas por professores avaliadores; a profissionalização dos professores avaliados ter ocorrido, mais frequentemente, através da frequência de estágio integrado e a dos professores avaliadores ter ocorrido, mais frequentemente, através de profissionalização em serviço.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste estudo, no sentido de recolher os dados necessários para responder às questões de investigação (enunciadas no capítulo I), foram utilizadas, complementarmente, duas modalidades da técnica de inquérito: o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Utiliza-se a técnica de inquérito quando se procura aprofundar o conhecimento acerca, por exemplo, das atitudes, das opiniões, das crenças, das ideias e dos valores de uma dada população (Sousa, 2005; McMillan & Schumacher, 2006). Segundo McMillan & Schumacher (2006), a técnica de inquérito é a técnica mais utilizada para obter informações junto dos sujeitos. Essas informações são recolhidas através de questões que são colocadas ao sujeito e às quais ele responde, por escrito (inquérito por questionário) ou oralmente (inquérito por entrevista). As informações são recolhidas, respetivamente, através de um questionário e/ou de uma entrevista, normalmente assente em um guião predefinido. Pode definir-se questionário como um instrumento que contém uma série de perguntas a serem respondidas pelo inquirido, por escrito, relativamente a uma ou mais variáveis (Albert Gómez, 2007). As entrevistas podem ser utilizadas para dar resposta a diversos problemas, em estudos

autónomos, ou para aprofundar informação recolhida através de outras técnicas num mesmo estudo, tais como, resultados inesperados ou respostas obtidas através de um questionário e que necessitem de ser comprovadas e/ou clarificadas (McMillan & Schumacher, 2006; Albert Gómez, 2007).

A opção pelo questionário, efetuado na componente quantitativa do estudo, deveu-se a vários motivos, entre eles, a considerável dispersão geográfica dos elementos das amostras; o poder ser aplicado, simultaneamente, a muitos sujeitos; o garantir o anonimato do sujeito, o que leva a maior veracidade nas respostas dadas; o permitir que os sujeitos respondam no momento que julgarem mais conveniente (Sousa, 2005; Albert Gómez, 2007).

Note-se que o questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado, quer no texto das questões quer na sua ordem, que permite a comparação das respostas de todos os indivíduos (Ghiglione & Matalon, 1993). Contudo, os questionários também apresentam limitações, entre as quais se contam as relacionadas com o facto de os sujeitos poderem devolver o questionário parcialmente preenchido e/ou não responder às questões principais; não existir a garantia que a maioria dos sujeitos devolvam o questionário, o que pode implicar uma diminuição da amostra; poderem surgir dificuldades de objetividade, uma vez que a mesma pergunta poderá ser interpretada de diferentes modos por diferentes sujeitos (Sousa, 2005; Carmo & Ferreira, 2007; Albert Gómez, 2007); frequentemente, os respondentes dão respostas superficiais e/ou incompletas. As entrevistas permitem ultrapassar esta última limitação, uma vez que, durante a entrevista, o investigador pode pedir ao entrevistado para completar a sua resposta ou para explicar melhor as ideias que apresenta, tendo ainda a possibilidade de repetir ou esclarecer as suas perguntas, formulando-as diferentemente, de modo a que sejam perfeitamente compreendidas pelo entrevistado (Sousa, 2005; Albert Gómez, 2007; Fowler, 2009). Note-se que uma importante vantagem das entrevistas reside no facto de o guião poder ser flexível (Sousa, 2005; Albert Gómez, 2007; Carmo & Ferreira, 2007; Fowler, 2009), como acontece, por exemplo, nas entrevistas semiestruturadas. Contudo, a subjetividade, os elevados custos, o elevado consumo de tempo e a falta de anonimato constituem as principais desvantagens da técnica de inquérito por entrevista (McMillan & Schumacher, 2006). Por isso, para compreender melhor os resultados obtidos com o questionário, optámos por incluir uma componente qualitativa no estudo, usando uma entrevista semiestruturada.

Uma vez selecionadas as técnicas de recolha de dados foi necessário elaborar os respetivos instrumentos: um questionário e dois guiões de entrevista. Para tal, teve-se em atenção as questões de investigação definidas no Capitulo I, a revisão de literatura efetuada no

Capitulo II e as sugestões para desenvolvimento de instrumentos de recolha de dados referidas por diversos autores (ex: McMillan & Schumacher, 2006; Albert Gómez, 2007; Gall *et al*., 2007) da área da metodologia de investigação em Educação.

Com este estudo pretendíamos averiguar em que medida os professores de Geografia, quer na qualidade de professores avaliadores quer na qualidade de professores avaliados, estão recetivos a processos de supervisão pedagógica, enquanto ferramentas promotoras do seu desenvolvimento profissional. Assim, precisávamos recolher informações sobre: as conceções que os professores, avaliadores e avaliados, de Geografia têm acerca do ensino desta disciplina; a avaliação que os referidos docentes fazem dos seus conhecimentos relevantes para a docência; as necessidades de formação que sentem; as conceções que têm sobre a supervisão; as atitudes e expectativas que têm face às diversas modalidades de supervisão que têm vindo a ser introduzidas na legislação referente à profissão docente; e as suas perspetivas relativamente ao desenvolvimento profissional. Tais aspetos (dimensões) foram definidos com base na revisão da literatura, realizada no capítulo II. Depois de identificadas as dimensões relevantes, começou-se por formular, para cada uma delas, os objetivos a alcançar, para os quais seria necessário recolher informação, de modo a obter respostas para as questões de investigação (quadro 1). De seguida, pesquisaram-se estudos centrados nestas dimensões e objetivos a fim de averiguar se haveria, ou não, instrumentos de recolha de dados que pudessem ser adaptados ou utilizados. Nessa procura não se encontrou nenhum dos instrumentos de recolha de dados referidos na literatura. Também não foram encontrados estudos que permitissem inferir algumas questões que pudessem ser utilizadas no estudo em causa nesta tese. Assim, atendendo aos objetivos específicos formulados para o questionário (quadro 2) elaborou-se uma primeira versão deste, no sentido de obter os dados necessários para responder às questões de investigação formuladas no capítulo I.

O questionário é constituído por perguntas de resposta fechada e por perguntas de resposta aberta. Algumas das perguntas de resposta fechada foram acompanhadas de pedido de justificação, de modo a obter uma maior fiabilidade da informação recolhida. As perguntas de resposta fechada incluíam alternativas de resposta que foram identificadas com base na literatura da especialidade, consultada aquando a revisão da literatura (capítulo II), de modo a apresentar ao respondente as possibilidades de resposta relevantes. Ao contrário das perguntas de resposta aberta, as perguntas de resposta fechada requerem um menor esforço e tempo, por parte do sujeito, já que este não tem que escrever mas apenas que selecionar uma das opções apresentadas. Do ponto de vista do investigador, as perguntas de resposta fechada são difíceis de elaborar mas as respostas apresentadas são fáceis de analisar. No entanto, as perguntas de

resposta fechada também apresentam algumas desvantagens, entre elas: favorecem a resposta aleatória; limitam e/ou podem influenciar as respostas do sujeito; podem não conter alternativas de resposta que correspondam, com exatidão, ao que o sujeito tem em mente (Albert Gómez, 2007; Hill & Hill, 2009).

Quadro 2: Estrutura do questionário

Dimensões	Obetivos específicos	Questões
Caraterísticas Pessoais	Identificar as características demográficas.	1,2
Carateristícas Profissionais	Identificar as habilitações académicas e profissionais.	3
	Conhecer a experiência profissional.	4
	Identificar as funções exercidas nos últimos 3 anos.	5
	Conhecer a situação profissional.	6
Conceções sobre o ensino e aprendizagem da Geografia	Apurar a opinião dos professores de Geografia sobre os objetivos gerais que consideram fundamentais ser atingidos na disciplina de Geografia.	7.1; 7.2
	Conhecer as mudanças que, segundo os professores participantes no estudo, devem ocorrer para que a Geografia se torne mais atrativa para os alunos e qual a sua viabilidade.	9.1; 9.2
	Identificar o principal desafio educativo que, segundo os professores participantes no estudo, poderá surgir aos professores de Geografia ao longo do século XXI.	10
Conceções sobre o professor de Geografia	Identificar os conhecimentos que na opinião dos participantes no estudo todos os professores de Geografia devem possuir para desempenhar, com sucesso, as suas funções.	8.1
	Identificar as características que, segundo os professores participantes no estudo, o professor de Geografia deve possuir para responder aos desafios educativos que irão surgir ao longo do século XXI.	11
Conceções sobre supervisão pedagógica	Compreender o que é que os Professores de Geografia entendem por supervisão pedagógica.	12, 14
	Conhecer as práticas supervisivas que estão a ocorrer nas escolas dos professores participantes no estudo e quais apresentam um impacto positivo.	13.1; 13.2
	Conhecer quais as práticas supervisivas, a ocorrer nas escolas, em que estão envolvidos os professores participantes no estudo.	13.3
Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional	Identificar os domínios de desenvolvimento profissional em que os professores de Geografia participaram nos últimos 3 anos e respetivos motivos subjacentes.	15
	Identificar as atividades de desenvolvimento profissional em que os professores de Geografia participaram nos últimos 3 anos.	16.1
	Caracterizar a satisfação dos professores de Geografia face às atividades de desenvolvimento profissional em que participaram.	16.2
	Identificar as principais necessidades de formação sentidas pelos professores de Geografia participantes no estudo.	8.2
	Conhecer os contextos que os Professores de Geografia consideram mais benéficos para o seu desenvolvimento profissional, no futuro.	17
	Identificar o sujeito/organização que os participantes no estudo consideram responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos Professores de Geografia.	18
	Conhecer os tipos de atividades que os Professores de Geografia participantes no estudo consideram mais viáveis para o seu futuro desenvolvimento profissional.	16.3
	Conhecer a perceção dos Professores de Geografia participantes no estudo face aos possíveis impactos da supervisão colegial no seu desenvolvimento profissional.	19

Note-se que as perguntas de resposta aberta não limitam nem influenciam as respostas do sujeito, já que este pode escrever o que quiser, pelas suas próprias palavras, podendo, por isso, dar informações ricas e detalhadas (McMillan & Schumacher, 2006; Albert Gómez, 2007; Hill & Hill, 2009). Assim, as perguntas de resposta aberta enriquecem o estudo, permitindo compreender melhor o que os participantes pensam, bem como as respetivas razões, e evitam respostas aleatórias, que poderiam reduzir a fiabilidade dos resultados. Depois de formuladas as questões, organizou-se uma primeira versão do questionário, o qual se inicia com um pequeno texto informativo, com o intuito de fazer o seu enquadramento no estudo, bem como de garantir a confidencialidade e o anonimato do respondente. Note-se que a garantia de anonimato pode levar a maior veracidade nas respostas dadas (McMillan & Schumacher, 2006; Gall *et al*., 2007), especialmente quando os assuntos são sensíveis ou passíveis de serem encarados como potencialmente ameaçadores para o respondente.

Segundo McMillan & Schumacher (2006), os instrumentos utilizados para a escolha de dados devem ser sujeitos a um processo de validação, que inclua, pelo menos, a análise da validade de conteúdo, por especialistas da área do estudo em causa, para garantir a qualidade dos dados. Além disso, e tal como recomenda a literatura (Gillham, 2005; McMillan & Schumacher, 2006; Gall *et al*., 2007; Fowler, 2009), deve ser analisada a adequação do instrumento de recolha de dados aos respondentes, no sentido de garantir uma correta compreensão das questões e, assim, aumentar a qualidade das respostas. Assim, o questionário foi submetido a uma análise da validade de conteúdo, junto de três especialistas em formação de professores, e, seguidamente, à análise da adequação aos respondentes, junto de duas professoras de Geografia, não participantes no estudo. Na sequência desse processo de validação e de testagem, e antes de o questionário ter sido realmente aplicado para efeito de recolha de dados, foram introduzidas as alterações consideradas necessárias para solucionar alguns problemas, entre eles: retificação de questões quanto à sintaxe e à semântica; inserção de um pedido de justificação nas perguntas 12.1, 17 e 18, para que o respondente possa explicitar os motivos da sua escolha; reformulação de afirmações contidas na pergunta 14, que estavam formuladas pela negativa, para que não influenciasse, de forma negativa o respondente; inserção de uma nova opção de escolha múltipla na pergunta 17, para alargar o leque de opções relevantes. A análise da adequação aos respondentes também forneceu informação valiosa acerca do tempo necessário para responder ao questionário. Considerou-se que os 20 minutos que as professoras precisaram para responder eram aceitáveis. A versão reformulada do questionário foi novamente analisada por três especialistas e por uma professora, de forma a garantir a qualidade do instrumento de recolha

de dados. Depois de analisadas as sugestões, de pormenor, dos especialistas e da professora, bem como as respostas desta, obteve-se a versão final do questionário que se encontra em anexo (Anexo 1) e cuja estrutura se apresentou no quadro 2.

Usou-se o mesmo questionário para professores avaliadores e para professores avaliados pois pretendíamos comparar as respostas de ambos os grupos de professores.

A fim de recolher os dados necessários para a componente qualitativa do estudo foi elaborado o guião de uma entrevista semiestruturada, uma vez que, como refere Gillham (2005), é o tipo de entrevista que se deve usar em situações onde há necessidade de explorar a fundo uma dada situação, sendo permitida ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas e ao entrevistador uma certa liberdade nas perguntas. Contudo, compete ao entrevistador impedir que o entrevistado se afaste do tema proposto e enverede por assuntos diferentes (Sousa, 2005). Gillham (2005) considera que se pode afirmar que a entrevista semiestruturada é o modo mais importante de entrevistar pois a sua flexibilidade permite obter dados de boa qualidade e, simultaneamente, de forma estruturada. Assim, neste tipo de entrevistas são formuladas as mesmas questões a todos os entrevistados (Gillham, 2005; Brenner, 2009), mas também existe a possibilidade de o investigador alterar ou acrescentar questões, quando verifica que isso é necessário para obter informação mais clara e profunda ou adicional.

Nesta componente do estudo, optou-se por entrevistas individuais que incidiram sobre os mesmos aspetos (dimensões) do questionário e permitiram à investigadora aprofundar os dados recolhidos através deste e/ou solicitar esclarecimentos sobre aspetos e/ou resultados obtidos com o questionário. Depois de identificadas as dimensões, formulou-se, para cada uma delas, os objetivos para os quais seria necessário recolher informação (quadros 3 e 4) de modo a aprofundar e/ou complementar os resultados obtidos com o questionário e, consequentemente, de modo a robustecer as respostas para as questões de investigação. Os objetivos foram formulados com base nos dados obtidos através do questionário e com base na literatura consultada (Capítulo II).

De seguida, elaborou-se uma primeira versão do guião de entrevista a professoras avaliadoras e do guião de entrevista a professoras avaliadas, de Geografia.

Os dois guiões de entrevista são constituídos por perguntas de resposta aberta, que são mais compatíveis com o tipo de entrevista selecionada. Na verdade, segundo diversos investigadores (ex. McMillan & Schumacher, 2006; Gall *et al.*, 2007), as perguntas de resposta aberta são as que permitem respostas pessoais e ricas em dados, como se pretende com a entrevista.

Quadro 3: Estrutura da entrevista para professoras avaliadoras de Geografia

Dimensões	Objetivos específicos	Questões
Caraterísticas Profissionais	Identificar as habilitações académicas.	1
	Averiguar as atividades extra-escolares em que os professores se envolveram.	2
	Caracterizar a situação e experiência profissional.	3, 4, 7
	Averiguar a opinião dos professores face à sua função de relatores/avaliadores.	5,6
Conceções sobre o ensino e aprendizagem da Geografia	Averiguar a opinião dos avaliadores sobre o ensino e aprendizagem da Geografia.	8
	Indagar o que pensam os avaliadores acerca do papel do professor nas eventuais alterações a realizar no ensino de Geografia.	9
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre o principal desafio educativo que poderá colocar-se aos professores de Geografia ao longo do século XXI.	10
	Averiguar como explicam os avaliadores o facto de a maioria dos colegas considerar que o desafio educativo mais importante se relaciona com os alunos.	11
	Averiguar como os avaliadores explicam a importância atribuída pelos seus colegas à introdução de conteúdos que promovam a relação da Geografia com a vida quotidiana.	12
Conceções sobre a formação do professor de Geografia	Averiguar o que os avaliadores pensam da formação promovida pelo mestrado em Ensino de História e Geografia.	13
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre a inexistência na Geografia de licenciatura em ensino, apenas do ramo educacional.	14
	Identificar as áreas de conhecimento que o bom professor de Geografia, assim como os avaliadores precisam dominar e aprofundar.	15
	Averiguar a explicação dos avaliadores para o facto de a maioria dos colegas terem considerado muito viável aprofundar os seus conhecimentos científicos, e se esta opinião poderá ser alterada com a formação de Bolonha.	16
Conceções sobre supervisão pedagógica	Averiguar o que os avaliadores entendem por supervisão pedagógica.	17
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre a importância das atividades supervisivas enquanto formas de promoção do DPD.	18
	Averiguar se os avaliadores, tal como a maioria colegas, associam a supervisão à avaliação do desempenho.	19
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre quais os motivos que, em sua opinião, poderão ter levado alguns colegas avaliadores e cerca de 1/3 dos colegas avaliados, a associarem a supervisão à detecção de erros e quais as consequências dessa concepção do DPD.	20
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre a possível relação entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional dos docentes avaliadores e avaliados de Geografia.	21
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre possível o contributo das atividades supervisivas, desenvolvidas no âmbito da ADD, para o desenvolvimento profissional docente.	22
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre as carateristicas dos seus avaliadores.	23
	Averiguar os motivos que levaram os avaliadores a solicitar aulas assistidas e o seu grau de satisfação.	24
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre os motivos que poderão ter levado cerca de 45,0% dos colegas avaliados a considerarem que a supervisão clinica teve um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.	25
	Averiguar os motivos que, na opinião dos avaliadores, poderão justificar o facto de os colegas avaliadores terem uma visão mais positiva do impacto da supervisão clinica no DPD do que os colegas avaliados.	26
	Averiguar os motivos que, na opinião dos avaliadores, poderão ter levado a maioria dos colegas a valorizar a análise das práticas com ajuda de colegas e/ou um colega especializado e indagar se estes concordam com os seus colegas.	27
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre a atitude dos colegas de Geografia face a uma avaliação de desempenho unicamente formativa.	28
Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional	Averiguar se os avaliadores , tal como os colegas, consideram a escola o melhor contexto para promover o seu desenvolvimento profissional.	29
	Averiguar se os avaliadores, tal como os seus colegas, desvalorizam as Universidades enquanto contextos promotores do seu desenvolvimento profissional e quais os motivos subjacentes a tal opinião.	30
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre os motivos que poderão ter levado a maioria dos colegas a considerar mais viável a frequência de Conferências/*Workshops* e se partilham tal opinião com os colegas.	31
	Identificar o sujeito que os avaliadores consideram o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.	32
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre os motivos, que em sua opinião, poderão ter levado a maioria dos colegas a eleger os pares ou da Associação de Professores de Geografia como o principal responsável.	33
	Indagar o que pensam os avaliadores sobre a possibilidade dos professores avaliadores beneficiarem de formação específica.	34
Conclusão	Dar aos avaliadores a possibilidade de alterarem ou completarem alguma resposta dada anteriormente.	35

Quadro 4: Estrutura da entrevista para professoras avaliadas de Geografia

Dimensões	Objetivos específicos	Questões
Caraterísticas Profissionais	Identificar as habilitações académicas.	1
	Averiguar as atividades extraescolares em que os professores se envolveram.	2
	Caracterizar a situação e experiência profissional.	3, 4, 5, 6
Conceções sobre o ensino e aprendizagem da Geografia	Averiguar a opinião dos professores sobre o ensino e aprendizagem da Geografia.	7
	Indagar os professores sobre possiveis alterações a realizar no ensino de Geografia e qual o contributo do professor.	8
	Indagar os professores sobre o principal desafio educativo que poderá colocar-se aos professores de Geografia ao longo do século XXI.	9
	Averiguar como explicam os professores o facto de a maioria dos colegas considerar que o desafio educativo mais importante se relaciona com os alunos.	10
	Averiguar como explicam os professores a importância atribuída pela maioria dos seus colegas à introdução de conteúdos que promovam a relação da Geografia com a vida quotidiana.	11
Conceções sobre a formação do professor de Geografia	Averiguar o que os professores pensam da formação promovida pelo mestrado em Ensino de História e Geografia.	12
	Indagar os professores sobre os possíveis impactos da inexistência na Geografia de licenciatura em ensino, apenas do ramo educacional.	13
	Identificar as áreas de conhecimento que o professor de Geografia precisa dominar e aprofundar.	14
	Averiguar a explicação dos professores para o facto de a maioria dos colegas terem considerado muito viável aprofundar os seus conhecimentos científicos, e se a nova formação de Bolonha poderá alterar a opinião desses professores.	15
Conceções sobre supervisão pedagógica	Averiguar o que os professores entendem por supervisão pedagógica.	16
	Indagar os professores sobre a importância das atividades supervisivas enquanto formas de promoção do DPD.	17
	Averiguar se os professores, tal como a maioria colegas, associam a supervisão à avaliação do desempenho.	18
	Indagar os professores sobre quais os motivos que, em sua opinião, terão levado cerca de 1/3 dos colegas avaliados, a associarem a supervisão à deteção de erros e quais as consequências dessa conceção do DPD.	19
	Indagar os professores sobre a relação entre a avaliação de desempenho docente e o desenvolvimento profissional docente.	20
	Averiguar a opinião dos professores sobre o impacto dos avaliadores no DPD.	21
	Indagar os professores sobre possível o contributo das atividades supervisivas, desenvolvidas no âmbito da ADD, para o desenvolvimento profissional docente.	22
	Indagar os professores sobre as caraterísticas dos seus avaliadores.	23
	Averiguar os motivos que levaram os professores a solicitar aulas assistidas e seu grau de satisfação.	24
	Indagar os professores sobre os motivos que levaram cerca de 45,0% dos colegas avaliados a considerarem que a supervisão clinica teve um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.	25
	Averiguar os motivos que, na opinião dos professores, poderão justificar o facto de os colegas avaliadores terem uma visão mais positiva do impacto da supervisão clinica no DPD do que os colegas avaliados.	26
	Averiguar os motivos que, na opinião dos professores, poderão ter levado a maioria dos colegas a valorizar a análise das práticas com ajuda de colegas e/ou um colega especializado e indagar se estes concordam com os seus colegas.	27
	Indagar os professores sobre a atitude dos professores de Geografia face a uma avaliação de desempenho formativa.	28
Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional	Indagar os professores se, tal como os colegas, consideram a escola o melhor contexto para promover o seu DPD.	29
	Indagar os professores sobre quais terão sido os motivos de desvalorização das Universidades e se partilham tal opinião com os colegas.	30
	Indagar os professores sobre os motivos que terão levado a maioria dos colegas a considerar mais viável a frequência de Conferências/Workshops e se partilham tal opinião com os colegas.	31
	Identificar o sujeito que os professores consideram o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.	32
	Indagar os professores sobre os motivos, que em sua opinião, levaram a maioria dos colegas a eleger os pares ou da Associação de Professores de Geografia como o principal responsável.	33
	Indagar os professores sobre as caraterísticas, formação e tipo de apoio que o colega-supervisor lhes poderia disponibilizar.	34
Conclusão	Dar aos professores a possibilidade de alterarem ou completarem alguma resposta dada anteriormente.	35

Os guiões de entrevista, tal como sucedeu com o questionário, foram submetidos a uma análise da validade de conteúdo, junto de três especialistas em formação de professores, e à análise da adequação aos respondentes, cada um junto de duas professoras de Geografia, não participantes no estudo nem na validação do questionário. Depois de analisadas as sugestões dos especialistas e das professoras chegou-se à versão final do guião de entrevista a professoras avaliadoras (Anexo 2) e do guião de entrevista a professoras avaliadas, de Geografia (Anexo 3) e cujas estruturas se descreveram, respetivamente, nos quadros 3 e 4.

3.5. Recolha de dados

A recolha dos dados, necessários para responder às questões específicas de investigação definidas no Capítulo I, foi efetuada através da aplicação de um questionário e da realização de entrevistas a professores avaliadores e a professores avaliados, de Geografia. A aplicação do questionário, em 60 escolas de Portugal Continental, decorreu entre novembro de 2011 e janeiro de 2012, tendo sido autorizada, previamente, a sua aplicação pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (número de registo: 0244500001). A investigadora contactou, previamente, via telefone, o(a) Diretor(a) de cada escola selecionada, tal como foi referido na seção 3.3., no sentido de a/o convidar a participar no estudo. Esse contacto prévio permitiu apresentar, de forma detalhada, o estudo aos Diretores(as) das escolas e sensibilizá-los para a importância das escolas colaborarem, ativamente, na realização de investigações no âmbito da formação de professores. Note-se que todas as escolas contactadas aceitaram participar no estudo.

No que concerne à distribuição dos questionários, esta foi realizada via correio, uma vez que as 60 escolas se encontravam dispersas por Portugal Continental. A opção de envio dos questionários por correio apresenta diversas vantagens, entre elas: o facto de os inquiridos responderem diretamente ao questionário, sem existirem intermediários; o facto de produzir uma maior sensação de anonimato; o facto de poder chegar a uma amostra maior, mais dispersa e a baixo custo; o facto de permitir que cada sujeito faça uma leitura pausada de cada pergunta e possa refletir calmamente antes de dar a resposta (Sousa, 2005; Albert Gómez, 2007). Na tomada de decisão também foram tidas em consideração as desvantagens do envio por correio identificadas por Albert Gómez (2007), entre elas: o facto de não existir retroalimentação imediata e se os sujeitos tiverem alguma dúvida não podem ser esclarecidos no momento; o facto de as questões poderem ser mal interpretadas e/ou de poder existir

contágio na resposta, na medida em que os inquiridos podem contactar entre si e não existe controlo sobre a possibilidade de ajuda de outras pessoas. Contudo, e tendo em conta as caraterísticas das duas amostras (necessidade de em cada escola participar um professor avaliador e dois professores avaliados) e do questionário assim como as vantagens e desvantagens da disponibilização *online*, descritas na literatura, consideramos mais adequado ao nosso estudo o envio dos questionários por correio. Foram enviados quatro questionários para cada escola/agrupamento de escolas, tendo sido solicitado ao Diretor (Anexo 4) que distribuísse três questionários, de acordo com o seguinte critério: um questionário a um professor avaliador de Geografia; um questionário a cada um de dois professores avaliados de Geografia, se possível com tempos de serviço e habilitações académicas diferentes. O quarto exemplar do questionário destinava-se aos arquivos da escola. O(a) Diretor(a) de cada escola deveria, ainda: solicitar a resposta aos questionários e a sua devolução no prazo de quinze dias; recolher os três questionários preenchidos e devolvê-los à investigadora, usando para o efeito o envelope, devidamente endereçado, que se anexou. Quase todos os questionários enviados foram devolvidos à investigadora. Assim, a amostra respondente e produtora de dados foi constituída por 60 professores avaliadores e por 110 professores avaliados, de Geografia.

Para completar e aprofundar, através de entrevistas, os dados recolhidos, foram selecionadas, e tal como referimos anteriormente, duas amostras constituídas, respetivamente, por cinco professoras avaliadoras e por cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas da NUT II Norte. As entrevistas foram realizadas pela investigadora, na escola ou num espaço com um ambiente calmo, informal e acolhedor, propício à recolha de dados. No momento e local da entrevista estavam presentes a entrevistada e a entrevistadora (autora do estudo), a fim de não criar constrangimentos às entrevistadas. Pediu-se autorização às professoras para proceder à sua gravação em suporte áudio para se poder, posteriormente, fazer uma análise pormenorizada, a partir dos dados de origem, e fazer citações que ilustrem as análises e interpretações efetuadas. A gravação, para além de permitir um registo completo das palavras utilizadas pelo entrevistado, também permite que o entrevistador se focalize no diálogo com o entrevistado (Brenner, 2009).

As entrevistas tiveram lugar após à aplicação do questionário e à análise dos respetivos dados, no sentido de aprofundar as informações que o questionário permitiu recolher. Assim, a recolha de dados por entrevista decorreu entre junho e setembro de 2012.

3.6. Tratamento e análise de dados

O tratamento dos dados obtidos foi concretizado tendo em consideração as questões específicas de investigação definidas no capítulo I e, consequentemente, a existência de dois grupos a comparar. A análise dos dados recolhidos através do questionário foi efetuada em duas fases. Numa primeira fase, realizou-se uma análise quantitativa das respostas dos professores às perguntas de resposta fechada. Assim, nas referidas perguntas, as opções de resposta foram tomadas como categorias e calcularam-se as frequências de resposta por categoria. Os cálculos foram realizados por grupo, de modo a comparar as opiniões dos professores avaliadores com as dos professores avaliados, de Geografia. Numa segunda fase, efetuou-se uma análise do conteúdo das respostas às perguntas de resposta aberta e aos pedidos de justificação de respostas a perguntas de resposta fechada, incluídos no questionário. Quando falamos em análise de conteúdo referimo-nos a um conjunto de procedimentos diversos que, pela sua sistematização, permitem analisar documentos (Sousa, 2005; McMillan & Schumacher, 2006). Primeiramente, e tal como sugere a literatura, foi realizada uma leitura flutuante do conteúdo das respostas às perguntas de resposta aberta e aos pedidos de justificação de respostas às perguntas de resposta fechada, a fim de identificar os assuntos referidos pelos respondentes nas suas respostas. De seguida, criou-se um conjunto de categorias de resposta para cada pergunta/explicação ou conjunto de perguntas relacionadas entre si. As categorias de resposta surgiram, assim *a posteriori* das respostas dos sujeitos, adequando-se às respostas a analisar. Não há regras pré-estabelecidas para a definição de unidades de conteúdo (unidade mínima possuidora de sentido, podendo ser uma palavra, uma frase, um tema) nem de categorias (classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo) uma vez que cada análise de conteúdo é distinta de todas as outras (Sousa, 2005). Em cada análise de conteúdo deve ter-se em atenção, entre outros aspetos, as carateristicas do problema para o qual se procura a resposta e, sobretudo, os fundamentos teóricos em que assenta a análise de conteúdo (Sousa, 2005). Terminada a etapa de criação de categorias de resposta, aplicou-se cada conjunto de categorias às respetivas respostas a analisar, a fim de classificar estas. Nesta fase, foram ainda feitos ajustes em alguns conjuntos de categorias, no sentido de tornar as respetivas categorias mais objetivas e/ou mais adequadas aos dados em causa. Por serem muito numerosos, os conjuntos de categorias, definidos *a posteriori*, pelo processo que acabámos de descrever, não serão aqui apresentados. Essa apresentação será feita no quarto capítulo, à medida que os resultados forem sendo apresentados.

Posteriormente, depois de efetuada a categorização das respostas, foram efetuados cálculos de frequências e/ou percentagens, de modo a identificar a prevalência relativa das diferentes categorias de resposta. Em qualquer dos casos, esses cálculos foram realizados por grupo, de modo a comparar as conceções, opiniões e expectativas dos professores avaliadores com as dos professores avaliados, de Geografia. No capítulo que se segue, sempre que se considerou relevante para fundamentar a análise e a discussão dos resultados, no caso das respostas a perguntas de resposta aberta e dos pedidos de justificação de respostas a perguntas de resposta fechada, foram apresentadas respostas de professores, com indicação do código do professor avaliador (A1 a A60) e do professor avaliado (P1 a P110).

No caso da entrevista, seguiu-se um processo semelhante àquele que acabámos de descrever para as respostas a perguntas de resposta aberta. Note-se que, após a realização de cada entrevista, efetuou-se a sua transcrição literal para, posteriormente, se proceder à análise de conteúdo das respostas dos entrevistados. Gillham (2005) considera a transcrição uma forma de tradução que resulta de um processo de interpretação e daí ser um processo que envolve alguma subjetividade. As respostas a cada pergunta, da entrevista, foram analisadas em estreita articulação com os resultados da análise das respostas à questão correspondente do questionário, pois os dados das entrevistas complementavam e ajudavam a interpretar os dados obtidos através do questionário.

Os resultados serão apresentados, no quarto capítulo, em tabelas que permitem comparar os dois grupos em estudo. No caso dos dados obtidos através do questionário (componente quantitativa do estudo), nessas tabelas apresentaram-se frequências absolutas (nos casos em que o número de respondentes era reduzido) e frequências relativas (ou seja, percentagens, nos casos em que o número de respondentes não era reduzido). Sempre que se considerou relevante para fundamentar a análise e a discussão dos resultados, e tal como se referiu para os dados decorrentes do questionário, foram apresentadas respostas de professoras, com indicação do código da professora avaliadora (EA1 a EA5) e da professora avaliada (EP1 a EP5). O recurso a códigos tem como objetivo manter o anonimato dos professores questionados e entrevistados, tal como recomendam Sousa (2005), Gillham (2005) e McMillan & Schumacher (2006), manter confidenciais as informações pessoais fornecidas pelos participantes no estudo.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos na investigação realizada. Para além desta introdução, tem quatro subcapítulos, definidos com base nas dimensões do questionário. Assim, começamos por apresentar e discutir as conceções e perspetivas dos professores sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia (4.2). De seguida, passamos à apresentação e discussão das conceções dos professores de Geografia sobre os professores do seu grupo disciplinar (4.3) e sobre supervisão pedagógica (4.4). Por fim, apresentamos e discutimos as perceções dos professores relativamente à forma como e aos contextos em que deverá decorrer o desenvolvimento profissional de professores de Geografia (4.5).

4.2. Conceções e perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia

Os dados apresentados e analisados neste subcapítulo foram recolhidos junto de professores de Geografia, avaliadores e avaliados, através de um questionário, como foi referido no capítulo anterior. A algumas avaliadoras e a algumas avaliadas foi solicitado, posteriormente, em situação de entrevista, que interpretassem e/ou complementassem informações recolhidas através do questionário. Para melhor estruturação deste subcapítulo, os dados referentes a conceções e perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia serão apresentados em três seções, definidas com base nos objetivos específicos formulados para a dimensão em que se centra o subcapítulo (Quadro 2).

4.2.1. Conceções sobre objetivos do ensino de Geografia

Quando questionados sobre a importância de diversos objetivos do ensino de Geografia (questão 7.1, do questionário), e como se pode constatar pela análise das tabelas 14 e 15, a maioria dos avaliadores e dos avaliados consideraram Muito Importantes quase todas as opções disponibilizadas no questionário, à exceção dos objetivos B (Promover a

aprendizagem dos procedimentos associados à metodologia científica) e H (Desenvolver os conhecimentos epistemológicos relacionados com a Geografia).

Tabela 14: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância de diversos objetivos do ensino de Geografia (%)

(N=60)

Objetivos	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Fomentar os conhecimentos geográficos adequados (conceitos, teorias, distribuição espacial)	0,0	1,7	23,3	73,3	1,7
B. Promover a aprendizagem dos procedimentos associados à metodologia científica	0,0	15,0	50,0	33,3	1,7
C. Incentivar a resolução de problemas que surgem na vida quotidiana	0,0	3,3	31,7	63,3	1,7
D. Desenvolver atitudes positivas face à Geografia	0,0	6,6	36,7	55,0	1,7
E. Desenvolver a capacidade de tecer opiniões críticas fundamentadas	0,0	1,7	20,0	76,6	1,7
F. Desenvolver a capacidade de tomar decisões a respeito das relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente	0,0	5,0	38,3	55,0	1,7
G. Desenvolver competências relacionadas com o aprender com autonomia	1,7	0,0	40,0	56,6	1,7
H. Desenvolver os conhecimentos epistemológicos relacionados com a Geografia	10,0	35,0	43,3	10,0	1,7

Tabela 15: Opiniões dos avaliados relativamente à importância de diversos objetivos do ensino de Geografia (%)

(N=110)

Objetivos	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Fomentar os conhecimentos geográficos adequados (conceitos, teorias, distribuição espacial)	0,0	0,9	14,6	84,5	0,0
B. Promover a aprendizagem dos procedimentos associados à metodologia científica	1,8	16,4	47,3	33,6	0,9
C. Incentivar a resolução de problemas que surgem na vida quotidiana	0,0	2,7	32,8	62,7	1,8
D. Desenvolver atitudes positivas face à Geografia	3,7	1,8	20,0	73,6	0,9
E. Desenvolver a capacidade de tecer opiniões críticas fundamentadas	0,0	1,8	20,9	77,3	0,0
F. Desenvolver a capacidade de tomar decisões a respeito das relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente	0,9	1,8	30,9	66,4	0,0
G. Desenvolver competências relacionadas com o aprender com autonomia	1,8	4,6	39,1	54,5	0,0
H. Desenvolver os conhecimentos epistemológicos relacionados com a Geografia	10,9	35,5	33,6	19,1	0,9

Os objetivos que a maioria dos professores, tanto avaliadores como avaliados, selecionaram como Muito Importantes são consistentes com as tendências atuais da Educação Geográfica preconizadas pelas Orientações Curriculares do Ensino Básico (em vigor à data de início deste trabalho), pelos Programas de Geografia do Ensino Secundário, bem como por diversos investigadores (referidos anteriormente no subcapítulo 2.6.2), entre os quais se encontram: Walford (2000), Davidson & Catling (2000), Lambert (2002), Morgan & Lambert (2005), Roberts (2010) e Morgan (2011). São também concordantes com as aulas de Geografia que Schell, Roth & Mohan (2013) pretendem que se difundam e sejam uma

realidade em todas as escolas dos Estados Unidos da América. Estas deverão estar centradas nos alunos e permitir que estes: reflitam sobre as suas conceções e sobre as suas experiências quotidianas; investiguem problemas reais; e apliquem os seus conhecimentos a situações do quotidiano.

O facto de a maior percentagem, quer de avaliadores (50,0%), quer de avaliados (47,3%), ter considerado, apenas, Importante o objetivo B, relativo a aprendizagem de metodologia científica, poderá significar que os professores de Geografia necessitam de desenvolver sensibilidade para a importância de ensinar aos alunos metodologia científica e/ou de aprofundar o seu conhecimento sobre metodologias de ensino que permitam fomentar aprendizagens sobre esse assunto. Na verdade, por um lado, o conhecimento epistemológico não tem sido o ponto forte da formação inicial de professores de Geografia (Alexandre, 2009) e, por outro lado, ensinar os alunos sobre metodologias científicas pode, facilmente, provocar desconforto nos professores, por colidir com as suas conceções acerca da Geografia e da construção do conhecimento geográfico, as quais, como referem Alexandre (2009), Miranda & Malheiro (2012) e Jamil & Razak (2012), nem sempre são compatíveis com as defendidas pelos especialistas na área.

Apesar de a maioria dos avaliadores e dos avaliados terem considerado muito importante o objetivo D (Desenvolver atitudes positivas face à Geografia), verifica-se que a percentagem de avaliados (73,6%), que possuem tal opinião, é bastante superior à correspondente percentagem de avaliadores (55,0%). Por um lado, esta diferença poderá significar que há mais avaliados do que avaliadores preocupados com o desenvolvimento de atitudes, face à Geografia, nos alunos, o que, como defende Watkins (2006), pode ser conseguido através de um ensino centrado no aluno. Por outro lado, o facto de os avaliadores parecerem valorizar uma perspetiva mais tradicional do processo de ensino e aprendizagem, centrando-o mais nos conteúdos, não só coloca dúvidas sobre a sua atualização em didática para o exercício das funções de avaliador e, consequentemente, de supervisor, mas também poderá influenciar a avaliação que estes irão fazer do desempenho dos outros docentes. A qualidade do *feedback* que o avaliador deve fornecer aos professores avaliados, nos encontros pós-observação de aulas, assim como a avaliação global que ele realizará, poderá ser condicionada pela referida perspetiva, pouco propícia à promoção de um DPD assente em práticas de ensino centradas nos jovens. Note-se que a importância de um ensino ativo da Geografia, centrado nos alunos, e capaz de os motivar e conduzir a uma aprendizagem significativa é realçada por diversos investigadores, entre eles Lambert (2002), Moraes (2010), Cavalcante (2011), Afonso (2012), Beça, Santos & Martins (2013), Claudino &

Mendes (2013), Schell, Roth & Mohan (2013), Callai (2013), Callai, Castellar & Cavalcanti (2013) e Pires (2013).

Quando questionados sobre a viabilidade dos objetivos do ensino de Geografia (questão 7.2, do questionário), e como se pode constatar pela análise dos dados apresentados, na tabela 16, a maioria dos avaliadores assinalaram como Muito Viável, apenas, o objetivo A (Fomentar os conhecimentos geográficos adequados). Por seu lado, e como evidenciam os dados apresentados na tabela 17, a maioria dos avaliados, para além desse objetivo, também assinalou como Muito Viável o objetivo D (Desenvolver atitudes positivas face à Geografia).

Tabela 16: Opiniões dos avaliadores relativamente à viabilidade de consecução de diversos objetivos do ensino de Geografia (%)

(N=60)

Objetivos	Pouco viável	Moderadamente viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Fomentar os conhecimentos geográficos adequados (conceitos, teorias, distribuição espacial)	0,0	3,3	40,1	53,3	3,3
B. Promover a aprendizagem dos procedimentos associados à metodologia científica	3,3	26,7	51,7	15,0	3,3
C. Incentivar a resolução de problemas que surgem na vida quotidiana	3,3	11,7	40,0	41,7	3,3
D. Desenvolver atitudes positivas face à Geografia	1,7	11,7	48,3	35,0	3,3
E. Desenvolver a capacidade de tecer opiniões críticas fundamentadas	1,7	11,7	38,3	45,0	3,3
F. Desenvolver a capacidade de tomar decisões a respeito das relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente	0,0	21,7	48,3	26,7	3,3
G. Desenvolver competências relacionadas com o aprender com autonomia	3,3	11,8	53,3	28,3	3,3
H. Desenvolver os conhecimentos epistemológicos relacionados com a Geografia	13,3	45,0	31,7	6,7	3,3

Tabela 17: Opiniões de avaliados relativamente à viabilidade de consecução de diversos objetivos do ensino de Geografia (%)

(N=110)

Objetivos	Pouco viável	Moderadamente viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Fomentar os conhecimentos geográficos adequados (conceitos, teorias, distribuição espacial)	0,0	3,6	30,0	65,5	0,9
B. Promover a aprendizagem dos procedimentos associados à metodologia científica	7,3	31,8	40,9	18,2	1,8
C. Incentivar a resolução de problemas que surgem na vida quotidiana	2,7	11,9	49,1	33,6	2,7
D. Desenvolver atitudes positivas face à Geografia	2,7	14,5	29,2	50,9	2,7
E. Desenvolver a capacidade de tecer opiniões críticas fundamentadas	2,7	16,4	41,8	38,2	0,9
F. Desenvolver a capacidade de tomar decisões a respeito das relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente	0,9	19,1	47,3	30,9	1,8
G. Desenvolver competências relacionadas com o aprender com autonomia	3,6	26,4	50,0	19,1	0,9
H. Desenvolver os conhecimentos epistemológicos relacionados com a Geografia	20,9	38,2	27,3	10,9	2,7

O facto de ambos os grupos de professores terem considerado Muito Viável o objetivo A poderá estar relacionado com o predomínio, designadamente em Portugal, de práticas de

ensino centradas nos conteúdos (Alexandre, 2009) ou no professor (Miranda & Malheiro, 2012), apesar de esse tipo de práticas já não corresponderem às exigências da sociedade atual.

Com exceção dos objetivos A, C e E, o grau da escala que concentrou percentagens mais elevadas de avaliadores, em metade dos objetivos (B, D, F, G), foi o grau Viável (tabela 16). No caso dos avaliados, esse grau concentrou as percentagens mais elevadas em cinco (B, C, E, F, G) dos objetivos (tabela 17) que foram mencionados na questão 7.2 do questionário. É também de realçar o facto de o objetivo H (Desenvolver os conhecimentos epistemológicos relacionados com a Geografia) ter sido o único objetivo identificado, quer pela maioria dos avaliadores (58,3%), quer pela maioria dos avaliados (59,1%), como Pouco ou Moderadamente viável (tabelas 16 e 17, respetivamente). Esta aparente desvalorização dos conhecimentos epistemológicos, por parte de avaliadores e avaliados, que é inconsistente com o lugar didático que Wright (2013) atribuí a esses conhecimentos, pode dever-se à pouca importância que, segundo Alexandre (2009), lhes é dada na formação inicial de professores de Geografia e, em nossa opinião, também nos programas de Geografia do ensino secundário e nas Orientações Curriculares do ensino básico. Na verdade, a investigação realizada em diversas áreas (Negrais, 2007; Leite *et al*., 2013; Morgado, 2013) mostra que os professores tendem a considerar inviável a abordagem de assuntos ou a adoção de metodologias novas (pelo menos para eles) ou que, na opinião deles, não estão explicitamente considerados no programa, justificando essa inviabilidade com base na falta de tempo para cumprir um programa que consideram muito extenso.

Ao compararmos o número de objetivos considerados, pela maioria dos avaliadores e dos avaliados, Muito Importantes (tabelas 14 e 15) com os considerados Muito Viáveis (tabelas 16 e 17), constatámos que aquele é notoriamente superior a este último. Este desfasamento entre a importância e a viabilidade poderá indiciar que os professores de Geografia consideram que precisam de mais tempo (maior carga horária semanal), de recursos materiais e/ou condições pedagógicas (como, por exemplo, turmas com menor número de alunos), para poderem desenvolver um ensino capaz de alcançar todos os objetivos que consideraram Muito Importantes. Também poderá indiciar que os referidos professores carecem de formação e/ou apoio que lhes permita implementar práticas que viabilizem todos os objetivos que consideraram Muito Importantes. Assim, neste caso, poderá ser relevante o apoio de um colega, (por exemplo do colega-supervisor), para os incentivar e apoiar na mudança de algumas das suas práticas, tornando-as mais adequadas ao preconizado pelos especialistas em Educação Geográfica. Note-se que, como defende Palin (2008), essa

adequação é necessária para que a Geografia continue a ajudar-nos a compreender o presente e a preparar os alunos para o futuro.

A diferença entre ao grau de importância e o grau de viabilidade atribuídos aos objetivos do ensino da Geografia (questões 7.1 e 7.2 do questionário, respetivamente), pelos avaliadores e pelos avaliados, levou-nos a solicitar às professoras, em situação de entrevista, que nos fornecessem a sua opinião sobre a situação do ensino da Geografia, na época de realização da entrevista (questão 7, do guião de entrevista às avaliadas e questão 8, do guião de entrevista às avaliadoras). Posteriormente, também lhes solicitámos que se pronunciassem sobre se os objetivos que, na opinião delas, o ensino de Geografia se propõe alcançar estão a ser atingidos na prática. Sobre a situação do ensino da Geografia, duas avaliadoras entrevistadas (EA2 e EA3) e uma avaliada entrevistada (EP2) evidenciaram uma visão pouco positiva, uma vez que consideram que a Geografia:

i) não está a conseguir criar uma relação de proximidade com os alunos:

> " […] a modalidade que temos aqui, no 7º ano é uma aula por semana, uma aula de 90 minutos por semana, não se consegue criar uma relação de continuidade com os alunos […]." (EA2)

ii) recorre a métodos de ensino tradicionais:

> " Acho que, pelo menos aqueles que ficam pelo 9º ano, que são a maioria, não saem com a maior parte dessas destrezas, infelizmente não saem. Eu acho que, se calhar, alguma coisa está mal. Está mal na forma como se calhar nós ensinamos ou como não damos destrezas aos alunos para eles conseguirem ter essas capacidades. E, se calhar, também está mal porque os professores […] ainda não conseguiram desligar muito do passado e ainda, muita gente ainda ensina a Geografia como ensinava há 30 anos atrás, infelizmente. […] O ensino está muito mal. " (EA3)

iii) está a perder importância no currículo do ensino básico:

> "Penso que a carga horária de Geografia tem vindo a ser reduzida e isso tem feito com que os alunos percam um bocadinho a motivação pela disciplina o que acaba por acontecer no 3º ciclo, que só têm a Geografia uma vez por semana e já não se lembram frequentemente daquilo que lecionaram na aula anterior […], acho que se tem vindo a degradar e a perder importância no ensino." (EP2)

Contudo, três das avaliadas entrevistadas (EP1, EP3 e EP5) possuem uma visão diferente, mais positiva, da situação atual do ensino da Geografia, considerando que a Geografia tem vindo:

i) a contribuir para a formação de cidadãos geograficamente competentes:

> […] a Geografia é vista como uma disciplina de cultura geral e um bocadinho até minimizada por outros grupos disciplinares, nomeadamente pelo grupo de História, que acha que nós conseguimos acabar o programa em tempo útil porque nós só damos miudisses, coisinhas sem importância. Eu tenho a certeza que não é nada disso porque nós trabalhamos a Educação Geográfica na sala de aula […] estamos a contribuir para aquilo que a legislação aponta: cidadãos conscientes, responsáveis, que sabem intervir de forma cívica […]." (EP3)

ii) a tentar afirmar-se e aumentar o seu reconhecimento:

> " Eu penso que ultimamente têm valorizado um bocadinho a Geografia, não só pelo aumento, pouquinho, da carga horária. As pessoas começaram a perceber que é uma disciplina que contribui muito para uma aprendizagem global do aluno […]. Eu acho que faz cada mais sentido o ensino da Geografia a esse nível, perceber as diferentes escalas, os fenómenos integrados nas escalas, local, regional e mundial." (EP1)

iii) a melhorar os seus métodos de ensino:

> " Eu entendo que a Geografia tem-se vindo a afirmar dentro das escolas e essa afirmação tem sido feita à custa, também, penso eu, das novas mentalidades […], acho que as novas gerações de professores de Geografia têm a plena consciência de que nós temos que defender cada vez mais a nossa ciência e acho que temos, cada vez mais, um grande papel dentro das escolas. […] Eu entendo que está a haver uma mudança neste momento na Geografia. Acho que, durante muito tempo, que tentou-se veicular um ensino muito bibliotecário, […] muito à base de memorização. O que eu entendo agora, é que realmente, a Geografia, e forma como se está a lecionar a Geografia, é muito mais uma aprendizagem ativa e autónoma por parte dos nossos alunos." (EP5)

As restantes entrevistadas não se pronunciaram sobre o estado do ensino da Geografia, uma vez que, apesar dos esforços da entrevistadora, afastaram-se do tema em discussão ou forneceram respostas muito centradas no seu próprio desempenho. Quando solicitámos às avaliadoras e às avaliadas, em situação de entrevista, que mencionassem se consideravam, ou não, que os objetivos que, em sua opinião, o ensino de Geografia se propõe alcançar estão a ser atingidos, na prática, constatámos que, segundo metade das entrevistadas (EA2, EA4, EP1, EP2 e EP4), esses objetivos estão a ser parcialmente atingidos (tabela 18).

Tabela 18: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente à consecução dos objetivos do ensino de Geografia

Objetivos da Educação Geográfica	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Atingidos	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	✓
Atingidos parcialmente	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-
Não atingidos	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-

Esta consecução parcial deve-se, na opinião de metade dessas entrevistadas, à reduzida carga horária da disciplina, nomeadamente no ensino básico, que:

i) limita o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes/comportamentos no âmbito da cidadania:

> "Em parte sim, e isso depende muito do professor, isso depende muito do professor que se tem na frente. É claro, que o programa de Geografia é muito exigente, em termos de conteúdos e tempo, e portanto, aí nem sempre se consegue dar ênfase à parte da cidadania e eu tento, poderei até dizer que até consigo, mas tenho a plena noção que nem toda a gente faz e nem toda a gente consegue. Acho que o ser cidadão é muito importante, perguntar o que acham, debater alguns assuntos, mas isso, não tenho a certeza de toda a gente o fazer." (EA4)

ii) dificulta a realização de trabalhos práticos:

> "Eu julgo que no fundamental conseguimos atingir os objetivos mas julgo que a nossa carga horária é muito reduzida para conseguirmos fazer um trabalho prático que está inerente à disciplina." (EP4)

Duas avaliadoras entrevistadas (EA1 e EA5) e uma avaliada entrevistada (EP5) consideraram que estão a ser atingidos os objetivos que, na opinião deles, o ensino de Geografia se propõe alcançar. Segundo a entrevistada EP5, isso deve-se ao facto de os métodos de ensino da Geografia estarem a mudar, favorecendo uma aprendizagem mais ativa e mais autónoma. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra esta ideia:

> "[…] está a haver uma mudança, neste momento, na Geografia: durante muito tempo um ensino muito bibliotecário, muito à base de memorização e agora a Geografia é muito mais uma aprendizagem ativa e autónoma por parte dos nossos alunos." (EP5)

Finalmente, refira-se que duas entrevistadas (EA3 e EP3) consideraram que os verdadeiros objetivos que o ensino de Geografia se propõe alcançar não estão a ser atingidos, devido aos métodos tradicionais de ensino que, segundo elas, são ainda adotados por muitos professores. Os seguintes excertos das respetivas entrevistas ilustram esta ideia:

> "O não atingir os objetivos prende-se, no fundo, com o processo de ensino. Nós professores havemos de ter alguma culpa nisso, não venham só dizer que são os programas porque os programas têm mudado e continuamos, se calhar, a não ver resultados." (EP3)

> " Eu acho que, se calhar, alguma coisa está mal na forma como se calhar nós ensinamos ou como não damos destrezas aos alunos para eles conseguirem ter essas capacidades. E, se calhar, também está mal porque eu acho que os professores, às vezes, pelo menos daquilo que eu tenho visto e passado e que vou ouvindo pelos estagiários que passam ao longo dos anos por mim, nós ainda não nos conseguimos desligar muito do passado e muita gente ainda ensina a Geografia como ensinava há 30 anos atrás, infelizmente. E quando se tenta dar a volta e fazer alguma coisa de novo […] geralmente até acaba por se ter alguma oposição dos outros colegas." (EA3)

A opinião destas entrevistadas é consistente com a opinião de Alexandre (2009), que considera que a Educação Geográfica pouco mudou ao longo do tempo, bem como com os resultados de estudos realizados por Martins (2011), que concluiu que os professores de Geografia continuam a ter uma visão tradicional do Currículo Nacional, considerando-o como um currículo normativo, a ser cumprido de igual modo para todas as escolas. Note-se que a literatura, ao contrário do que sucedeu com as entrevistadas EP3 e EA3, mostra que os professores, normalmente, não consideram os seus métodos de ensino como um dos principais obstáculos à aprendizagem. Na verdade, tendem a atribuir a culpa a fatores como a falta de interesse do aluno (Silva, 2004), o limitado tempo disponível (Negrais, 2007), e a falta de envolvimento dos pais e dos alunos (Lopes, 2010).

Estes dados obtidos nas entrevistas ajudaram-nos a compreender que as diferenças verificadas entre o grau de importância e o grau de viabilidade, atribuídos pelos professores aos objetivos facultados, poderão resultar da sua perceção da reduzida carga horária da

disciplina, da perda de importância da Geografia no currículo do ensino básico, e do recurso a métodos de ensino tradicionais adotados por muitos professores. Em nosso entender esta situação é preocupante e deverá motivar uma reflexão acerca das medidas a implementar, brevemente, para que a Educação Geográfica se desenvolva na sua plenitude e, assim, consiga, tal como defende a GA (2009), ajudar os jovens a compreender os desafios contemporâneos.

4.2.2. Perspetivas sobre modificações a introduzir no ensino de Geografia

Quando questionámos os avaliadores e os avaliados sobre a importância das diversas modificações que os professores podem fazer no ensino da Geografia (questão 9.1, do questionário), constatou-se que metade ou mais dos professores, quer avaliadores quer avaliados, consideraram Muito Importante a modificação A (avaliadores: 65,0%; avaliados: 76,4%), a modificação B (avaliadores: 60,0%; avaliados: 70,9%) e a modificação C (avaliadores: 65,0%; avaliados: 76,4%), sendo as percentagens um pouco mais elevadas no caso dos avaliados (tabelas 19 e 20). A modificação D, relativa ao incremento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, foi considerada Muito Importante pela maioria dos avaliados (58,2%) mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores (55,0%). Por um lado, parece que há mais avaliados do que avaliadores predispostos para a introdução de mudanças no ensino da Geografia, o que, do ponto de vista da ADD não é o mais interessante, pois coloca questões sobre a formação e o perfil dos avaliadores. Por outro lado, as percentagens elevadas favoráveis às mudanças eram de esperar atendendo à literatura da especialidade (Scoffham, 2000; Horta & Dias, 2006; Patterson, 2007; Lam, Lai & Wong, 2009; Roberts, 2010; Yeung, 2010; Cachinho, 2011; Fitzpatrick, 2011; Lázaro & Torres, 2013; Pires, 2013) que preconiza a importância de introduzir modificações no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Na entrevista (através da questão 11 do guião de entrevista às avaliadas e da questão 12 do guião de entrevista às avaliadoras) foi solicitado às professoras que explicassem o facto de mais de 60,0%, tanto dos avaliadores como dos avaliados, terem considerado Muito Importante introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos (modificação A). Segundo as professoras entrevistadas, essa opinião poderá ter diversas explicações, entre elas:

i) a valorização da transmissão de conhecimentos no processo de ensino da Geografia:

> "[…] as pessoas encararem o processo ensino e aprendizagem quase como o debitar dos conteúdos." (EP3)

ii) uma interpretação limitada dos programas/orientações curriculares:

"Eu acho que as pessoas não fizeram uma leitura muito boa do nosso programa. Porque o nosso programa quase todo ele está relacionado com o quotidiano só se nós não quisermos, não é?" (EA2)

"Se calhar, temos um problema, neste momento, que é um demasiado apego às Orientações Curriculares e pouca flexibilização quanto àquilo que se leciona. Acho que há uma grande preocupação com o cumprimento da planificação […] e depois, muitas vezes, acaba-se por menosprezar o que muitas vezes é o mais importante, que são as experiências quotidianas e experiências ancoradas naquilo que é o contexto das turmas e dos alunos." (EP5)

iii) a não compreensão do real objetivo da Educação Geográfica:

"[…] acho que não estão a perceber qual é o real objetivo do ensino da Geografia, peço muita desculpa mas acho que só pode ser isso. Nós temos conteúdos e depois os métodos que usamos para os transmitir aos alunos depende do professor e eu acho que não há disciplina em que haja mais oportunidade de relacionar com o quotidiano do que a Geografia, não é? Porque tudo que nós olhamos, como eu costumo dizer aos meus alunos, vocês olham à vossa volta tudo é Geografia, tudo é suscetível de uma interpretação geográfica […]." (EA5)

Tabela 19: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%)

(N=60)

Modificações	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	5,0	1,6	23,4	65,0	5,0
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	1,7	5,0	28,3	60,0	5,0
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	1,7	3,3	40,0	50,0	5,0
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	0,0	5,0	55,0	35,0	5,0
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	5,0	20,0	45,0	25,0	5,0
F. Aumentar a interdisciplinaridade	1,7	8,3	53,3	31,7	5,0
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	1,7	5,0	45,0	43,3	5,0

Tabela 20: Opiniões dos avaliados relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%)

(N=110)

Modificações	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	1,8	4,5	15,5	76,4	1,8
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	0,0	2,7	25,5	70,9	0,9
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	0,0	2,7	40,0	56,4	0,9
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	0,0	10,0	30,9	58,2	0,9
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	2,7	19,1	41,8	35,5	0,9
F. Aumentar a interdisciplinaridade	1,8	12,8	40,0	44,5	0,9
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	0,9	11,8	40,0	46,4	0,9

A entrevistada EP4 não concorda com os colegas que responderam ao questionário, porque, em sua opinião, a quase totalidade dos conteúdos de Geografia estão relacionados com o dia a dia, pelo que a modificação A não deveria ser necessária:

> "Não consigo perceber a ideia dos professores que disseram isso, porque acho que não faz qualquer sentido. […] Eu acho que vou ser a ovelha ranhosa do teu estudo, mas eu acho que só depende dos professores, não depende de mais ninguém, acho que muitos conteúdos dados em Geografia, a maioria, 90% estão relacionados com o dia a dia, com o que se ouve nas notícias." (EP4)

Depois, procurámos averiguar se as professoras entrevistadas consideravam Muito Importante introduzir conteúdos capazes de melhorar a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos (questão 11, do guião de entrevista às avaliadas e questão 12, do guião de entrevista às avaliadoras) e constatámos que todas elas consideraram que os conteúdos programáticos já permitem essa relação, manifestando, por isso, uma opinião contrária à da maioria dos professores que responderam ao questionário. Os excertos seguintes das respetivas entrevistas ilustram-no:

> "[…] não há disciplina em que haja mais oportunidade de relacionar com o quotidiano do que a Geografia." (EA5)

> "Faz parte do esforço que o professor tem que fazer de relacionar a vida quotidiana com as aprendizagens e isso eu acho que é mesmo uma mais-valia da Geografia." (EP2)

> "[…] o professor tem toda a liberdade de, a qualquer momento, refazer as suas planificações e de ajusta-las ao quotidiano." (EP5)

Esta relação do conhecimento científico com a vida quotidiana dos jovens e com os seus conhecimentos prévios tem sido preconizada por diversos investigadores, entre os quais se encontram Rawling (2006), Sacramento (2007), Roberts (2009), Griffiths (2009) e Schell, Roth & Mohan (2013). No entanto, como constatou Pires (2013), muitas investigações sobre o ensino de Geografia indicam que as situações de aprendizagem, geralmente, são mecânicas e repetitivas, e não têm em conta a experiência pessoal e os conhecimentos prévios dos alunos em relação com o assunto em lecionação.

A modificação F, relativa ao incremento da interdisciplinaridade, foi considerada Muito Importante pela maior percentagem dos avaliados (44,5%) mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores (53,3%). A opinião destes professores é concordante com o defendido por Merenne-Schoumaker (2005), que considera que cada aula de Geografia deve ser entendida como uma obra de engenharia, onde são construídas 'pontes' entre as diversas áreas do saber, e por Baerwald (2010), para quem a Geografia é intrinsecamente interdisciplinar.

A maioria, tanto dos avaliadores (tabela 19) como dos avaliados (tabela 20) consideraram, ainda, Importante ou Muito Importante a modificação E, relativa ao aumento da frequência de visitas de estudo (70,0% e 77,3%, respetivamente), assim como a

modificação G, referente à intensificação do trabalho colaborativo entre os alunos (88,3% e 86,4%, respetivamente). Butt (2002), Wood & Walker (2007), Turney (2009), Lambert & Balderstone (2010), Buttigieg *et al*. (2012) e Skavhaug & Andersen (2013) valorizam, tal como a maioria dos avaliadores e dos avaliados, o papel das visitas de estudo no ensino da Geografia. Contudo, e como mostram as tabelas 21 e 22, as opiniões desses dois grupos de professores divergem entre si quanto à sua viabilidade (questão 9.2, do questionário), que foi classificada apenas como Viável pela maior percentagem de avaliadores (36,7%) e Moderadamente Viável pela maior percentagem de avaliados (34,5%). Em nossa opinião, a redução dos apoios financeiros à realização de visitas de estudo e a crescente dificuldade económica das famílias portuguesas poderão ter influenciado a opinião menos favorável dos avaliados face à modificação E. Relativamente às restantes modificações, a maior percentagem dos avaliadores consideraram todas viáveis (tabela 21), enquanto a maior percentagem dos avaliados consideraram muito viável a modificação B, Viável ou Muito Viável a modificação A e viáveis, apenas, as modificações C, D, e G (tabela 22).

O facto de a maioria, tanto dos avaliadores como dos avaliados, não terem assinalado como Muito Viável nenhuma das modificações facultadas no questionário poderá estar relacionado com considerarem que ainda não estão reunidas, no contexto escolar, todas as condições, temporais e/ou espaciais, necessárias para, por exemplo, intensificarem o trabalho colaborativo entre os alunos ou para aumentarem a interdisciplinaridade. Estes resultados poderão ter consequências negativas no processo de inovação didática, ao nível das estratégias de ensino e aprendizagem da Geografia. Consideramos que a aposta no desenvolvimento profissional, em contexto laboral, mais associado às práticas pedagógicas, poderá ser benéfico para a sua modificação. Leat *et al*. (2005) e Lewthwaite (2006) consideram que é necessário dar mais atenção ao tipo de apoio que os docentes necessitam, devendo este passar pelo apoio de pares, presencial e prático, que encoraja e ajuda os professores a inovar no ensino e aprendizagem.

No sentido de aprofundarmos os dados recolhidos, por questionário, e em situação de entrevista, solicitámos às professoras que nos indicassem se consideravam que o ensino e a aprendizagem da Geografia precisam, ou não, de ser melhorados (questões 8 do guião de entrevista às avaliadas e questões 9 do guião de entrevista às avaliadoras) e verificámos que todas responderam afirmativamente.

Tabela 21: Opiniões dos avaliadores relativamente à viabilidade das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%)

(N=60)

Modificações	Pouco viável	Moderadamente viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	5,0	10,0	51,7	25,0	8,3
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	1,7	8,3	51,7	30,0	8,3
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	8,3	26,7	38,3	18,4	8,3
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	1,7	16,7	50,0	23,3	8,3
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	16,7	35,0	36,7	5,0	6,6
F. Aumentar a interdisciplinaridade	8,3	28,4	46,7	10,0	6,6
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	5,0	26,7	51,7	10,0	6,6

Tabela 22: Opiniões dos avaliados relativamente à viabilidade das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%)

(N=110)

Modificações	Pouco viável	Moderadamente viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	3,6	21,8	36,4	36,4	1,8
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	0,0	10,0	38,2	50,0	1,8
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	10,9	30,0	38,2	19,1	1,8
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	4,6	22,7	39,1	30,9	2,7
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	24,5	34,5	27,4	11,8	1,8
F. Aumentar a interdisciplinaridade	13,8	39,3	30,2	14,8	1,9
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	10,0	28,2	38,2	20,9	2,7

A melhoria enunciada pela maioria das avaliadoras entrevistadas (EA2, EA3, e EA5) está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, mais especificamente, com 'tornar o processo ensino e aprendizagem menos transmissivo' (tabela 23). As citações seguintes são ilustrativas destas opiniões:

> "Apreendam as coisas por eles e nós não lhes darmos tudo e eles estarem perfeitamente sem fazerem nada. Acho que a aprendizagem feita assim é a melhor forma, não é? É só aprender fazendo é que uma pessoa consegue aprender. […] e acho que a Geografia tem que ir por esse lado." (EA3)

> Penso que pode ser melhorado pelo seguinte: eu dá-me ideia que é capaz de ainda haver um ensino da Geografia muito enciclopédico. Eu garanto que não o faço, sempre fui contra isso. Eu sou mais do género de pesquisar, relacionar, cruzar matéria […] mas a sensação que eu tenho é que ainda há muito aquele género de professores que fazem resumos […], principalmente no ensino básico. Aí é que eu acho que devia ser melhorado […]. Eu tive ensino básico há 3 ou 4 anos e é um desespero porque a gente luta contra o tempo, tem um programa para cumprir […], não há muito tempo para pôr os alunos a pensar e a descobrir por eles próprios, quase não há hipóteses e, portanto, aí é que eu acho que tem que ser feito mesmo um trabalho de fundo. No secundário eu não sinto isso porque temos uma carga letiva que dá tempo para isso tudo e, portanto, no ensino básico isso era importante alterar-se." (EA5)

Tabela 23: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente a possíveis melhorias a implementar no ensino e aprendizagem da Geografia

Melhorias a implementar		Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
		EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Relacionadas com as metodologias de ensino da Geografia	Adequar o processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-
	Incrementar a articulação interdisciplinar	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	-
	Valorizar a componente prática	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-
	Tornar o processo ensino e aprendizagem menos transmissivo	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-
	Intensificar as saídas de campo (dentro ou fora da escola)	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-
Relacionadas com os recursos didáticos	Trazer para a aula objetos ou descrições de acontecimentos do quotidiano	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
	Valorizar as Tecnol. Inf. Geográfica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
Relacionadas com os conteúdos da disciplina	Valorizar conteúdos relacionados com a Geografia Física	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
	Valorizar a análise dos fenómenos naturais e humanos à escala nacional	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
	Inter-relacionar os diversos conteúdos abordados na Geografia	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
	Reformular os programas	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-

Por seu lado, a maioria das avaliadas entrevistadas referiram os seguintes aspetos (tabela 23):

i) valorizar da componente prática (três de cinco avaliadas):

> "Apostar no desenvolvimento da componente prática da Geografia, o que poderia motivar mais os alunos, dar-lhes mais competências para o futuro, acaba por não ser feito. Para mim é o maior problema com que se depara a Geografia hoje em dia." (EP2)

ii) incrementar articulação interdisciplinar (três de cinco avaliadas):

> " Em 1º lugar: acho que devíamos trabalhar muito mais de forma interdisciplinar, parece uma ideia já muito antiga. Porque o falarmos em interdisciplinaridade só falamos no papel, só andamos a falar no papel porque na prática … Quando estudas os dois programas, como eu tive de estudar, o programa de História do 3ºciclo e o programa de Geografia, vez que é possível pontos de encontro que nós nas escolas não fazemos. Não te posso dizer que são os colegas de História é que não são abertos, não é nada disso, até se calhar estão disponíveis. Nós, o de cima da cátedra, é que ainda não temos estar forma de trabalhar, já acontece nos países nórdicos que é trabalhar de forma interdisciplinar. As matérias ficam muito mais interessantes. Dar determinada matéria, por exemplo a questão da natalidade que damos no 8ºano, já falam na Grécia na questão da fertilidade, seria muito mais interessante trabalhar isto de uma forma continuada, sem balizas cronológicas. Pronto, época contemporânea e acabou … nós só falamos na época contemporânea, a Geografia no 3º ciclo e secundário é contemporânea." (EP3)

iii) adequar do processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos (três de cinco avaliadas):

> "Eu acho, que não é só da Geografia mas de todos precisam de ser melhorados, adaptando-se às novas formas de estar. Eu penso que sim." (EP1)

Depois averiguámos, junto das professoras entrevistadas, qual o contributo que o professor de Geografia poderá dar para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem

desta disciplina (questão 8, do guião de entrevista às avaliadas; questão 9, do guião de entrevista às avaliadoras) e constatámos que o contributo poderá estar relacionado com o próprio professor, com as metodologias de ensino da Geografia e/ou com os recursos didáticos (tabela 24).

Tabela 24: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente aos contributos que o professor de Geografia pode dar para melhorar o ensino e a aprendizagem da Geografia

Possíveis contributos		Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
		EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Relacionados com o próprio professor	Apostar no desenvolvimento profissional	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-
	Intensificar o trabalho colaborativo entre os docentes	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-
Relacionados com as metodologias de ensino da Geografia	Diversificar as estratégias de ensino, centrando-as no aluno	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	✓
	Realizar mais visitas de estudo/trabalhos de campo	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓
	Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Acompanhar os alunos de forma mais individualizada	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Criar mais momentos de autoavaliação	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Relacionados com os recursos didáticos	Diversificar os recursos didáticos	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
	Utilizar mais frequentemente as TIC	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-

Enquanto que a maioria das avaliadas entrevistadas (três de cinco avaliadas) referiram a aposta no desenvolvimento profissional e na diversificação de estratégias de ensino, centrando-as no aluno, o maior número de avaliadoras entrevistadas (duas de cinco avaliadoras) referiram, para além deste último contributo, o intensificar o trabalho colaborativo entre os docentes. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos das suas opiniões:

> "[…] se um professor adquirir mais formação, de certeza que vai desempenhar melhor as suas funções, e quanto mais competências adquirir, e mais realizado se sentir, melhor as vai desempenhar". (EP1)

> "[…] 90% da motivação de uma turma, está relacionado com o papel e a postura que o professor tem. O professor não tem que ser só o emissor, pode ser um moderador, poder ser a pessoa que encaminha o aluno à descoberta e que coloca o aluno a trabalhar." (EP5)

> "Acho que deve variar. […] eu acho que é importante o aluno nunca ter a noção de que, quando entrar para dentro da sala de Geografia vai ter aula nº 38 […] e depois, hoje então vamos abrir o caderno de atividades na página 38, ou seja, aquilo que é normal todos os dias sempre igual, sempre igual. Eu acho que nós de Geografia temos mesmo essa hipótese de fazer uma aula sempre diferente, quanto mais diferente for a aula mais nós cativamos os alunos." (EA3)

> " […] acho que a troca de experiências, o trabalho a pares ou a trios, acho que é sempre muito importante, acho que é um trabalho que não deve ser isolado." (EA4)

As entrevistadas que sugeriram contributos relacionados com as estratégias de ensino (EA3, EA5, EP2, EP4, e EP5) e com a aposta no desenvolvimento profissional (EA4, EP1, EP3 e EP4) partilham da opinião, entre outros investigadores, de Balderstone (2000) e de Lambert & Balderstone (2010), que consideram que o professor de Geografia deve desenvolver diversos estilos e estratégias de ensino e continuar o seu desenvolvimento profissional, de forma a melhorar o seu desempenho profissional quotidiano.

Apesar de todas as professoras entrevistadas terem considerado que o ensino e a aprendizagem da Geografia precisam de ser melhorados (tabela 23), todas (tabela 25), com exceção da professora EA1, consideraram que os alunos gostam de aprender Geografia (questão 7 do guião de entrevista às avaliadas e questão 8 do guião de entrevista às avaliadoras), embora não tenham explicado os motivos que as levaram a acreditar nisso. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião das referidas professoras entrevistadas:

> "[…]No global acho que gostam, mas também acho que sentem algumas dificuldades em algumas matérias devido pouco tempo para explorar os conteúdos. […]." (EP2)

> "[…] eu acho que um modo geral eles gostam e vêem utilidade no ensino da Geografia, na disciplina da Geografia." (EP1)

Tabela 25: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente à reação dos alunos à aprendizagem da Geografia

Reação dos alunos	Professores Avaliadores (n=5)					Professores Avaliados (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Gostam de aprender Geografia	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Não gostam de aprender Geografia	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Este resultado está de acordo com os resultados de outras investigações, na medida em que diversos estudos (Bar-Gal & Sofer, 2010; Hopwood, 2011; Stokes, Magnier & Weaver, 2011), que permitiram aceder às opiniões de alunos e/ou de professores sobre o ensino de Geografia, têm concluído que os alunos gostam de aprender Geografia. Contudo, as entrevistadas EA3 e EP5, que consideraram que os alunos gostam de aprender Geografia, salientaram o facto de depender muito do professor motivar os alunos para a disciplina e estes atingirem bons resultados. Os excertos das respetivas entrevistas ilustram as suas opiniões:

> "Eu acho que sim, eu acho que na generalidade uma grande parte dos alunos gosta. Também acho que é uma disciplina de relativo sucesso […], eles acabam por gostar de fazer algumas das coisas, também depende muito do professor, lá está, voltamos sempre à mesma, mesma coisa, depende muito, mas acho que uma grande parte dos alunos que gosta mesmo […] gosta da disciplina por si, gosta." (EA3)

> "Sim, mas como tudo acho que depende muito do professor." (EP5)

A opinião destas duas professoras entrevistadas é concordante com o defendido por Osborne & Freyberg (1991), que consideram que o professor deve conseguir motivar os alunos, desempenhando um papel de agente motivador.

4.2.3. Perspetivas sobre o principal desafio educativo a ser enfrentado pelo professor de Geografia, nos próximos anos

Apesar de os professores terem considerado que o professor de Geografia deve realizar modificações no ensino e aprendizagem da Geografia (tabelas 21 e 22), a maior percentagem tanto de avaliadores (38,3%) como de avaliados (39,1%) consideraram que o principal desafio educativo que o professor de Geografia poderá ter que enfrentar nos próximos anos (questão 10, do questionário) relaciona-se com os alunos (tabela 26). Note-se que a maioria dos avaliadores (60,9%), que identificaram desafios relacionados com o aluno, referiram o motivar o aluno para a utilização do pensamento e conhecimento geográfico, nomeadamente, na resolução de problemas quotidianos e/ou na tomada de decisões, enquanto a maioria dos avaliados (51,1%) referiram o promover a formação geográfica dos alunos (tabela 27). Os seguintes excertos ilustram as opiniões destes professores:

> "É importante conseguir passar aos alunos a importância do conhecimento geográfico para as situações do dia a dia bem como na tomada de decisões sustentáveis, sustentadas, civicas." (A56)

> "Incentivar os alunos no sentido de criar interesse sobre os conteúdos geográficos, adequando os conhecimentos às necessidades atuais […] despertar a consciência sobre a importância da Geografia para a sociedade." (P1)

> "Num futuro próximo, o principal desafio para o professor de Geografia, será fazer com que os alunos se apercebam da importância do conhecimento geográfico estruturado e sólido." (P2)

Esta opinião de 60,9% dos avaliadores é concordante com o defendido por diversos investigadores (ex.: Balderstone, 2000; Davidson & Catling, 2000; Lambert, 2002; Roberts, 2010; Schell Roth & Mohan, 2013; Claudino & Mendes, 2013), que valorizam o desenvolvimento do pensamento geográfico em detrimento de um conhecimento geográfico puramente factual e descritivo. O desafio de promover a formação geográfica dos jovens, referido por 51,1% dos avaliados, tem sido defendido por diversos investigadores, entre eles Rawling (2006), assim como pela Declaração de Lucerne (2007), e pela Geographical Association (2009), que consideram importante aprofundar a literacia geográfica dos alunos.

Tabela 26: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente ao principal desafio que o professor de Geografia poderá ter de enfrentar nos próximos anos (%)

Grupos	Desafio educativo relacionado com a natureza da Geografia	Desafio educativo relacionado com o Aluno	Desafio educativo relacionado com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia	Desafio educativo relacionado com o Professor	Desafio relacionado com a alteração da formação inicial de professores de Geografia	Não responde
Avaliadores (n_a= 60)	16,7	38,3	3,3	21,7	8,3	11,7
Avaliados (n_p= 110)	24,5	39,1	4,5	13,7	8,2	10,0

Tabela 27: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente aos desafios relacionados com o aluno e com o professor que o professor de Geografia poderá ter de enfrentar nos próximos anos (%)

Desafios educativos		Avaliadores	Avaliados
Categorias	Subcategorias		
Desafio educativo relacionado com o Aluno (na=23; np=43)	Promover a formação geográfica dos alunos	39,1	51,1
	Motivar a utilização do pensamento/conhecimento geográfico	60,9	41,9
	Motivar os alunos para a aprendizagem (da Geografia)	0,0	7,0
Desafio educativo relacionado com o Professor (na=13; np=15)	Adaptar-se a novos contextos	7,8	26,7
	Desenvolver-se profissionalmente	92,2	60,0
	Gerir situações de indisciplina e/ou de conflito	0,0	13,3

Procurámos esclarecer junto das professoras entrevistadas o facto de a maior percentagem dos professores ter considerado os alunos como o principal desafio educativo que os professores de Geografia poderão ter de enfrentar nos próximos anos (questão 10, do guião de entrevista às avaliadas; questão 11, do guião de entrevista às avaliadoras). Constatámos que, para a maioria de as avaliadas entrevistadas (EP1, EP2, EP3, EP5) que justificaram esta resposta, tal opinião poderá estar relacionada com a indisciplina (tabela 28).

Tabela 28: Motivos enunciados pelas avaliadoras e pelas avaliadas entrevistadas face ao facto de a maioria dos professores terem considerado os alunos como o principal desafio que o professor de Geografia poderá ter de enfrentar, nos próximos anos

Motivos possíveis		Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
		EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Relacionados com os alunos	A indisciplina	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓
	O desinteresse/desânimo	-	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	-
	O insucesso escolar	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓
	A motivação para os professores	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-
Relacionados com aspetos socioeducativos/ socioeconómicos	O alargamento da escolaridade obrigatória	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
	As dificuldades associadas à crise económica	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, ilustram as suas opiniões:

> " […] penso que é o problema generalizado no momento [a indisciplina]. São fruto desta sociedade de consumo, em que crescem sem regras, sem grandes valores, são depositados

> na escola, e à escola é pedido que se eduque unilateralmente. Portanto, os pais demitem-se da educação dos filhos e nós vemo-nos confrontados com esse desafio de ter que educar para a cidadania, educar para os valores e educar para as matérias específicas de cada disciplina, e portanto, isto é muito complicado." (EP1)
>
> "Eu acho que essa resposta com os alunos tem a ver com a questão da indisciplina […]." (EP3)

Um número mais reduzido de avaliadas entrevistadas (duas de cinco avaliadas) também referiu como possíveis causas o desânimo/desinteresse dos alunos e/ou o insucesso escolar. A opinião da maioria das avaliadas entrevistadas é concordante com os resultados do estudo desenvolvido por Miranda & Malheiro (2012), que constataram que o aumento da indisciplina foi uma das causas evocadas pelos professores de Geografia para o facto de terem abandonado práticas educativas ativas, centradas no aluno, e terem voltado a adotar metodologias expositivas, centradas no professor. As avaliadoras entrevistadas forneceram explicações um pouco mais diversificadas (tabela 28), relacionadas com os alunos, com aspetos socioeducativos e socioeconómicos, a saber:

i) o desinteresse/desânimo dos alunos (uma de cinco avaliadoras):

> "[…] eu apercebo-me que cada vez menos os nossos jovens têm objetivos bem definidos e, na situação atual, então, é um desânimo completo porque sabem que é estar a estudar para o desemprego. […] Eles não estão ali por vocação, portanto […] essa falta de objetivos penso que será um desafio para o futuro " (EA5)

ii) a motivação para os professores (duas de cinco avaliadoras):

> " […] no fundo eu trabalho e sou capaz de pensar em novos métodos, utilizar novos recursos, fazer planificações de acordo com o grupo que tenho, mas eu faço tudo isso porque eu preciso de chegar aos alunos e mais de que chegar ao fim e atribuir -lhes uma nota, rotulá-los, o que eu quero é que eles sintam prazer em aprender. Aquilo que eu no fundo me proponho ensinar e que o façam da melhor maneira possível, que lhes fique algumas sementes de interesse e de vontade para depois mais tarde eles explorarem, nem que seja de forma autónoma. No fundo, o trabalho do professor é para quem? Nem é para o professor em si, nem é para a escola como uma instituição é para o aluno e o que eu queria de alguma maneira era chegar a cada um dos alunos. Isso é um trabalho extraordinariamente difícil. Mas, no fundo, eu concordo nós trabalhamos porque temos alunos. Eu digo muitas vezes nas turmas, e é verdade, o meu trabalho é porque vocês estão aqui, no dia em que não houver turmas, não houver alunos, o meu trabalho deixou de existir. Esse é o objetivo primeiro o mais amplo de todos, eu trabalho para os alunos." (EA4)

iii) o alargamento da escolaridade obrigatória (duas de cinco avaliadoras):

> " Será um bocado o facto da escolaridade obrigatória, de serem obrigados […]."(EA1)
>
> "[…] que eu mais temo é a nível de disciplina dentro da sala de aula, com o alargamento da escolaridade obrigatória. Nós sabemos que os casos dos alunos mais problemáticos, mais indisciplinados, normalmente são aqueles que não gostam de estudar e, portanto, mal cumprem a escolaridade obrigatória vão-se embora. O alargamento da escolaridade obrigatória irá obriga-los a andarem aqui a arrastar-se até mais tarde e mais refinados e aí, realmente, acho que é um grande desafio conseguirmos manter um ambiente dentro da sala de aula, um ambiente propício à aprendizagem e tentar cativar esses alunos, é o que me parece." (EA5)

iv) as dificuldades associadas à crise económica (uma de cinco avaliadoras)

"[…] E acho que os valores destes miúdos perderam-se, famílias destruturadas, agora e cada vez mais o desemprego. Cada vez mais esses problemas económicos vão complicar muito porque vão trazer problemas afetivos muito graves para os alunos e o seu desiquilibrios nas aulas, a sua distração, a sua forma de combatê-los é reagir muitas vezes com comportamentos pouco adequados." (EA1)

Quando, em situação de entrevista, questionámos as professoras sobre o mesmo assunto (questão 9, do guião de entrevista às avaliadas; questão 10, do guião de entrevista às avaliadoras), constatámos que duas avaliadoras (EA1 e EA5) e duas avaliadas entrevistadas (EP1 e EP4) também consideraram que o principal desafio educativo se relaciona com os alunos (tabela 29). Estas professoras entrevistadas referiram, mais concretamente, ser capaz de motivar os alunos para a aprendizagem. Contudo a avaliadora EA5 também mencionou o manter a disciplina, em contexto de sala de aula. As citações seguintes são ilustrativas destas opiniões:

"O desafio, o grande desafio é este mesmo, o conseguir trabalhar com rigor, com honestidade, com turmas tão grandes, com alunos com tantas solicitações, com alunos que com a escolaridade obrigatória até ao 12º ano são obrigados a estar na escola." (EA1)

" …o que eu mais temo é a nível de disciplina dentro da sala de aula, com o alargamento da escolaridade obrigatória […]. Acho que é um grande desafio conseguirmos manter um ambiente dentro da sala de aula, um ambiente propício à aprendizagem e tentar cativar esses alunos, é o que me parece."(EA5)

" … o nosso desafio é ensinar quem não quer aprender, não é? Os alunos hoje sentem-se muito pouco motivados para aprender, e portanto, quebrar essa barreira. Motivar os alunos através dos conteúdos, dos recursos utilizados, da articulação que possa haver com as outras disciplinas, penso que é um grande desafio. O meu anseio como professora era ter uma sala cheia de alunos que tivessem predispostos a aprender." (EP1)

"Tendo em conta que o ensino obrigatório passou a ser até ao 12ºano, julgo que vai ser um desafio manter alguns alunos motivados porque há muitos que já não querem andar na escola, só queriam andar até ao 9ºano. Julgo que vai ser um desafio na sala de aula." (EP4)

Tabela 29: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente ao principal desafio que o professor de Geografia poderá ter de enfrentar, nos próximos anos

Principal desafio educativo		Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
		EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Relacionado com a Geografia	Afirmar a Geografia enquanto ciência e/ou disciplina	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-
Relacionado com o Aluno	Motivar os alunos para a aprendizagem	✓	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	-
Relacionado com os recursos didáticos	Utilizar as TIC de forma mais equilibrada	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
Relacionado com o Professor	Valorizar o desenvolvimento profissional	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	✓

Os avaliadores (21,7%) que identificaram o desafio educativo relacionado com o professor (tabela 26) mencionaram a necessidade do professor (tabela 27):

i) desenvolver-se profissionalmente (92,2%):

"Manter-se atualizado e acompanhar o ritmo de avanços tecnológicos." (A7)

"Capacidade de adaptação às mudanças que estão a ocorrer em termos científicos, pedagógicos e didáticos." (A16)

ii) adaptar-se a modificações no contexto escolar (7,8%):

"A crescente dificuldade de motivar os alunos para a aprendizagem […]." (A51)

"O professor de Geografia terá que ser, cada vez mais, muito flexível para se poder adaptar a novas disciplinas/Áreas curriculares, como por exemplo, Cidadania e Mundo Atual, Cursos EFA, etc." (A6)

Em situação de entrevista, duas avaliadas (EP2 e EP5) e uma avaliadora (EA4) também identificaram o desafio relacionado com o professor (questão 10, do guião de entrevista às avaliadas; questão 11, do guião de entrevista às avaliadoras), associando-o à necessidade de valorizar o seu desenvolvimento profissional (tabela 29). Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião destas professoras:

"… decorrente daquilo que se disse, é sobretudo o professor de Geografia deveria atualizar-se, não pode ficar preso aos conteúdos que, se calhar, já estão um bocado ultrapassados ou estratégias de aprendizagem ultrapassadas […]." (EP2)

"O futuro, sem dúvida, que vai passar pela tecnologia e pela evolução tecnológica, é o que temos assistido nos últimos anos. Se não for o professor o primeiro a estar atualizado quanto a essa evolução tecnológica, vai chegar a um ponto que não vai conseguir ter um pleno domínio da situação educativa do momento, […] acho que o principal desafio vai ser esse, acompanhar a evolução tecnológica." (EP5)

" […] olha eu acho que é a atualização de cada professor. Eu tenho 56 anos, se eu me sentisse sempre satisfeita com tudo aquilo que de alguma maneira acumulei e se eu não tentar, por exemplo, perceber os grupos que tenho na frente, as idades deles, o que gostam, o que fazem, eu acabo por me sentir antiquada e acabo por fazer com que os alunos se sintam também antiquados. Eu acho que não posso fazer isso, é a sensação que eu tenho, eu tenho que me atualizar, eu tenho que observar […]." (EA4)

Estas opiniões, relacionadas com a valorização do desenvolvimento profissional, são concordantes com o preconizado por diversos investigadores (ex.: Walford, 2000; Balderstone, 2000; Mohan, 2009; Lambert & Balderstone, 2010), que consideram imprescindível que os professores de Geografia atualizem os seus conhecimentos, entre eles, o conhecimento dos conteúdos geográficos, pois, como refere Rawding (2010) a Geografia, enquanto disciplina académica, está continuamente em mudança.

Os avaliados, contrariamente aos avaliadores, não associaram tanto o desafio educativo ao professor mas sim à Geografia (tabela 26), mais especificamente, à necessidade de contribuir para a afirmação da Geografia enquanto ciência ou disciplina. Os seguintes excertos são ilustrativos dessa opinião:

"São inúmeros os desafios que o professor de Geografia enfrenta mas preocupa-me particularmente o futuro da disciplina e a diminuição da carga horária que irá comprometer a formação dos alunos e o universo cultural dos mesmos." (P3)

"Promover mais a Geografia como ciência." (P4)

Em situação de entrevista, as professoras EA3 e EP3 também consideraram que o principal desafio (tabela 29) deverá estar relacionado com a afirmação da Geografia enquanto ciência e disciplina (questão 10, do guião de entrevista às avaliadas; questão 11, do guião de entrevista às avaliadoras). Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião destas professoras:

> "Conseguir que a Geografia não saia do currículo, que a Geografia seja uma disciplina importante, seja olhada como uma ciência, não seja olhada como qualquer coisa que vai completar o currículo." (EA3)

> "O desafio do professor de Geografia é mostrar aos alunos que não é uma disciplina de cultura geral. Sabe meia dúzia de capitais, nomeadamente se souberes futebol até sabes dominar aquelas capitais e até tens um 5 a Geografia! Ai, afinal isto é fácil! É mostrar que a Geografia é uma disciplina, que é uma ciência, e que por isso mesmo tem de ser respeitada como tal." (EP3)

Poucos foram os professores, de ambos os grupos, que associaram o principal desafio educativo à formação inicial de Professores de Geografia (tabela 26), nomeadamente a integração ou junção da História e da Geografia numa mesma habilitação profissional. Ainda menos foram os avaliadores e avaliados que associaram o principal desafio educativo ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia (tabela 26). Relativamente a este último desafio educativo, verificou-se, em situação de entrevista, uma tendência semelhante, quando as professoras foram questionadas sobre qual será o principal desafio educativo que o professor de Geografia poderá ter de enfrentar nos próximos anos (questão 10, do guião de entrevista às avaliadas; questão 11, do guião de entrevista às avaliadoras). Apenas a entrevistada EA2 considerou que o desafio principal deverá estar relacionado com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia (tabela 29), mais especificamente, com a utilização, por parte do professor de Geografia, das TIC de forma mais equilibrada. Ilustra-se, de seguida, a opinião desta professora:

> "[…] se calhar, é um bocadinho a luta ao contrário das tecnologias. Agora já temos as tecnologias todas, acho que temos que pôr outra vez os meninos a pintar os mapas e a fazer as coisinhas à mão. […] Às vezes, nós ao usarmos as novas tecnologias perdemos um bocadinho o contacto da realidade, o mexer na terra, no fundo. Aquela sensação para quê os meninos estarem a pintar os mapas se eles vão à internet e aparece aquilo tudo, não é? Acho que nós, por aquilo que eu percebo no futuro, nós vamos ter que voltar um bocadinho atrás, nós e os alunos. […] Quando as pessoas dizem que temos um inimigo que são as novas tecnologias, eu acho que não é um inimigo. Eu acho que nós temos que saber adequar e utilizar nós próprios. Mas nós próprios temos que tentar travar um bocadinho e até utilizar menos a parte das tecnologias, dosear um pouco. […] Este meu pensamento veio um bocadinho após estar a assistir às aulas. […] Há pessoas que continuam a achar que uma aula boa é uma aula que utilizam muitas estratégias relacionadas com as novas tecnologias. […] Não se pode dar uma aula de 90 minutos só a olhar para as imagens do projetor […]. Mostrar é importantíssimo, mostrar isto e aquilo, mas depois pôr também os alunos a fazer alguma coisa, principalmente se eles forem pequenos. Pô-los a fazer […] uma análise, escrever qualquer coisa, que é o que eles fazem menos." (EA2)

Procurámos compreender, em situação de entrevista, os motivos que poderão ter levado os avaliadores e os avaliados, que responderam ao questionário, a não considerar muito importante o desafio relacionado com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia e, nesse sentido, colocámos às avaliadas entrevistadas a questão 10 e às avaliadoras entrevistadas a questão 11, do respetivo guião de entrevista. Constatámos que, na opinião de quatro das 10 professoras entrevistadas (EA2, EA3, EP2 e EP5), o comportamento desadequado dos alunos poderá ter motivado essa opinião. As citações seguintes são ilustrativas da opinião destas professoras:

> "… a nossa grande preocupação é o comportamento e porque já passamos por situações de alunos mal comportados e temos turmas grandes e, se calhar, é aquilo que mais rápido nos surge, efetivamente porque se nós formos pensar melhor, todos iam privilegiar o ensino e aprendizagem. […] A nossa grande preocupação é o comportamento dos alunos porque é difícil,e as pessoas esquecem-se do resto, mas eu acho que não é intencional, embora ache que efetivamente ao nível do comportamento as coisas mudaram muito para pior nos últimos tempos." (EA2)

> "A leitura que eu faço desse resultado é que realmente o processo de ensino e aprendizagem é muitas vezes boicotado ou dificultado pela atitude que os alunos têm na sala de aula, a atitude que têm face ao estudo e muitas vezes a atitude dos próprios encarregados de educação dos alunos face ao estudo. Acho que desmotiva o professor face ao processo de ensino e aprendizagem." (EP2)

Algumas professoras entrevistadas (EA4, EP1 e EP4) defenderam que os professores não consideraram muito importante o desafio relacionado com o processo de ensino e aprendizagem porque o centro da sua atenção deve ser o aluno. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião destas professoras:

> "Porque, o processo é um processo que tem uma finalidade e essa finalidade são os alunos." (EA4)

> "[…] os alunos são a matéria prima com que trabalhamos." (EP1)

> "[...] o desafio aluno está incluído no processo de ensino e aprendizagem." (EP4)

O facto de menos de 5,0% dos avaliadores e dos avaliados terem associado o principal desafio educativo ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia (tabela 26) suscitou-nos dúvidas. No sentido de as esclarecer, solicitámos às professoras, em situação de entrevista, que nos dissessem se consideravam, ou não, desafiador o ensino e a aprendizagem da Geografia (questão 10, do guião de entrevista às avaliadas; questão 11, do guião de entrevista às avaliadoras) e verificámos que as professoras entrevistadas consideraram que o ensino e a aprendizagem da Geografia constituem:

i) um desafio educativo para os professores, relacionado com as metodologias de ensino (quatro de cinco avaliadas; quatro de cinco avaliadoras):

> "Pôr os alunos a pensar sobre o quotidiano e chegarem eles próprios a conclusões é um desafio. Nós podemos ir buscar de algo que acontece todos os dias e que os alunos já viveram várias situações, explicar porque é que acontecem […]. Eu acho que, nós temos

> que tentar que ele seja porque se não for desafiador não temos os alunos do nosso lado. [...] Eu acho que, para o aluno, o desafio pode estar em coisas pequeninas, em coisas que eles nunca reparam, mas que até já têm conhecimento delas, mas que nunca viram a importância daquilo, sei lá, estou a pensar, por exemplo, na orientação pelo sol […].” (EA2)
>
> “[…] desafiador […] para o professor precisamente nessa perspetiva: como é que eu vou conseguir, como é que eu vou ser motivador para 20 pessoas ao mesmo tempo, quando cada pessoa reage de maneira diferente, ou pode reagir.” (EA4)
>
> “Os alunos gostam, e gostam que o professor faça ligações entre o que vem no manual e nas fichas, ou o recurso que tu utilizares, e a atualidade […]”. (EP3)
>
> “É sempre desafiador. Acho que é sempre desafiador porque é sempre uma realidade diferente, seja em que ano for. O nosso público é diferente e temos que os motivar da melhor maneira possível. […] Por exemplo, como é que vou ajudar um aluno a vencer determinadas dificuldades de aprendizagem, como é que vou ajudar a ultrapassar dificuldades a nível da indisciplina, é nesse sentido […].” (EP4)

ii) um desafio para os alunos, dependendo das metodologias de ensino utilizadas pelo professor (uma de cinco avaliadas; uma de cinco avaliadoras):

> “[…] depende da forma como nós pensamos ou trabalhamos com os nossos alunos […] e, provavelmente, se eles nos recordam e se eles um dia dizem que foi não sei quem que lhes disse aquilo, qualquer coisa é sinal, portanto, que esse desafio foi superado, foi conseguido.” (EA3)
>
> “Depende daquilo que se faça e depende muito do processo […], do que o professor entenda fazer […]. O papel e a importância do processo de ensino e aprendizagem, para o aluno, depende muito do professor que se tem. E eu, quando era aluna, achava o mesmo, e, como professora continuo a achar. Depende muito da pessoa que se tem ali como professor.” (EP5)

Nas pesquisas que fizemos, no que diz respeito aos desafios educativos a serem enfrentados, nos próximos anos, pelo professor de Geografia, não encontrámos estudos que nos permitissem realizar uma análise comparativa. Contudo, alguns dos desafios enunciados pelos professores inquiridos, e tal como referimos anteriormente, são compatíveis com o preconizado pelos especialistas, no âmbito da Educação Geográfica (ex.: Balderstone, 2000; Davidson & Catling, 2000; Lambert, 2002; Mohan, 2009; Lambert & Balderstone, 2010; Roberts, 2010; Schell Roth & Mohan, 2013), opinião essa descrita no subcapítulo 2.6.

4.3. Conceções sobre caraterísticas e conhecimentos desejáveis dos professores de Geografia

Os dados apresentados e analisados neste subcapítulo foram recolhidos junto de professores de Geografia, avaliadores e avaliados, através de um questionário, como foi referido anteriormente. A algumas avaliadoras e a algumas avaliadas foi solicitado, posteriormente, em situação de entrevista, que interpretassem e/ou complementassem informações recolhidas através do questionário. Para melhor estruturação deste subcapítulo,

os dados referentes a conceções sobre caraterísticas e conhecimentos desejáveis do professor Geografia serão apresentados em duas seções, definidas com base nos objetivos específicos formulados para a dimensão em que se centra este subcapítulo (Quadro 2).

4.3.1. Conceções sobre as caraterísticas desejáveis dos professores de Geografia

Quando questionámos os avaliadores e os avaliados sobre quais as características que os professores de Geografia deverão possuir para que consigam enfrentar, com sucesso, os desafios educativos que poderão surgir nos próximos anos (questão 11, do questionário), verificámos que, nas respostas que deram a esta questão, alguns professores referiram mais do que uma característica. No que respeita ao foco dessas características, constata-se que a maioria, quer dos avaliadores (78,3%) quer dos avaliados (75,5%), mencionaram características relacionadas com o próprio professor (tabela 30). Por seu lado, 35,0% dos avaliadores e 21,8% dos avaliados referiram aspetos relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Apenas 15,0% dos avaliadores e 9,1% dos avaliados mencionaram aspetos associados à Geografia enquanto disciplina escolar. Estes resultados são interessantes, pois não é frequente encontrar estudos em que os professores de uma dada disciplina se assumem como responsáveis pela concretização de mudanças nem por ultrapassar desafios educativos e reconhecem o que precisam fazer para conseguirem isso. Note-se que 15,0% dos avaliadores e 13,6% dos avaliados não responderam (tabela 30), o que não deixa de ser surpreendente, pois a questão tem a ver com um aspeto relevante para a prática docente e, por conseguinte, um aspeto sobre o qual qualquer professor deve ter opinião.

Tabela 30: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente às caraterísticas que o professor de Geografia deverá possuir para enfrentar os desafios educativos (%)

(N=170)

Grupos	Caraterísticas relacionadas com a/o			Não respondeu
	Geografia enquanto disciplina	Professor	Processo de ensino e aprendizagem	
Avaliadores (n_a= 60)	15,0	78,3	35,0	15,0
Avaliados (n_p= 110)	9,1	75,5	21,8	13,6

Como se pode constatar pela análise da tabela 31, segundo os 34 avaliadores e os 58 avaliados que mencionaram características relacionadas com o professor, o professor de Geografia deverá:

i) possuir bons conhecimentos científicos, pedagógicos e/ou didáticos (Avaliadores: 52,9%; Avaliados: 65,5%):

" Possuir um elevado nível de conhecimentos científicos e pedagógicos […]." (A27)

"O professor deve estar munido dos conhecimentos de Geografia adaptados às novas exigências tecnológicas". (P5)

"Conhecimento científico e didático em Geografia e nas TIC." (P6)

ii) gostar de ensinar (Avaliadores: 14,7%; Avaliados: 25,9%):

"Ser verdadeiramente vocacionado para o ensino, gostar e promover dinâmicas de aulas diversificadas." (A59)

" […] gosto pela Geografia e pelo ensino […]." (P7)

iii) ser capaz de enfrentar os novos desafios e/ou os novos contextos (Avaliadores: 11,8%; Avaliados: 25,9%):

" […] um professor aberto aos novos desafios que lhe são colocados […]." (A45)

" […] ter a capacidade de se adaptar a novas situações investindo no seu aperfeiçoamento e formação." (P104)

iv) ser critico e/ou reflexivo (Avaliadores: 2,9%; Avaliados: 5,2%):

" […] qualquer bom professor tem de ter […] espírito crítico […]." (A6)

"[…] refletir sobre as suas práticas […]." (P8)

v) valorizar o seu desenvolvimento profissional (Avaliadores: 61,8%; Avaliados: 67,2%):

" Investimento contínuo em formação profissional […]." (A23)

"[…] formação contínua constituem fatores vitais ao ensino e valorização da disciplina. "(P3)

Tabela 31: Caraterísticas referidas pelos avaliadores e pelos avaliados que se centram no professor (%)

Características relacionadas com o professor	Avaliadores (n_a=34)	Avaliados (n_p=58)
Gostar de ensinar	14,7	25,9
Possuir bons conhecimentos (científicos, pedagógicos, didáticos)	52,9	65,5
Valorizar o seu desenvolvimento profissional	61,8	67,2
Ser critico e/ou reflexivo	2,9	5,2
Adaptar-se aos contextos	11,8	25,9

Esta última característica foi a mencionado por mais avaliadores e avaliados (tabela 31) e vai ao encontro do preconizado na literatura (descrita no subcapítulo 2.6), mais concretamente na Carta Internacional da Educação Geográfica (1992) e em trabalhos realizados por Balderstone & Lambert (2006), Mohan (2009), Lambert & Balderstone (2010) e Lopes (2010), que são unânimes em considerar que os professores de Geografia devem investir no seu desenvolvimento profissional.

Por seu lado, os avaliadores e os avaliados que referiram características relacionadas o processo de ensino e aprendizagem (tabela 30), e tal como mostra na tabela 32, consideraram que seria importante o professor de Geografia ser capaz de:

i) diversificar e/ou inovar ao nível dos recursos e/ou das metodologias de ensino (Avaliadores: 55,9%; Avaliados: 67,3%):

" Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com motivação e estratégias diversificadas e adequadas aos alunos que nos "chegam." (A26)

" O professor de Geografia deverá promover aulas interessantes, com materiais diversificados e incentivar nos alunos hábitos de trabalho e de estudo." (P9)

" [estar] disponível para inovar**,** para acompanhar as gerações mais jovens." (P10)

ii) comunicar bem com os alunos (Avaliadores: 44,1 %; Avaliados: 32,7%):

" […] ser um professor dialogante mas capaz de implementar rigor e regras de conduta adequadas." (A51)

" […] ter uma abertura para com os alunos de forma a motivá-los para questões atuais (cidadania, sustentabilidade)." (P11)

Tal como é preconizado por diversos investigadores (ex.: Balderstone, 2000; Balderstone, 2006; Rawling, 2000; Martin, 2006; Gutiérrez Palomero, 2013), a maior percentagem de avaliadores e de avaliados consideraram que o professor de Geografia deverá diversificar e/ou inovar ao nível dos recursos didáticos e/ou das metodologias de ensino que utiliza (tabela 32), a fim de aumentar a probabilidade de sucesso de mais alunos na aprendizagem. Na verdade, a literatura mostra que diferentes alunos preferem diferentes estilos de aprendizagem (Cassidy, 2004; López Aguado & Silva Falchetti, 2009; Leite, Dourado & Esteves, 2010; Dourado, Leite & Soares, 2010), pelo que a diversificação das metodologias de ensino é importante para garantir o sucesso (e até a motivação intrínseca) de mais alunos.

Tabela 32: Caraterísticas referidas pelos avaliadores e avaliados que se centram no processo de ensino e aprendizagem (%)

Características relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem	Avaliadores (n_a=34)	Avaliados (n_p=49)
Diversificar e/ou inovar ao nível dos recursos didáticos e/ou das metodologias de ensino	55,9	67,3
Comunicar bem com os alunos	44,1	32,7

Por outro lado, os avaliadores e os avaliados que referiram características relacionadas com a Geografia enquanto disciplina escolar (tabela 30), consideraram que os professores devem ser capazes de valorizar essa disciplina e que essa valorização implica (tabela 33):

i) levar os alunos a compreender a importância e/ou utilidade dos conhecimentos geográficos (Avaliadores: 55,6%; Avaliados: 60,0%):

"[…] incutir nos alunos a valorização dos saberes desta disciplina." (A15)

"[…] explicar aos alunos de que modo será útil aquilo que devem aprender." (P12)

ii) promover a ligação entre a Geografia, a sociedade, a vida quotidiana e/ou a resolução de problemas (Avaliadores: 55,6%; Avaliados: 40,0%):

"[…] Deverá ser uma pessoa […] capaz de desenvolver nos alunos competências que os ajudem a intervir de forma crítica e sustentada na sociedade. Por outro lado, deverá ser uma pessoa capaz de demonstrar a importância da Geografia nos curricula do ensino

básico/secundário e de adiantar sugestões para a melhoria/articulação dos conteúdos geográficos com as necessidades/exigências da sociedade atual." (A41)

" […] fazer chegar aos alunos o saber direcionado para a vida ensinando-o a ser um cidadão com responsabilidades, direitos e deveres." (A55)

"Saber ligar o conhecimento científico ao dia a dia." (P13)

"[…] relacionar [os conteúdos geográficos] com a vida quotidiana dos alunos/resolução de problemas." (P50)

Tabela 33: Caraterísticas referidas pelos avaliadores e avaliados que se centram na valorização da Geografia enquanto disciplina escolar (%)

Características relacionadas com a Geografia enquanto disciplina	Avaliadores (n_a=9)	Avaliados (n_p=10)
Levar os alunos a compreender a importância e/ou utilidade dos conhecimentos geográficos	55,6	60,0
Promover a ligação entre a Geografia, a sociedade, a vida quotidiana e/ou a resolução de problemas	55,6	40,0

A opinião da maioria, tanto dos avaliadores como dos avaliados, que consideraram que é importante levar os alunos a compreender a importância e/ou a utilidade dos conhecimentos geográficos, é concordante com o preconizado, não só por diversos investigadores da área (ex.: Davidson & Catling, 2000; Lambert, 2006; Schell, Roth & Mohan, 2013), mas também pela Geographical Association (2009). Contudo, a maioria dos avaliadores (55,6%) também consideraram que os professores devem promover a ligação entre a Geografia, a sociedade, a vida quotidiana e/ou a resolução de problemas. Esta ideia é consistente com o preconizado pela Geographical Association (2009) e por diversos investigadores (ex.: Fisher & Binns, 2000; Rodrígues Lestegás, 2002; Sacramento, 2007; Lambert & Morgan, 2009; Scott, Mortimer & Ametller, 2011; Schell, Roth & Mohan, 2013; Callai, 2013; Callai, Castellar & Cavalcanti, 2013) que defendem que o estabelecimento de relações entre o conhecimento quotidiano e o conhecimento científico facilita a construção do conhecimento científico, escolar, por parte do alunos e fomenta o seu envolvimento emocional com a disciplina em causa, conduzindo a atitudes mais positivas face à mesma, o que acaba por contribuir positivamente para a aprendizagem.

4.3.2. Conceções sobre os conhecimentos desejáveis dos professores de Geografia

Para enfrentarem os desafios educativos, presentes e futuros, e desempenharem corretamente as suas funções, os professores devem possuir conhecimentos diversificados (Shulman, 1986; Pacheco & Flores, 2000; Loughran *et al*., 2006; Marzano *et al*., 2011). Com a questão 8.1, do questionário, solicitámos aos professores que indicassem, de entre uma lista fornecida, quais os conhecimentos que, em sua opinião, seria importante um professor de

Geografia possuir. Constatámos que o conhecimento dos conteúdos geográficos foi aquele que quase todos os professores, quer avaliadores (91,7%) quer avaliados (98,2%), selecionaram como sendo Muito Importante os professores de Geografia possuírem (tabelas 34 e 35, respetivamente).

Tabela 34: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância de os professores de Geografia possuírem diversos conhecimentos (%)

(N=60)

Conhecimentos	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Conhecimento dos conteúdos geográficos	0,0	0,0	3,3	91,7	5,0
B. Conhecimento pedagógico geral	0,0	1,7	21,6	71,7	5,0
C. Conhecimento da Didática da Geografia	0,0	0,0	23,3	70,0	6,7
D. Conhecimento do Currículo de Geografia	0,0	5,0	16,7	73,3	5,0
E. Conhecimento sobre supervisão pedagógica	6,7	20,0	38,3	26,7	8,3
F. Conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens	0,0	1,7	31,6	61,7	5,0
G. Conhecimento das conceções docentes acerca do ensino e aprendizagem	3,3	21,7	36,7	30,0	8,3
H. Conhecimento do contexto educacional nacional	1,7	25,0	41,7	26,6	5,0
I. Conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona	0,0	6,7	31,7	56,6	5,0
J. Conhecimento sobre investigações realizadas no dominio da Geografia e da Educação Geográfica	0,0	10,0	40,0	45,0	5,0

Tabela 35: Opiniões dos avaliados relativamente à importância de os professores de Geografia possuírem os diversos conhecimentos (%)

(N=110)

Conhecimentos	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Conhecimento dos conteúdos geográficos	0,0	0,0	1,8	98,2	0,0
B. Conhecimento pedagógico geral	0,0	1,8	22,7	75,5	0,0
C. Conhecimento da Didática da Geografia	0,0	0,9	28,2	70,9	0,0
D. Conhecimento do Currículo de Geografia	0,0	5,5	15,4	78,2	0,9
E. Conhecimento sobre supervisão pedagógica	8,2	23,6	55,5	12,7	0,0
F. Conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens	0,9	1,8	22,8	74,5	0,0
G. Conhecimento das conceções docentes acerca do ensino e aprendizagem	3,6	18,2	47,3	30	0,9
H. Conhecimento do contexto educacional nacional	0,9	19,1	53,6	26,4	0,0
I. Conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona	0,9	8,2	31,8	58,2	0,9
J. Conhecimento sobre investigações realizadas no dominio da Geografia e da Educação Geográfica	2,7	10,9	35,5	50,0	0,9

Todas as entrevistadas, tanto avaliadas como avaliadoras (tabela 36), quando questionadas sobre as áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa de dominar profundamente (questão 14, do guião de entrevista às avaliadas; questão 15, do guião de entrevista às avaliadoras), também mencionaram o conhecimento dos conteúdos geográficos. As citações seguintes são ilustrativas desta opinião:

> "Além da parte dos conhecimentos base da Geografia nós temos que estar atualizados em tudo, senão corremos o risco de os alunos nos fazerem uma pergunta qualquer e nós não sabermos que dizer. Acho que, a atualidade importante. […], é importante nós termos

esses conhecimentos. Mas é muito importante a base científica da Geografia, é o principal." (EA2)

"[…] eu acho que, a partir do momento em que uma pessoa domina a parte científica, portanto tem o conhecimento científico bem sólido, a partir daí toda a parte pedagógica pode-se ir desenvolvendo. Claro que é preciso ter conhecimentos um bocadinho nas duas áreas […] Primeiro de tudo, eu acho que se um professor não der uma calinada geográfica já está 70% salvo. " (EA3)

Tabela 36: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente às áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa de dominar profundamente

Conhecimentos	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Conhecimento dos conteúdos geográficos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Conhecimento pedagógico geral	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-
Conhecimento do currículo de Geografia	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
Conhecimento da Lingua Portuguesa	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-
Conhecimento cientifico de áreas afins à Geografia	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-

Paralelamente ao domínio dos conteúdos geográficos, e segundo três avaliadoras (EA1, EA2 e EA4) e três avaliadas entrevistadas (EP1, EP3 e EP4), um bom professor de Geografia deve dominar o conhecimento científico de áreas afins à Geografia (tabela 36), entre elas, a Economia e a História, uma vez que, segundo elas, a Geografia é uma disciplina que apresenta ligações com diversas áreas do saber. Os excertos seguintes, de duas dessas entrevistas, ilustram a opinião dessas professoras:

"[…] eu acho que depois há muitas áreas e é isso que a riqueza da Geografia tem. A Geografia pode enriquecer-se […], desde a literatura até às questões das ciências puras […]." (EA4)

"Os professores de Geografia têm de dominar um bocadinho de tudo: política, economia, sociedade, história [...]. Senão é impossível dar determinados conteúdos do 7º ao 12º ano. Nós vamos tocando em várias áreas científicas. A tal disciplina de charneira." (EP3)

Esta opinião é concordante com o preconizado por Merenne-Schoumaker (2005), que considera, tal como referimos no subcapítulo 2.6.2, que cada aula de Geografia deve ser entendida como uma obra de engenharia onde se estabelecem conexões com diversas áreas do saber. Para duas avaliadoras (EA2 e EA5) e uma avaliada (EP1) entrevistadas um bom professor de Geografia também deve dominar bem a Língua Portuguesa (tabela 36). Os excertos das respetivas entrevistas ilustram-no:

"Outra área do conhecimento que eu acho importante é domínio da Língua Portuguesa, aliás sem o domínio da Língua Portuguesa ninguém pode ser bom em disciplina nenhuma […] Eu penso que influencia em tudo, até a nível de diálogo, de interpretações de diálogos […]. Eu fico horrorizada quando às vezes vejo alguns sumários escritos, principalmente nos professores mais novos, peço perdão, mas realmente isto é uma realidade e a Carla, se calhar ainda não se apercebeu porque é mais nova. [...] E já agora e na transmissão do conhecimento porque se eu não dominar a linguagem, eu dificilmente vou conseguir explicar determinadas coisas […]." (EA5)

> "Para mim, em qualquer área é fundamental que se domine a Língua Portuguesa. Expressar-se em Português é fundamental. […] É essencialmente o Português, sabermo-nos expressar, incentivar os nossos alunos a escreverem bem e a falarem bem, eu acho que isso é muito importante." (EP1)

Nenhuma entrevistada referiu que um bom professor de Geografia deve dominar profundamente o conhecimento da didática da Geografia. Assim, parece haver uma valorização dos conhecimentos geográficos e da Língua Portuguesa e uma desvalorização dos conhecimentos da didática da Geografia. Ora, o conhecimento de didática, que Shulman (1986) designou de conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*), é fundamental, tal como preconizado por diversos investigadores (ex.: Bright & Leat, 2000; Lestegás, 2002; Mohan, 2009; Lopes, 2010), para fazer a transposição didática dos conteúdos científicos e estruturar adequadamente as aulas no sentido de tratar os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançar os objetivos selecionados. Note-se que a maioria dos professores, de ambos os grupos (tabelas 34 e 35), que responderam ao questionário, selecionaram como Muito Importante o conhecimento da didática da Geografia, assim como o conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens e o conhecimento do contexto educacional da escola onde se leciona, indo ao encontro do defendido por diversos investigadores, entre os quais encontramos Balderstone (2000), Mohan (2009), Brooks (2010), Lopes (2010) e Martins (2011). Contudo, as professoras entrevistadas, tanto avaliadoras como avaliadas, não consideraram que um bom professor de Geografia precisa de dominar profundamente tais conhecimentos (tabela 36). Esta opinião da maioria dos professores, que responderam ao questionário, é parcialmente concordante com o defendido por Schell, Roth & Mohan (2013), que consideram que existem dois conhecimentos fundamentais para os professores criarem e implementarem experiências de aprendizagens significativas para os seus alunos, a saber: o conhecimento dos conteúdos geográficos e o conhecimento da didática da Geografia. A maioria dos avaliados consideraram ainda como Importante os professores possuírem, não apenas conhecimento do contexto educacional nacional (53,6%), mas também conhecimento sobre supervisão pedagógica (55,5%). Os restantes conhecimentos referidos na questão em causa foram assinalados por menos de metade dos sujeitos de cada grupo.

Posteriormente, e no sentido de complementarmos os dados recolhidos sobre as áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa de dominar profundamente (questão 15, do guião de entrevista às avaliadoras), averiguámos a opinião das avaliadoras entrevistadas sobre as áreas de conhecimento que o avaliador de Geografia precisa de dominar profundamente (questão 15, do guião de entrevista às avaliadoras). Como se pode constatar

pela análise da tabela 37, a maioria das avaliadoras entrevistadas referiram os seguintes conhecimentos:

i) o conhecimento dos conteúdos geográficos (três de cinco avaliadoras):

> "Científico, não é? Portanto, tem que ter científico […]. Eu acho que se ele vai avaliar Geografia, ele vai avaliar um professor de Geografia que pode estar a dar Área de Integração, pode estar a dar Geografia do Profissional, pode estar a dar Geografia de um 7º ano, ou pode estar a dar outra coisa qualquer como OTET por exemplo, Organização Turística de Empresas, que não deixa de ser professor de Geografia e que é esse que ele vai avaliar. Portanto, ele tem que ter algum domínio, […] da área de conhecimento desenvolvida para poder avaliar uma aula a nível científico e depois eu acho que tem que ter algum conhecimento de pedagogia […]."(EA3)

> "Todos os temas que estão contemplados nos vários programas, sei lá, do 8º. 9º, 10º, 11º. Todos, a não ser que o avaliador seja um bocadinho, seja ele próprio condicionador da avaliação e então, junto do avaliado diga isto: eu só vou ver as aulas, só vou avaliar coisas relacionadas com o 7º ano e mais nada. Eu acho que não deve, se tiver um leque mais alargado, no fundo vai proporcionar ao avaliado a escolha que ele quer. Foi isso que eu fiz." (EA4)

ii) o conhecimento sobre avaliação de desempenho docente (quatro de cinco avaliadoras):

> "Eu acho que sobre avaliação todos sabemos um pouco, mas acho que era preciso, se realmente isto for para a frente, se repetirem estes ciclos com mais regularidade. Eu acho que era importante as pessoas refletirem e as pessoas aprenderem um pouquinho mais sobre avaliação." (EA2)

> […] Eu acho que toda a gente que entra num processo de avaliação tem que trabalhar a avaliação e tem que saber trabalha-la e, portanto, eu acho que é mesmo isso, tem mesmo que trabalhar sobre o que é que se avalia, como é que se avalia, o que se vê, como se vê, por que se vê, em que contexto é que está […]." (EA3)

> "Precisamente na avaliação, já nem vou muito para a parte científica porque parto do princípio que as pessoas se estão na profissão têm obrigação de a ter, mas a nível de, precisamente de supervisão e da avaliação porque eu sinto-me preparada para avaliar alunos mas eu nunca tive formação para avaliar professores, portanto aí é que eu sinto as lacunas." (EA5)

Tabela 37: Opiniões das avaliadoras entrevistadas relativamente aos conhecimentos que um professor avaliador de Geografia precisa de dominar profundamente

Conhecimentos	Professoras Avaliadoras (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5
Conhecimento dos conteúdos geográficos	-	-	✓	✓	✓
Conhecimento pedagógico geral	-	-	✓	-	✓
Conhecimento da Didática da Geografia	-	-	✓	✓	-
Conhecimento sobre avaliação de desempenho docente	✓	✓	✓	-	✓
Conhecimento sobre supervisão pedagógica	-	-	✓	-	✓
Conhecimento da Língua Portuguesa	-	-	-	-	✓
Conhecimento de Psicologia	✓	-	-	-	-

Esta opinião da maioria das avaliadoras entrevistadas, relativamente ao conhecimento sobre avaliação de desempenho docente, vai ao encontro do preconizado pelo Despacho Normativo nº 24/2012, de 26 de outubro, segundo o qual os avaliadores deveriam possuir formação em avaliação do desempenho docente ou em supervisão pedagógica. Um número reduzido de

avaliadoras entrevistadas (duas de cinco avaliadoras) referiram o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento de didática da Geografia, o conhecimento de supervisão pedagógica e um número ainda mais reduzido de avaliadoras entrevistadas (uma de cinco avaliadoras) referiram o conhecimento de Língua Portuguesa e o o conhecimento de Psicologia (tabela 37). Esta opinião das avaliadoras entrevistadas, parecendo dar menos importância ao conhecimento em supervisão pedagógica e em pedagogia geral, face ao conhecimento em avaliação (tabela 37), não deixa de ser surpreendente, uma vez que o Despacho Normativo nº24/2012, de 26 de outubro, valoriza o conhecimento em supervisão pedagógica quando refere que o avaliador externo, um professor de Geografia de outra escola, tem como competências, entre outras, proceder à observação e avaliação de aulas, aplicar instrumentos de registo requeridos para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, tendo por referência os parâmetros nacionais (artigo 4º). Estas competências exigem que o avaliador externo assuma um duplo papel: o de supervisor pedagógico e o de avaliador. Este duplo papel implica que o avaliador atualize e aprofunde os seus conhecimentos, não apenas em avaliação de desempenho docente, mas também em supervisão pedagógica. Sobre este aspeto Tuytens & Devos (2011) concluíram que existem três variáveis, relacionadas com a liderança, que contribuem para uma efetiva avaliação docente, a saber: a liderança ao nível do conhecimento do conteúdo, a liderança carismática (líder como exemplo e inspirador para os professores na sua prática quotidiana) e a supervisão pedagógica ativa. É ainda de referir que ao compararmos as áreas de conhecimento que as avaliadoras entrevistadas consideraram que um professor avaliador de Geografia (tabela 37) e que um bom professor de Geografia (tabela 36) precisa de dominar profundamente, constatamos que estas professoras sugeriram para o professor avaliador um leque mais diversificado de conhecimentos (sete face a cinco) e a maioria destas consideraram que o conhecimento dos conteúdos geográficos deverá ser dominado quer pelo bom professor de Geografia (tabela 36), quer pelo avaliador de Geografia (tabela 37). Note-se que a situação que acabamos de descrever não se verificou relativamente ao conhecimento em supervisão (tabelas 36 e 37) e nenhuma avaliadora entrevistada referiu a importância de aprofundar, na formação contínua (questão 15, do guião de entrevista aos avaliadores), este conhecimento (tabela 38). No entanto todas consideraram que deveriam aprofundar o conhecimento em avaliação docente (tabela 38), uma vez que isso, em sua opinião, permitiria:

i) uniformizar procedimentos e critérios de avaliação docente:

> "[…] a pessoa acaba por ficar um pouco desatualizada, do que se passa, acho que era importante nós estarmos a par até de todas estas correntes novas sobre avaliar, o que é avaliar? Acho que era importante principalmente para que nós pudéssemos avaliar todos

da mesma maneira […]. Para haver um bocadinho mais de uniformidade, para depois eu não dizer que é bom e o outro vê a mesma coisa e diz que é muito bom ou que é excelente, para haver, talvez, mais uniformidade nos critérios de avaliação." (EA2)

"Eu acho que era capaz de nos ajudar a ver o que era realmente importante, o que era menos importante, como reagir, o que fazer com o avaliado. As pessoas são diferentes, têm feitios diferentes, nem todos vêem as coisas da mesma maneira. Acho que havia, de certeza que há, normas, que há regras, que há estudos já feitos que nos poderiam ajudar a melhorar essa questão da avaliação porque não foi fácil, eu senti muita dificuldade." (EA4)

ii) avaliar o desempenho docente com base no conhecimento científico, e não de acordo com o ponto de vista de cada professor:

" […] uma grande parte dos avaliadores não avalia. Avalia com a sua consciência, provavelmente, e com meia dúzia de coisas que tem à sua frente, mas não avalia num contexto em que deveria de avaliar. […] Mas, como é que ele vai avaliar a parte pedagógica se não sabe nada sobre o assunto, ou seja, só sabe aquilo que foi como professor**,** porque o que nós temos aqui mais é desses casos, e em todo o lado (…). Eu, por exemplo, só fui avaliadora este ano pela primeira vez e no entanto sou a única do grupo que tem o curso de supervisão pedagógica." EA3

Tabela 38: Opiniões das avaliadoras entrevistadas relativamente aos conhecimentos que um professor avaliador de Geografia precisa de dar atenção especial em termos de formação contínua, num futuro próximo

Conhecimentos	Professoras Avaliadoras (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5
Conhecimento pedagógico geral	-	-	✓	-	✓
Conhecimento sobre avaliação de desempenho docente	✓	✓	✓	✓	✓
Conhecimento de Psicologia	✓	-	-	-	-

A opinião destas professoras é concordante com o defendido por Goodall *et al*. (2005), que consideram que deveria ser disponibilizado aos avaliadores, que se encontram nas escolas, treino específico para a utilização e desenvolvimento de instrumentos avaliativos, permitindo assim avaliar o DPD de forma apropriada e eficaz. Todas as avaliadoras entrevistadas consideraram Viável promover a formação contínua nas áreas de conhecimento que sugeriram de modo a que o avaliador melhore o seu desempenho no processo de avaliação docente.

Questionámos ainda os avaliadores e avaliados sobre quais os conhecimentos que seria viável um professor de Geografia ir aprofundando (questão 8.2, do questionário). Como se mostra nas tabelas 39 e 40, a maioria dos avaliadores (60,0%) selecionaram como Muito Viável o aprofundamento do conhecimento dos conteúdos geográficos, enquanto que a maioria dos avaliados selecionou como Muito Viável o aprofundamento de conhecimentos relativos não apenas aos conteúdos geográficos (77,3%) mas também ao currículo de Geografia (65,5%). Note-se que este resultado, relativo à valorização do aprofundamento do conhecimento dos conteúdos geográficos, é coincidente com o descrito por Vuk, Jakoveié & Curié (2011), no estudo que realizaram com professores Croatas, de Geografia. Esta preocupação em aprofundar o conhecimento dos conteúdos geográficos parece não ser

recente. Segundo Frazier & Boehm (2012), nos últimos 25 anos, os professores de Geografia têm estado envolvidos em atividades de desenvolvimento profissional que promovem um aumento do seu conhecimento dos conteúdos geográficos e do conhecimento da didática da Geografia. Relativamente a este último conhecimento, a maioria dos professores (tabelas 39 e 40), que responderam ao questionário, não consideraram muito viável o seu aprofundamento.

No que respeita aos conhecimentos considerados Viáveis de ir aprofundando (tabelas 39 e 40), a maior percentagem de professores avaliadores (46,7%) selecionou o conhecimento de didática da Geografia, enquanto que a maior percentagem de professores avaliados (45,5%) selecionou o conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona.

Tabela 39: Opiniões dos avaliadores relativamente à viabilidade de aprofundamento de diversos conhecimentos (%)

(N=60)

Conhecimentos	Pouco viável	Moderad. viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Conhecimento dos conteúdos geográficos	0,0	8,3	21,7	60,0	10,0
B. Conhecimento pedagógico geral	0,0	13,4	38,3	38,3	10,0
C. Conhecimento da didática da Geografia	0,0	13,3	46,7	30,0	10,0
D. Conhecimento do currículo de Geografia	0,0	8,3	35,0	46,7	10,0
E. Conhecimento sobre supervisão pedagógica	6,7	35,0	33,3	15,0	10,0
F. Conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens	0,0	10,0	43,3	36,7	10,0
G. Conhecimento das conceções docentes acerca do ensino e aprendizagem	6,7	25,0	45,0	13,3	10,0
H. Conhecimento do contexto educacional nacional	1,7	30,0	41,7	18,3	8,3
I. Conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona	0,0	13,4	40,0	38,3	8,3
J. Conhecimento sobre investigações realizadas no dominio da Geografia e da Educação Geográfica	3,3	26,7	45,0	16,7	8,3

Tabela 40: Opiniões dos avaliados relativamente à viabilidade de aprofundamento de diversos conhecimentos (%)

(N=110)

Conhecimentos	Pouco viável	Moderad. viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Conhecimento dos conteúdos geográficos	0,9	6,4	14,5	77,3	0,9
B. Conhecimento pedagógico geral	2,7	13,6	36,4	46,4	0,9
C. Conhecimento da didática da Geografia	2,7	14,6	37,3	44,5	0,9
D. Conhecimento do currículo de Geografia	2,7	4,5	25,5	65,5	1,8
E. Conhecimento sobre supervisão pedagógica	15,5	34,5	41,8	7,3	0,9
F. Conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens	1,8	12,8	43,6	40,9	0,9
G. Conhecimento das conceções docentes acerca do ensino e aprendizagem	9,1	29,1	40,0	20,0	1,8
H. Conhecimento do contexto educacional nacional	6,4	31,8	43,6	17,3	0,9
I. Conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona	1,8	12,8	45,5	38,1	1,8
J. Conhecimento sobre investigações realizadas no dominio da Geografia e da Educação Geográfica	9,1	33,6	41,8	13,7	1,8

Mais de 39,0%, quer de avaliadores (tabela 39) quer de avaliados (tabela 40), consideraram Viável o aprofundamento os seguintes conhecimentos: o conhecimento das conceções dos docentes acerca do ensino e aprendizagem; conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens; o conhecimento do contexto educacional nacional; conhecimento do contexto

educacional da escola onde leciona e o conhecimento das investigações realizadas no domínio da Geografia e da Educação Geográfica. A opinião da maioria tanto dos avaliadores como dos avaliados, que selecionaram como Muito Viável o aprofundamento do conhecimento dos conteúdos geográficos, é parcialmente concordante com o defendido por Healey (2003) e por Schell, Roth & Mohan (2013), que consideram que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve focalizar-se no conhecimento dos conteúdos geográficos e no conhecimento da didática da Geografia. Note-se que na Suécia, de acordo com Wermke (2011), a educação de professores tem dado cada vez mais atenção ao conhecimento em pedagogia e ao conhecimento em didática do que ao conhecimento do conteúdo disciplinar uma vez que esperam que o professor aprofunde de forma autónoma este último.

Comparando as tabelas 34 e 39 constata-se que, apesar da função que exercem, a percentagem de avaliadores que considerou o conhecimento sobre supervisão pedagógica Importante ou Muito Importante (38,3% e 26,7% respetivamente) é apenas um pouco superior à dos que consideraram Viável ou Muito Viável (33,3% e 15,0%, respetivamente) o seu aprofundamento. Além disso, comparando estes valores com os obtidos para os avaliados, consta-se que há uma maior percentagem de avaliados (tabelas 35 e 40), do que de avaliadores (tabelas 34 e 39), a considerar a supervisão pedagógica como Importante e como Viável, o que parece demonstrar que os avaliados valorizam mais este conhecimento, assim como o seu aprofundamente. O facto de menos de 40,0% dos avaliadores ter selecionado o conhecimento em supervisão pedagógica como Importante ou Muito Importante não é consentâneo com as competências que, de acordo com o Despacho Normativo nº 24/2012, de 26 de outubro, o avaliador externo deve possuir. Este tem, entre outras competências, a de proceder à observação de aulas, de acordo com parâmetros científicos e pedagógicos, tendo cada um deles uma ponderação de 50% na classificação da observação de aulas. Em nossa opinião, e uma vez que os avaliadores externos são responsáveis pela avaliação externa da dimensão científica e pedagógica do processo de avaliação de desempenho docente, todos os avaliadores externos deveriam possuir formação em avaliação do desempenho docente e em supervisão pedagógica.

Questionámos as professoras entrevistadas sobre o mesmo assunto, no sentido de aprofundar os dados recolhidos com o questionário (questão 14, do guião de entrevista às avaliadas; questão 15, do guião de entrevista às avaliadoras), e, de acordo com as respostas fornecidas, constatámos que entre as avaliadas entrevistadas registou-se uma dispersão de opiniões (tabela 41).

Tabela 41: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente às áreas de conhecimento que um professor de Geografia precisa de dar atenção especial na formação contínua

Conhecimentos	Motivos	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
		EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Conhecimento dos conteúdos geográficos	Ultrapassar lacunas da formação inicial	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	Aprofundar conhecimento relacionado com os programas de Geografia	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
	Atualizar os conhecimentos	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Conhecimento pedagógico geral	Acompanhar a evolução científica	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
Conhecimento da didática da Geografia	Melhorar o desempenho em sala de aula	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
Conhecimento relacionado com a gestão de conflitos	Melhorar o processo de ensino e aprendizagem	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
Conhecimento da Língua Portuguesa	Promover o desenvolvimento profissional do professor	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
Conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação	Aplicar ao processo de ensino e aprendizagem	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-
	Ajudar os alunos desenvolver as suas competências digitais	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
	Desenvolver-se profissionalmente	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-
Conhecimento das Tecnologias de Informação Geográfica	Ajudar os alunos desenvolver as suas competências digitais relacionadas com as TIG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
Conhecimentos relacionado com Necessidades Educativas Especiais	Saber como agir pedagogicamente	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-

Contudo, duas de cinco avaliadas entrevistadas consideraram que na formação contínua um bom professor de Geografia deveria aprofundar os seus conhecimentos (tabela 41):

i) dos conteúdos geográficos, pelos seguintes motivos:

a) ultrapassar lacunas da formação inicial:

> "[…] apostar na Geografia Física. Eu sinto-me um bocadinho manca. Não no 3ºciclo, notei isso num 10º ano. Apanhei um 10ºano fantástico […] e chegas a uma altura que pensas assim: devia ter aprofundado e vais aprofundar de forma autodidata, mas é bom com os mestres porque o ser autodidata às vezes não chega." (EP3)

b) aprofundar o conhecimento relacionado com os programas de Geografia

> "[…] relacionado, no fundo, com o que nós ensinamos […] para podermos transmitir […]." (EP4)

ii) das tecnologias de informação e comunicação, pelos seguintes motivos:

a) desenvolver-se profissionalmente:

> " […] podemos partilhar muitos conhecimentos via internet, recorrer a conhecimentos também pela internet […]." (EP1)

b) ajudar os alunos a desenvolver as suas competências digitais:

> "[…] uma reciclagem sobretudo ao nível dos conhecimentos informáticos e da multimédia, das novas tecnologias a favor da Geografia porque penso que para algum aluno que queira depois seguir Geografia, vai ser nessa área que vai trabalhar, ninguém vai fazer hoje uma cartografia sem ser digital, ninguém vai estudar os solos sem recorrer a programas estatísticos extremamente elaborados, portanto, eu acho que tem que haver uma sensibilização para os programas computacionais […]." (EP2)

c) aplicar as TIC ao processo de ensino e aprendizagem:

> " […] cada vez mais o ensino está estruturado de forma a que sejam utilizadas essas ferramentas, a plataforma moodle, […] acho que é inevitável, na utilização de recursos mesmo os quadros interativos que estão a ser pouco utilizados, mas acho, quanto a mim, que se devia investir mais, as escolas estão equipadas com quadros só para fazer feitio, não é? Portanto, se pudéssemos tirar mais partido dessas tecnologias também era positivo." (EP1)

Entre as avaliadoras entrevistadas também se registou uma dispersão de opiniões sobre os conhecimentos que um bom professor de Geografia deveria aprofundar na formação contínua, contudo duas de cinco avaliadoras entrevistadas consideraram que o professor deveria aprofundar o seu conhecimento da didática da Geografia (tabela 41) no sentido de enriquecer os seus conhecimentos e, consequentemente, melhorar a sua prática. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, ilustram a opinião destas avaliadoras entrevistadas:

> " Nós temos muito pouca coisa da Geografia ligada ao ensino-aprendizagem, mas muito pouca coisa. [..] uma formação que fizesse a ligação entre uma boa aula de Geografia com um determinado conteúdo específico. Como dar uma boa aula? Por exemplo: uma coisa prática, uma oficina prática com inovação, com criatividade. Pôr os professores a fazer coisas que gostam e que podem dar, oferecer aos seus alunos nas suas aulas." (EA1)

> "[…]devia haver formação nas áreas respetivas, não só na parte científica mas também na parte pedagógico-didática, acho que sim, acho que era preciso. Não é só o puro. […] o mundo evoluiu, nós não temos à frente os mesmos alunos, apesar de termos as mesmas pedagogias […] se nós não temos os mesmo alunos, nós temos que nos adaptar a este mundo e acho que faz bem termos formação, principalmente para pensarmos qual é a diferença entre aquilo que nós damos, ou a importância que nós damos nas nossas aulas à parte pedagógica e aquilo que é a realidade e aquilo que os nosso alunos querem, eu acho que é isso que é importante […]." (EA3)

Note-se que todas as entrevistadas, quer avaliadoras, quer avaliadas, consideraram viável aprofundar, ao nível da formação contínua, as áreas de conhecimento (tabela 41) que sugeriram, e assim promover o seu desenvolvimento profissional.

Procurámos compreender melhor, junto das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas, o facto de mais de metade dos professores, que responderam ao questionário, terem considerado Muito Viável aprofundar os seus conhecimentos relativos aos conteúdos geográficos, de

menos terem dito isso para os conhecimentos da didática e de serem ainda menos os que consideraram Muito Viável o aprofundamento de conhecimentos no domínio da supervisão pedagógica (questão 15, do guião de entrevista às avaliadas; questão 16, do guião de entrevista às avaliadoras). De acordo com o discurso das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas, o facto de mais de metade dos professores terem considerado Muito Viável o aprofundamento do seu conhecimento acerca dos conteúdos geográficos (tabelas 39 e 40) poderá estar relacionado com:

i) a oferta:

> "Tem a ver com a oferta, não é? Geralmente o que oferecem […] mais é mesmo a formação na parte científica, porque vamos ser sinceros é mais fácil, não é? (EA3)

ii) a sua vocação ou gosto:

> "Nós somos professores de Geografia e estamos mais vocacionados para a Geografia, se calhar, mais disponíveis para o conhecimento Geográfico." (EA2)

> "Acho que mais viável é os conhecimentos científicos e porquê? Por um lado, acho que até por uma questão de formação, se nós somos professores é porque gostamos desta área científica e, portanto a própria curiosidade […]." (EA5)

iii) a preocupação em dominar o conhecimento científico que lecionam:

> "Acho que mais viável é os conhecimentos científicos e porquê? […] a necessidade de dar bem aulas, terá aprofundar os conhecimentos e acabam por ser mais fáceis porque nós temos uma série de recursos que sem grande despesa temos ao nosso dispor, temos bibliotecas, temos a internet, temos facilidade, e portanto, mesmo sem formação externa é fácil a pessoa aprofundar os conhecimentos." (EA5)

> "Eu acho que faz sentido, porque os professores, antes de mais, estão preocupados com o seu nível de conhecimento face à ciência, a esta ciência que é a Geografia." (EP5)

> "Eu parto também do principio que a questão dos conhecimentos científicos é extremamente importante, logo nós temos que dar primazia à parte científica. Eu posso ser ótima pedagogicamente mas se não souber aquilo que estou a dizer em termos científicos não vale a pena. Agora, também nos aconteceu ter ótimos mestres, na faculdade, em termos científicos […] e depois em termos pedagógicos eram uma desgraça, metiam os pés pelas mãos e tu já não percebias nada. Acho que tem que haver bom senso por parte dos professores. […] Nós temos de ter a capacidade de analisar a nossa prática didática e a nossa prática pedagógica e temos que evoluir e ler muita coisas. […] A sala de aula tem que ser o laboratório, pelo menos a minha sala de aula é sempre um laboratório, não é só nas Ciências Naturais em que tu experimentas." (EP3)

O facto de uma menor percentagem de professores, que responderam ao questionário, ter considerado Muito Viável o aprofundamento dos conhecimentos da didática da Geografia (tabela 39 e 40) poderá, a partir dos discursos das entrevistadas, estar relacionado com:

i) a oferta disponibilizada:

> "A oferta disponibilizada pelos CFAE é mais científica e menos em didática." (EA3)

ii) as caraterísticas da formação disponibilizada:

> "A nível da didática acho que é tudo muito teórico e realmente, estudar umas coisas quando as vamos arrumar numa gaveta no nosso cerebrozinho, fica lá num canto, esqueceu e não se põe em prática." (EA1)

iii) o desempenho na formação:

> " […] eu tenho mais possibilidade de sucesso numa formação em Geografia do que numa formação noutra área que não é especifica [Didática e Supervisão] da minha área, não é minha específica e eu também vou fazer uma formação também quero ter boas notas, quero ter sucesso, […] e também é um bocadinho para a nossa autoestima também nos faz bem, e se calhar, com menos esforço e muitas vezes qual é o nosso prémio da nossa formação? É muito para mostrar no final da avaliação que fizemos da formação, é um aspeto forma, digamos assim, e muitas vezes não temos mais prémio nenhum, ficamos com a formação claro, é importante para nós, mas não progredimos pelo facto de ter mais formação […]." (EA2)

iv) o sentimento de deceção face à unidade curricular de didática da Geografia:

> "O não se sentirem tão atraídos pelas didática poderá estar relacionado com uma certa deceção em relação às cadeiras didáticas que tiveram na faculdade […]. Eu não tive cadeiras estimulantes." (EP2)

Balderstone (2000), Mohan (2009) e Brooks (2010), Schell, Roth & Mohan (2013), entre outros investigadores, têm uma opinião diferente dos professores que responderam ao questionário, uma vez que consideram que os professores de Geografia necessitam de expandir os seus conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia e aos conteúdos geográficos. Para Schell, Roth & Mohan (2013), os professores com um conhecimento da didática da Geografia limitado irão privilegiar, ao contrário do que seria desejável, atividades que implicam relembrar conteúdos factuais em detrimento de atividades que impliquem investigação. O treino por pares poderá ajudá-los a aprofundar o seu conhecimento pedagógico, seja o característico do início de carreira, seja o conhecimento resultante de uma longa experiência profissional docente (Balderstone, 2000). Por seu lado, o facto de uma percentagem ainda mais reduzida de professores ter considerado Muito Viável aprofundar os seus conhecimentos de supervisão pedagógica (tabela 39 e 40), poderá, na opinião das entrevistadas, ter diversas causas, a saber:

i) não estarem abertos à reflexão:

> "No domínio da supervisão […] as pessoas ainda não admitem que é preciso refletirmos, se o trabalho que fazemos é bem feito, como é que podemos fazer melhor, como é que podem fazer melhor no seio do nosso grupo disciplinar, no seio do nosso departamento. Aprender com quem sabe, eu acho isso ai ainda é um tabu." (EP1)

ii) não gostarem dessa área:

> "… possivelmente não gostarão dessa área, eu também não gosto, não me atrai." (EP2)

iii) não saberem como irá decorrer o novo processo de avaliação de desempenho docente:

> "Supervisão pedagógica é assim … neste momento avaliativo não sabemos até que ponto ela é viável. Provavelmente por isso daremos menos importância a isso." (EA1)

iv) não se preocuparem em possuir conhecimentos de supervisão pedagógica ou considerarem-na um ataque pessoal:

> " […] poucos preocuparam-se com a supervisão pedagógica, o que é entendível porque, por exemplo, desde que fiz o estágio nunca mais ninguém se preocupou com isso. Porque durante tempos e tempos a avaliação era feita através de um relatório que se entregava […]". (EA4)
>
> "[…] porque nem todos os professores têm em mente ter noções de supervisão pedagógica." (EP5)
>
> "Quanto à supervisão pedagógica, é um tema novo, e acho que as pessoas estão ainda um bocado … não sei se aceitam muito bem a supervisão pedagógica porque, se calhar, pensam nela como um ataque pessoal, que não é?" (EP4)

v) não aceitarem a avaliação docente:

> " […] a maioria das pessoas não gosta de ser avaliado. Também não quer avaliar os outros. Talvez seja por isso. Na minha perspetiva foi isso." (EA2)

O facto de apenas uma percentagem reduzida de professores, que responderam ao questionário, ter considerado Muito Viável o aprofundamento do seu conhecimento em supervisão é, em nossa opinião, preocupante uma vez que a OCDE (2009) identificou como um dos constrangimentos do sistema de avaliação de desempenho dos professores portugueses o facto de Portugal possuir líderes pedagógicos pouco especializados no que diz respeito às competências supervisivas e avaliativas. E tal como refere a OCDE (2009c), o sucesso das práticas avaliativas a desenvolver em tais sistemas avaliativos deverá passar, entre outros, por: interligar a avaliação, a supervisão e o desenvolvimento profissional.

Procurámos averiguar, na opinião das avaliadoras e avaliadas entrevistadas, se esta tendência de mais de metade dos professores terem considerado muito viável aprofundar os seus conhecimentos relativos aos conteúdos geográficos, de menos terem dito isso para os conhecimentos de didática e de serem ainda menos os que consideraram muito viável o aprofundamento de conhecimentos no domínio da supervisão pedagógica, que acabamos de descrever, se irá manter entre os professores que possuírem o Mestrado em Ensino de História e de Geografia (questão 15, do guião de entrevista às avaliadas; questão 16, do guião de entrevista às avaliadoras). De acordo com a opinião da maioria das entrevistadas, quer avaliadoras (três de cinco avaliadoras) quer avaliadas (três de cinco avaliadas), as opiniões desses professores não deverão corresponder à tendência verificada entre os professores que responderam ao questionário. Segundo algumas entrevistadas (EA2, EA3, EA5, EP5) irá aumentar a necessidade de formação na área científica de base, enquanto que para outras (EP1, EP3) irá ocorrer um maior equilíbrio entre a procura de aprofundamento dos conhecimentos científicos de base e a procura de aprofundamento de conhecimentos de didática, uma vez que estes são pouco robustos. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, ilustram as opiniões destas entrevistadas:

> "… desde que começou, precisamente História e Geografia, que eu oriento. […] A sensação que eu tenho é que eles em primeiro de tudo precisam e querem é formação científica […]. A sensação que eu tenho é que a única coisa que eu aprendi na faculdade foi um grande conjunto de destrezas para trabalhar Geografia e isso, no fundo, se calhar, é um bocado daquilo que eles trazem, seja na Geografia ou na História ou com mais umas unidades de Geografia, portanto eles chegam aqui e aparecem-lhes um conjunto de conteúdos programático que eles têm quase total desconhecimento, portanto o que eles sentem é que precisam de formação em Geografia, precisam de formação científica pura e dura." (EA3)

> "Ainda se poderá reforçar mais a questão da necessidade de aprofundar os conteúdos geográficos […], os professores […] percebem que precisam de alicerçar-se e de fomentar, ainda mais, porque, de facto, os conhecimentos geográficos que aprenderam na faculdade foram mínimos." (EP5)

> "Acho que vai ser mais equilibrado porque as pessoas saem 'mancas' em todas essas áreas, quer na parte científica, quer pedagógica, quer na didática e nós, se calhar, não vamos vivenciar, experiênciar, que essas pessoas que estão a terminar agora, mas eu tenho algumas certezas que saem um bocadinho 'mancos'. […] Eu acho que realmente vão sentir-se um bocadinho desconfortáveis e vão ter opiniões diferentes deste estudo que tu apresentas aqui." (EP3)

Consideramos que esta opinião da maioria tanto das avaliadoras como das avaliadas entrevistadas faz sentido uma vez que a Licenciatura em Geografia – Ramo Educacional desapareceu com a adequação aos princípios do Processo de Bolonha, tendo sido substituída, desde 2007, pelo Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. De acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, o acesso a um mestrado em ensino está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino superior cumulativamente com a detenção de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo. Assim, no caso do Mestrado em Ensino de História e de Geografia, os candidatos têm de ter obtido em formações anteriores 120 ECTS no conjunto das duas áreas disciplinares (História e Geografia), não podendo ter, em nenhuma delas, menos de 50 créditos. Perante a junção de duas áreas do saber e a distribuição da carga horária por essas duas áreas é expectável que os conhecimentos científicos de base (História e Geografia) e da didática específica sejam pouco robustos. O facto de a prática pedagógica ser realizada em turmas do Orientador Cooperante também poderá condicionar o fortalecimento dos conhecimentos do professor em formação inicial. Dentro deste contexto é possível que surja a necessidade de procurarem desenvolver-se profissionalmente, de forma mais equilibrada, nas áreas científica de base e nas didáticas específicas.

Também procurámos conhecer a opinião das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas acerca da formação inicial facultada a professores de Geografia pelo Mestrado em Ensino de História e de Geografia, que surgiu em 2007 (questão 13,do guião de entrevista às avaliadas e às avaliadoras). Constatámos que, no discurso da maioria tanto das avaliadas (quatro de cinco

avaliadas) como das avaliadoras entrevistadas (três de cinco avaliadoras), a formação facultada pelo referido mestrado não é suficientemente aprofundada, podendo dar origem a lacunas profundas ao nível do conhecimento dos conteúdos geográficos e/ou de didática. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, ilustram a opinião destas professoras:

> "… eu acho que eles têm lacunas muito profundas […] .Essencialmente na Geografia Física, muito na base da Geografia Física porque, por exemplo, se eles forem de História, a Geografia Humana, apesar de tudo, tem alguma relação e é mais adaptável. Eu, por exemplo, […] tive dois estagiários que eram de formação de História e dois estagiários que eram de formação em Geografia […] e tinha precisamente dois opostos: tinha dois que até gostavam muito de Geografia Física e tinha os outros dois que, pelo contrário, não achavam piada nenhum e tinham medo até da Geografia Física, medo mesmo, medo, daquele de ir para a sala de aula e suar quase em bica a aula toda e tiveram que dar e, ainda por cima, era 10º ano […]. É a sensação que eu tenho é que eles não vêm bem preparados […]." (EA3)

> "[…] a nível científico ficam muito defraudados. […] A faculdade não conseguiu em 5 anos dar-nos as respostas todas, muito menos a quem só faz 3 anos, até porque se formos olhar para a estrutura das unidades curriculares, aquilo é um bocadinho muito concentrado. Eles dão pouca geologia, geomorfologia, riscos naturais, dinâmica do litoral […], podem escolher e […] eles quase que podiam fugir às disciplinas da Geografia Física. Nós temos colegas nossos que estão a acabar o mestrado, como eu, que nunca tiveram disciplinas da Geografia Física porque escolheram o núcleo duro da Geografia Humana. […] Em didática também são dadas poucas ferramentas aos alunos. E eu falo porque sou aluna […] e nós já temos muita prática mas quem não tem anda um bocadinho perdido e vê-se pelos estagiários. Os nossos colegas foram um bocadinho verdes para o estágio, acabaram por claudicar e tiveram muitas dificuldades." (EP3)

O tipo de formação de professores de História e de Geografia atuais preocupa a entrevistada EP5. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra a preocupação da professora:

> "[…] para minha preocupação, estamos a formar professores que ou sabem muito em História e pouco em Geografia, ou sabem muito em Geografia e pouco em História." (EP5)

A entrevistada EA2 tem uma opinião contrária à maioria das professoras entrevistadas. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra a opinião desta professora:

> "Eu acho que, estão mais preparados, só o facto de terem todas estas disciplinas, até algumas já de didática que lhes permite conhecer como é que as coisas funcionam, não é só a parte cientifica que nos interessa. Acho que a parte didática também é muito importante, e eu não tive essa parte, quando me ensinaram alguma coisa de didática eu já estava no sexto ano a dar aulas, e acho que isso é importante, aí eu aprendi na escola com os colegas. Acho que é bom o facto de ser História e Geografia, as pessoas têm formação para as duas áreas e podem estar na escola e dar História e Geografia […]." (EA2)

A opinião da maioria tanto das avaliadoras como das avaliadas entrevistadas, sobre a formação facultada pelo Mestrado em Ensino da História e de Geografia, é concordante com os resultados obtidos por Martins (2012) e Martins & Correia (2012). Martins (2012) concluiu que a maioria dos estudantes que estão a preparar-se para ser, no futuro, professores assumiram a falta de conhecimento científico sobre os conteúdos geográficos, sendo esta mais acentuada nos alunos portadores de uma licenciatura em História com *minor* em Geografia e de outras licenciaturas em Ciências Sociais. Por seu lado, Martins & Correia (2012)

constataram que os estudantes do mestrado em Ensino de História e de Geografia estavam preocupados com a validade da sua formação científica para intervir ao nível da docência da disciplina de Geografia e sentiam a necessidade de uma formação profissional centrada nos saberes disciplinares, em especial na área do *minor* que frequentam. Se tais lacunas se verificarem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de ambas as disciplinas e, consequentemente, o sucesso escolar dos alunos, poderá ficar condicionado. Schell, Roth & Mohan (2013) consideram que os professores que possuem um bom conhecimento dos conteúdos geográficos podem ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos mas esta ficará prejudicada se tiverem uma reduzida preparação na disciplina que lecionam.

Para além de acedermos às perceções das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre a formação inicial recentemente ministrada (de acordo com Bolonha), também averiguámos a sua opinião sobre a formação facultada aos professores de Geografia antes do aparecimento do ramo educacional (questão 12, do guião de entrevista às avaliadas, e a questão 14, do guião de entrevista às avaliadoras). Verificámos que na opinião da maioria tanto das avaliadoras (três de cinco avaliadoras) como das avaliadas entrevistadas (quatro de cinco avaliadas), a inexistência, numa fase inicial, de Licenciatura em Ensino de Geografia poderá ter tido impactos no ensino da disciplina, uma vez que os professores, durante a formação inicial, não usufruíram de formação em didática da Geografia nem em outras áreas relacionadas com as Ciências da Educação, e também não tiveram a possibilidade de realizar o estágio pedagógico, onde poderiam contar com a ajuda de um professor cooperante. Esta perspetiva é ilustrada pelos seguintes excertos de três entrevistas:

> "Eu acho que deixou mais ao critério de cada um a sua própria formação. Se todos tivessem a mesma formação na universidade até te podia dizer que havia mais homogeneidade, todos tinham tido a mesma formação. Eu não vou dizer com isto que nós somos melhores que os outros, não é isso, agora acho, que exigiam muito mais dos professores que não tinham essa formação, terem que a adquirir ou pela experiência ou por outra formação que foram fazendo ao longo da vida. Talvez,por isso nós também somos quase que obrigados a fazer alguma formação dentro dessas áreas, nós não tinhamos esse conhecimento." (EA2)

> "Portanto eu acho que se ficasse só com uma licenciatura, com certeza que iria ter várias lacunas, tanto que iria que tive, porque eu antes de fazer o estágio ainda dei aulas um ano ou dois […] sem cadeiras pedagógicas, portanto era a dar aulas pelo bom senso e pela experiência que tinha como aluna e claro que se comentem muitos erros e que depois do estágio, continua-se a cometer, pela vida fora, mas com o estágio nós já somos orientados para como as coisas devem ser feitas, não é?" (EA5)

> "Ora bem, no ramo educacional prepara-nos sempre melhor para o ensino, não é? […] A partir do momento que havia via ensino, eu penso que há vantagens, porque já saímos da faculdade com alguma preparação, já não caímos de paraquedas numa sala de aulas, por exemplo, como foi o meu caso. As únicas referências que eu tinha era enquanto aluna [...]. Era enquanto aluna, como minha representação dos professores que tive e depois dos meus professores da faculdade. Quando me disseram que tinha que ir dar aulas naquele

> dia, eu era assim: mas eu não sei dar aulas! Como é que eu vou fazer? Entrei numa sala de aula sem nunca ter aprendido." (EP1)

Segundo Griffiths (2011), as relações de mentorato que se desenvolvem em contexto escolar entre o professor cooperante e os professores estagiários, durante a formação inicial, são fundamentais para fornecer aos professores estagiários o apoio que necessitam.

Para a maioria das avaliadas entrevistadas (três de cinco avaliadas) a inexistência de licenciatura em ensino não deverá estar relacionada com a pouca importância atribuída à Educação Geográfica (questão 12, do guião de entrevista às avaliadas, e a questão 14, do guião de entrevista às avaliadoras). O excerto seguinte, da respetiva entrevista, é ilustrativo desta opinião:

> " […] a inexistência da licenciatura em ensino deverá estar mais relacionada com a organização dos cursos universitários. À medida que nos fomos desenvolvendo, fomos-nos apercebendo que havia a necessidade de criar uma via ensino. Preparar uns estudantes para uma via ensino, para serem professores, e preparar outros para um caminho científico". (EP1)

A entrevistada EP3 não partilhou da opinião da maioria das avaliadas entrevistadas pois defende que o Estado deu menos importância à Educação Geográfica, tendo a Geografia sido considerada uma disciplina menor. A sua conceção, que se ilustra de seguida, baseia-se no que tem observado nas escolas:

> "No fundo […] uma disciplina menor. Eu até me custa dizer isto, mas eu dentro das escolas tenho visto que a nota de História interessa mais, a de Geografia não interessa. […] Quando é preciso distribuir blocos pelas áreas das ciências [sociais] a História fica-nos a ganhar. Se formos a ver os argumentos, são iguais aos da Geografia, é uma ciência! […] São duas ciências, porque é que vamos dar primazia a uma face à outra?". (EP3)

Entre as avaliadoras entrevistadas as opiniões, que se ilustram de seguida, sobre o facto de a inexistência, numa fase inicial, de licenciatura em ensino de Geografia poder ter estado associada à pouca importância atribuída à Educação Geográfica, foram diversas:

i) duas avaliadoras entrevistadas consideraram que não:

> "Acho que não tem impacto […], acho que não." (EA3)

ii) duas avaliadoras entrevistadas não possuíam uma opinião formada:

> "Provavelmente, mas não tenho uma opinião muito formada sobre isso." (EA1)

iii) uma avaliadora considerou que sim:

> "Possivelmente sim. A Geografia foi um curso que apareceu tardiamente, pelo menos aqui no Porto […]. Na altura não se dava a mesma importância que depois, passado alguns anos, se começou a dar. Não tenho a mínima dúvida, penso que sim. Estas coisas também evoluem." (EA4)

Nas pesquisas que fizemos não encontrámos estudos que nos permitissem realizar uma análise comparativa, no que diz respeito à inexistência, numa fase inicial, de Licenciatura em Ensino de Geografia.

4.4. Conceções de professores de Geografia sobre Supervisão Pedagógica

Os dados apresentados e analisados neste subcapítulo foram recolhidos junto de professores de Geografia, avaliadores e avaliados, através de um questionário, como foi referido anteriormente. A algumas avaliadoras e a algumas avaliadas foi solicitado, posteriormente, em situação de entrevista, que interpretassem e/ou complementassem informações recolhidas através do questionário. Para melhor estruturação deste subcapítulo, os dados referentes a conceções de professores de Geografia sobre supervisão pedagógica serão apresentados em duas seções, definidas com base nos objetivos específicos deste subcapítulo (Quadro 2).

4.4.1. Conceções sobre o conceito e o estilo ideal de Supervisão Pedagógica

Para compreender o que entendem os professores por supervisão pedagógica solicitámos-lhes que nos indicassem o seu grau de concordância ou discordância relativamente a cinco afirmações facultadas (questão 14, do questionário). Verificámos que existe uma grande diversidade de opiniões em torno da supervisão pedagógica uma vez que, para cada uma das diversas afirmações disponibilizadas, não se obtiveram, em cada um dos cinco graus de concordância ou discordância disponibilizados, percentagens de respostas superiores a 50,0% (tabelas 42 e 43), necessárias para haver acordo entre a maioria dos respondentes.

Analisando a distribuição dos avaliadores e dos avaliados pelos diversos graus da escala, constata-se que, no caso da afirmação A (‘A supervisão está, essencialmente, preocupada em identificar os erros dos professores’) a maior percentagem de avaliadores foi obtida para o grau Discordo (31,7%), tendo sucedido o mesmo no caso dos avaliados (30,0%). Apesar da semelhança destas percentagens, os avaliadores são o grupo em que encontrámos maior consenso em torno da discordância com essa afirmação, uma vez que 58,4% selecionaram os graus Discordo ou Discordo Totalmente (tabela 42), sendo a correspondente percentagem de avaliados de apenas 45,5% (tabela 43). A discordância com a referida afirmação por parte de avaliadores e de avaliados é concordante com a opinião de diversos investigadores, entre os quais se encontram Sullivan & Glanz (2009), que consideram que o objetivo da supervisão, ao contrário do que se pode pensar, não é identificar as deficiências dos docentes mas sim incentivar os professores a desenvolver o seu pensamento reflexivo e a discutir colegialmente assuntos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 42: Opiniões dos avaliadores relativamente às afirmações sobre supervisão pedagógica disponibilizadas (%)

(N=60)

Afirmações	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não respondeu
A. A supervisão está, essencialmente, preocupada em identificar os erros dos professores.	6,7	11,6	20,0	31,7	26,7	3,3
B. A supervisão está relacionada com o oferecer ajuda especializada ao professor no sentido deste melhorar o seu ensino.	18,3	46,7	16,7	11,7	3,3	3,3
C. A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente.	18,3	25,0	21,7	18,3	13,4	3,3
D. A supervisão analisa o comportamento do professor, para lhe fornecer recomendações sobre o modo como deve agir.	6,7	48,3	25,0	13,4	3,3	3,3
E. A supervisão envolve a observação dos colegas em sala de aula, de modo a desenvolverem-se profissionalmente.	10,0	53,3	23,3	8,4	1,7	3,3

Tabela 43: Opiniões dos avaliados relativamente às afirmações sobre supervisão pedagógica disponibilizadas (%)

(N=110)

Afirmações	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não respondeu
A. A supervisão está, essencialmente, preocupada em identificar os erros dos professores.	10,9	22,7	17,3	30,0	15,5	3,6
B. A supervisão está relacionada com o oferecer ajuda especializada ao professor no sentido deste melhorar o seu ensino.	19,1	30,0	22,7	15,5	9,1	3,6
C. A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente.	16,5	42,7	10,0	23,6	3,6	3,6
D. A supervisão analisa o comportamento do professor, para lhe fornecer recomendações sobre o modo como deve agir.	9,1	43,6	19,1	17,3	6,4	4,5
E. A supervisão envolve a observação dos colegas em sala de aula, de modo a desenvolverem-se profissionalmente.	11,8	35,5	23,6	15,5	9,1	4,5

Na entrevista averiguámos a opinião das avaliadoras e das avaliadas relativamente aos motivos que poderão ter levado cerca de um terço dos avaliados, que concordaram ou concordaram totalmente com a referida afirmação (tabela 43), quando responderam ao questionário, a associar a supervisão à identificação dos erros dos docentes (questão 19, do guião de entrevista às avaliadas; questão 20, do guião de entrevista às avaliadoras). Verificámos que essa associação poderá ter sido motivada, segundo a maioria das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas, pelas características e perspetivas do avaliador. As avaliadoras entrevistadas referiram-se:

i) à falta de formação do avaliador (duas de cinco avaliadoras):

> "Eu acho que, se deve um bocadinho à nossa falta de preparação, porque nós tivemos a fazer supervisão sem ter preparação para isso. Ninguém me disse o que é que eu tinha que fazer. Eu era a relatora e ponto final." (EA2)

ii) à tendência dos humanos para apontar erros em vez realçar aspetos positivos (três de cinco avaliadoras):

> "Eu acho que a tendência humana é castigar o outro com aquilo que é o que nós achamos que não está bem, e então, geralmente, começa-se por apontar os erros e, quando se já bateu tanto, muitas vezes o que o outro fez bem não lhe dá esse valor, não lhe dá esse doce." (EA3)

As avaliadas entrevistadas (três de cinco) consideraram que as conceções prévias que os avaliadores possuem em relação à supervisão pedagógica, atribuindo-lhe uma carga negativa, poderão ter motivado tal associação por parte dos professores avaliados, que responderam ao questionário. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião destas professoras:

> "Se calhar é a carga negativa, pejorativa que a expressão 'supervisão pedagógica' tem. Eu não concordo nada. Acho que a supervisão pedagógica não tem que ser ver os erros, pelo contrário, pode ser ver as mais-valias, com as potencialidades e se for ver os erros também tem que ser ver os erros para melhorar." (EP3)

> "[…] a maioria dos professores com este sistema de avaliação que foi implementado achava que a supervisão seria sempre para o lado negativo. (…) Se nós já fomos alunos e somos professores temos de ter a noção que a supervisão não tem que ser para o lado negativo, pode ser para o lado positivo." (EP5)

A falta de formação a que se referiram algumas avaliadoras entrevistadas foi discutida por alguns investigadores (ex.: Martins *et al*., 2011; Antunes, 2014), que consideram que os professores não reconhecem legitimidade aos avaliadores quando têm dúvidas sobre as sua competências científicas e/ou pedagógicas ou quando consideram que eles têm falta de formação específica. A OCDE (2009) também identificou a reduzida experiência e a formação limitada dos professores avaliadores relativamente à avaliação de desempenho docente e a existência de líderes pedagógicos pouco especializados, no que diz respeito às competências supervisivas e avaliativas, como constrangimentos do sistema de avaliação de desempenho dos professores portugueses. Na opinião da maioria (quatro de cinco) das avaliadoras entrevistadas, o facto de apenas 18,3% dos professores avaliadores terem realizado a referida associação (questão 20, do guião de entrevista às avaliadoras) parece demonstrar que os avaliadores, que responderam ao questionário, desempenharam corretamente a sua função. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra esta opinião:

> "Ainda bem, apesar de tudo e com pouca formação, acho que perceberam qual é o papel do avaliador e não é o de polícia, estar a identificar os erros, ainda bem." (EA5)

Procurámos ainda compreender o que pensam as avaliadoras e as avaliadas entrevistadas sobre as consequências de tal associação (questão 19, do guião de entrevista às avaliadas; questão 20, do guião de entrevista às avaliadoras). Verificámos que a associação da supervisão pedagógica à identificação dos erros poderá, na opinião da maioria das avaliadoras

(quatro de cinco) e das avaliadas (três de cinco) entrevistadas, não favorecer o desenvolvimento profissional docente pelo facto de não fornecer um *feedback* positivo ao professor avaliado. Os seguintes excertos das respetivas entrevistas ilustram tal opinião:

> "Eu penso que para o professor que vê isso não deve ter consequências muito positivas. Se eu vou pensar que o outro vai assistir à minha aula e só me vai criticar, se calhar, não é muito positivo. […] Para quem está a ser avaliado é que não vai contribuir de maneira nenhuma para o sucesso daquela pessoa, nem para a felicidade daquela pessoa e até para o seu relacionamento com os alunos e se eu também tiver aquela perspetiva de que só vou dar aquelas aulas muito boas porque está aqui o meu avaliador e nas outras eu vou continuar a ser baldas e a fazer as coisas à minha maneira também não é melhor, por isso é que eu acho que devia ter uma vertente formativa e a pessoa também devia estar predisposta a." (EA2)

> "Pode-se cair numa espiral de medos sucessivos, em que o professor tenha receio de estar constantemente a ser apontado e estar a mostrar erros. Nós temos que ter o à vontade de demonstrar as nossas fragilidades e mostrarmo-nos abertos […] estarmos preparados para evoluir dentro da nossa carreira." (EP5)

No entanto, algumas entrevistadas, quer na qualidade de avaliadoras (EA3), quer na qualidade de avaliadas (EP1 e EP2), consideraram que as consequências de associar supervisão à identificação dos erros dos docentes podem não ser negativas. Para elas tudo depende da forma como o avaliador estabelece essa relação com o erro. As citações seguintes são ilustrativas desta opinião:

> "[…] Quando o professor já está a dar aulas há 10 ou 15 anos e vem um qualquer, desculpa o termo, que vai lá e diz assim: olha tu isto não devias ter feito assim mas devias ter feito assado; olha, deste este erro científico ou aquele. Primeiro não acho isso muito correto, não acho. Não significa que eu tenha feito, disse aquilo que achei. […] Não acho que seja esse o ponto, se calhar, o fundamental. Eu acho que o associarem a supervisão ao erro e a isso interferir no futuro depende da forma como o fazem. Eu penso que depende muito da forma como fazem essa ligação com os erros ou com não sei quê. […] Como entende o avaliador que vai avaliar, não é? E como ele diz, como o outro recebe, não é? E depende da relação que existe." (EA3)

> "Realmente favorece porque se eu souber onde é que errei e for alertado para tal, e se eu for preocupado, é bom. Mas se tu sabes que vão à tua sala ver aquilo que tu fazes de mal, tu não valorizas o processo[…]. Se tu sentes que aquele colega está ali para te assinalar os erros […] e se nem sequer vai falar da possibilidade ou alternativas a esses erros, muitas vezes não acontece, fizeste isto mal, mas não se fala de como se poderia ter feito melhor, porque é assim que se aprende, não é?" (EP1)

Segundo diversos investigadores (ex.: Sousa, 2011; Sibila, 2012; Silva, 2012), os erros devem ser analisados de modo sistémico, num ambiente positivo e sem inibições, de forma a promover a capacidade de reflexão e a autonomia do aprendente. Essa análise dos erros permite, entre outros aspetos: conhecer em que etapa da aprendizagem está o aprendente; aprofundar o conhecimento sobre o pensamento do aprendente (Silva, 2012; Weiying, 2012). Para Silva (2008), a virtude do desvendar do erro, que surge na aprendizagem e na prática pedagógica, está na possibilidade de constituir-se em fonte de crescimento, tornando possível a oportunidade de revisão e avanço.

A maior percentagem de avaliadores (tabela 42) e de avaliados (tabela 43) partilharam a opinião, concordando, ambos os grupos, com as ideias de que a supervisão oferece ajuda especializada ao professor no sentido deste melhorar o seu ensino (afirmação B: avaliadores 46,7%; avaliados 30,0%), e de que faculta recomendações sobre o modo como deve agir (afirmação D: 48,3%; avaliados 43,6%). Estas opiniões são concordantes com o defendido por diversos investigadores, entre os quais se encontram Alarcão & Tavares (1987, 2003), Alarcão (1995, 2001, 2002, 2009), Nolan & Hoover (2005), Danielson (2006) e Zepeda (2008), para quem a supervisão tem o papel de facilitar o desenvolvimento profissional docente, fornecendo apoio especializado e um *feedback* positivo sobre o desempenho docente.

Quando confrontados com a relação supervisão/avaliação a maioria dos avaliados (tabela 43: 59,2%), em oposição aos avaliadores (tabela 42: 43,3%), Concorda ou Concorda Totalmente com a afirmação C ('A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente'). Contudo, mesmo entre os avaliadores esta conceção de supervisão ainda é bastante relevante, uma vez que apenas 31,7% Discorda ou Discorda Totalmente (tabela 42) e existe um número ainda elevado (21,7%) de avaliadores sem opinião formada (tabela 42). Esta opinião não coincide com o que defendem os especialistas na área (ex.: Nolan & Hoover, 2005; Vieira, 1993; Vieira *et al*., 2006; Alarcão & Roldão, 2008; Sullivan & Glanz, 2009), segundo os quais a supervisão preocupa-se com a facilitação do desenvolvimento profissional docente, ao longo da carreira. Na entrevista foi solicitado às professoras avaliadoras e avaliadas que explicassem o facto de a maioria dos professores associar a supervisão à avaliação de desempenho (questão 18, do guião de entrevista às avaliadas; questão 19, do guião de entrevista às avaliadoras). Na perspetiva das professoras entrevistadas tal associação entre supervisão e avaliação de desempenho poderá estar relacionada com:

i) o modelo de avaliação de desempenho docente implementado (três de cinco avaliadas; três de cinco avaliadoras):

> "[…] foi um modelo imposto pelo Ministério, procurava-se supervisionar para avaliar, para comparar, para ver quem progride (…). É a supervisão que a maioria das pessoas vê." (EP1)

ii) as conceções prévias de supervisão (uma de cinco avaliada):

> Repara na expressão 'Supervisão Pedagógica', supervisão vem do verbo espiar, olhar, observar; pedagógica é o que se passa dentro da sala de aula […] há um bocado esse rotular da supervisão pedagógica à avaliação de desempenho porque é o olhar, o observar em termos de sala de aula." (EP3)

iii) a experiência prévia de supervisão que cada professor teve (duas de cinco avaliadoras):

> "[…] pode ter a ver com as experiências que eles tiveram enquanto avaliados, serão diferentes de escola para escola e de professor para professor." (EA5)

> "[…] têm medo da supervisão e, portanto, avaliação significa estar um professor dentro da sala de aula a ver a minha aula, não significa mais nada (…). Não se percebe como é que os professores, a nível nacional, aqui há uns tempos atrás, quando mudou, todos estavam completamente loucos por causa da avaliação (…). Então, como é que nós professores avaliamos os nossos alunos, se nós temos medo de ser avaliados, isso não cabe na cabeça de ninguém!" (EA3)

Consideramos que o modelo de avaliação de desempenho implementado, em que não se verificou uma clara separação entre o processo supervisivo e o processo avaliativo, poderá ter motivado a maioria dos avaliados e uma percentagem considerável de avaliadores a Concordar ou a Concordar Totalmente com a ideia de que a supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente (afirmação C). Note-se que diversos investigadores (Danielson & McGreal, 2000; Nolan & Hoover, 2005; Figari, 2008; Vieira & Moreira, 2011) e a OCDE (2009) defendem a separação entre o processo avaliativo, com uma dimensão sumativa, e o processo supervisivo, com uma dimensão formativa, propiciadora do desenvolvimento profissional docente. Quando questionámos as professoras entrevistadas se partilhavam desta opinião manifestada pela maior percentagem de inquiridos (questão 18, do guião de entrevista às avaliadas), constatámos que a maioria delas (quatro de cinco avaliadas) não associaram supervisão à avaliação de desempenho, por serem de opinião que:

i) as atividades supervisivas permitem uma construção colaborativa do saber docente:

> "[…] estas atividades de supervisão deveriam ter um cunho mais construtivo do que avaliativo. […] Quando adquirem um cunho avaliativo, tudo gira em função de um objetivo que é mostrar, o que muitas vezes não vem superar e colmatar lacunas que os professores têm." (EP2)

ii) a supervisão é trabalho de pares:

> "[…] eu associo ao colega da escola, que até pode ser mais novo, até pode ser da mesma idade, mas que, ao fim e ao cabo, é o par que nos ajuda a evoluir". (EP5)

No entanto, através da questão 19, do guião de entrevista às avaliadoras, constatou-se que entre estas não se verificou tal consenso. Na verdade, constatou-se que duas concordaram com os professores que responderam ao questionário, pois consideram que o modelo de avaliação de desempenho docente implementado favoreceu a associação entre supervisão e avaliação. O excerto seguinte, da respetiva entrevista, ilustra a opinião destas professoras:

> "[…] nós nunca tínhamos sido avaliados desta maneira. Se me perguntasses há cinco anos atrás eu dizia-te a supervisão pedagógica era feita pelos orientadores de estágio e na formação inicial dos estagiários. Hoje alargo um pouco mais a essa área […]. Nós associamos àquilo que estamos a ver no momento, é um bocadinho isso." (EA2)

As restantes três avaliadoras entrevistadas não partilharam dessa opinião visto considerarem que avaliação e supervisão são processos distintos. A citação seguinte é ilustrativa da opinião destas professoras:

> "Não, acho que supervisão pedagógica é uma coisa e avaliação de desempenho é outra. É claro que se tocam, mas acho que são coisas diferentes. Na minha opinião são coisas diferentes." (EA4)

A opinião da maioria das avaliadas entrevistadas e de duas avaliadoras entrevistadas vai ao encontro do preconizado por Tracy (2002), que considera que a supervisão está a desviar-se de uma preocupação com a avaliação para privilegiar a facilitação do desenvolvimento profissional. Note-se que Tschannen-Moran & Tschannen-Moran (2011) consideram que a junção da avaliação com a supervisão/treino colegial põe em causa o sucesso de ambas as funções.

A posição relativa dos avaliadores e dos avaliados inverte-se quando relacionamos a supervisão, a observação de aulas e o desenvolvimento profissional, uma vez que cerca de 63,0% dos avaliadores (tabela 42), e apenas 47,3% dos avaliados (tabela 43), Concordam ou Concordam Totalmente com a afirmação E ('A supervisão envolve a observação dos colegas em sala de aula, de modo a desenvolverem-se profissionalmente'). A opinião destes professores é concordante, tal como mencionámos no subcapítulo 2.3.2, com o preconizado por Glickman (2002), Alarcão & Roldão (2008), Zepeda (2008) e Rock *et al*. (2011). Na entrevista também averiguámos qual a opinião das avaliadoras e das avaliadas sobre este assunto (questão 22 do guião de entrevista às avaliadas e do guião de entrevista às avaliadoras) e constatámos que todas as avaliadas entrevistadas consideraram que a observação de aulas pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor de Geografia (tabela 44). Contudo, segundo a maioria das avaliadas (quatro de cinco avaliadas), tal contributo só se verificará com uma alteração do modelo de avaliação de desempenho docente que tem sido aplicado. Assim, segundo elas, a observação de aulas deverá ser realizada por colegas com formação adequada e com o objetivo de ajudar o professor a melhorar o seu desempenho. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, ilustram esta opinião:

> "Olha, eu concordo com a supervisão associada à observação de aulas, porque entendo que o professor tem que se sentir preparado e seguro daquilo que é a sua prática letiva. […]Eu acho que tudo isso leva a que o professor seja mais exigente consigo e que prepare e que se dedique mais ao ensino da disciplina." (EP5)

> "Lá está, eu acho que a observação de aulas é positiva se for feita por alguém que tem competência para o fazer e para nos ajudar a melhorar, a aprender, para podermos ensinar melhor." (EP4)

Tabela 44: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre a possível contribuição da observação de aulas, no âmbito da avaliação de desempenho, para o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia

Observação de aulas e DPD	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Contribui	-	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
Não contribui	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-

A opinião da maioria das avaliadoras entrevistadas (três das cinco avaliadoras) é oposta à das avaliadas entrevistadas, uma vez que consideraram que a observação de aulas não contribui para o desenvolvimento profissional do professor de Geografia (tabela 44) porque as aulas são previamente agendadas e, por isso, especialmente preparadas. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, ilustram a opinião daquelas professoras:

> "Não. […] Isto percebe-se não é o ir ver uma aula assistida que eu vou preparar lindamente, não é? Colorida, maravilhosa, correu muito bem naquela aula, excelente mas depois pode baldar-se o ano inteiro. Isto não contribui para o desenvolvimento profissional de ninguém." (EA1)

> "Não me parece, como eu disse é momentâneo. Eu acho que a avaliação dos professores só poderia ter alguma credibilidade se o professor, qualquer um de nós não soubesse como nem quando é que lhe vai entrar alguém pela sala dentro para ver a sua aula, só aí é que eu acho que isto poderia ter alguma seriedade. Agora preparação de espetáculos, estou farta disso. [...] Vamos imaginar que eu que sou um professor pouco empenhado, […] um professor baldas: ó diabo, qualquer altura pode-me entrar um indivíduo! Portanto eu vou ter isto bem preparado porque eu não sei se é hoje, se é amanhã, então aí vai melhorar o desempenho." (EA5)

Apenas duas avaliadoras entrevistadas (EA2, EA3) consideraram, tal como as avaliadas, que a observação de aulas poderia contribuir para o desenvolvimento profissional docente, partilhando assim da opinião de diversos investigadores, entre os quais encontramos, Zepeda (2008, 2009) e Danielson (2012). Tal opinião pode ser ilustrada pelo seguinte excerto da respetiva entrevista:

> "[…] põe-nos, um bocadinho, a pensar nas coisas e se formos só nós e os alunos, não pensamos tanto nelas. Leva-nos a refletir um bocadinho mais sobre tudo, sobre os resultados, acho que até o próprio relatório e a pessoa necessita no final do ano fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o que fez, o resultado que isto deu. Leva-nos a ser mais rigorosos, a ser mais interessados." (EA2)

As avaliadas (quatro de cinco) e as avaliadoras (duas de cinco) entrevistadas que consideraram que a observação de aulas deverá ser realizada por colegas e na perspetiva de ajudar o professor a melhorar o desempenho docente partilham da opinião de Zepeda (2008, 2009) e Danielson (2012), que defendem a observação de aulas por pares, de modo a facilitar o desenvolvimento profissional docente.

No sentido de compreender melhor as opiniões obtidas através do questionário, no que diz respeito às conceções de supervisão pedagógica, questionámos ainda as professoras

entrevistadas sobre o significado que tem para elas, em contexto escolar, a supervisão pedagógica (questão 16, do guião de entrevista às avaliadas; questão 17, do guião de entrevista às avaliadoras). Constatámos que entre as professoras entrevistadas, tal como se verificou entre os professores que responderam ao questionário (tabela 42 e 43), existe uma grande diversidade de opiniões em torno da supervisão pedagógica (tabela 45), sendo esta diversidade um pouco mais acentuada entre as avaliadoras entrevistadas.

A maioria das avaliadas entrevistadas (EP1, EP3 e EP5) associaram supervisão ao trabalho cooperativo. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra a opinião destas três professoras:

> " […] a supervisão pedagógica devia ser o trabalho cooperativo, só! Trabalho cooperativo entre grupos disciplinares, eu vou-me remeter em termos de escola ao grupo disciplinar em que nós, com as nossas experiências, com a nossa atuação podiamos orientarmo-nos para um melhor trabalho pedagógico, é isso que eu também acho que falta nos grupos disciplinares. Acho que a supervisão pedagógica não tem que ser ver os erros, pelo contrário, pode ser ver as mais-valias, as potencialidades e se for ver os erros também tem que ser ver os erros para melhorar (…)." (EP3)

Tabela 45: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente ao significado que atribuem, em contexto escolar, à supervisão pedagógica

Significado de supervisão pedagógica	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Verificar/monitorizar o trabalho docente	-	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-
Partilhar conhecimentos/experiências	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-
Trabalhar a pares/cooperativamente	-	-	-	-	-	✓	-	✓	-	✓
Analisar o que ocorre em contexto de sala de aula	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
Orientar os colegas	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
Avaliar numa perspetiva formativa	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
Fazer a gestão escolar	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
Acompanhar professores estagiários	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-

A entrevistada EP1, que também valorizou o trabalho de pares, considerou pertinente distinguir entre o que pensa ser supervisão pedagógica (processo formativo) e o modo como pensa que esta é encarada na realidade (avaliação). O excerto, da respetiva entrevista, ilustra a opinião desta professora:

> "[…] A supervisão pedagógica é encarada como avaliação […]. Para mim própria, deveria ser um processo de formação de pares, em que aprendiamos uns com os outros. Ter um colega na minha sala que pudesse avaliar o meu trabalho, conversarmos sobre o que se passou na minha aula e provavelmente eu na aula dele. Esse processo de reflexão para mim seria fundamental. Infelizmente há muitos complexos ainda disso, um passado que nos carateriza por sermos os donos e senhores do que se passa dentro da nossa sala de aula, que ninguém tem nada a ver, não é? […] Acho que todos saíamos a ganhar." (EP1)

Esta opinião da maioria das avaliadas entrevistadas não é partilhada pelas avaliadoras entrevistadas, uma vez que o maior número de avaliadoras (tabela 45) associou supervisão:

i) à verificação/monitorização do trabalho docente (duas de cinco avaliadoras):

> "[…] imagina o coordenador de departamento, no fundo faz uma supervisão pedagógica. Os coordenadores de departamento têm que fazer uma supervisão, […] muito formal, por exemplo, eu vejo os critérios de avaliação, eu posso perguntar se são aplicáveis, se são aplicados, eventualmente, posso perguntar aos alunos em questionário anónimo. […]. Posso perguntar a alunos e professores, mas nada me garante que aquele professor está a utilizar os critérios conforme eles foram definidos. Se houvesse mais gente nessa função, acho que poderia ajudar, não sendo policia, digamos assim, mas haver mais pessoas com essa função, acho que era importante." (EA2)

ii) ao acompanhamento dos professores estagiários (duas de cinco avaliadoras):

> "No contexto escolar, supervisão pedagógica tem a ver com cargos ligados à orientação de estágio, não é nessa área? Avaliação. " (EA1)

A opinião da maioria das avaliadas entrevistadas (EP1, EP3 e EP5) é consistente com as novas tendências supervisivas que valorizam da supervisão colegial, descritas no capítulo 2.3.2. Note-se que para Glatthorn (1997), e tal como referimos no capitulo 2.3.1, o modelo cooperativo reconhece e reforça o profissionalismo docente. Contrariamente, o maior número de avaliadoras parece possuir uma visão mais tradicional de supervisão pedagógica, não partilhando da opinião de Chapman (2008) e de Sullivan & Glanz (2009), que consideram que o supervisor, num contexto supervisivo que vise o desenvolvimento profissional dos professores, não deverá ser o inspetor mas sim o guia, facilitador ou colaborador.

No sentido de aprofundarmos os dados recolhidos com o questionário, também averiguámos a opinião das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre quais a(s) fase(s) da carreira docente em que a supervisão pedagógica tem um lugar e/ou papel a desempenhar (questão 16, do guião de entrevista às avaliadas; questão 17, do guião de entrevista às avaliadoras). Verificámos que a maioria (quatro de cinco) das avaliadas entrevistadas consideraram que a supervisão pedagógica tem um papel a desempenhar na formação inicial de professores e ao longo da sua carreira docente (tabela 46). Ilustra-se, de seguida, a opinião dessas professoras com um extrato de uma das entrevistas:

> "[…] ninguém vai dizer que tem 20 anos de carreira e já sabe tudo, não é? Eu acho que nós estamos sempre em evolução. Nós evoluímos […] e a supervisão pedagógica também tem de acompanhar isso. Na fase inicial da formação poderá ter uma preponderância maior, mas tem que se manter." (EP3)

Tabela 46: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente às fases da carreira docente em que a supervisão pedagógica tem um papel a desempenhar

Fases da carreira docente	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Formação inicial	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓
Início da carreira docente	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
Fim da carreira docente	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
Ao longo da carreira docente	-	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓

Esta opinião da maioria das avaliadas entrevistadas é concordante com o preconizado por Alarcão (1995, 2001, 2002, 2009), Zepeda (2005, 2008, 2009), e Sullivan & Glanz (2009), autores segundo os quais a supervisão pedagógica tem como função facilitar, em contexto escolar, o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira docente. Note-se que a opinião maioria das avaliadas entrevistadas também é partilhada por Schell, Roth & Mohan (2013), que salientam a importância do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia dever ser encorajado e suportado ao longo da carreira docente, uma vez que é fundamental que seja um processo contínuo, cujo início deve remontar à formação inicial. Mas, esta valorização da supervisão pedagógica, na formação inicial e ao longo da carreira docente, manifestada pela maioria das avaliadas entrevistadas, não é partilhada pela maioria das avaliadoras entrevistadas (tabela 46). Estas possuem opiniões diversificadas, embora a maioria delas (três de cinco avaliadoras) tenham considerado que a supervisão pedagógica deve ser valorizada na formação inicial de professores, tal como se pode constatar através da análise da tabela 46. As citações seguintes são ilustrativas das opiniões diversificas das avaliadoras entrevistadas:

> "Sim, no estágio, sim, formação inicial." (EA1)
>
> "Eu acho que, é importante em todas elas, mas a formação inicial seja a mais importante, eu acho que, na formação inicial ela é muito importante." (EA2)
>
> "Acho que é importante ao longo da carreira […], se calhar é por isso que a avaliação de professores mais tem feito mexer os professores. Porque eles só são contra, muitos deles, contra a avaliação porque mexe com a sala de aula deles. É isso por muito que não queiram dizer." (EA3)
>
> "Olhe é assim, eu quase que diria no início e no fim. No início porque, por falta de experiência há que fazer um acompanhamento maior dos colegas numa de ajudar, não é? E não de estar a vigiar, numa de ajudar e, se calhar, no fim porque eu noto que os professores a partir de uma determinada idade acomodam-se […]. A Carla pode não acreditar mas nós temos aqui professores que ainda não sabem trabalhar com o computador porque: "ó eu daqui a pouco vou para a reforma não vale a pena" e, portanto, aí é outra fase. Também não sei como é que é possível mexer com essas pessoas, mas acho que aí faz falta porque há qualquer coisa que não está a funcionar bem." (EA5)

No processo de desenvolvimento profissional o professor pode ser auxiliado por um supervisor (Nolan & Hoover, 2005; Alarcão & Roldão, 2008; Sullivan & Glanz, 2009) e, nesse sentido procurámos conhecer a opinião dos professores, que responderam ao questionário, sobre o estilo supervisivo ideal para a sua escola, facultando quatro opções de resposta (questão 12, do questionário). Essas opções foram construídas pela investigadora, tendo por base as abordagens supervisivas propostas por Glickman *et al*. (2001). Constatámos que mais de 75,0% dos avaliadores e dos avaliados selecionaram o professor D (tabela 47), demonstrando assim que o seu estilo supervisivo ideal está associado à supervisão colegial e

colaborativa. Esta opinião é concordante com o preconizado por diversos investigadores (ex.: Zepeda & Mayers, 2004; Nolan & Hoover, 2005; Zepeda, 2008), que consideram que os diversos contextos de supervisão colaborativa facilitam o desenvolvimento profissional docente. Como se pode constatar pela análise da tabela 47, uma percentagem bastante mais reduzida, quer de avaliadores, quer de avaliados, selecionaram o professor B, que se enquadra no estilo supervisivo diretivo informativo, ou o professor C, caraterizado por um estilo supervisivo não-diretivo. Destaca-se o facto de nenhum professor ter selecionado o professor A (tabela 47), que se enquadra na abordagem diretiva de controlo, proposta por Glickman *et al*. (2001).

Tabela 47: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente ao estilo supervisivo ideal para a sua escola (%)

Grupos	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Não respondeu
Avaliadores (n_r= 60)	0,0	5,0	18,3	76,7	0,0
Avaliados (n_p= 110)	0,0	2,8	12,7	84,5	0,0

Como se pode constatar pela análise da tabela 48, os 76,7% dos avaliadores e os 84,5% dos avaliados que selecionaram apenas o professor D, fizeram-no pelos seguintes motivos:

i) valorização da colaboração, da partilha de saberes com o colega-supervisor (Avaliadores: 85,7%; Avaliados: 80,2%):

> "Considero a partilha (troca) de informações, práticas e experiências diversas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Só dando é que se recebe, por isso a partilha é fundamental para a qualidade do ensino e para as boas práticas pedagógicas." (A9)

> " As imposições levam à desmotivação. A partilha e o trabalho colaborativo entre pares é muito mais produtivo e motivador." (P14)

ii) valorização do papel formativo da supervisão/do supervisor (Avaliadores: 14,3%; Avaliados: 19,8%):

> "Eu é que sei realmente o que mais se adequa ao meu desenvolvimento profissional. É a troca de ideias e opiniões com alguém que está mais atualizado, que é supervisor e tem outra visão mais alargada das diferentes escolas e apresenta outras possibilidades. Pode ajudar-me a decidir e, em conjunto, elaborarmos o plano. "Da discussão nasce a luz." (A54)

> "Eu conheço as minhas necessidades, o supervisor introduz perspetivas diferentes (de acordo com as suas experiências) e mais alargadas, melhor fundamentadas (de acordo com a sua formação especifica em supervisão)." (P15)

Tabela 48: Motivos de avaliadores e avaliados que selecionaram apenas o Professor D

Motivos	Avaliadores (n_a=42)	Avaliados (n_p=86)
Valorização da colaboração, da partilha de saberes com o colega-supervisor	85,7	80,2
Valorização do papel formativo da supervisão/do supervisor	14,3	19,8

Tal como Alarcão (1995, 2001, 2002, 2009), Alarcão & Tavares (1987, 2003), Alarcão & Roldão (2008), Marcelo (2009) e Zepeda (2005, 2008, 2009), a maioria dos professores, tanto avaliadores como avaliados, valorizaram a colaboração e a partilha durante o processo supervisivo. Note-se, tal como referimos no capitulo 2.3.1, que Sullivan & Glanz (2009) também consideram que a abordagem colaborativa é uma das mais efetivas.

Os 11 avaliadores (18,3%) e os 14 avaliados (12,7%) que selecionaram o professor C, que se enquadra no estilo supervisivo não-diretivo, fizeram-no pelo facto de valorizarem:

i) a automonia:

> 'Deve ser valorizada a autonomia do docente, descartando-se qualquer hipótese de ascendente do supervisor em relação ao professor." (P16)

ii) a responsabilidade individual:

> "As carateristicas pessoais do professor ao nivel das preferências/conhecimentos/ capacidades/interesse definem perfis de professor especificos e, por conseguinte, devem determinar planos de desenvolvimento também particulares. O diagnostico desses potencialidades mas também das limitações pessoais de cada um devem, em primeiro lugar, resultar de um trabalho pessoal de autoconsciência. O supervisor poderá apoiá-lo." (A23)

A opção destes professores, que valorizaram a autonomia e/ou a responsabilidade individual, enquadra-se na abordagem não-diretiva definida por Glickman *et al*. (2001). Note-se, tal como referimos no capitulo 2.3.1, que Sullivan & Glanz (2009) também consideram a abordagem autodireccionada uma das mais efetivas. Apenas três avaliadores (5,0%) e três avaliados (2,8%) selecionaram pelo professor B, que se enquadra no estilo supervisivo diretivo informativo, sendo diversificados os motivos subjacentes a tal opinião. E, entre eles, destaca-se:

i) a valorização da autonomia pessoal:

> "O plano de desenvolvimento é pessoal." (A19)

> "Gosto que me forneçam pistas de trabalho mas que me deixem fazer a opção final." (A38)

ii) a ausência de supervisores com formação adequada:

> "Não há supervisores nas escolas com formação ajustada. Estes cargos são distribuídos aos colegas com mais tempo de serviço e com menos formação e competência do que os professores de base." (P17)

A opção destes professores enquadra-se na abordagem diretiva informativa proposta por Glickman *et al*. (2001), e descrita no capítulo 2.3.1.

4.4.2. Conceções sobre as atividades supervisivas e sobre o seu impacto no desenvolvimento profissional docente

Nas escolas dos professores, que responderam ao questionário, ocorreram, segundo estes, diversas atividades supervisivas (questão 13, do questionário). A observação de aulas e os respetivos encontros pré e pós-observação foram as atividades que a maioria de avaliadores (85,0%) e de avaliados (57,3%) selecionaram como sendo atividades de supervisão e que ocorreram na sua escola (tabela 49). Contudo, foi maior a percentagem dos avaliadores (tabela 50: 65,0%) do que dos avaliados (tabela 50: 42,7%) que disseram ter-se envolvido em tais atividades. Tal situação poderá estar relacionada com o facto de a observação de aulas e a realização dos encontros pré e pós-observação terem feito parte integrante do papel de relator (avaliador), definido no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 21 de fevereiro, relativo à Avaliação de Desempenho Docente. É, também, de salientar que 73,3% dos avaliadores, e apenas 47,3% dos avaliados, consideraram que tais atividades supervisivas têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (tabela 51), o que parece significar que os avaliadores têm uma visão mais positiva dos encontros pré e pós observação e da própria observação de aulas.

Tabela 49: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados sobre as atividades de supervisão que ocorreram na sua escola (%)

Atividades de supervisão em contexto escolar	Avaliadores (n_a= 60)	Avaliados (n_p= 110)
A. Os professores investigam sozinhos as suas práticas educativas.	36,7	41,8
B. Os professores analisam as suas práticas com ajuda de colegas e/ou um colega especializado.	51,7	51,8
C. O professor relator e o professor avaliado preparam colaborativamente as aulas a observar.	41,7	23,6
D. Entre o relator e o avaliado existe o encontro pré-observação, a observação de aula, e encontro pós-observação.	85,0	57,3
E. Os professores participam em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s).	13,3	18,2
F. Os professores constroem o *dossier*/portefólio docente.	41,7	52,7
G. Os professores lêem e discutem entre si artigos de revistas científicas/educacionais.	30,0	25,5

Tabela 50: Atividades de supervisão em que avaliadores e avaliados afirmaram ter-se envolvido nos últimos três anos (%)

Atividades de supervisão em contexto escolar	Avaliadores (n_a= 60)	Avaliados (n_p= 110)
A. Os professores investigam sozinhos as suas práticas educativas.	36,7	46,4
B. Os professores analisam as suas práticas com ajuda de colegas e/ou um colega especializado.	51,7	48,2
C. O professor relator e o professor avaliado preparam colaborativamente as aulas a observar.	35,0	20,0
D. Entre o relator e o avaliado existe o encontro pré-observação, a observação de aula, e encontro pós-observação.	65,0	42,7
E. Os professores participam em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s).	18,3	14,5
F. Os professores constroem o *dossier*/portefólio docente.	45,0	49,1
G. Os professores lêem e discutem entre si artigos de revistas científicas/educacionais.	30,0	32,7

Tabela 51: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente às atividades supervisivas que consideraram ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (%)

Atividades supervisivas	Avaliadores (n_a= 60)	Avaliados (n_p= 110)
A. Os professores investigam sozinhos as suas práticas educativas.	26,7	27,3
B. Os professores analisam as suas práticas com ajuda de colegas e/ou um colega especializado.	66,7	67,3
C. O professor relator e o professor avaliado preparam colaborativamente as aulas a observar.	50,0	47,3
D. Entre o relator e o avaliado existe o encontro pré-observação, a observação de aula, e encontro pós-observação.	73,3	47,3
E. Os professores participam em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s).	40,0	47,3
F. Os professores constroem o *dossier*/portefólio docente.	38,3	36,4
G. Os professores lêem e discutem entre si artigos de revistas científicas/educacionais.	51,7	56,4

Perante estes resultados, em situação de entrevista, questionámos as professoras entrevistadas sobre os motivos que poderão ter levado cerca de 45,0% dos avaliados, que responderam ao questionário, a considerar que o encontro pré-observação de aula, a observação de aula e o encontro pós-observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (questão 25, do guião de entrevista às avaliadas e do guião de entrevista às avaliadoras). De acordo com o discurso das professoras entrevistadas, tal resultado poderá estar relacionado com o facto de terem:

i) encontrado avaliadores que cumpriram a sua função (duas de cinco avaliadas):

> "Tiveram sorte com os avaliadores. As pessoas cumpriram a função para a qual foram destinadas que é avaliar como nós avaliamos os nossos alunos, a partir de critérios, com as ferramentas próprias […]." (EP3)

ii) melhorado o seu desempenho (duas de cinco avaliadas):

> "Deve-se a um trabalho, […] da experiência que eu tenho, em parceria […], a um trabalho em que se constroem recursos, em que se debatem ideias e em que tudo é melhorado." (EP5)

iii) recebido um *feedback* da sua prática (uma de cinco avaliadoras; uma de cinco avaliadas):

> "O facto de eu achar que o processo não era o melhor de todo, não acho que era o melhor, mesmo assim, se pensarmos nesses espaços e nesses encontros, tira-se sempre coisas boas, porque no fundo, o primeiro encontro serve para colocar um e outro, avaliador e avaliado dentro do processo, o que é que foi feito até ali, depois vai-se observar e depois faz-se o *feedback* da observação […]. Se tirarmos a carga da avaliação até era um processo que serviria de muito. Fico até surpreendida que mesmo assim 45% das pessoas diga isso, até esperaria mais." (EA4)

> "Eu acho que quando alguém nos alerta para aquilo que nós fizemos de mal e que fizemos de bem e que gostaram, que nos estimula a retificar aquilo que está menos bem e a continuar com aquilo que temos de mais positivo é benéfico. [...]a partir do momento que integraram o processo também conseguiram ver os aspetos positivos do mesmo." (EP1)

iv) refletido sobre a sua prática (uma de cinco avaliadoras):

> "[…] o obrigar-nos a refletir um pouco, que se calhar, nós no dia a dia não fazemos. Obriga-nos a pensar nas escolhas que fizemos, tivemos que as justificar, e eu acho que o

> mais importante da avaliação é isso, é essa a reflexão que fazemos das coisas, antes e depois." (EA2)

Alguns dos impactos positivos da observação de aulas, enunciados pelas professoras entrevistadas, são concordantes com o preconizado por Glickman (2002), Sullivan & Glanz (2009), Marzano *et al.* (2011) e Danielson (2012), que consideram que a observação de aulas tem um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Na entrevista também solicitámos às professoras que explicassem o facto de mais de 70,0% dos professores avaliadores, que responderam ao questionário, terem considerado que os encontros (pré e pós observação de aula) e a observação de aula têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores avaliados (questão 26, do guião de entrevista às avaliadas e do guião de entrevista às avaliadoras), demonstrando assim terem uma visão mais positiva da observação de aulas do que os avaliados, que responderam ao questionário. Esta visão mais positiva dos avaliadores questionados, na opinião das professoras entrevistadas, poderá estar relacionada com os seguintes aspetos:

i) a relação de poder entre o avaliador e o avaliado (três de cinco avaliadas; uma de cinco avaliadoras):

> "Se calhar porque não estiveram na pele de avaliados e daí serem os avaliadores mais otimistas". (EA2)

> "Acho que é a perspetiva […], daí que o professor que avalia, se calhar, vê mais os benefícios do que aquele que está no papel de avaliado, que se sente mais constrangido porque passa, muitas vezes, por momentos de ansiedade. Acho que deriva daí, dessa posição." (EP5)

> " […] o avaliador acha que foi fantástico porque o avaliador também devia ser monitorizado aquilo que ele faz e muitas vezes não é monitorizado (…). O avalidor considera que tem a taça na mão, ou como os nossos alunos dizem: oh professora, tem a faca e o queijo na mão e poderá fazer tudo." (EP3)

ii) a visão mais objetiva do avaliador (uma de cinco avaliadas):

> " […] os avaliadores têm uma visão mais objetiva do que o próprio professor porque nunca somos bons avaliadores de nós próprios é possível que os outros avaliem melhor do que nós a evolução que nós tivemos." (EP2)

iii) o empenho do avaliador na realização da sua função (uma de cinco avaliadoras):

> "Como o avaliador faz o seu melhor, eu acho que ele também tem essa visão mais positiva." (EA3)

iv) a atitude de insatisfação dos avaliados face ao processo avaliativo (uma de cinco avaliadas; duas de cinco avaliadoras):

> "Porque os avaliados normalmente ficam insatisfeitos. Eu acho que por natureza, as pessoas não gostam de ouvir os seus defeitos, os seus erros, as suas limitações, mas, pronto, não gostam de ouvir. E quando às vezes o avaliador é sincero e diz o que não acha tão bem, as pessoas não estão recetivas a isso." (EA1)

> "Eu acho que os professores avaliados ainda têm o receio do processo de serem avaliados." (EP4)

Considerámos, ainda, importante conhecer a opinião das avaliadoras entrevistadas sobre qual pensavam que seria a reação dos avaliados à observação de aulas, se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa (questão 28, do guião de entrevista às avaliadoras). Verificámos que todas consideraram que os avaliados reagiriam de forma diferente, mais positiva, à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas, uma vez que (tabela 52):

i) não existiriam quotas, que originaram problemas nas relações interpessoais entre os docentes:

> "Eu acho que sim, que não era tão preocupante para as pessoas. Saber que no final somos colocados ali na escadinha e só há um lugar lá em cima e os outros têm de ficar mais em baixo … se só tivesse a parte formativa, eu acho que, as pessoas até iam estar mais descontraídas […]." (EA2)

ii) não existiria uma classificação mas sim uma maior partilha/cooperação:

> "[…] por ser formativa estamos ali para aprender mutuamente, cooperativamente, sempre na base da interajuda, e da cooperação. A outra parte [sumativa] que implica uma classificação, aí estraga tudo. […] A avaliação só formativa é partilhada e tranquila, sem medos, sem ansiedades, não vai contribuir para uma classificação." (EA1)

Tabela 52: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre a reação, mais positiva, de diversos grupos de professores à observação de aulas caso a avaliação de desempenho fosse apenas formativa

Motivos subjacentes à reação positiva	Opiniões das avaliadoras entrevistas sobre reações dos										Opiniões das avaliadas entrevistadas sobre reações dos professores				
	Professores Avaliados					Professores Avaliadores									
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Não existiriam quotas, que originaram problemas nas relações interpessoais entre os docentes	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não existiria uma classificação mas sim uma maior partilha/cooperação	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não teriam de classificar, sentindo menor pressão	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Não existiria uma classificação e sentir-se-iam mais confortáveis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓
Não sentiriam pressão e refletiriam sobre o seu desempenho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
Não sentiriam pressão e poderiam melhorar a sua prática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-

Também considerámos importante conhecer a opinião das avaliadoras entrevistadas sobre qual pensavam que seria a reação dos avaliadores à observação de aulas, se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa e, nesse sentido, colocámos-lhes a questão 28 (do guião de entrevista às avaliadoras). Constatámos que todas as avaliadoras entrevistadas

consideraram que os professores avaliadores reagiriam de forma mais positiva, à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas (tabela 52), uma vez que não teriam de classificar, sentindo assim menor pressão, o que lhes permitiria estar mais disponíveis para trabalhar em conjunto com os colegas e para se desenvolverem profissionalmente. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos desta opinião:

> "[…] seria muito melhor se a avaliação fosse apenas formativa porque ter que classificar colegas é uma chatice, uma coisa é trabalhar em conjunto […], outra coisa é chegar ao fim e ter que estar a avaliar, é horrível." (EA5)

> "[…] acho que sim, não ficava tanto peso para o nosso lado, que também fica muito peso, peso da responsabilidade […] devia ser, não querendo, digamos assim pôr como uma coisa banal, não é isso, mas devia-se aligeirar mais essa parte." (EA2)

Procurámos ainda conhecer a opinião das avaliadas entrevistadas sobre o mesmo assunto e, nesse sentido, colocámos a questão 28, do guião de entrevista às avaliadas: Se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa, os professores reagiriam de forma diferente à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas? Constatámos que todas as avaliadas entrevistadas, tal como as avaliadoras entrevistadas, consideraram que os professores reagiriam de forma diferente, mais positivamente, à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas, se a avaliação de desempenho docente fosse apenas formativa, uma vez que (tabela 52):

i) a ausência de uma classificação faz com que os docentes se sintam mais confortáveis (duas de cinco avaliadas):

> "[…] reagiriam de forma muito diferente, para melhor, porque não estava implícito essa classificação e consequente progressão na carreira. As pessoas estavam mais disponíveis, porque seria algo que seria feito de coração aberto, em termos formativos só e não avaliativos." (EP1)

ii) não sentiriam pressão e poderiam melhorar a sua prática (duas de cinco avaliadas):

> " Penso que poderiam retirar mais benefícios para si próprios, do que da forma como se está a processar a avaliação e podiam, se calhar, melhorar a sua prática de uma forma mais objetiva, acho que é isso." (EP2)

iii) não sentiriam pressão e refletiram sobre a sua prática (uma de cinco avaliadas):

> " Quando nós somos avaliados temos sempre o receio de falhar e de ter uma nota pior do que este ou do que aquele e acho que isso prejudica um bocadinho o nosso processo de reflexão. Se fosse formativo acho que era mais positivo, não havia aquela pressão e as pessoas refletiam sobre o seu desempenho." (EP4)

Esta opinião das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas está de acordo com o preconizado por diversos investigadores (ex.: Danielson & McGreal, 2000; Formosinho, Machado &

Oliveira-Formosinho, 2010) e pela OCDE (2009c, 2012), que consideram que a avaliação formativa, não classificatória, é mais adequada para ajudar o professor a aprender, a refletir e a melhorar a sua prática.

Ainda no âmbito da observação de aulas, e no sentido de aprofundar os dados recolhidos com o questionário, averiguou-se se as avaliadas e as avaliadoras entrevistadas tinham solicitado aulas assistidas (questão 24, do guião de entrevista às avaliadoras e do guião de entrevista às avaliadas). Constatámos que, das cinco avaliadoras entrevistadas, três solicitaram aulas assistidas (tabela 53), tendo-o feito por diferentes motivos: querer passar pela experiência de ter uma aula assistida (EA1); considerar que devia estar em igualdade de circunstâncias face aos colegas que ia avaliar (EA2); já estar habituada a ter aulas assistidas (EA3), uma vez que é orientadora de estágio há muitos anos. Também entre as avaliadas entrevistadas, apenas três solicitaram aulas assistidas (tabela 53) pelos seguintes motivos: implicações nos concursos dos docentes contratados, com possível bonificação na graduação profissional (EP3); poder beneficiar da ajuda de colegas no processo de reflexão sobre o seu desempenho (EP4); concordar com o modelo de avaliação de desempenho docente (EP5).

Tabela 53: Solicitação de aulas assistidas pelas avaliadoras e pelas avaliadas entrevistadas

Aulas assistidas	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Solicitou	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓	✓	✓
Não solicitou	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-

O grau de satisfação das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas face ao modo como decorreram os encontros pré-observação, as observações de aula e os encontros pós-observação (questão 24, do guião de entrevista às avaliadoras e do guião de entrevista às avaliadas) foi heterogéneo como se pode constatar a partir da análise da tabela 54. Esse grau de satisfação, na opinião tanto das avaliadoras (EA1, EA2 e EA3) como das avaliadas entrevistadas (EP3, EP4 e EP5), que solicitaram aulas assistidas, foi condicionado pelo avaliador, mais especificamente:

i) pelo o seu comportamento, que dificultou a relação avaliador/avaliado:

> "[...] nunca havia tempo para a reunião pós-aula, havia sempre outra coisa mais importante. Como disse na primeira aula o telemóvel dele tocou duas vezes e à segunda ele saiu, porque tinha uma chamada urgente para atender, é coisa que eu não fiz com as pessoas que eu fui avaliar, não é? Aí, acho que eu acabei por ser prejudicada, talvez pela importância da pessoa, se fosse um professor normal, não tinha tantas solicitações […]." (EA2)

"Foi, sobretudo, foi graças a ele, não é? Foi na totalidade, penso eu, porque a relação que se estabelece com o avaliador é fundamental." (EP5)

ii) pela sua falta de formação específica para o cargo que se encontrava a desempenhar, o que levava a executarem-no com menor rigor:

"Ah pois foi, pois foi ele o responsável. […] Lá está a falta de formação dos avaliadores e, portanto, acho que isso, foi andar ali assim um bocado a chover no molhado. Era um bocado difícil para ela, acredito, coitada que posição." (EA3)

"Os meus avaliadores foram pouco profissionais, à exceção do ano passado, os meus avaliadores foram muito pouco profissionais até nas tarefas que eram obrigados: nas tais reuniões no antes da aula assistida, no pós aula assistida para reflexão … Fazes uma ata que eu depois assino […]." (EP3)

A formação limitada dos professores avaliadores portugueses, relativamente à ADD, identificada por duas avaliadoras (EA1 e EA3) e por duas avaliadas (EP3 e EP4) entrevistadas, que solicitaram aulas assistidas, já tinha sido identificada pela OCDE (2009, 2012). A falta de formação também foi constatada por Goodall *et al*. (2005), num estudo que realizaram, uma vez que os líderes responsáveis por promover o DPD demonstraram que não se sentiam preparados para desempenhar a sua função. Danielson (2012) considera que, para que a observação de aulas promova o desenvolvimento profissional docente, o observador (seja ele o colega-supervisor ou o mentor) deve ter competências para realizar essa tarefa e a observação de aulas deve estar associada a práticas que promovem a aprendizagem profissional, nomeadamente a autoavaliação, a reflexão sobre a prática e os diálogos profissionais.

Tabela 54: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre o seu grau de satisfação com o modo como decorreram os encontros e as observações das suas aulas

Grau de satisfação	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Insatisfeita	-	✓	-					✓	✓	-
Satisfeita	✓	-	✓					-	-	-
Muito Satisfeita	-	-	-					-	-	✓

Considerámos igualmente importante averiguar o que pensam as avaliadoras e as avaliadas entrevistadas sobre todo o processo avaliativo por que passaram (questão 23, do guião de entrevista às avaliadas e às avaliadoras), não nos centrando apenas nos encontros pré-observação, nas observações de aula e nos encontros pós-observação. Verificámos que a maioria tanto das avaliadas (três de cinco avaliadas) como das avaliadoras (três de cinco avaliadoras) entrevistadas não manifestaram uma opinião muito positiva (tabela 55) face ao processo avaliativo, devido, essencialmente, aos problemas de relacionamento interpessoal que surgiram em resultado:

i) da existência de quotas:

"O processo foi positivo. Agora, é assim, a pessoa depois no final ter todo o trabalho e dizer que és excelente e dizer que tens 10, por exemplo, na parte das aulas observadas e tudo mais, mas por uma questão de quotas tens que ter um 7,9 é muito mau, não é? A pessoa tem excelente e depois de repente cai de lá de cima e tem Bom porque de todos os que estávamos a ser avaliados só havia um Excelente e um Muito Bom. Todos os outros tiveram Bom, como eu. Isso, acho que é extremamente desanimador, não é? […] Se no final de contas fiquei com Bom, que era o mesmo que eu ficava se não tivesse aulas assistidas, e isso é que nos põe assim, um bocadinho, sei lá, tristes e desanimados. Não é que eu seja, melhor ou pior professora, por causa disso e acho que aquilo passou, foram aqueles dias, aquele período e depois, entretanto, passou, mas deixa-nos assim um bocadinho desanimados com tudo isto." (EA2)

ii) da postura do avaliador:

" […] não se reviam no papel de avaliadoras, foram obrigadas a serem avaliadoras. […] Acho que a avaliação se processou de uma forma um bocado estranha, tanto de uma vez como de outra, não se reviam no processo." (EP2)

iii) da reduzida formação específica do avaliador:

"Penso que não tem jeito nenhum, porque as pessoas não acreditam nele e, no meu ponto de vista, não é para acreditar da maneira que está estruturado e segundo porque são obrigadas a serem […]. Os relatores fazem as coisas com base não sei em quê, eu não sei como fui avaliada, não sei em que se basearam para saberem se eu planeava bem as aulas, se não planeava, se organizava isto, ou se organizava aquilo, se me relacionava com a comunidade, aqueles itens todos, não sei com que base me avaliaram." (EP1)

"[…] irmos para lá para criticar e criticar a qualquer custo porque a senhora se calhar nem olhou para a tabela, tinha lá uma série de parâmetros, o que ela se preocupou era que eu não de ria para os alunos, mas isso tem a ver com personalidade e a avaliação e a supervisão pedagógica é tudo que temos estado a falar, agora não pode ser pela cara das pessoas. As pessoas têm personalidades diferentes, apresentam-se de forma diferente, vestem-se de forma diferente, não é? Umas são mais, ditas, modernas, outras mais tradicionais. […] Eu acho é que as coisas não têm sido levadas a sério. […] Daquilo que eu ouvia, dos grupinhos que se formaram, das inimizades que se criaram na escola fruto desta avaliação, eu só consigo classificar de ridículo." (EP3)

"Mais ou menos. […] Acho que, além do mais eu sabia muito mais de pedagogia e muito mais do que é avaliar uma aula, do que é ver um enquadramento de uma planificação de uma aula, de uma unidade, de um plano de aula […] e, portanto, não foi assim muito fácil, mas correu bem […]." (EA3)

Tabela 55: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre o processo avaliativo por que passaram

Processo avaliativo	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Positivo	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
Negativo	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-
Nem positivo nem negativo	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓

Contudo, todas as avaliadas entrevistadas (tabela 56) consideraram que pode haver um contributo positivo dos avaliadores para o desenvolvimento profissional docente (questão 21, do guião de entrevista às avaliadas), desde que o avaliador possua formação específica para

desempenhar essa função. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, ilustram a opinião destas professoras:

> "Se não houvesse estas barreiras, estes preconceitos, este sistema, eu acho que, era sempre um bom contributo, era ótimo. Mas pelo contexto em que estamos, é quase impossível, neste modelo é visto como persona non grata." (EP1)

> "O nosso país padece de um mal (nós que estamos no ensino há quase uma década) vamos copiar modelos mas não adaptamos à nossa realidade. As ideias são fantásticas, é como a nossa legislação, nós temos a melhor legislação, uma das melhores do mundo, o problema é quem as põe em prática. […] Professores titulares que chegam a titulares, a maior parte deles, sem formação académica, só porque têm muitos anos de serviço. É titular de quê? Foram titulares sem fazerem provas? Há aqui qualquer coisa no modelo … a engrenagem não está bem oleada e eu considero que se for feito um trabalho de base e que a engrenagem leve os tais óleos e for feita a manutenção, como num carro, eu penso que tem pernas para andar." (EP3)

> "[…] os avaliadores, desde que sejam formados especificamente para tal, acho que conseguem contribuir para uma reflexão correta do meu trabalho." (EP4)

Tabela 56: Opiniões das avaliadas entrevistadas sobre o possível contributo dos avaliadores para o desenvolvimento profissional docente

Possível contributo dos avaliadores para o DPD	Professoras Avaliadas (n=5)				
	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Positivo	✓	✓	✓	✓	✓
Nulo	-	-	-	-	-
Negativo	-	-	-	-	-

A análise das práticas dos docentes com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado é outra atividade supervisiva que parece ter ocorrido em muitas das escolas onde lecionavam os professores que responderam ao questionário, uma vez que foi reconhecida por 51,7% dos avaliadores e de 51,8% dos avaliados (tabela 49). Aqui, mais uma vez, e tal como se pode constatar através da análise da tabela 50, são mais os avaliadores (51,7%) do que os avaliados (48,2%) envolvidos em tais atividades, embora em qualquer um dos grupos cerca de 67,0% dos professores tenham considerado que tem um impacto positivo no desenvolvimento profissional (tabela 51). Estes resultados são compatíveis com os resultados do estudo realizado por Goodall *et al*. (2005), em que a maioria dos responsáveis pelo DPD valorizaram o trabalho colegial com os colegas, uma vez que possibilita um DPD mais prático e é mais relevante para o trabalho quotidiano docente. Estes resultados também são concordantes com a opinião de Bruce *et al*. (2010), que consideram que a aprendizagem profissional docente deve ocorrer ao longo do tempo, e ser centrada na sala de aula e não baseada na frequência de *workshops* ou programas de desenvolvimento, sem relação com o ambiente de trabalho do professor. Note-se que Hung & Yeh (2013) consideram que o modelo

que está atualmente a emergir para a formação docente está a afastar-se dos *workshops* e a adotar formas diversificadas como o treino colegial, o estudo de lições e a investigação-ação.

Na entrevista foi solicitado às professoras avaliadoras e avaliadas que explicassem o facto de cerca de 65,0% dos professores, que responderam ao questionário, terem considerado que a análise das práticas com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado, em contexto escolar, ser uma das atividades supervisivas que tem um impacto positivo sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (questão 27, do guião de entrevista às avaliadas e do guião de entrevista às avaliadoras). A análise de conteúdo do discurso das professoras entrevistadas, permitiu concluir que essa opinião (de cerca de 65,0% dos professores) poderá, na opinião das professoras entrevistadas, estar associada ao facto de a análise das práticas com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado, em contexto escolar, poder possibilitar:

i) a reflexão sobre a prática dos professores (uma de cinco avaliadas):

> " […] a reflexão sobre as práticas com pessoas que são mais qualificadas promove a aprendizagem […]." (EP1)

ii) a colaboração e a entreajuda entre colegas (três de cinco avaliadas; três de cinco avaliadoras):

> "[…] acho que a colaboração é importante." (EA3)

> "[…] além de ser mais fácil o trabalho, há sempre uma opinião diferente, há uma valorização, há um enriquecimento […]. Até porque a ajuda de um colega é uma coisa que não é imposta, é uma opção e a partir do momento que as coisas não são impostas os frutos são muito melhores do que eu estar a fazer uma coisa obrigada. […] Essa ajuda entre colegas acho que é muito mais favorável." (EA5)

> "[…] quando estas situações de entreajuda acontecem, vêm de facto superar as dificuldades que são postas aos professores, têm um impacto muito mais imediato do que propriamente a avaliação de aulas. Também acho que a carga avaliativa ou da avaliação é muitas vezes uma carga um bocadinho negativa e quando há entreajuda entre colegas, não há a avaliação por pares, não há tantos constrangimentos, as coisas acontecem de uma forma muito mais construtiva e muito mais em favor daquilo que são as necessidades." (EP2)

> "Aqui não há a carga de uma avaliação […]. Quando falamos 'vamos ser avaliadas' nós trememos mas se disserem 'vamos ser auxiliadas' a nossa posição é completamente diferente. A palavra ajuda é muito diferente da expressão 'eu vou ser avaliada', completamente diferente." (EP3)

iii) a partilha de ideias, de experiências (uma de cinco avaliadas; duas de cinco avaliadoras):

> " […] o partilharmos opiniões, ideias, um diz uma coisa e o outro diz outra, mais que uma cabeça a pensar é muito mais enriquecedor, e ao trabalhar neste espírito informal é muito mais positivo […]". (EA1)

> "Eu julgo que é fundamental trocar ideias, experiências livremente, sem ter receios do que os outros possam pensar, acho que é o mais importante e o que nos ajuda a crescer como professores." (EP4)

Todas as avaliadoras e as avaliadas entrevistadas partilharam da opinião da maioria dos professores, que responderam ao questionário, uma vez que também consideraram que a análise das práticas com ajuda de colegas e/ou colega especializado, em contexto escolar, é uma das atividades supervisivas que tem um impacto positivo sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (questão 27, do guião de entrevista às avaliadas e do guião de entrevista às avaliadoras). Em sua opinião, favorece:

i) a partilha de experiências e/ou a colaboração entre pares:

> "Aprende-se muito, aprende-se imenso, até mesmo assistir a uma aula do colega, o fazer um exame em conjunto com os outros colegas, o partilhar experiências quando se faz uma planificação em conjunto. Acho que aí é verdadeiramente onde eu acho que muito aprendi ao longo destes anos. […] Eu vou olhando para os meus 30 anos de trabalho, eu o que aprendi e o que avancei foi quando consegui trabalhar em grupo de pares ou em grupo de parceiros iguais […]" (EA4)

> "[…] quando trabalhamos sozinhos, muitas vezes não detetamos determinados erros e determinadas lacunas e, muitas vezes, é com o olhar crítico de alguém que nos vê e que nos observa, que nós conseguimos melhorar a prática letiva. Nós precisamos do trabalho em equipa." (EP5)

ii) a troca de opiniões sobre a prática docente:

> "Gostaria imenso, gostaria imenso […] Tens que preparar aulas em tempo útil, não é? Não podes deixar as coisas atrasar porque tens os alunos. Não era muito mais fácil trabalhar com aquele colega e sentarmo-nos a uma mesa e dizer eu tenho dificuldades aqui e ali e o colega dizer: olha, eu ia por este caminho, não vás por esta estratégia de aprendizagem vai por aquela. Para mim era muito mais fácil." (EP3)

Os impactos positivos da análise das práticas com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado, em contexto escolar, enunciados pelas avaliadas e pelas avaliadoras entrevistadas são partilhados por diversos investigadores, entre os quais encontramos Glickman (2002), Sullivan & Glanz (2009) e Marzano *et al.* (2011). Note-se que Rhodes & Beneicke (2002) consideram que o encorajar a colaboração pode ser visto como uma forma de aumentar o poder de liderança docente.

Averiguámos também o que é que as professoras entrevistadas entendem por colega especializado (questão 27, do guião de entrevista às avaliadas e do guião de entrevista às avaliadoras). Constatámos que, para todas elas, um colega especializado é um colega com mais formação. Contudo, a avaliadora EA5 considerou, para além de alguém com formação, um colega experiente ou orientador de estágio; e a avaliada EP1 considerou ser um convidado da faculdade. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, ilustram a opinião destas professoras:

> "[…] à partida o grau académico é importante. Pode ser especializado, mas também aquele colega que nós achamos que naquela área domina melhor, que estamos à vontade a falar com ele […] mas obviamente que o grau académico dará outra credibilidade, não é?" (EA1)

> "Eu entendo que um colega especializado é um colega, dentro da mesma área disciplinar, ou não, mas que possa estar mais informado, que tenha uma formação até de âmbito, quem sabe, de supervisão pedagógica e que, ao fim e ao cabo, nos possa dar um contributo e que nos possa ajudar dentro daquilo que é a nossa prática letiva." (EP5)

> "[…] olhe, por exemplo, sem falsas modéstias, eu acho que posso ser considerada uma pessoa especializada atendendo a que domino os programas todos desde o 7º até ao 12º, em que tenho N anos de serviço, em que já ocupei quase todos os cargos que é possível ocupar numa escola […] e portanto, nesse aspeto poderei ser uma especializada pela experiência, nesse sentido de mais velho, mais conhecedor, só nesse aspeto. Ou então, quem realmente tiver uma formação especializada. Pode ser, por exemplo, uma pessoa que tenha um curso de supervisão pedagógica ou, por exemplo, considero uma pessoa especializada, por exemplo, um orientador de estágio. " (EA5)

> "[…] convidado da faculdade especializado em determinadas matérias, imaginemos que é especializado na didática da Geografia, (…) é um estudioso, um investigador, está atento, conhece as novas práticas. Portanto, acredito que me possa ensinar alguma coisa."(EP1)

A importância dada pela maioria, tanto das avaliadoras como das avaliadas entrevistadas, à formação é concordante com a opinião de diversos investigadores (ex.: Wiles & Bondi, 2000; Alarcão & Tavares, 2003), que consideram que o supervisor, para realizar de forma eficaz as suas funções, deve possuir um conjunto diversificado de conhecimentos, que vão para além dos conhecimentos do âmbito da(s) disciplina(s) que leciona.

Outra atividade supervisiva que parece ter ocorrido nas escolas dos professores que responderam ao questionário foi a investigação solitária das práticas educativas (tabela 49). Foi maior a percentagem de avaliados (46,4%), do que a dos avaliadores (36,7%), que se envolveram na referida investigação, bem como na construção do *dossier*/portefólio docente (tabela 50). Note-se que a investigação da ação, a construção de portefólios, entre outras atividades, promovem a autoaprendizagem e a autossupervisão (Hamilton, Loughran & Marcondes, 2009). Relativamente à construção do dossier/portefólio docente, 52,7% dos avaliados e 41,7% de avaliadores (tabela 49) consideraram que existia nas suas escolas, embora uma percentagem reduzida (36,4% e 38,3% respetivamente) tenha considerado que tem um impacto positivo no desenvolvimento profissional docente (tabela 51). Esta opinião é partilhada por Tucker *et al*. (2002) que consideram que o portefólio docente permite que o professor construa o seu conhecimento sobre o ensino e controle o seu desenvolvimento enquanto profissional.

A participação dos professores em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s) (tabela 49) foi uma das atividades menos selecionadas pelos professores de ambos os grupos (13,3% avaliadores e 18,2% avaliados), embora 40,0% dos avaliadores e 47,3% dos avaliados (tabela 51) tenham reconhecido que tem impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Esta tendência de reduzida participação em parcerias com as universidades está de acordo com a tendência identificada por Wermke (2011) que, no estudo

que desenvolveu, concluiu que os professores alemães valorizam pouco a colaboração com os investigadores, situação oposta à que se verifica com os professores suecos. Note-se que Cachapuz *et al*. (2004) consideram que as parcerias entre a escola e as instituições de ensino superior poderão aproximar mais os saberes teórico (dos investigadores) e prático (dos professores).

Na leitura e discussão, entre os docentes, de artigos de revistas científicas/educacionais apenas 30,0% dos avaliadores e 32,7% dos avaliados (tabela 50) se envolveram. Contudo, em ambos os grupos, mais de 50,0% dos professores (tabela 51) consideraram que tais atividades têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional. Esse impacto, segundo Nolan & Hoover (2005), pode estar associado ao facto de as leituras estimularem os diálogos profissionais. De realçar que Healey (2003) considera que o aparecimento do *Journal of Geography in Higher Education* facilitou a difusão internacional, no ensino superior, de novos conhecimentos sobre pedagogia e de boas práticas de ensino e aprendizagem da Geografia. Seria muito benéfico para o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia de todos os níveis de ensino, e não apenas do ensino superior, que eles tivessem, futuramente, acesso a revistas da especialidade no seu contexto laboral e não apenas quando estabelecem parcerias com instituições de ensino superior. Tal acesso permitiria uma difusão mais alargada das investigações sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia e, simultaneamente, aproximaria os professores de Geografia de todos os níveis de ensino.

Alguns avaliados consideraram ainda que nas suas escolas decorrem, ainda, outras atividades supervisivas, nas quais se envolveram, entre elas contam-se: reuniões parcelares dos diferentes niveis de ensino para troca de materiais e de experiências; participação num fórum de discussão e de partilha de experiências e boas práticas. Consideraram que tais atividades têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional.

No sentido de aprofundar os dados recolhidos com o questionário, averiguámos a importância que as professoras entrevistadas atribuem às atividades supervisivas enquanto formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores em exercício de funções (questão 17, do guião de entrevista às avaliadas; questão 18, do guião de entrevista às avaliadoras). Verificámos que a maioria das avaliadoras entrevistadas (quatro das cinco avaliadoras) e todas as avaliadas entrevistadas (tabela 57) consideraram importantes as atividades supervisivas, uma vez que, na opinião da maioria, promovem:

i) a partilha de ideias, que facilita o desenvolvimento profissional docente:

> "Acho que era importante haver troca de ideias entre os vários professores sem haver aquela pressão da própria avaliação. O objetivo é nós melhorarmos e ao trocar ideias, experiências, acho que isso pode acontecer. […]." (EP5)

ii) a reflexão sobre a prática, facilitando o desenvolvimento profissional docente:

> "Facilitam e podem servir de reflexão se tu tens alguém a supervisionar e quando falo em supervisionar e não quero em sentido pejorativo negativamente, de rotular como sendo boa, má. É muito importante. Eu gostava que em grupo disciplinar, que nós assistíssemos às aulas uns dos outros e que até fizessemos umas tabelas de heteroavaliação e quem estava a dar a aula faria a sua autoavaliação porque é importante nós trocarmos ideias. Às vezes podes achar que és perfeita ali no palco e quem está cá trás tem uma ideia completamente diferente." (EP3)

> " […] Eu acho que as atividades supervisivas nos fazem pensar realmente no nosso trabalho, como é que ele está a ser desempenhado e acho que isso, sim, ajudaria." (EP5)

> "[…] é fundamental, é por isso mesmo que os professores são contra a avaliação […]. Muitas vezes dizem assim 'vou ter uma aula assistida e não sei o que hei de fazer', isto para mim significa que, durante o resto do ano, ele dá a aula exatamente como dava há vinte anos atrás, se tiver vinte anos de ensino, e isso é muito mau. Por isso é que eu acho que devia haver as aulas [assistidas] sem ter a hora marcada […]. Eu acho que nem é, verdadeiramente o plano de aula em papel […]. O importante é uma pessoa entrar numa sala de aula e ter a noção de que há um fio condutor, há uma aprendizagem que se nota, há um evoluir, há uma motivação, há alunos empenhados. Isso é que é importante e isso é aquilo que a supervisão devia de fazer, devia obrigar a que isso fosse sempre assim porque, de resto, eu acho que deve ser um ram ram." (EA3)

Apenas a avaliadora EA1 não considerou importantes as atividades supervisivas por considerar que estas não facilitam o desenvolvimento profissional docente. O excerto seguinte, da respetiva entrevista, é ilustrativo da sua opinião:

> " […] não é a supervisionar o nosso trabalho que nós melhoramos. […] A formação inicial é muito boa para o arranque e depois nós entramos no nosso caminho, cada um com a sua maneira de ser e de estar e lançada com alicerces que lhes foram dados na formação inicial. Sempre a ter aulas observados? De maneira alguma, não é?" (EA1)

Tabela 57: Importância atribuída pelas avaliadoras e avaliadas entrevistadas às atividades supervisivas, enquanto formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia

Atividades supervisivas	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Importantes para o DPD	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Nada importantes para o DPD	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Esta opinião sobre as atividades supervisivas da maioria das avaliadoras e de todas as avaliadas entrevistadas está de acordo com o preconizado por Harris (2002), Nolan & Hoover (2005), Vieira *et al*. (2006) e Alarcão & Roldão (2008), que consideram que a supervisão colegial favorece a partilha de ideias e de experiências, assim como a reflexão sobre a prática docente.

Quando questionámos, em situação de entrevista, as avaliadoras e as avaliadas sobre quais as atividades supervisivas que consideravam ter mais impacto no desenvolvimento

profissional dos professores de Geografia (questão 17, do guião de entrevista às avaliadas; questão 18, do guião de entrevista às avaliadoras), constatámos que ambos os grupos possuem opiniões diversificadas (tabela 58).

Tabela 58: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre as atividades supervisivas que consideravam ter mais impacto no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia

Atividades supervisivas	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Participação em comunidades de aprendizagem em contexto escolar		✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-
Participação em reuniões de grupo disciplinar		-	-	-	✓	✓	-	-	✓	-
Participação em oficinas		-	✓	-	-	-	-	-	-	-
Participação, na escola, em projetos disciplinares ou transdisciplinares		-	-	-	-	-	-	-	-	✓
Observação informal de aulas		-	-	-	-	-	✓	✓	-	-
Realização de diálogos informais		-	-	✓	-	-	-	-	-	-

Duas avaliadoras entrevistadas consideraram que a participação em comunidades de aprendizagem em contexto escolar tem um impacto mais positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, embora um número reduzido de avaliadoras entrevistadas também tenham referido a participação em reuniões de grupo disciplinar, em oficinas e o estabelecimento de diálogos informais (tabela 58). Tais atividades supervisivas têm um impacto positivo uma vez que, segundo as referidas professoras, promovem a partilha de conhecimentos e de experiências. Os excertos seguintes, das respetivas entrevistas, ilustram esta opinião:

> " Eu acho que, os grupos de aprendizagem, essas comunidades, acho que, são muito importantes. Acho que a partilha dentro da escola é muito importante porque estamos todos a fazer, a tratar com a mesma realidade. " (EA2)

> "Em oficinas, acho que sim. Acho que devem investir em formação e em oficinas, acho que sim, partilhar […]." (EA3)

Esta opinião das duas avaliadoras entrevistadas relativamente ao impacto, sobre desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, da participação em comunidades de aprendizagem, em contexto escolar é concordante com a opinião de diversos investigadores (ex.: Zepeda, 2008; Brooks, 2012), que consideram que a participação em comunidades de aprendizagem promove o desenvolvimento profissional docente. Por seu lado, a maioria das avaliadas entrevistadas (quatro de cinco avaliadas) mencionaram a participação em reuniões/encontros de grupo disciplinar ou a observação informal de aulas interpares (tabela 58) como as atividades supervisivas com mais impacto no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos desta opinião:

> " […] Estabelecia-se um espírito de grupo dentro do grupo disciplinar, e as atividades de supervisão eram planificadas e depois refletíamos e trocávamos ideias porque nem sempre quem tem mais experiência é que está certo, às vezes quem vem de novo e com ideias novas também está certo." (EP1)
>
> "Penso que se as aulas observadas fossem efetivamente feitas com uma perspetiva de ajudar o colega e todos os colegas a perceber quais os maiores erros, que não nos apercebemos enquanto professores que ministramos uma aula, ou como poderiamos utilizar estratégias, ou observar as aulas dos outros para aprendermos com eles estratégias diferentes que têm sucesso junto dos alunos. Acho que isto era muito positivo." (EP2)

A avaliada EP5 mencionou, ainda, a participação em projetos disciplinares ou transdisciplinares, na escola, e a avaliada EP3 referiu a participação em comunidades de aprendizagem. Ambas consideraram que tais atividades supervisivas promovem a troca de ideias/opiniões e a reflexão. Tal como as avaliadas entrevistadas EP2 e EP3, Zepeda (2008, 2009) considera que a observação informal de aulas interpares tem uma influência positiva no desenvolvimento profissional dos professores.

Às professoras avaliadas entrevistadas foi, ainda, solicitado que, no sentido de aprofundar os dados recolhidos com o questionário, mencionassem em que medida a avaliação de desempenho docente poderá fomentar o interesse dos professores, designadamente de Geografia, pelo seu próprio desenvolvimento profissional (questão 20, do guião de entrevista às avaliadas). Constatámos que a maioria dessas professoras (EP2, EP4, EP5) consideraram que poderá fomentar (tabela 59), pelos seguintes motivos:

i) a formação contínua e o desenvolvimento profissional são um dos elementos objeto de avaliação, pelo que os professores serão obrigados a consegui-la:

> "[…] a avaliação de desempenho, da forma como tem sido estruturada [os indicadores de desempenho], tem sido um empurrão para que muitos professores saiam da sua esfera de conforto (…), se inscrevam em formação e frequentem-na. Infelizmente, tem constituído um motor, a ignição, quando não deveria ser assim."(EP5)

ii) a ADD promover a reflexão sobre a prática docente:

> "[…] a avaliação de desempenho ajuda os professores a refletir sobre o que é que necessitam para melhorar o seu trabalho." (EP4)

Tabela 59: Opiniões das avaliadas entrevistadas relativamente ao impacto da ADD sobre o interesse dos professores, designadamente de Geografia, pelo seu próprio desenvolvimento profissional

Impacto da ADD sobre o interesse dos professores pelo seu DPD	Professoras Avaliadas (n=5)				
	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Fomenta o interesse pelo DPD	-	✓	-	✓	✓
Não fomenta o interesse pelo DPD	✓	-	✓	-	-

Os motivos enunciados pela maioria das avaliadas entrevistadas são compatíveis com: o artº 4º, do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, segundo o qual a formação

contínua e o desenvolvimento profissional é uma das dimensões da avaliação de desempenho docente; o preconizado por Alves & Machado (2010), que consideram que a ADD deve ser um instrumento que contribui para a reflexão sobre as práticas. Contudo, as avaliadas entrevistadas EP1 e EP3 possuem uma opinião contrária. Note-se que a avaliada entrevistada EP1 considerou que desenvolvimento profissional está associado à motivação intrinseca do docente para aprender e não às motivações extrinsecas, como a ADD. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião destas duas avaliadas entrevistadas:

> "Eu acho que hoje a formação profissional e o desempenho docente está muito mais ligado às motivações intrínsecas, às nossas motivações, aos estudos que fazemos, quer no âmbito específico da nossa área de formação, quer noutras áreas, à vontade de tu aprenderes cada vez mais, cada novo conhecimento que adquires noutra área abre-te outras janelas." (EP1)

> "A maior parte das pessoas até vai à caça da formação, o que interessa é pôr lá o papelinho. Isto potencia alguma coisa? Para mim não potencia nada." (EP3)

Note-se que não são apenas estas duas avaliadas entrevistadas que possuem uma opinião pouco favorável à ADD. Na verdade, Tuytens & Devos (2011) também colocam dúvidas sobre a capacidade da ADD promover o desenvolvimento profissional docente.

Ainda em situação de entrevista, foi solicitado às professoras avaliadoras que, no sentido de aprofundar os dados recolhidos com o questionário, mencionassem em que medida a avaliação de desempenho docente poderia fomentar o interesse dos avaliados, designadamente de Geografia, pelo seu próprio desenvolvimento profissional (questão 21, do guião de entrevista às avaliadoras). Constatámos, devido ao modelo implementado, que a maioria dessas professoras (EA1, EA4, EA5) consideraram que a avaliação de desempenho não fomenta o DPD (tabela 60). O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra a opinião dessas professoras:

> "Este modelo não promoveu. […] Não me parece que este modelo tenha promovido o passo em frente. Eu vejo uma ou duas aulas, aponto uma ou duas coisas, parto do princípio que aquele colega deu o passo para a frente, mas pode não ter dado e é assim: o que são duas aulas? Até pode ser um professor que pode, efetivamente, encher-se de erros, mas eu, por acaso fui às duas aulas onde ele não errou. Este modelo não promove isso, não podia ser assim." (EA4)

Tabela 60: Opiniões das avaliadoras entrevistadas relativamente ao impacto da ADD sobre o interesse dos avaliados, designadamente de Geografia, pelo seu próprio desenvolvimento profissional

Impacto da ADD no interesse dos avaliados pelo seu DPD	Professoras Avaliadoras (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5
Fomenta o interesse pelo DPD	-	✓	✓	-	-
Não fomenta o interesse pelo DPD	✓	-	-	✓	✓

Esta opinião não é partilhada por duas avaliadoras entrevistadas (EA2, EA3), uma vez que estas consideraram que a ADD pode fomentar o interesse dos avaliados pelo seu próprio

desenvolvimento profissional, na medida em que motiva os professores a melhorarem as suas práticas. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, é ilustrativo da opinião destas duas professoras:

> "[…] a avaliação de desempenho move montanhas, faz com que alguns façam coisas boas, muito boas e faz com que alguns continuem a fazer aquilo que faziam, que já eram coisas muito boas." (EA3)

De seguida, solicitámos às avaliadoras entrevistadas que mencionassem em que medida a avaliação de desempenho docente poderia fomentar o interesse dos avaliadores pelo seu próprio desenvolvimento profissional (questão 21, do guião de entrevista às avaliadoras). Verificámos que a maioria dessas professoras (quatro de cinco avaliadoras) consideraram que não fomenta (tabela 61), uma vez que, em sua opinião, os avaliadores não são a favor deste modelo de avaliação de desempenho docente e, por isso, não sentiram mais interesse em fomentar o seu próprio desenvolvimento profissional. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra a opinião destas professoras:

> "Eu não senti isso pessoalmente, eu também não acho. Eu não consigo ver vantagens no modelo de avaliação, daí a minha perspetiva tão negativa." (EA5)

Tabela 61: Opiniões das avaliadoras entrevistadas relativamente ao impacto da ADD sobre o interesse dos avaliadores pelo seu próprio desenvolvimento profissional

Impacto da ADD no interesse dos avaliadores pelo seu DPD	Professoras Avaliadoras (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5
Fomenta o interesse pelo DPD	-	✓	-	-	-
Não fomenta o interesse pelo DPD	✓	-	✓	✓	✓

Note-se que apenas avaliadora entrevista EA2 considerou que a ADD poderá fomentar esse interesse, pelo facto de criar, nos professores avaliadores, a necessidade de aprofundarem os seus conhecimentos, nomeadamente, em didática da Geografia. Ilustra-se, de seguida, a sua opinião:

> "Sim, em todos os aspetos, até na parte da supervisão. […] Se calhar, havia coisas que eu não tinha pensado e até não sendo avaliadora era capaz de não sentir a necessidade de lidar com alguns aspetos. Por exemplo, eu entendia a didática e as estratégias e não sei o quê, numa perspetiva de aplicação, agora se vou 'criticar' um colega, acho que, tenho que estar mais informado sobre isso, não é? Eu própria tenho que ter essa formação e daí que se fosse continuar nos próximos anos a desempenhar esta tarefa era capaz de ter necessidade de investir mais nesta área porque uma coisa é a aplicação das estratégias com os alunos, outra coisa é diante de um colega que é igual a mim dizer que isto está bem ou está mal e daí a pessoa ter necessidade de estar um bocadinho mais informada sobre as coisas." (EA2)

O facto de a maioria das avaliadoras entrevistadas ter considerado que a avaliação de desempenho docente não fomenta o interesse dos professores avaliados, designadamente de Geografia, nem dos professores avaliadores pelo seu próprio desenvolvimento profissional é preocupante. Poderá indiciar que a ADD, que está a ser efetivamente realizada nas escolas,

não está a atingir o objetivo definido no ponto 1, do art. 3º, do Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro: "a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes." A OCDE (2009, 2013) possui uma opinião oposta à das avaliadoras entrevistadas, uma vez que considera que o processo avaliativo, no âmbito da ADD, deve gerar melhorias no ensino, estando direcionada para a promoção do desenvolvimento profissional docente.

Num futuro próximo, a realização, em Portugal, de uma ADD facilitadora do desenvolvimento profissional docente, orientada para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, poderá ser dificultada pelo conhecimento, pouco robusto, dos avaliadores, em supervisão pedagógica. O aprofundamento desse conhecimento poderá ser dificultado pelas conceções dos avaliadores, uma vez que:

i) apenas duas avaliadoras entrevistadas consideraram que um professor avaliador de Geografia precisa de dominar, aprofundadamente, conhecimentos de supervisão pedagógica (tabela 37);

ii) as avaliadoras entrevistadas não consideraram que, num futuro próximo, ao nível da formação contínua, viriam a precisar de dar atenção ao conhecimento em supervisão pedagógica, preocupando-se apenas com o conhecimento em avaliação docente (tabela 38).

iii) apenas 15,0% dos avaliadores, que responderam ao questionário, consideraram Muito Viável o aprofundamento do conhecimento em supervisão pedagógica (tabela 39) e aproximadamente 42,0% consideraram-no Pouco a Moderadamente Viável (tabela 39).

Os resultados obtidos, no que concerne às conceções sobre as atividades supervisivas, parecem demonstrar que a maioria dos professores, quer de avaliadores quer de avaliados, que responderam ao questionário selecionaram a observação de aulas e os respetivos encontros pré e pós-observação como sendo atividades de supervisão e que ocorrem na sua escola. Contudo, foi a maior percentagem dos avaliadores do que dos avaliados que disseram ter-se envolvido, devendo esta diferença estar relacionada com o facto de a observação de aulas e a realização dos encontros pré e pós-observação terem feito parte do papel do relator (avaliador). Cerca de 74,0% dos avaliadores e apenas 47,3% dos avaliados consideraram que tais atividades supervisivas têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos

professores de Geografia. Note-se que a análise das práticas dos docentes com a ajuda de colegas e/ou de um colega especializado também foi uma atividade supervisiva reconhecida por mais de 50% dos avaliadores e avaliados e em ambos os grupos cerca de 67,0% dos professores consideraram que tem um impacto positivo no desenvolvimento profissional docente. Todas as avaliadoras e avaliadas entrevistadas partilharam da opinião da maioria dos professores, que responderam ao questionário, uma vez que também consideraram que essa ajuda é uma das atividades supervisivas que tem impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

4.5. Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia

Os dados apresentados e analisados neste subcapítulo foram recolhidos junto de professores de Geografia, avaliadores e avaliados, através de um questionário, como foi referido anteriormente. A algumas avaliadoras e a algumas avaliadas foi solicitado, posteriormente, que, em situação de entrevista, interpretassem e/ou complementassem as informações recolhidas através do questionário. Para melhor estruturação deste subcapítulo, os dados referentes a perspetivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia serão apresentados em quatro seções, definidas com base nos objetivos específicos deste subcapítulo (Quadro 2).

4.5.1. Domínios de desenvolvimento profissional docente

Procurámos conhecer os domínios em que os professores avaliadores e avaliados procuraram desenvolver-se profissionalmente, nos últimos três anos, e nesse sentido colocámos-lhes a questão 15, do questionário. Fazendo a análise de conteúdo das respostas obtidas, verificámos que alguns dos professores que responderam ao questionário referiram mais do que um domínio e forneceram mais do que uma justificação (tabela 62). É ainda de referir que alguns professores forneceram uma justificação para cada domínio que selecionaram, enquanto outros selecionaram diversos domínios mas não forneceram uma justificação para cada um, apenas forneceram uma justificação global, para todos. Verificámos que quase todos os professores avaliadores (93,3%) e avaliados (90,0%) selecionaram o domínio Tecnologias de Informação e Comunicação (tabela 62). Tal seleção poderá estar relacionada com o facto de o Ministério da Educação e da Ciência ter valorizado a formação docente em Tecnologias de Informação e Comunicação, tendo já iniciadas a

formação e a certificação de competências de docentes nessa área, de acordo com o previsto na Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho (recentemente alterada pela Portaria n.º 321/2013, de 28 de outubro). Esta valorização, segundo Lopes *et al*. (2011), ocorreu em resultado da informação nº 1/AV/2005, de 12 de abril, que estabeleceu um conjunto de prioridades para a formação contínua, entre elas o financiamento de formação na área das TIC. Consequentemente, em 2007, as TIC foram uma das áreas definidas como estratégicas. Contudo, entre 2002 e 2006, a maior parte das formações já se centravam, entre outras áreas, na de prática e investigação pedagógica e didática nos domínios de tecnologias educativas (Lopes *et al*., 2011).

Tabela 62: Domínios em que avaliadores e avaliados disseram ter-se desenvolvido profissionalmente nos últimos três anos (%)

Grupos	Domínios					
	Ensino/Didática da Geografia	Geografia (vert. cientifica)	Supervisão Pedagógica	Tecnologias de Informação e Comunicação	Outro	Não responde à questão
Avaliadores (n_a= 60)	61,7	61,7	38,3	93,3	11,7	0,0
Avaliados (n_b= 110)	64,5	51,8	6,4	90,0	11,8	0,0

Dos 56 avaliadores (93,3%) e dos 99 avaliados (90,0%) que disseram ter optado por se desenvolver no domínio das TIC, 19 avaliadores e 22 avaliados (tabela 63) justificaram a sua opção por, apenas, esse domínio, tendo enunciado os seguintes motivos:

i) vontade de melhorar as abordagens didáticas (Avaliadores: 31,6%; Avaliados: 22,7%):

"[…] porque procuro aplicar as TIC, nomeadamente o uso de quadros interativos, nas aulas." (A51)

"O domínio das TIC é fundamental para tornar mais apelativo o ensino da Geografia […]." (P18)

ii) disponibilidade de oferta formativa (Avaliadores: 10,5%; Avaliados: 18,2%):

"Foi o que me foi oferecido. Gostaria de ter outras, particularmente no ensino da Geografia/didática da Geografia mas não há." (A24)

"Foram as únicas formações proporcionadas aos professores de Geografia (gratuitamente) nos últimos anos." (P19)

iii) interesses pessoais (Avaliadores: 5,3%; Avaliados: 0,0%):

"Por uma questão de realização pessoal […]." (A4)

iv) necessidade de formação ao nível científico, pedagógico e/ou didático (Avaliadores: 52,6%; Avaliados: 59,1%):

"Porque senti necessidade de aprofundar ou relembrar conhecimentos cientificos e aprender a lidar com as TIC para as utilizar na sala de aula." (A20)

"Por necessidade de formação e por vontade em atualizar-me principalmente nas TIC." (P20)

Tabela 63: Motivos que levaram os avaliadores e avaliados, que responderam ao questionário, a optar apenas pelo domínio Tecnologias de Informação e Comunicação (%)

Tipos de motivos relacionados com	Motivos	Avaliadores (n_a=19)	Avaliados (n_p =22)
Processo de ensino e aprendizagem	Vontade de melhorar as abordagens didáticas	31,6	22,7
Desenvolvimento profissional	Necessidade de formação ao nível científico, pedagógico e/ou didático	52,6	59,1
	Disponibilidade de oferta formativa	10,5	18,2
Outros	Interesses pessoais	5,3	0,0

Este último motivo, relacionado com a necessidade de formação ao nível científico, pedagógico e/ou didático, foi mencionado por mais avaliadores e avaliados (tabela 63) e é concordante com o defendido por Carter *et al*. (2002), por King & Taylor (2006) e por Gobourn (2006), que consideram que os professores de Geografia necessitam de continuar a promover o desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico relativo a como utilizar as TIC, de forma a potenciar o ensino e a aprendizagem da Geografia. Note-se que Lázaro & Torres (2013) destacaram ainda o facto de a tecnologia, por si só, sem um modelo pedagógico e sem uma correta integração no curriculum, não originar uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos, pelo que faz sentido que os professores também tenham mencionado e justificado a procura de formação em outras áreas, incluindo a de Didática da Geografia.

Mais de metade quer dos avaliadores (61,7%), quer dos avaliados (64,5%), disseram ter procurado, nos últimos três anos, desenvolver-se no Ensino/Didática da Geografia (tabela 62). Desses professores apenas sete avaliadores e sete avaliados (tabela 64) justificaram a sua opção por, apenas, esse domínio, tendo referido os seguintes motivos:

i) interesses pessoais (Avaliadores: 1; Avaliados: 2):

"[…] Por curiosidade pessoal." (A23)

"Por realização pessoal." (P21)

ii) necessidade de formação a nível didático (Avaliadores: 6; Avaliados: 5):

"[…] porque sempre foi uma busca pessoal a melhoria da minha atividade profissional." (A45)

"[…] melhorar e atualizar conhecimentos no âmbito da didática de Geografia." (P22)

Este último motivo, relacionado com a necessidade de formação em didática da Geografia, foi o mencionado por mais avaliadores e por mais avaliados (tabela 64). Note-se que Caso (2006) e Palacios (2009), consideram fundamental que os professores realizem investigações em didática da Geografia, no sentido de encontrar novas respostas teóricas e práticas que permitam melhorar o ensino da disciplina.

Tabela 64: Motivos que levaram os avaliadores e os avaliados, que responderam ao questionário, a optar apenas pelo domínio Ensino/Didática da Geografia (f)

Tipos de motivos relacionados com	Motivos	Avaliadores (n_a =7)	Avaliados (n_p =7)
Desenvolvimento profissional	Necessidade de formação a nível didático	6	5
Outros	Interesses pessoais	1	2

Na Geografia (vertente científica) verificou-se a mesma tendência, uma vez que mais de metade dos avaliadores (61,7%) e dos avaliados (51,8%) disseram ter procurado desenvolver-se neste domínio (tabela 62). Desses professores, apenas cinco avaliadores e quatro avaliados (tabela 65) justificaram a sua opção por apenas esse domínio, tendo referido os seguintes motivos:

i) vontade de melhorar as abordagens didáticas (Avaliadores: 1; Avaliados: 0):

" […] inerente à melhoria do processo de ensino-aprendizagem da Geografia." (A13)

ii) interesses pessoais (Avaliadores: 1; Avaliados: 0):

"Por curiosidade pessoal." (A23)

iii) necessidade de formação a nível científico (Avaliadores: 3; Avaliados: 4):

" Para atualização científica." (A43)

"Tentativa de acompanhar o desenvolvimento científico da área curricular em questão, de modo a poder manter-me atualizada sobre as várias temáticas […]." (P23)

Tabela 65: Motivos que levaram os avaliadores e os avaliados, que responderam ao questionário, a optar apenas pelo domínio Geografia (f)

Tipos de motivos relacionados com	Motivos	Avaliadores (n_a =5)	Avaliados (n_p =4)
Processo de ensino e aprendizagem	Vontade de melhorar as abordagens didáticas	1	0
Desenvolvimento profissional	Necessidade de formação a nível científico	3	4
Outros	Interesses pessoais	1	0

Este último motivo, relacionado com a necessidade de formação a nível científico, foi mencionado por mais avaliadores e por mais avaliados (tabela 65) e é concordante com o preconizado por Balderstone (2000), Mohan (2009), e Brooks (2010), que consideram fundamental que os professores de Geografia expandam os seus conhecimentos relativos aos conteúdos geográficos e ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Note-se que Pykett & Smith (2009) alertam para o facto de, em sua opinião, existirem poucas oportunidades para os professores de Geografia estarem ativamente envolvidos na (re)construção constante da Geografia, de modo a que esta se mantenha como forma interessante de compreender o mundo em mudança, que nos rodeia. O resultado que indica que mais de metade dos avaliadores e dos avaliados parecem ter apostado, nos últimos três

anos, em desenvolver-se nos domínios da Geografia (vertente científica) e do Ensino/Didática da Geografia, é concordante com a opinião de um número considerável tanto de avaliadores (tabela 39), como de avaliados (tabela 40) de que é Viável ou Muito Viável ir aprofundando o conhecimento dos conteúdos geográficos e o conhecimento da didática da Geografia (questão 8.2, do questionário).

Apenas 38,3% dos avaliadores e 6,4% dos avaliados disseram ter procurado, nos últimos três anos, desenvolver-se profissionalmente no domínio da supervisão pedagógica (tabela 62), facto que poderá ter motivado uma percentagem relevante de avaliadores (tabela 42) e de avaliados (tabela 43) a concordar com a afirmação C ('A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente'), disponibilizada na questão 14 do questionário, a qual é discordante do preconizado na literatura (Nolan & Hoover, 2005; Alarcão, 2001, 2002, 2009; Sullivan & Glanz, 2009). Apesar deste domínio ter registado uma reduzida procura, 65,0% dos avaliadores (tabela 34) e 68,2% dos avaliados (tabela 35) assinalaram na questão 8.1, do questionário, como Importante ou Muito Importante o conhecimento sobre supervisão pedagógica. Dos 23 avaliadores (38,3%) que disseram ter procurado desenvolver-se no domínio da supervisão pedagógica, unicamente 10 avaliadores justificaram a sua decisão unicamente pelo referido domínio, relacionando-a com a vontade de melhorarem o desempenho de novos cargos atribuídos, nomeadamente o de professor-avaliador. Os seguintes excertos ilustram a sua opinião:

> "São as áreas que me sinto menos preparada e, por ter maiores responsabilidades profissionais nestas áreas,considerei fundamental aprofundar conhecimentos." (A16)
>
> "O dominio relativo à supervisão pedagógica esteve relacionado com o facto de ter sido relatora e ter de me aperfeiçoar nesta área." (A17)
>
> "A nível da supervisão pedagógica restringe-se à obrigatoriedade de ser relatora, à função e tarefas inerentes à minha nomeação e ao meu desempenho." (A13)

Este resultado é concordante com o preconizado por diversos investigadores (ex.: Wiles & Bondi, 2000; Alarcão & Tavares, 2003), que consideram fundamental que os supervisores, para desempenharem corretamente a sua função, possuam um conjunto de conhecimentos transdisciplinares. Note-se que a OCDE (2009) identificou como um dos constrangimentos do sistema de avaliação do desempenho dos professores em Portugal a reduzida experiência e a formação limitada dos professores avaliadores relativamente à avaliação de desempenho docente. Os avaliados (6,4%) que disseram ter-se desenvolvido no domínio da supervisão pedagógica não justificaram a sua opção face ao referido domínio.

Os avaliadores (11,7%) e os avaliados (11,8%) disseram que ainda procuraram desenvolver-se em outros domínios (tabela 62), entre eles: em Psicologia da Educação; em

gestão de conflitos; em administração/gestão escolar; em formação de adultos; e em educação especial.

Nas pesquisas que fizemos encontrámos um estudo, realizado por Esteves (2010), que abordou, entre outros aspetos, os domínios em que os professores de Geografia procuraram desenvolver-se profissionalmente. Esteves (2010) procurou conhecer, entre outros aspetos, o percurso de formação contínua dos 179 professores de Geografia que participaram no estudo que desenvolveu, tendo chegado a diversas conclusões, entre elas as seguintes: cerca de 90% dos professores questionados afirmaram ter feito formação na área das tecnologias de informação e comunicação; mais de metade dos professores questionados afirmaram nunca ter realizado formação contínua no âmbito da Geografia e aqueles que a realizaram fizeram-na, preferencialmente, em temáticas de Geografia Física; cerca de 80% dos professores nunca realizaram formação em modelos de ensino-aprendizagem. Note-se que no estudo realizado por Esteves (2010), tal como no nosso estudo, aproximadamente 90% dos professores de Geografia que responderam ao questionário disseram ter realizado formação no domínio das TIC.

4.5.2. Atividades de desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional dos professores avaliadores e avaliados, nos domínios que acabámos de descrever, resultou do seu envolvimento, nos últimos três anos, em diversas atividades (questão 16.1, do questionário). Das diversas opções facultadas na questão 16.1, do questionário, mais de 50,0%, quer dos avaliadores quer dos avaliados, referiram ter frequentando conferências e/ou *workshops*, realizado leituras de textos científicos e/ou educacionais e visitado novos lugares (tabela 66). Note-se que estas atividades são as atividades que maiores percentagens de professores, tanto avaliadores como avaliados, consideraram mais viáveis futuramente (questão 16.3, do questionário), no sentido de dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional (tabela 67). Estes resultados são compatíveis com os resultados dos estudos realizados por Goodall *et al*. (2005), que chegaram à conclusão que a participação em *workshops* é uma das atividades de DPD que a maior percentagem de líderes, responsáveis por promover o DPD, consideraram mais viáveis para os professores continuarem a desenvolver-se profissionalmente, e por Chen & Wang (2010), que concluíram que a maioria (84,0%) dos professores de Geografia de Taiwan concordaram que os *workshop* são a atividade mais importante para aprofundar os seus conhecimentos geográficos, mais especificamente, em SIG. Note-se que também são compatíveis com os

resultados do estudo realizado por Richter *et al*. (2014), uma vez que 95,8% dos professores experientes alemães (10 a 19 anos de serviço), de diversas disciplinas, que se envolveram no seu estudo, participaram frequentemente em *workshops* e conferências.

Tabela 66: Atividades de desenvolvimento profissional em que avaliadores e avaliados disseram ter-se envolvido nos últimos três anos (%)

Atividades de desenvolvimento profissional		Avaliadores (n_a= 60)	Avaliados (n_p= 110)
A. Frequência de Conferências/*Workshops*		70,0	74,5
B. Visitas a escolas		16,7	25,5
C. Frequência de Curso de Mestrado/Doutoramento	C1. Em Geografia	0,0	9,1
	C2. Em Educação Geográfica	1,7	1,8
	C3. Em Supervisão Pedagógica	3,3	2,7
	C4. Outro	6,7	10,0
D. Realização de leituras de textos científicos/educacionais		73,3	78,2
E. Realização de Cursos de aprendizagem online		3,3	13,6
F. Participação em Comunidade de aprendizagem online		6,7	12,7
G. Participação em Comunidade de aprendizagem da escola		30,0	46,4
H. Visitas a novos lugares (viagens)		58,3	72,7
I. Outra atividade.		10,0	10,0

Tabela 67: Atividades de desenvolvimento profissional que avaliadores e avaliados consideraram mais viáveis para si, enquanto professores de Geografia (%)

Atividades de desenvolvimento profissional		Avaliadores (n_a= 60)	Avaliados (n_p= 110)
A. Frequência de Conferências/*Workshops*		55,0	62,7
B. Visitas a escolas		8,3	15,5
C. Frequência de Curso de Mestrado/Doutoramento	C1. Em Geografia	6,7	10,9
	C2. Em Educação Geográfica	3,3	4,5
	C3. Em Supervisão Pedagógica	3,3	0,0
	C4. Outro	0,0	1,8
D. Realização de leituras de textos científicos/educacionais		55,0	61,8
E. Realização de Cursos de aprendizagem online		15,0	22,7
F. Participação em Comunidade de aprendizagem online		3,3	16,4
G. Participação em Comunidade de aprendizagem da escola		31,7	39,1
H. Visitas a novos lugares (viagens)		46,7	59,1
I. Outra atividade.		5,0	6,4

Quando, em situação de entrevista, questionámos as professoras avaliadoras e as avaliadas (questão 31, do guião de entrevista às avaliadoras e do guião de entrevista às avaliadas), se partilhavam da opinião dos professores, que responderam ao questionário, considerando que é mais viável, futuramente, a frequência de conferências ou de *workshops* do que a participação em comunidades de aprendizagem da escola (tabela 67), constatámos que a maioria das avaliadoras entrevistadas (três de cinco) partilharam dessa opinião (tabela 68), embora a entrevistada EA5 tenha chamado à atenção para o facto de ser mais viável não significar que seja o mais proveitoso. A citação seguinte é ilustrativa da sua opinião:

> "Mais viável é capaz de ser, não quer dizer que seja mais proveitoso, mas acho que é capaz de ser mais viável. […] Porque o contrário exigiria uma dinâmica da escola muito diferente, pelo menos aqui não se vê assim muito. Uma coisa é organizar atividades para os alunos, outra coisa é organizar atividades que proporcionem formação aos professores. Aqui não há assim muito. Há maior oferta exterior à escola do que feita aqui na escola." (EA5)

Tabela 68: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas sobre a viabilidade da frequência, futura, de conferências ou de *workshops* e da participação em comunidades de aprendizagem da escola

Viabilidade da frequência	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Mais viável a frequência de conferências ou de *workshops* do que a participação em comunidades de aprendizagem da escola	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-
Mais viável a a participação em comunidades de aprendizagem da escola do que a frequência de conferências ou de *workshops*	-	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	-
Viável quer a frequência de conferências ou de *workshops* quer a participação em comunidades de aprendizagem da escola	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓

Note-se que na sua escola a entrevistada EA3 já tentou criar uma comunidade de aprendizagem mas, segundo ela, a iniciativa não resultou porque os professores, ao fim de algum tempo, desistiram por considerarem que gastavam muito tempo. Ilustra-se, de seguida, a opinião da entrevistada EA3:

> "Fiz isso [comunidade de aprendizagem] mais do que uma vez e é difícil. […] Os colegas ao fim de alguns tempos desistem. Desistem porque é um trabalho muito minucioso e muito mais profundo, que vai muito mais para além […] de uma paginazinha preparar uma aula. […] Acho que entre pares, às vezes, é um bocado difícil de nós trabalharmos muito bem com os outros. […] É lógico que é muito mais fácil eu trabalhar com os estagiários porque é muito mais fácil eu mandar, ou pelo menos dar logo a minha opinião e eles depois seguirem várias vias, mas com uma opinião já de base e, se calhar, ao contrário com os pares, ou seja, no mesmo nível e sem ser de formação inicial. Eu, por exemplo, lembro-me de nos termos reunido para aí há três ou quatro anos, com as colegas todas de 7º ano (…) e com os estagiários, para prepararmos as primeiras aulas e a primeira unidade e só preparamos aquela porque depois toda a gente achou que aquilo era assim o fim do mundo. Eu acho que aquilo não é assim o fim do mundo. Aquilo é o normal, é o que nós devíamos fazer sempre. Eu também sei que isso implica não 22 horas de trabalho mais 6 de escola […]. Mas também sei que aí teríamos a base para uma mudança da visão do professor de Geografia. Teríamos, mas não sei se se consegue." (EA3)

Duas avaliadas entrevistadas (EP3 e EP4) manifestaram uma opinião contrária à da maioria das avaliadoras entrevistadas (EA3, EA4 e EA5), considerando mais viável, futuramente, a participação em comunidades de aprendizagem da escola do que a frequência de conferências ou *workshops* (tabela 68). As entrevistadas (EP3 e EP4) que exprimiram esta opinião valorizam:

i) a conjugação teoria/prática:

> "[…] nas comunidades de aprendizagem o sumo vai ser muito maior do que nas conferências, uma vez que permitem conjugar teoria e prática […]. De uma conferência trazemos conhecimentos atuais e na tua comunidade de aprendizagem, na escola, partilhas e vemos, em conjunto, como é que vamos levar aquilo para a sala de aula. Nessas conferências e *workshops* há a parte em que se debita e (…) nós temos que pegar na conversa e operacionalizá-la (quando digo a conversa são obviamente os conteúdos)." (EP3)

ii) a formação em contexto de trabalho:

> "Porque acho que no nosso ambiente, com os nossos colegas, acho que é mais fácil trocarmos ideias e refletirmos sobre todo o trabalho que vamos desempenhando." (EP4)

A opinião dessas entrevistadas (EP3 e EP4) é concordante com o preconizado por Hunzicker (2011), que considera que no agitado mundo atual os *workshops* estão a tornar-se menos 'rentáveis', uma vez que muita da informação ganha não é posteriormente relembrada e muito menos colocada em prática quando o docente regressa à sua rotina quotidiana, e por Musset (2010), que considera os *workshops* ineficazes na promoção de melhorias ao nível do desempenho docente, uma vez que são oportunidades limitadas em termos de interação significativa e acompanhamento posterior. Note-se que aquela opinião das entrevistadas EP3 e EP4 também é concordante com o preconizado por Day (2001), Kelchtermans (2004), Hargreaves *et al*. (2013) e Owen (2014), que consideram que as comunidades de aprendizagem na escola contribuem para o desenvolvimento profissional docente, promovendo o trabalho dos professores em rede, a coaprendizagem em contexto e a coinvestigação adequada ao contexto da escola. Note-se que a entrevistada EP5 considerou viáveis quer as conferências ou *workshops* (tabela 68), quer a participação em comunidades de aprendizagem na escola na medida em que, de certa forma, se completam. Ilustra-se, de seguida, esta opinião:

> "[…] necessitamos de trabalhar mais dentro da escola com os nossos colegas, mas também necessitamos de conhecer e de ter acesso ao que vem de fora." (EP5)

Apenas as avaliadas entrevistadas EP1 e EP2 partilharam da opinião dos professores, que responderam ao questionário, considerando que é mais Viável a frequência de conferências ou *workshops* (tabela 68), em virtude de:

i) possibilitarem o contacto com outras realidades:

> "A saída da escola é uma mais valia, permite contactar com outras realidades, abrir os horizontes." (EP2)

ii) não implicarem uma decisão colegial mas apenas individual:

> "[…] menor dependência dos colegas. Eu se quiser participar num *workshop* inscrevo-me e vou, não preciso que os meus colegas vão. Se quiser criar uma comunidade de aprendizagem na minha escola implica que todos estejam com essa vontade, senão não é possível, não há comunidade!" (EP1)

A opinião da entrevistada EP1 é concordante com os resultados obtidos por Lopes *et al*. (2011), que concluíram que, na perspetiva dos professores que participaram no estudo, o desenvolvimento profissional é um assunto sobretudo individual. Note-se que o desenvolvimento individual não é defendido por diversos investigadores (ex.: Alonso, 2007; Zepeda, 2008; Simão, 2009), que consideram mais útil um desenvolvimento profissional assente em princípios colegiais.

Tal como se pode constatar através da analise das tabelas 69 e 70, a maior percentagem quer de avaliadores, quer de avaliados, manifestou-se Satisfeito com a participação em conferências e/ou workshops e com a realização de leituras de textos científicos/educacionais e Muito Satisfeito com as visitas a novos lugares (questão 16.2, do questionário). Estes resultados são compatíveis com os resultados do estudo desenvolvido por Buttigieg (2005), que concluíu que as saídas de campo e a leitura das publicações da Associação de Professores de Geografia de Malta são atividades que promovem o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, que participaram no estudo, e com o preconizado por Mohan (2009), e por Morales Hernández, Souto González & Caurin Alonso (2013), que consideram as visitas a novos lugares como um dos contextos facilitadores do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

Segundo os professores, 30,0% dos avaliadores e 46,4% dos avaliados participaram em Comunidades de Aprendizagem da Escola (tabela 66), tendo cerca de um quinto dos professores avaliadores e um terço dos professores avaliados (avaliadores: 23,3%; avaliados: 31,8%) revelado satisfação quanto à sua participação nessas comunidades (tabelas 69 e 70).
Além disso, note-se que, aproximadamente, 32,0% dos avaliadores e 39,0% dos avaliados consideraram-na uma atividade em que se poderão envolver futuramente (tabela 67), no sentido de se desenvolverem profissionalmente. Esta opinião, consistente com o preconizado por diversos investigadores (Day, 2001; Kelchtermans, 2004; Nolan & Hoover, 2005; Zepeda, 2008), parece demonstrar que esses professores consideram as comunidades de aprendizagem como sendo um dos contextos facilitadores do desenvolvimento profissional docente.

Tabela 69: Grau de satisfação face às atividades de desenvolvimento profissional em que os avaliadores disseram ter-se envolvido (%)

(N=60)

Atividades de desenvolvimento profissional		Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
A. Frequência de Conferências/*Workshops*		0,0	1,7	6,7	48,3	13,3
B. Visitas a escolas		0,0	1,7	3,3	10,0	1,7
C. Frequência de Curso de Mestrado/ Doutoramento	C1. Em Geografia	0,0	0,0	0.0	0,0	0,0
	C2. Em Educação Geográfica	0,0	0,0	0,0	0,0	1,7
	C3. Em Supervisão Pedagógica	0,0	0,0	1,7	1,7	0,0
	C4. Outro	0,0	0,0	1,7	1,7	3,3
D. Realização de leituras de textos científicos/educacionais		1,7	0,0	3,3	56,7	11,7
E. Realização de Cursos de aprendizagem online		0,0	0,0	1,7	1,7	0,0
F. Participação em Comunidade de aprendizagem online		0,0	0,0	3,3	3,3	0,0
G. Participação em Comunidade de aprendizagem da escola		1,7	0,0	5,0	23,3	0,0
H. Visitas a novos lugares (viagens)		1,7	0,0	1,7	6,7	48,3
I. Outra atividade.		0,0	1,7	0,0	3,3	5,0

Tabela 70: Grau de satisfação face às atividades de desenvolvimento profissional em que os avaliados disseram ter-se envolvido (%)

(N=110)

Atividades de desenvolvimento profissional		Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
A. Frequência de Conferências/*Workshops*		1,8	1,8	7,3	50,0	13,6
B. Visitas a escolas		1,8	0,9	4,5	12,7	5,5
C. Frequência de Curso de Mestrado/ Doutoramento	C1.Em Geografia	0,0	0,9	1,8	0,9	5,5
	C2.Em Educação Geográfica	0,0	0,9	0,9	0,0	0,0
	C3. Em Supervisão Pedagógica	0,0	0,9	0,9	0,0	0,9
	C4. Outro	0,0	0,9	0,9	5,5	2,7
D. Realização de leituras de textos científicos/educacionais		0,9	0,9	6,4	50,0	20,0
E. Realização de Cursos de aprendizagem online		0,0	1,8	2,7	8,2	0,9
F. Participação em Comunidade de aprendizagem online		0,0	0,9	2,7	4,5	4,5
G. Participação em Comunidade de aprendizagem da escola		0,9	1,8	3,6	31,8	8,2
H. Visitas a novos lugares (viagens)		0,9	0,9	0,9	20,0	50,0
I. Outra atividade.		0,0	0,9	1,8	1,8	5,5

As percentagens de avaliadores que disseram ter-se envolvido em visitas a escolas, em cursos *online* e participado em comunidades de aprendizagem *online* foi inferior à dos avaliados (tabela 66). Estes dados parecem revelar uma maior resistência dos avaliadores, do que dos avaliados, em considerar tais atividades como promotoras do seu desenvolvimento profissional futuro (tabela 67). A opinião desses avaliados é concordante com o preconizado

por Marzano *et al*. (2011), que consideram que as comunidades de prática virtuais podem dar origem a um lugar onde grupos de professores podem comunicar, colaborar, refletir e assim melhorar a sua prática. É ainda de referir que uma percentagem reduzida de avaliadores e avaliados (10,0%) disseram ter procurado desenvolver-se através da frequência de ações de formação, de cursos de especialização, da partilha de experiências e do trabalho colaborativo com escolas da UE (Etwinning), da participação em projetos multiculturais de intercâmbio (Comenius), entre outras atividades (tabela 66). Uma percentagem ainda mais reduzida de avaliadores e avaliados disse que frequentou cursos de mestrado ou doutoramento (tabela 66), embora os avaliados tenham-se envolvido um pouco mais do que os avaliadores nesse tipo de formação. Estes resultados estão de acordo com os resultados obtidos por: Goodall *et al*. (2005), na medida em que estes autores concluíram que menos de 50,0% dos professores participaram em projetos de investigação e/ou em parcerias entre a universidade e a escola; e por Forsberg & Wermke (2012), que também constataram que poucos professores participaram em cursos nas universidades no sentido de aprofundarem o seu conhecimento.

Em jeito de síntese podemos afirmar que os dados que acabámos de apresentar parecem sugerir, no que diz respeito às atividades extraescolares promotoras, nos últimos três anos, do desenvolvimento profissional docente, que a maior percentagem de professores de ambos os grupos referiram ter frequentando conferências/*workshops*, realizado leituras de textos científicos e/ou educacionais e visitado novos lugares, tendo manifestado satisfação face à sua participação nos dois primeiros. Relativamente às visitas a novos lugares, a maior percentagem de professores, de ambos os grupos, revelaram-se muito satisfeitos. Note-se que estas continuaram a ser as atividades que a maior percentagem de professores, tanto avaliadores como de avaliados, consideraram mais viáveis futuramente. A maioria das avaliadoras entrevistadas (três de cinco) partilharam da opinião da maior percentagem de professores que responderam ao questionário, considerando mais viável, futuramente, a frequência de conferências e/ou de *workshops* do que a participação em comunidades de aprendizagem da escola. Por sua vez, as avaliadas entrevistadas manifestaram opiniões mais diversificadas, parecendo mais favoráveis à participação em comunidades de aprendizagem da escola do que à frequência de conferências ou *workshops*.

4.5.3. Contextos facilitadores do desenvolvimento profissional docente

Averiguámos, junto dos professores avaliadores e dos avaliados, quais serão, nos próximos anos, o(s) contexto(s) mais adequados para realizar o seu desenvolvimento

profissional (questão 17, do questionário). Fazendo a análise de conteúdo das respostas obtidas, verificámos que, nas respostas que deram a esta questão, alguns professores selecionaram mais do que um contexto e forneceram mais do que um motivo para justificar a(s) sua(s) opção/opções. Por um lado, constatámos que, para a maioria dos avaliadores (66,7%), são dois os contextos mais adequados para realizar o seu desenvolvimento profissional: a Escola e os Centros de Formação de Associação de Escolas (tabela 71). Por outro lado, verificou-se que a maioria dos avaliados (76,4%) consideraram o contexto Escola (tabela 71), embora a maioria tanto dos avaliadores como dos avaliados tenham considerado, tal como referimos anteriormente, mais viável, futuramente, a frequência de conferências e/ou *workshops* do que a participação em comunidades de aprendizagem, na escola (tabela 67).

Tabela 71: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados sobre os contextos mais adequados para, nos próximos anos, realizarem o seu desenvolvimento profissional (%)

Grupos	Contextos de Desenvolvimento profissional			
	Escola	Universidade/Inst. Ensino Superior	Centros de Formação de Ass. de Escolas	Ambiente Online
Avaliadores (n_a= 60)	66,7	25,0	66,7	31,7
Avaliados (n_b= 110)	76,4	40,0	62,7	49,1

Os avaliadores (15) e os avaliados (20) que optaram apenas pelo contexto Escola fizeram-no pelos seguintes motivos (tabela 72):

i) acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação (Avaliadores: 40,0%; Avaliados: 25,0%):

"A escola por razões de proximidade." (A56)

"Porque passamos muito tempo na escola que deveria ser aproveitado essencialmente para o nosso desenvolvimento profissional. Para além da escola pouco tempo nos resta, e também temos família e vida para além da escola." (P24)

"Na escola não obriga a deslocações, custos […]." (P15)

ii) qualidade do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 6,7%; Avaliados: 30,0%):

"Sendo a escola o local onde se vão desenvolver os conhecimentos esta deveria ser o local de desenvolvimento profissional." (A32)

"Penso que seria vantajoso e benéfico em termos de desenvolvimento profissional." (P25)

iii) valorização do contexto escolar (Avaliadores: 53,3%; Avaliados: 45,0%):

" [..] na escola porque é realizada em contexto real […]." (A14)

"Acho muito importante que certas reflexões (avaliação docente, discente, comportamento, aprendizagem) sejam feitas no contexto escolar (professores da escola e especialistas na matéria em reflexão) por crer que isso contribuirá significativamente para a melhoria do desempenho da comunidade educativa." (A16)

"Nas escola devido a ser o local onde partilhamos a mesma realidade e daí ser uma mais valia para a formação […]". (P26)

Tabela 72: Justificações dadas pelos avaliadores e pelos avaliados para a opção Escola (%)

Motivos	Avaliadores (n_a = 15)	Avaliados (n_p = 20)
Relacionados com a acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação	40,0	25,0
Relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional	6,7	30,0
Relacionados com a valorização do contexto escolar	53,3	45,0

Os dados apresentados na tabela demonstram que a maior percentagem de avaliadores e de avaliados que optaram apenas pelo contexto escola fizeram-no, preferencialmente, por motivos relacionados com a valorização do contexto escolar (tabela 72). Esta opinião parece evidenciar que estes professores valorizam o contexto de trabalho, indo ao encontro do preconizado por diversos investigadores (Day, 1999; Kelchtermans, 2004; Zepeda, 2008; Simão, 2009), que, como referimos acima, consideram que o verdadeiro desenvolvimento profissional ocorre na escola. Note-se que, segundo Musset (2010), a formação contínua está a ser, cada vez mais, desenvolvida em contexto escolar, uma vez que, assim, os grupos de estudo, constituídos por professores da mesma escola, trabalham em conjunto sobre problemas específicos da sua escola ou aprendem novas competências que a sua escola necessita. Desta forma, a escola torna-se um importante contexto de aprendizagem para os professores (Musset, 2010; Vermunt, 2014). Segundo a OCDE (2012), espera-se que em Portugal as escolas tomem a responsabilidade de gerir as oportunidades de desenvolvimento profissional docente. É, ainda, de referir que: no Reino Unido a estratégia nacional de desenvolvimento profissional contínuo enfatiza a importância dos professores aprenderem com e a partir dos colegas e encoraja as escolas a tornarem-se comunidades de aprendizagem (Rhodes & Beneicke, 2002); nos Estados Unidos da América o *National Staff Development Council* enfatiza a importância da aprendizagem docente em contexto laboral e do treino em contexto laboral (*job-embedded coaching*), como componentes fundamentais do efetivo desenvolvimento profissional (Croft *et al*., 2010); e na Alemanha o desenvolvimento profissional docente tem sido descentralizado e é organizado, pelos professores, em contexto escolar (Wermke, 2011). Na entrevista foi solicitado às professoras entrevistadas que explicassem o facto de a maioria dos professores de Geografia, que responderam ao questionário, terem considerado que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu desenvolvimento profissional (questão 29, do guião de entrevista às avaliadoras e às avaliadas) e verificámos que as cinco avaliadoras entrevistadas consideraram que esta opinião da maioria dos avaliadores e dos avaliados, que responderam ao questionário, deverá estar

relacionada com o facto de estes valorizarem o seu contexto de trabalho (questão 29, do guião de entrevista às avaliadoras). O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra esta opinião:

> "[…] é o sítio onde nós trabalhamos e portanto nós aqui acabamos por ter tudo o que tem a ver com a nossa profissão […]." (EA5)

Algumas avaliadas entrevistadas (três de cinco avaliadas) também consideraram que tal opção poderá estar relacionada com o facto de valorizarem o seu contexto de trabalho, mas outras (duas de cinco avaliadas) entenderam tal opção como reveladora de uma possível atitude comodista (questão 29, do guião de entrevista às avaliadas). As citações seguintes são ilustrativas da opinião destas duas professoras:

> "Porque é aí que se experiencia, vive-se e pode-se constatar o que resulta e o que não resulta, não é? No gabinete em termos teóricos é muito fácil dizer como é que as coisas aconteciam da melhor forma, depois em contexto sala de aula, essa reação já é bilateral, não é unilateral, há essa interrelação professor-aluno e professor-professor e todos intervenientes da comunidade, que conferem áquela realidade uma lógica específica, até o que serve a uma escola nem sempre serve a todas, não é?" (EP1)

> " […] é uma questão de comodismo, a escola está lá, os colegas estão lá, nem que não se trabalhe muito de forma cooperativa e nada de forma interdisciplinar. (…) Nós somos uma profissão de acomodados e depois utilizamos os nossos maridos, os nossos filhos, a nossa vida de casa para não fazermos mais nada. Não vamos fazer uma pós-graduação porque temos muitos filhos…porque casamos […]." (EP3)

A maioria das entrevistadas, tanto das avaliadoras (quatro de cinco avaliadoras) como das avaliadas (três de cinco avaliadas), partilharam da opinião (questão 29, do guião de entrevista às avaliadoras e às avaliadas) dos professores avaliadores e avaliados, que responderam ao questionário, uma vez que consideraram que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu desenvolvimento profissional. Estas professoras consideraram que o seu desenvolvimento profissional deverá ocorrer no seu contexto de trabalho, a escola, uma vez que esta propícia, ao contrário de outros contextos, um contacto com a realidade. Ilustra-se, de seguida, esta opinião:

> " […] eu já perdi um bocadinho a ilusão de fazer aquelas formações, por exemplo, na universidade, acrescentam-me muito mas nada que eu possa aplicar na escola porque às vezes as pessoas no ensino superior continuam um pouco afastadas da realidade. É muito bonito eu ir assistir a uma conferência, por exemplo, sobre climatologia, quando eu não vou aplicar nada daquilo. Eu sei que eu fiquei mais rica mas eu não consigo aplicar, então eu acho que é mais importante, repara eu até ultimamente tenho privilegiado a formação, nomeadamente, a formação na escola com os professores da escola porque eu sei que estou a trabalhar na realidade que eu vivo todos os dias e acho que isso é importante […]." (EA2)

> " […] não se pode falar daquilo que não se vive. Estar num gabinete é completamente diferente de estar numa sala de aula, (…) falta muitas vezes o convívio diário com os alunos, e portanto, acho que as escolas são os contextos por excelência" (EP1)

Esta valorização do contacto com a realidade, do contexto laboral, é preconizada, tal como referimos no subcapítulo 2.2.2, por diversos investigadores, entre os quais se encontram Day (1999), Wiles & Bondi (2000), Grundy & Robison (2004) e Zepeda (2008). Contudo, as

entrevistadas EP2, EP3 e EA3 possuem uma opinião contrária, tendo considerado que a escola não lhes fornece tudo o que precisam, uma vez que é um contexto pequeno e com pouco para oferecer, por exemplo, ao nível do conhecimento científico. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião destas entrevistadas:

> "[…] eu acho que nós não temos na escola aquilo tudo que precisamos para nos desenvolver como professores, não temos, a escola não oferece. Eu acho que se recuarmos, se calhar, 20 anos, eu acho que a escola era o único meio que nos oferecia qualquer coisa para nós desenvolvermos a nossa formação enquanto professores. Eu acho que neste momento não. Eu acho que neste momento dá mais os centros de formação, as faculdades e outros sítios." (EA3)

> "[…] se um professor lecionar numa EB 2,3 os conhecimentos científicos cristalizam, uma espécie de frutos secos (…), porque não sais ali da cêpa torta [...]." (EP3)

Apesar de a maioria dos professores, de ambos os grupos (avaliadores: 66,7% e avaliados: 76,4%), terem valorizado o contexto Escola, não consideraram, tal como referimos anteriormente, a participação em comunidade de aprendizagem da escola como uma das atividades mais viáveis para promoverem o seu desenvolvimento profissional futuro (questão 16.3) mas sim a participação em conferências ou *workshops* (tabela 67). Averiguámos junto das professoras entrevistadas quais serão os motivos que poderão explicar a opinião da maioria dos professores avaliadores e avaliados, que responderam ao questionário (questão 31, do guião de entrevista às avaliadoras e às avaliadas), e verificámos que, segundo estas, a maior viabilidade de frequência de conferências ou *workshops* poderá estar relacionada com os seguintes motivos:

i) falta de conhecimento para dinamizar comunidades de aprendizagem:

> "Algumas escolas não dinamizam adequadamente por falta de conhecimentos essas comunidades de aprendizagem […]." (EA2)

ii) valorização da formação em universidades:

> "[devido ao facto de] as pessoas valorizarem mais a formação dada pelas universidades." (EA2)

iii) facilitação de níveis de reflexão mais profundos:

> "[…] conseguimos refletir muito mais se formos, por exemplo, ouvir uma conferência, conseguimos refletir muito mais se estivermos num *workshop* do que verdadeiramente na escola, porque na escola […] com o trabalho burocrático que nós temos hoje, a escola é um lugar de passagem da nossa vida, não é um lugar de investimento, infelizmente." (EA3)

iv) dificuldade, em contexto escolar, de relacionamento interpessoal entre docentes:

> "Lá está, são confrontados com esses constrangimentos a nível das relações que no momento existem nas escolas, são péssimas relações, um clima muito desfavorável à criação dessas comunidades. Portanto, é quase impossível as pessoas hoje acreditar nisso, que vão ser capazes, então veem nos *workshops* e nas formações uma forma de obterem esses conhecimentos, de uma forma muito mais individualizada. Inscrevem-se, aprendem e não têm que estar a investir nas relações com os colegas". (EP1)

v) falta de disponibilidade temporal:

> " […] ir a uma conferência ou *workshop* dá muito menos trabalho, ou não ocupa tanto, porque estamos a falar de dois dias, de um sábado, em termos de logística da tua vida familiar, da tua vida pessoal, as conferências e *workshops* implicam muito menos. As comunidades de aprendizagem implicam tempo mas tempo de qualidade, não é ir para a escola dizer 'vou ter uma reunião' e de uma reunião não sai nada (…)." (EP3)

vi) procura de formas de alargamento dos contextos de formação:

> "[…] saída para fora vai sempre trazer uma valia muito maior, porque contactamos com outras realidades e que nos proporcionam também um abrir dos horizontes." (EP2)

O contexto Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) foi, também, um contexto selecionado por muitos avaliadores (66,7%) e avaliados (62,7%) para promover, futuramente, o seu desenvolvimento profissional (tabela 71). Este resultado está de acordo com o estudo realizado por Lopes *et al.* (2011), que envolveu 967 professores de todas as regiões de Portugal Continental, tendo a sua grande maioria frequentado, entre 1993 e 2008, ações de formação dinamizadas pelos CFAE. Os avaliadores (nove) e dos avaliados (treze) que optaram apenas pelo referido contexto fizeram-no principalmente por motivos relacionados com (tabela 73):

i) acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação (Avaliadores: 44,4%; Avaliados: 38,5%):

> "O Centro está muito perto dos professores […]." (A6)

> "Em tempo de crise as ações devem ser gratuitas por isso o centro de formação de Escolas." (A28)

> " Instituições e locais de maior acessibilidade." (P27)

ii) qualidade do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 33,3%; Avaliados: 38,5%):

> "Os centros de formação são dinamizados por profissionais atualizados e o contacto com outros colegas é importante para trocar ideias e perceber outras realidades. As universidades parecem estar longe da realidade." (A54)

> "O meu desenvolvimento profissional passa pela troca de experiências […] em centros de formação através de ações de formação enriquecedoras para a prática pedagógica […]." (P28)

iii) valorização da proximidade da formação do contexto de prática (Avaliadores: 22,3%; Avaliados: 23,0%):

> 'Nos centros de formação permitindo a abordagem teórica com aplicabilidade na escola e na sua realidade envolvente.' (A14)

> '[…] os centros de formação são as entidades que poderão proporcionar o desenvolvimento profissional mais adequado ao contexto escolar onde se desenvolve a atividade docente.' (P29)

Tabela 73: Justificações dadas pelos avaliadores e pelos avaliados para a opção Centro de Formação de Associação de Escolas (%)

Motivos	Avaliadores (n_a= 9)	Avaliados (n_p= 13)
Relacionados com a acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação	44,4	38,5
Relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional	33,3	38,5
Relacionados com a valorização da proximidade da formação do contexto de prática	22,3	23,0

Parece portanto, que a maior percentagem tanto avaliadores como de avaliados que optaram apenas pelos Centros de Formação de Associação de Escolas fizeram-no, preferencialmente, por motivos relacionados com a acessibilidade da formação. Este resultado é compatível com os resultados obtidos nos estudos realizados por Goodall *et al*. (2005), onde os custos e o tempo foram identificados como as principais barreiras à promoção do DPD; e por Lopes *et al*. (2011), que constaram que o tempo parece ter sido o grande condicionante da formação enquanto critério de seleção de formação (horário, calendário e proximidade geográfica do local de formação). Esta valorização da acessibilidade também pode estar relacionada, em nossa opinião, com o facto de Portugal estar a viver um momento de crise económica, o que motiva os professores a evitar gastos associados às deslocações.

No que diz respeito ao ambiente *online* (tabela 71), a análise dos dados mostram que menos avaliadores (31,7%) do que avaliados (49,1%) atribuíram importância ao ambiente *online*. Os avaliadores (dois) e avaliados (oito) que optaram, apenas, pelo referido contexto fizeram-no pelos seguintes motivos (tabela 74):

i) gosto/interesse pessoal (Avaliadores: 1; Avaliados: 1):

"[…] por gosto." (A1)

"Ambiente *online* por necessidade pessoal." (P30)

ii) acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação (Avaliadores: 1; Avaliados: 7):

"*Online* porque é mais fácil o acesso e a partilha de conhecimento." (A38)

"Dadas as restrições, as faltas de oportunidades proporcionadas, o custo das formações, as fortes cargas horárias incompatíveis com a vida profissional e familiar, não vejo outra possibilidade." (P19)

Tabela 74: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados para a opção Ambiente *Online* (f)

Motivos	Avaliadores (n_a= 2)	Avaliados (n_p= 8)
Relacionados com o gosto/interesse pessoal	1	1
Relacionados com a acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação	1	7

Tal como sucedeu para a opção CFAE, constata-se que, os avaliadores e avaliados que selecionaram apenas a opção ambiente *online* fizeram-no, principalmente, por motivos relacionados com a acessibilidade da formação (tabela 74). Parece, mais uma vez, que a crise

económica portuguesa poderá estar a condicionar as opções dos professores que responderam ao questionário. Os motivos relacionados com a acessibilidade também foram identificados em outros estudos, entre eles, no realizado por Frazier & Boehm (2012). Estes investigadores concluíram que a flexibilidade espacial e temporal do programa *online* de desenvolvimento profissional '*Watershed Management*', foi um dos motivos pelos quais os professores experientes de Geografia que nele participaram se sentiram muito satisfeitos.

A Universidade ou outra Instituição de Ensino Superior foi o contexto selecionado por menos avaliadores (25,0%) e avaliados (40,0%) para realizar o seu desenvolvimento profissional futuro (tabela 71), embora 55,0% dos avaliadores e 62,7% dos avaliados tenham considerado as conferências e/ou workshops, que frequentemente decorrem nessas instituições, como sendo as atividades mais viáveis para promover futuramente o seu desenvolvimento profissional (tabela 67). Os motivos que levaram cinco avaliadores e nove avaliados a optar apenas pelo contexto Universidade/Ensino Superior foram os seguintes (tabela 75):

i) gosto/interesse pessoal (Avaliadores: 1; Avaliados: 1):

> "Para aprofundar interesses de investigação que mantenho relativamente a algumas temáticas e sobre as quais já iniciei a investigação." (A23)

> "O ambiente universitário é muito estimulante." (P4).

ii) acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação (Avaliadores: 1; Avaliados: 2):

> "Julgo que são as universidades, utilizando o sistema de e-learning." (A43)

> "Para encontrar um leque mais variado de ofertas com certificação das aprendizagens." (P31)

iii) qualidade do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 2; Avaliados: 5):

> "As Universidades/Instituições de Ensino Superior por questões de conhecimento constantemente atualizado." (A56)

> "[…] universidades […] de forma a atualizar os meus conhecimento e adquirir outros." (P32)

iv) qualificação académica dos formadores (Avaliadores: 1; Avaliados: 0):

> "[As Universidades/Instituições de Ensino Superior] São as que apresentam docentes com maior grau de qualificação para desenvolver, ensinar." (A5)

v) outros motivos (Avaliadores: 0; Avaliados: 1):

> "O ensino universitário pela especialização e participação em projetos de investigação em parceria com várias entidades." (P33)

Tabela 75: Justificações dadas pelos avaliadores e pelos avaliados para a opção Universidade/Inst. Ensino Superior (f)

Motivos	Avaliadores (n_a= 5)	Avaliados (n_p= 9)
Relacionados com o gosto/interesse pessoal	1	1
Relacionados com a acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação	1	2
Relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional	2	5
Relacionados com a qualificação/especialização dos formadores	1	0
Outros motivos	0	1

Os motivos que levaram esses avaliadores e de avaliados a optar apenas pelo contexto Universidade/Instituição de Ensino Superior prendem-se, principalmente, com a qualidade do desenvolvimento profissional (tabela 75). Este resultado é concordante com o preconizado por Day (1999), que considera que os professores universitários, enquanto amigos críticos, ajudam os professores-investigadores a analisar os dados recolhidos, facilitando assim o seu desenvolvimento profissional, e por Drayton & Falk (2006), que consideram que os professores universitários podem desempenhar diversos papeis, entre eles, o de criadores de oportunidades de desenvolvimento profissional, através da participação dos professores em projetos de investigação. Note-se que na Suécia, de acordo com Wermke (2011), os professores consideram muito importante o contexto universitário para promover o seu DPD, uma vez que as universidades dinamizam cursos de formação para os professores experientes. Esta situação verifica-se com pouca frequência na Alemanha (Wermke, 2011). O facto de a Universidade ou outra Instituição de Ensino Superior ter sido o contexto selecionado por uma percentagem mais reduzida de professores (tabela 71), tanto pelos avaliadores (25,0%) como pelos avaliados (40,0%), para realizar o seu desenvolvimento profissional futuro, levou-nos, em situação de entrevista, a solicitar às professoras entrevistadas que interpretassem este resultado (questão 30, do guião de entrevista às avaliadoras e às avaliadas). Constatámos que, para as professoras entrevistadas, tal opção poderá estar relacionada com diversos aspetos, entre eles:

i) acessibilidade espacial e/ou financeira da formação e/ou o não ser o contexto de trabalho dos docentes (três de cinco avaliadas; duas de cinco avaliadoras):

> "A distância em termos espaciais, se eu fizer na minha escola eu até posso ter aulas e ficar lá. Sei que tenho, por exemplo, o meu lugar para estacionar o carro e se for para a universidade não tenho, tenho que me deslocar. Vou para um ambiente que não é o meu, […] não vou com isto dizer que a formação é cara, mas se eu puder fazer uma formação sem pagar nada, escuso de estar a pagar os 100 euros ou 200 euros […]."(EA2)

> "[…] têm que se deslocar. Porque é muito mais fácil ter aqui as coisas à mão, logo na própria escola, porque muitas escolas têm centros de formação e, portanto, faz-se as formações aqui dentro […], apesar que eu continuo a achar que a formação assim que nos faz mesmo pensar e fazer alguma coisa, é mesmo numa universidade." (EA3)

> "[…] é uma questão de comodismo […]. A escola está lá, a faculdade, os centros de investigação não estão lá. A escola está lá porque é o nosso local de trabalho. […] A deslocação, questão financeira. Nós sabemos que fica … e tu fazes muita coisa também sabes que isto mexe nas bolsas e agora, não utilizando a desculpa, as pessoas têm encargos, despesas, que não se compadecem com o que queres atualizar-te." (EP3)

ii) métodos de ensino, assentes na transmissão de conhecimentos (uma de cinco avaliadas):

> "[…] as faculdades continuam a ter um ensino muito apoiado na transmissão de conhecimentos […]." (EP5)

iii) caráter teórico dos estudos desenvolvidos (uma de cinco avaliadas; uma de cinco avaliadoras):

> "Na faculdade os estudos são mais teóricos, embora já comece a existir estudos em contexto escolar." (EP1)

> "[…] porque lhes falta o contacto com a realidade, nas faculdades será tudo muito mais teórico." (EA5)

A valorização, pela universidade, da transmissão de conhecimentos, referida pela entrevistada EP5, também foi constatada por Alexandre (2013) que verificou, no estudo que realizou com futuros professores de Geografia, o predomínio de uma pedagogia de cariz transmissiva e uma dificuldade em aplicar estratégias de aprendizagem de cariz reflexivo. Note-se que Imrie & Cowling (2006) consideram que a existência de parcerias universidade-escola facilitaria o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, ajudando a evitar que o ensino de Geografia nas escolas ficasse alheio ao que se está a desenrolar nas universidades e a que os docentes universitários tivessem um conhecimento muito superficial da Geografia que os alunos aprendem nas escolas. Consideramos que a realização de projetos de investigação-ação, que se baseiam em parcerias entre professor-escola-universidade, e cujas caraterísticas descrevemos no subcapítulo 2.3.2, permitiriam concretizar essa aproximação entre os saberes teórico e prático. A maioria tanto das avaliadoras (quatro de cinco avaliadoras) como das avaliadas entrevistadas (três de cinco avaliadas) partilharam da opinião da maioria dos professores, não considerando as Universidades o melhor contexto para realizar o seu desenvolvimento profissional futuro (questão 30, do guião de entrevista às avaliadoras e às avaliadas), pelos mesmos motivos que enumerámos anteriormente. A entrevistada EA3 possui opinião contrária, uma vez que considerou que o DPD deve passar pelas Universidades. A citação seguinte é ilustrativa desta opinião:

> "Olha porque eu continuo a achar que a Universidade, neste momento, já não é aquela instituição do outro Mundo, quase na outra ponta. Eu acho que a Universidade, a nível de contexto de formação de professores, já é muito de formação de professores, já não é aquele catedrático lá no cimo […] que está lá a fazer uma palestra de não sei quantas

> horas. Já não é. É muito mais do que isso e acho que está muito aberta e muito recetiva." (EA3)

Entre as avaliadas entrevistadas, duas (EP2 e EP3) consideraram as universidades o melhor contexto uma vez que são de opinião que é aí que se constrói o conhecimento científico. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, ilustram a opinião destas professoras:

> "[…] temos que procurar onde há mais formação do que aquela que nós já temos e onde o conhecimento está mais avançado é nas Universidades e não nas escolas […]". (EP2)

> "O conhecimento científico constrói-se nas universidades." (EP3)

Segundo as avaliadoras entrevistadas, o reconhecimento do contexto universitário como o melhor contexto para promover o desenvolvimento profissional docente poderia ocorrer se as universidades procurassem (questão 30, do guião de entrevista às avaliadoras), entre outros aspetos:

i) adaptar a formação às necessidades dos docentes e/ou dinamizar formações com ligação ao contexto escolar

> "Conhecerem melhor a realidade das escolas e assim adequar a formação às necessidades dos docentes e dinamizarem formações que tenham aplicabilidade na escola." (EA2)

ii) realizar estudos mais práticos, relacionados com o trabalho que os docentes realizam em sala de aula

> "Proporcionar um estudo mais prático que tenha a ver com a nossa profissão, com o nosso trabalho, com as nossas aulas na escola. Eu escolhia uma universidade, sim, mas se ela me desse a oportunidade de me desenvolver profissionalmente, com os meus alunos, mostrando estratégias diferentes, atividades, e outras coisas a nível de outras funções que desempenhamos na escola. As universidades centram no nível científico." (EA1)

Estas explicações são concordantes, por exemplo, com o recurso a projetos de investigação-ação, que abordámos no subcapítulo 2.3.2, e que são referidos por diversos investigadores (Alarcão, 2002; Nolan & Hoover, 2005; Zepeda, 2008; Sullivan & Glanz, 2009) como forma de promover o desenvolvimento profissional docente. Para a entrevistada EA5 também era importante que os professores universitários possuíssem conhecimentos de pedagogia e psicologia para assim conseguirem auxiliar os docentes. Ilustra-se, de seguida, a opinião desta professora:

> "Os professores que estão na faculdade têm reduzidos conhecimentos de pedagogia e psicologia. Faltando isso aos professores que estão na faculdade não sei até que ponto eles vão conseguir transmitir algo nesse sentido, portanto acho que é capaz de ser isso que falta [...]." (EA5)

As avaliadas entrevistadas (questão 30, do guião de entrevista às avaliadas) forneceram outras explicações. Segundo estas, a valorização do contexto universitário poderia ocorrer, por exemplo:

i) se os alunos tivessem oportunidade de fazer investigação científica:

"[…] colocar os alunos a descobrirem e a fazerem a própria ciência […]. " (EP5)

ii) se houvesse um maior respeito mútuo entre os professores dos diferentes ciclos de ensino, sem hierarquias:

"Falta os professores universitários valorizarem os professores dos diferentes ciclos de ensino, sem hierarquias. Uma humildade por parte dos professores universitários […]".Eu acho que, em Portugal ainda se pensa que o professor da faculdade é melhor que o professor do secundário, o do secundário é melhor que o do 3º ciclo, o do 3º ciclo melhor que o do 2º ciclo, e o do 1º ciclo melhor que o do pré-escolar. Enquanto, vivermos nessa mentalidade, não vamos a lado nenhum, não há professores de 1ª e professores de 2ª, desde o pré-escolar às universidades, acho que cada um tem o seu espaço, e havia de haver um respeito mútuo […]." (EP1)

iii) se fossem divulgados nas escolas os resultados das investigações desenvolvidas:

"[…] Se se estuda uma escola, à partida, deveria ser logo imposto, ou assumido por ambas as partes, o investigador e a escola: a escola proporciona as condições para se poder fazer o estudo e o investigador proporcionaria à escola os resultados desse estudo. Para quê? Para que se melhorassem as práticas, e é isso que falta. Portanto, o investigador vem fazer o estudo sobre a escola, obtém o grau que pretende e acabou! Esse estudo fica armazenado na faculdade. Não, esse estudo tem que voltar à escola e quem sabe, ser um ponto de partida para um novo estudo!" (EP1)

A importância de divulgação das investigações desenvolvidas, salientada pela entrevistada EP1, é concordante com o preconizado por Levin (2011), que considera que as Universidades, a fonte mais importante de investigação em educação, geralmente, pouco se empenham, especialmente ao nível institucional, em partilhar os resultados das investigações e as suas implicações. Note-se que Levin (2011) também chama à atenção para o facto de ser pouco provável que os professores maximizem os benefícios da investigação em educação, uma vez que são muito influenciados pelas suas práticas e pelos seus colegas. Consideramos, neste contexto descrito por Levin (2011), que o colega-supervisor poderá facilitar a mobilização do conhecimento da investigação em educação, servindo de elo de ligação entre o contexto universitário e o contexto escolar e ajudando os professores a discutir, a refletir e a aplicar dados resultantes da investigação.

Sensivelmente 40,0% dos avaliadores e 34,0% dos avaliados consideraram adequado mais do que um contexto para promover futuramente o seu desenvolvimento profissional (questão 17, do questionário). No entanto, nem todos justificaram as suas opções. Apenas 21 avaliadores e 26 avaliados o fizeram, e referiram motivos (tabela 76) relacionados com:

i) acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação (Avaliadores: 90,5%; Avaliados 80,8%):

"As opções assinaladas são menos dispendiosas quer em termos de tempo, quer em termos de custo." (A9)

"Por uma questão de proximidade e de disponibilidade de tempo." (P10)

ii) qualidade do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 9,5%; Avaliados 19,2%):

"Penso que são os 3 vetores [contextos] que orientam a busca de atualizar conhecimentos científicos e de práticas pedagógicas."A52)

"[…] A formação permite melhorar práticas e conhecimento pessoal/profissional." (P34)

Tabela 76: Justificações simultâneas para os diversos contextos selecionados pelos avaliadores e avaliados (%)

Motivos	Avaliadores (n_a= 21)	Avaliados (n_p= 26)
Relacionados com a acessibilidade económica, temporal e/ou espacial da formação	90,5	80,8
Relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional	9,5	19,2

Em jeito de síntese, pode afirmar-se que estes dados parecem demonstrar que, para uma percentagem considerável de avaliadores e de avaliados, os motivos relacionados, principalmente, com a acessibilidade da formação condicionaram a seleção dos contextos que os professores consideram mais adequados para realizar, nos próximos anos, o seu desenvolvimento profissional. Consideramos que o momento de crise económica, em que Portugal se encontra, poderá ser um dos fatores que 'pesam' na forte valorização da acessibilidade, por parte dos professores. Na Escócia, segundo Livingston (2012), os cortes financeiros, que se verificaram ao nível da educação, também tiverem impacto no desenvolvimento profissional docente, incentivando a criação de contextos de desenvolvimento profissional menos dispendiosos e mais centrados nas escolas.

Os dados descritos, no que concerne aos contextos facilitadores do desenvolvimento profissional docente, parecem demonstar que a maioria dos avaliadores consideraram dois contextos, a Escola e os Centros de Formação de Associação de Escolas, como os mais adequados, enquanto que a maioria dos avaliados consideraram o contexto Escola. A maior percentagem de avaliadores e de avaliados que optaram apenas pelo contexto escola fizeram-no, preferencialmente, por motivos relacionados com a valorização do contexto escolar, o que parece demonstar que estes professores valorizam o contexto de trabalho, indo ao encontro do preconizado por diversos investigadores (Day, 1999; Wiles & Bondi, 2000; Grundy & Robison, 2004; Kelchtermans, 2004; Zepeda, 2008; Simão, 2009). Todas as avaliadoras entrevistadas consideraram que esta opinião da maioria dos avaliadores e dos avaliados, que responderam ao questionário, deverá estar relacionada com o facto de estes valorizarem o seu contexto de trabalho. Algumas avaliadas entrevistadas também consideraram que tal opção poderá estar relacionada com o facto de valorizarem o seu contexto de trabalho, mas outras entenderam tal opção como reveladora de uma possível atitude comodista. A maioria das avaliadoras e avaliadas entrevistadas partilharam da opinião dos professores avaliadores e avaliados, que responderam ao questionário, uma vez que consideraram que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu desenvolvimento profissional.

Ainda no âmbito dos contextos de desenvolvimento profissional, e segundo Walter & Wintzer (2012), ao nível do ensino superior europeu, na Geografia estão a iniciar-se os trabalhos no sentido de definir as caraterísticas de aprendizagem ao longo da vida. Exemplo disso foi a criação, no âmbito da rede Herodot ('Network for Geography in Higher Education'), de um grupo de trabalho que irá debruçar-se sobre a empregabilidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

4.5.4. Principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia

Apesar de os professores, de ambos os grupos, terem mostrado que valorizam mais o contexto Escola para promover o seu desenvolvimento profissional (tabela 71), a maior percentagem quer de avaliadores (31,7%), quer de avaliados (24,5%) foram de opinião que a Associação de Professores de Geografia e/ou a Associação de Geógrafos Portugueses deverão ser o principal responsável (questão 18, do questionário) por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (tabela **77**). O clima de instabilidade e a de dificuldade de relacionamento entre docentes, que se vive em algumas escolas portuguesas, poderão ter motivado, em nosso entender, este contraste entre o contexto mais adequado e o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional docente. Note-se que este resultado, no que diz respeito ao principal responsável, é compatível com os resultados da investigação desenvolvida por Vuk, Jakoveié & Curié (2011), que concluíram que dois terços dos professores Croatas de Geografia entrevistados consideram que a formação contínua deveria ser organizada, entre outras instituições, pela Sociedade Geográfica Croata.

Tabela 77: Opiniões dos avaliadores e avaliados sobre o principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (%)

Grupos	Prof. Individualmente	Colega especializado	Prof. auxiliado por colegas da escola/colegas da escola/colegas outra escola	Prof auxiliado Prof. Univ./ Prof Univ.	Diretor da Escola	APG/ Ass. Geógrafos	Não respondeu
Avaliadores (n_a= 60)	8,3	13,3	28,3	11,7	1,7	31,7	5,0
Avaliados (n_p= 108)	16,4	10,9	22,7	6,4	0,0	24,5	19,1

Dos 19 avaliadores (31,7%) e dos 27 avaliados (24,5%) que selecionaram a opção Associação de Professores de Geografia e/ou a Associação Portuguesa de Geógrafos (tabela 77) quase todos os avaliadores (15) e avaliados (21) justificaram a sua opção, tendo referido motivos relacionados com (tabela 78):

i) o gosto/interesse pessoal (Avaliadores: 0,0%; Avaliados: 4,8%):

"Pois trabalho com a Associação de Professores de Geografia e sinto-me satisfeita e motivada para trabalhos futuros." (P20)

ii) a acessibilidade económica da formação (Avaliadores: 6,7%; Avaliados: 9,5%):

"Penso que ouvir a opinião […] de um maior número de colegas será mais profícuo e ao mesmo tempo mais neutro e talvez mais económico." (A49)

"[…] a Associação de Professores de Geografia é um orgão capaz de promover essa formação a preços mais acessíveis." (P35)

iii) a qualidade do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 80,0%; Avaliados: 80,9%):

"A APG tem tido uma atitude muito importante na divulgação de informação, experiências e de um conjunto de ações muito pertinentes no contexto da atual política educativa e da atualização profissional." (A58)

"Através do trabalho realizado pela Associação seria possível ao professor ter mais conhecimentos e perspetivas quanto ao seu desenvolvimento profissional." (P2)

iv) o conhecimento do contexto escolar (Avaliadores: 13,3%; Avaliados: 4,8%):

"Conhecimento do trabalho no terreno […]." (A46)

"De forma a poder existir […] rigor no que é exigido […] bem como uma verdadeira adequação à realidade escolar […]." (P23)

Tabela 78: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados por terem considerado a Assoc. de Professores de Geografia/Assoc. Portuguesa de Geógrafos como o/a principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (%)

Motivos	Avaliadores (n_a= 15)	Avaliados (n_p=21)
Relacionados com o gosto/interesse pessoal	0,0	4,8
Relacionados com a acessibilidade económica da formação	6,7	9,5
Relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional	80,0	80,9
Relacionados com o conhecimento do contexto escolar	13,3	4,8

Os dados demonstram que os avaliadores e os avaliados que selecionaram a opção Associação de Professores de Geografia e/ou a Associação Portuguesa de Geógrafos fizeram-no, preferencialmente, por motivos relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional (tabela 78). Este resultado é compatível com os resultados dos estudos realizados por Buttigieg (2005), por Vuk, Jakoveié & Curié (2011). Estes investigadores chegaram, respetivamente, à conclusão que a Associação de Professores de Geografia de Malta e que a Sociedade Geográfica Croata contribuiram para o desenvolvimento profissional dos seus membros. Note-se que no caso do Reino Unido, de acordo com Catling (2011), a *Geographical Association* também tem uma intervenção muito ativa no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, organizando, entre outras atividades, cursos, disponibilizando recursos didáticos, publicando livros e revistas.

Contudo, um número ainda relevante de professores, correspondente a 28,3% dos avaliadores e 22,7% dos avaliados (tabela 77), considerou que o principal responsável pelo

desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deverá ser a Escola, abrangendo os pares da escola onde leciona ou de outra escola. Os avaliadores (10) e avaliados (20) que justificaram esta sua opção referiram motivos relacionados com (tabela 79):

i) a acessibilidade económica e/ou espacial da formação (Avaliadores: 30,0%; Avaliados: 10,0%):

> "Devido às restrições orçamentais parece-me mais viável recorrer-se a colegas da própria escola com mais formação/experiência." (A57)
>
> "Os docentes com maior proximidade e, assim, acessibilidade." (P27)

ii) a qualidade do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 20,0%; Avaliados: 35,0%):

> " O professor vai estar continuamente a investigar e a trabalhar com os seus pares, vamos trabalhar em grupo e não ficar à espera que alguém de 'fora' nos venha promover o desenvolvimento profissional." (A34)
>
> "A troca de ideias e experiências entre profissionais promove o aprimoramento, o desenvolvimento profissional de qualquer cidadão. Os professores de Geografia não fogem à regra." (P36)

iii) o conhecimento do contexto escolar (Avaliadores: 50,0%; Avaliados: 55,0%):

> "Têm um melhor conhecimento mútuo e conhecem melhor a realidade escolar da escola onde trabalham." (A51)
>
> "O professor auxiliado por colegas da sua escola porque conhecem melhor a realidade da escola, e podem partilhar experiências de aprendizagem." (P37)

Tabela 79: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados por terem considerado o professor auxiliado por colegas como os principais responsáveis por promover, nos próximos anos, o seu desenvolvimento profissional (%)

Motivos	Avaliadores (n_a=10)	Avaliados (n_p=20)
Relacionados com a acessibilidade económica e/ou espacial da formação	30,0	10,0
Relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional	20,0	35,0
Relacionados com o conhecimento do contexto escolar	50,0	55,0

Os dados descritos demonstram que os avaliadores e os avaliados que consideraram que os principais responsáveis deverão ser os pares da escola onde o professor leciona ou de outra escola fizeram-no preferencialmente por motivos relacionados com o conhecimento do contexto escolar. Esta valorização do contexto escolar é preconizada por diversos investigadores (ex.: Rhodes & Beneicke, 2002; Morais & Medeiros, 2007; Zepeda, 2008; Simão, 2009) e é concordante com os resultados do estudo relalizado, na Suécia e na Alemanha, por Wermke (2011), que concluiu que a cooperação entre colegas foi considerada o contexto mais importante de DPD. Consideramos que a colaboração entre colegas, que se verifica em algumas escolas portuguesas, poderá ter condicionado a opinião destes professores. Tal opinião, quer dos avaliadores quer dos avaliados, também poderá ter sido

influenciada pelo facto de, nos últimos anos, em Portugal, ter-se debatido, mais intensamente, o sistema de formação contínua dos docentes e a necessidade de o reformular, no sentido de valorizar mais o contexto escola. Note-se que em 2014 foi publicado o Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece "um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes […]. Há que potenciar os recursos endógenos das entidades formadoras e das próprias escolas na produção de respostas formativas de qualidade tendo por base as prioridades formativas identificadas" (preâmbulo).

Quando, em situação de entrevista, solicitámos às professoras que interpretassem o facto de a maioria dos professores, que responderam ao questionário, terem considerado que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia dever ter o apoio de pares ou da Associação de Professores de Geografia (questão 33, do guião de entrevista às avaliadoras e do guião de entrevista às avaliadas), constatámos que, na opinião da avaliadora EA1, tal opinião poderá estar relacionada com o facto de a Associação de Professores de Geografia estar próxima dos problemas que a Geografia enfrenta, permitindo assim dar um contributo para a resolução dos problemas, bem como, dar apoio e incentivo aos professores de Geografia. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra a opinião desta professora:

> "[…] para o nosso desenvolvimento profissional da Geografia só faz sentido quando trabalhamos em grupo (pessoas que estão interessadas) e trabalhamos para o mesmo objetivo […] e em associação porque são aquelas que estão mais ligadas. Em pequenas comunidades ou nas associações é aí que abordam os problemas, que se vão resolvendo coisas, limando arestas, que se vão incentivando os professores, dando-lhes apoio, que muitas vezes eles também se sentem desprotegidos. Penso que é por aí." (EA1)

A avaliadora EA5 foi de opinião que a maioria dos professores consideraram que o desenvolvimento profissional, dos professores de Geografia, deve ter o apoio de pares ou da Associação de Professores de Geografia devido à proximidade destes face à disciplina que lecionam, o que lhes confere um conhecimento mais aprofundado das necessidades e dificuldades sentidas por esses professores. Ilustra-se, de seguida, a sua opinião:

> "Se calhar por estarem mais dentro da área, da área de Geografia." (EA5)

Por seu lado, as avaliadas entrevistadas forneceram diversas explicações para o facto de a maioria dos professores terem considerado que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia dever ter o apoio da Associação de Professores de Geografia. Entre elas está o facto de a Associação de Professores de Geografia:

i) divulgar estudos recentes, encontros, congressos (uma de cinco avaliadas):

> "[…] a APG promove as últimas notícias, nos informa da últimas novidades, de congressos, nos aponta algumas das orientações relativamente a estudos levados a cabo." (EP1)

ii) dar formação aos professores (uma de cinco avaliadas):

> " […] a associação dá uma série de formações, nomeadamente o Centro Orlando Ribeiro, mas está muito circunscrita a Lisboa […]." (EP3)

iii) sugerir um caminho para o DPD (uma de cinco avaliadas):

> " A APG poderia indicar, sugerir o caminho para o DPD." (EP2)

Para a entrevistada EP5, a solicitação do envolvimento da Associação de Professores de Geografia no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia poderá ser um motivo para uma atuação mais forte por parte desta associação junto dos professores. Ilustra-se, de seguida, esta opinião:

> "[…] com a pouca atuação que tem tido a Associação […] talvez seja um apelo a que a Associação de Professores de Geografia faça algo mais e que se envolva mais naquilo que é a formação dos professores de Geografia." (EP5)

No que diz respeito ao apoio dos pares, as avaliadas entrevistadas consideraram que os professores que o selecionaram deverão tê-lo feito pelos seguintes motivos (questão 33, do guião de entrevista às avaliadas):

i) considerarem mais aliciante a aposta no seu desenvolvimento profissional (uma de cinco avaliadas):

> "Eu acho que quando se parte para um campo de formação é sempre mais confortável termos um colega que abrace e que vá para esse projeto de formação, é sempre mais aliciante do que individualmente." (EP5)

ii) considerarem que o facto de partilharem do mesmo contexto de trabalho lhes dá mais segurança (uma de cinco avaliadas):

> "[…] os pares pela proximidade […] e por causa de estarem no mesmo contexto, a trabalhar no mesmo contexto. Os problemas são os mesmos, os desafios são os mesmos, as dificuldades são as mesmas, e portanto, a aprendizagem entre pares também conta." (EP1)

iii) considerarem que favorece a troca de ideias e experiências (duas de cinco avaliadas):

> "Só assim é que nós conseguimos trocar experiências e ideias que nos permitem desenvolver a nível profissional." (EP4)

É ainda de referir que as avaliadoras entrevistadas não teceram comentários relativamente à opinião dos professores, que responderam ao questionário, face ao apoio dos pares, uma vez que não tinham uma opinião formada sobre este assunto.

Por seu lado, 8,3% dos avaliadores e 16,4% dos avaliados consideraram que o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve

ser o próprio professor (tabela 77), tendo os avaliadores (quatro) e avaliados (quinze) que justificaram esta sua opção referido que consideram a tomada de decisões, relativamente ao desenvolvimento profissional, uma responsabilidade, exclusiva, de cada professor. Ilustra-se, de seguida, a sua opinião:

> "[…] cada professor saberá melhor como promover o seu desenvolvimento profissional." (A59)

> "Porque na realidade é sempre o professor como individuo que tem a responsabilidade de se promover profissionalmente ainda que para isso tenha de recorrer a outros recursos!" (P9)

Esta opinião de alguns avaliadores e avaliados, responsabilizando o próprio professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional, é concordante com o que se verifica, de acordo com Wermke (2011), na Alemanha, onde o DPD baseia-se na iniciativa do próprio professor, estando os docentes habituados a promover o seu desenvolvimento profissional de forma independente e isolada, através da leitura de livros e consulta da internet. Consideramos que estes professores parecem valorizar a autoaprendizagem e a autosupervisão. Alarcão & Roldão (2008) e Hamilton, Loughran & Marcondes (2009) também consideram que o professor pode optar pela autoaprendizagem e pela autossupervisão. Verificou-se que os professores avaliados defenderam mais a autoresponsabilização do que os professores avaliadores, tendência oposta à verificada quando estava em causa o apoio por um colega especializado (tabela 77). Já em resposta à questão 13.2 do questionário, 27,3% dos avaliados e 26,7% dos avaliadores (tabela 51) tinham considerado que a investigação solitária das suas práticas educativas teria um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. A maioria (quatro de cinco) das avaliadas entrevistadas (tabela 80), partilharam da opinião de 8,3% dos avaliadores e 16,4% dos avaliados (tabela 77) que consideraram que o próprio professor deverá ser o principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional (questão 18, do questionário; questão 32, do guião de entrevista às avaliadas). Das palavras das referidas professoras entrevistadas parece depreender-se que tudo está dependente da iniciativa do professor, da vontade intrínseca que este tem de aprender, de querer melhorar e fazer o melhor pelos alunos. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, é ilustrativo da opinião dessas professoras:

> " […] tem que partir de nós essa necessidade, temos de ser nós os construtores do nosso próprio conhecimento." (EP5)

Apenas a avaliada entrevistada EP3 considerou que os principais responsáveis, por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, deveriam ser os professores universitários, uma vez que, segundo ela, é nas universidades que se produz o conhecimento. Ilustra-se, de seguida, a opinião desta professora:

"[…] produz-se lá o conhecimento. O conhecimento não vem da escola, não é? Os próprios programas que nós temos do 3º ciclo foram feitos ou foram idealizados por equipas ministeriais que estão ligadas ao ensino universitário, não é?" (EP3)

Tabela 80: Opiniões das avaliadoras e avaliadas entrevistadas sobre o principal responsável por promover, numa situação ideal, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia

Principal responsável	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Professor individualmente	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓
Professor universitário	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-
Associação de Professores de Geografia	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ministério da Educação e da Ciência	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-

Mas, a quase unanimidade de opiniões que se verificou entre as avaliadas entrevistadas não ocorreu (tabela 80) entre as avaliadoras entrevistadas (questão 32, do guião de entrevista às avaliadoras). Na verdade, todas estas justificaram a sua opção mas enunciando diferentes motivos que passam por responsabilizar:

i) o Ministério da Educação e da Ciência, pela criação de contextos promotores do desenvolvimento profissional (duas de cinco avaliadoras):

"É o primeiro interessado em que os professores sejam bons profissionais."(EA2)

"Ao Ministério interessa um ensino de qualidade e para isso ocorrer tem de promover formação dos professores." (EA5)

ii) a Associação de Professores de Geografia, uma vez que esta deve apoiar os professores de Geografia ao longo do seu desenvolvimento profissional (uma de cinco avaliadoras):

"Para nos ajudar, nos dar voz. " (EA1)

iii) os Professores Universitários, dado que possuem conhecimentos robustos, em resultado das investigações que realizam (uma de cinco avaliadoras):

"[…] nós temos, essencialmente, um mundo de prática e eles também têm um mundo de prática, que têm imensas aulas, mas também têm um mundo de investigação, de teoria e, portanto, acho que nos podiam alertar e nos podiam ajudar a promover muito o desenvolvimento da Geografia e do ensino da Geografia." (EA3)

iv) o próprio professor, considerando que este é o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional (uma de cinco avaliadoras):

"Porque se a pessoa não se atualizar, se a pessoa não procurar informação […] não se autovalorizar, quem é que vai fazê-lo? Quer dizer, fico à espera que alguém o faça por mim? Estou à espera que alguém traga o tal *workshop* porque senão não vou à procura disso? A própria pessoa é que tem que o fazer. Se tirar o curso (qualquer pessoa que tira qualquer curso não precisa ser de Geografia) e a partir dali pensar que não precisa de fazer mais nada é um zero. É pessoal." (EA4)

Apesar de apenas uma avaliadora entrevistada ter referido o apoio da Associação de Professores de Geografia e nenhuma avaliada entrevistada ter referido o apoio de pares (tabela 80), verificámos que a maioria das entrevistadas, tanto avaliadoras (três das cinco avaliadoras) como avaliadas (três das cinco avaliadas), consideraram que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve ter o apoio de pares ou da Associação de Professores de Geografia (questão 33, do guião de entrevista às avaliadoras e às avaliadas). Segundo as referidas professoras, a Associação de Professores de Geografia deve apoiar os professores de Geografia nas diversas vertentes do seu desenvolvimento profissional. Os excertos seguintes, das respetivas entrevistas, são ilustrativos dessa opinião:

> " […] termos sempre a quem recorrer [APG] em todas as vertentes do ensino aprendizagem e do desenvolvimento profissional. " (EA1)

> "Devia ser um dos objetivos da APG a promoção do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia." (EP2)

Relativamente ao apoio de pares consideraram que este favorece a entreajuda e a partilha. Ilustra-se, de seguida, esta opinião:

> " [Apoio de pares] mais informal, partilhamos opiniões, ideias, não há a tensão criada pelas aulas assistidas." (EA1)

> "[…] quando há entreajuda entre colegas, não há a avaliação por pares, não há tantos constrangimentos, as coisas acontecem de uma forma muito mais construtiva e muito mais em favor daquilo que são as necessidades." (EP2)

Esta valorização da partilha é concordante com o preconizado na literatura internacional, segundo a qual existe um maior potencial para melhorar o ensino nas escolas que favorecem, entre outros aspetos, a partilha de experiências (Goodall *et al*., 2005). No estudo realizado por Silva & Herdeiro (2013) constatou-se que os professores também valorizaram a partilha de experiências com colegas, a qual favorece, em seu entender, o desenvolvimento profissional docente. Note-se que as entrevistadas EA2, EP1 e EP3 referiram não partilhar, na sua totalidade, da opinião da maior percentagem dos professores, que responderam ao questionário, estando apenas de acordo com eles no que diz respeito ao apoio de pares, uma vez que consideram que o desenvolvimento profissional deve ocorrer no contexto de trabalho, mas discordando deles no que respeita ao apoio da Associação de Professores de Geografia. Os excertos seguintes, das respetivas entrevistas, são ilustrativos dessa opinião:

> "[…] A minha aposta seria: a Escola precisa desta formação, os professores precisam desta formação, vamos fazer." (EA2)

> "[…] os pares pela proximidade […] e por causa de estarem no mesmo contexto, a trabalhar no mesmo contexto. Os problemas são os mesmos, os desafios são os mesmos, as dificuldades são as mesmas, e portanto, a aprendizagem entre pares também conta." (EP1)

Apenas três avaliadores (11,7%) e quatro avaliados (6,4%) consideraram que o principal responsável, por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, deve ser o professor auxiliado por um professor universitário ou os professores universitários (tabela 77), embora 40,0% dos avaliadores e 47,3% dos avaliados (tabela 51) tenham selecionado (questão 13.2, do questionário) que a participação em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s) tem um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, em contexto escolar. A ausência, em Portugal, de incentivos à participação em projetos de parceria com a(s) universidade(s), nomeadamente, apoios financeiros e/ou a redução da componente letiva, do horário semanal do docente, poderá ter motivado esta opinião dos professores avaliadores e avaliados. Os professores que justificaram a sua opção apresentaram motivos relacionados com (tabela 81):

i) a acessibilidade económica da formação (Avaliadores: 1; Avaliados: 0):

"Não creio que haja investimento noutra forma de desenvolvimento profissional." (A43)

ii) a divulgação da investigação desenvolvida (Avaliadores: 0; Avaliados: 2):

"As instituições de âmbito educacional não podem nem devem estar de 'costas voltadas'. Há que reclamar uma maior proximidade entre as mesmas de modo a que a investigação científica seja partilhada". (P39)

" […] as universidades têm a responsabilidade de divulgação do conhecimento." (P40)

iii) a credibilidade da formação (Avaliadores: 2; Avaliados: 2):

"Para que haja maior credibilidade em termos de desenvolvimento profissional dos professores de Geografia." (A12)

"Penso ser a opção mais viável a fim de ter alguma credibilidade." (P5)

"A minha opinião baseia-se na formação dada por quem tem algo para nos ensinar e não em açoes de formação que nada nos dizem ou repetição de ações só para obter créditos e não para obter competências." (P41)

Tabela 81: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados que consideraram o professor auxiliado pelo professor universitário ou o professor universitário como os principais responsáveis por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (f)

Motivos	Avaliadores (n_a= 3)	Avaliados (n_p=4)
Relacionados com a acessibilidade económica da formação	1	0
Relacionados com a divulgação da investigação desenvolvida	0	2
Relacionados com a credibilidade da formação	2	2

Estes dados parecem sugerir que, para os avaliados, o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve ser o professor auxiliado por um professor universitário ou os professores universitários, por motivos relacionados com a divulgação da investigação desenvolvida (dois) ou por motivos relacionados com a credibilidade da formação (dois). Este último motivo também foi referido por dois avaliadores. A opinião desta reduzida percentagem de professores é concordante com a

opinião preconizada por diversos investigadores (ex.: Day, 1999, 2001; Alarcão, 2002; Cornelissen *et al*., 2011), segundo os quais os professores universitários podem dar um importante contributo para o DPD, sendo corresponsáveis. Essa colaboração, entre o professor e o investigador/professor universitário, quando devidamente estruturada, pode ajudar o professor a aprofundar as suas competências profissionais e a enriquecer a sua capacidade para realizar investigações em contexto de sala de aula (Drayton & Falk, 2006; Cornelissen *et al*., 2011). Em Portugal tais momentos de colaboração, em contexto escolar, entre professores universitários e os professores dos restantes ciclos de ensino são pouco frequentes, geralmente estes ocorrem fora do contexto escolar aquando a realização de mestrados, doutoramentos ou de ações de formação de curta duração.

Apenas uma avaliadora (A53) considerou que o Diretor da Escola deverá ser o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia . O excerto seguinte, da respetiva entrevista, é ilustrativo da sua opinião:

> "[...] o diretor deve promover e apoiar o desenvolvimento profissional dentro da escola e noutros locais." (A53)

A opção colega especializado foi selecionada por mais avaliadores, 13,3%, do que avaliados, 10,9% (tabela 77), embora na questão 13.2, do questionário, 66,7% dos avaliadores e 67,3% dos avaliados (tabela 51) tenham considerado a análise das suas práticas com a ajuda de colegas e/ou um colega especializado a atividade com o impacto positivo no seu desenvolvimento profissional. Este contraste de opiniões poderá revelar que, em Portugal, ainda não estão reunidas, em todas as escolas, as condições necessárias para desenvolver um trabalho colaborativo com o colega especializado, apesar de mais de 65,0%, quer dos avaliadores quer dos avaliados, terem considerado que essa atividade tem um impacto positivo sobre o seu desenvolvimento profissional. Os avaliadores e avaliados que justificaram a sua opção pelo colega especializado apresentaram motivos relacionados com (tabela 82):

i) a promoção do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 5; Avaliados: 3):

> "A troca de ideias com colegas com mais conhecimentos na área levará a desenvolver a prática docente." (A39)

> "Penso ser a opção mais adequada ao desenvolvimento […] científico e pedagógico." (P42)

ii) o conhecimento do contexto escolar (Avaliadores: 2; Avaliados: 6):

> "Permite um trabalho mais próximo e um apoio de alguém que conhece a realidade em que se desenvolve o contexto de aprendizagem." (A40)

> "O trabalho colaborativo é fundamental mas a colaboração tem que ser com alguém do meio, embora com mais alguma especialização." (P43)

iii) a valorização da formação especializada (Avaliadores: 0; Avaliados: 3):

> "Tal como em muitas outras áreas, as boas práticas melhoram-se com o contributo de quem se especializou. " (P12)

> "Na minha opinião, o mais importante é ter alguém especializado para nos ajudar […]." (P44)

Tabela 82: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados por terem considerado o colega especializado como o principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (f)

Motivos	Avaliadores (n_a= 7)	Avaliados (n_p=12)
Relacionados com a promoção do desenvolvimento profissional	5	3
Relacionados com o conhecimento do contexto escolar	2	6
Relacionados com a valorização da formação especializada	0	3

Os aspetos relacionados com o promover o desenvolvimento profissional, abrangendo o aprofundamento dos conhecimentos científicos, pedagógicos e/ou didáticos, foram os principais motivos que levaram os avaliadores a optar pelo colega especializado, enquanto que os avaliados tomaram tal decisão, preferencialmente, por motivos relacionados com o conhecimento do contexto escolar. Ambos os motivos enunciados são concordantes com o preconizado por diversos investigadores, entre os quais se encontram Wiles & Bondi (2000) e Alarcão (2002; 2009), que consideram que o supervisor pode ser considerado, entre outros papéis, um especialista pedagógico e do desenvolvimento profissional dos professores.

Aos professores, que responderam ao questionário, também foi solicitado que antecipassem os impactos que prevêem que teria, sobre o seu desenvolvimento profissional, um possível apoio futuro, na sua escola, de um colega especializado em ensino da Geografia (questão 19, do questionário). Fazendo a análise de conteúdo das respostas obtidas, verificámos que, nas respostas que deram a esta questão, alguns professores referiram mais do que um impacto. Constatámos que 70,0% dos avaliadores e 68,2% dos avaliados idealizaram impactos positivos (tabela 83). Consideramos que a maioria dos avaliadores e dos avaliados idealizaram tais impactos porque parecem valorizar o treino colegial, indo assim ao encontro do preconizado pela OCDE (2013), que considera que há muitas vantagens em ter professores a promover o desenvolvimento profissional docente e que cada vez é mais necessário entender a aprendizagem docente como algo mais abrangente do que a participação em ações de formação contínua (*in-service training courses*). Note-se que, de acordo com Lowenhaupt, McKinney & Reeves (2013), nos Estados Unidos da América foi implementado o treino pedagógico (*instructional coaching*) no sentido de desenvolver profissionalmente o professor e assim melhorar os resultados dos alunos. Segundo Troen & Boles (2014), em muitas escolas dos Estados Unidos também tem vindo a ser implementada a estratégia 'visitas de colegas à

sala de aula' (*teacher rounds*), que possibilita a aprendizagem colaborativa em contexto laboral. Consideramos que neste contexto o colega-supervisor, poderá assumir funções de professor líder, facilitando a aprendizagem colaborativa dos docentes através, por exemplo, da dinamização do treino pedagógico (*instructional coach*). Através do treino por pares o professor líder também poderá promover o desenvolvimento de diversos tipos de competências de liderança nos colegas, tornando-os mais professores-líderes. Segundo Blackman (2010), o treino colegial, abrangendo treino em *workshops* (*coaching workshop*) e sessões individuais de treino por pares (*one-on-one follow up coaching sessions*), permite que os professores desenvolvam competências de liderança, no contexto de desenvolvimento profissional contínuo.

Tabela 83: Possíveis impactos do apoio de um colega da escola especializado em ensino da Geografia, segundo avaliadores e avaliados (%)

Grupos	Possíveis impactos do apoio de um colega especializado			
	Positivos	Negativos	Ausência	Não respondeu
Avaliadores (n_a= 60)	70,0	3,3	3,3	23,3
Avaliados (n_p= 110)	68,2	0,9	3,6	27,3

Segundo dois avaliadores (3,3%) e quatro avaliados (3,6%), não existiriam impactos do apoio de um colega da escola especializado em ensino da Geografia sobre o seu desenvolvimento profissional, embora por razões diferentes. Uns pensam que já têm formação e experiência avançada, pelo que teriam pouco a aprender:

> "No meu caso pessoal, em termos de desenvolvimento profissional, penso que seriam poucos os impactos. Penso ter o perfil mais ou menos adequado às exigências profissionais do professor de Geografia, já fui orientador de estágio, domínio de forma bastante aceitável as novas tecnologias." (P5)

Outros consideraram que não adiantaria adquirir mais conhecimentos teóricos:

> "O impacto seria pequeno porque o mais importante será trabalhar no meio dos alunos do que ter apenas conhecimentos teóricos, mas que muitas vezes na prática não podem ser aplicados." (A49)

Finalmente, outros não reconhecem qualidades ou competências acrescidas aos pares para darem apoio útil:

> "Nenhum. A disciplina de Geografia é muito vasta quanto aos conteúdos abordados o que implica uma bagagem cultural que se vai "acumulando" ao longo dos anos. Cada professor transporta uma bagagem igual à do outro porque todos lecionamos os mesmos conteúdos. Não é pelo simples facto de um professor se especializar numa determinada área que vai servir de exemplo para outros professores até porque o nível exigido para alunos do 3ºciclo dispensa tais aprofundamentos científicos!" (P45)

> "[…] Não reconheço imparcialidade dentro dos pares da escola." (P17)

Note-se ainda que segundo um número ainda mais reduzido de avaliadores (dois, correspondendo a 3,3%) e avaliados (um, correspondendo a 0,9%), o apoio do colega

especializado apenas traria impactos negativos (tabela 83). As citações seguintes são ilustrativas desta opinião:

> "Só vinha deteriorar o ambiente como aconteceu com este processo de avaliação que só veio separar e piorar as relações humanas entre docentes do mesmo departamento." (A34)

> "Podia criar-se um ambiente de conflito." (A42)

Estes resultados, no que diz respeito aos impactos negativos ou à sua ausência, parecem revelar que os professores sentem-se profissionalmente ameaçados pelos seus pares. Também em estudos realizados por Lowenhaupt, McKinney & Reeves (2013), se constatou que alguns professores revelaram sentir-se profissionalmente ameaçados pelos seus pares, que desempenhavam a função de treinadores pedagógicos (*instructional coaches*).

Como se pode constatar pela análise da tabela 83, segundo os 42 avaliadores (70,0%) e os 75 avaliados (68,2%) que mencionaram impactos positivos do apoio de um colega da escola especializado em ensino da Geografia (questão 19, do inquérito por questionário), estes impactos podem estar relacionados com (tabela 84):

i) ser mais fácil conseguir, em contexto escolar, desenvolver-se profissionalmente (Avaliadores: 95,2%; Avaliados: 97,3%):

> "Seria positivo para desenvolver práticas mais ativas e dinâmicas." (A2)

> "Dependendo das competências interpessoais do colega, o impacto seria positivo, talvez, no seguinte aspeto: renovação do interesse pela didática específica." (A6)

> "Penso que contribuiria para um melhor desempenho das minhas funções letivas pois ao fim de quase 4 décadas de ensino há determinadas práticas enraizadas que porventura poderão ser melhoradas." (A52)

> "Talvez ao nível da inovação pedagógico-didática." (P26)

> "Melhorar a didática da disciplina, diversificar as metodologias de trabalho, melhorar o processo de avaliação dos alunos." (P47)

ii) ser mais fácil resolver problemas quotidianos (Avaliadores: 4,8%; Avaliados: 2,7%):

> "[…] Teria mais apoio na resolução dos problemas e obteria com é óbvio melhores resultados." (A4)

> "Sempre que surgissem dúvidas poderia, em conjunto, encontrar soluções para ultrapassar as situações." (P48)

Tabela 84: Possíveis impactos positivos do apoio de um colega da escola especializado em ensino da Geografia, segundo os avaliadores e os avaliados (%)

Ser mais fácil	Avaliadores (n_a= 42)	Avaliados (n_p=75)
Resolver problemas quotidianos	4,8	2,7
Conseguir, em contexto escolar, desenvolver-se profissionalmente	95,2	97,3

Os dados parecem demonstrar que, para a maioria dos avaliadores e dos avaliados, que mencionaram impactos positivos do apoio de um colega, da escola, especializado em ensino de Geografia, esses impactos parecem estar relacionados com o ser mais fácil conseguir, em contexto escolar, desenvolver-se profissionalmente. A facilitação, em contexto escolar, do desenvolvimento profissional docente é, segundo diversos investigadores (ex.: Alarcão, 1995, 2001, 2009; Wiles & Bondi, 2000; Zepeda & Mayers, 2004; Zepeda, 2008, 2009), uma das funções do supervisor que poderá desempenhar, entre outras funções, a de colega-supervisor e/ou treinador pedagógico. Note-se que Lowenhaupt, McKinney & Reeves (2013) chamam à atenção para o facto de o apoio pedagógico fornecido pelo treinador pedagógico (*instructional coach*) necessitar de ter em consideração as realidades quotidianas, do contexto local, em que os professores trabalham, de forma a adequar-se às necessidades de desenvolvimento profissional manifestadas por estes.

Questionámos as avaliadas entrevistadas sobre este assunto (questão 34, do guião de entrevista às avaliadas), no sentido de aprofundar os dados recolhidos com o questionário. Constatámos que todas também gostariam de contar, futuramente, na sua escola, com o apoio de um colega especializado em ensino da Geografia. No sentido de ilustrar o quanto gostaria, a entrevistada EP3 realizou o seguinte comentário:

> "Era a cereja no topo do bolo." (EP3)

Todas elas idealizaram impactos positivos, podendo estes estar relacionados, tal como referiram os professores que responderam ao questionário, com o desenvolvimento profissional docente em contexto escolar. Assim, a facilitação do desenvolvimento profissional em contexto escolar, poderia contribuir para:

i) atualizar e aprofundar os seus conhecimentos científicos, didáticos, e/ou pedagógicos:

> "Porque mais especializado podia-me ajudar também a obter conhecimentos mais aprofundados." (EP1)
>
> "Quando eu tivesse alguma dúvida, seja a nível científico seja ela a nível didático, ele poderia dar-me a opinião de como eu poderia resolver essa dúvida, ou se tivesse alguma dificuldade com os alunos, tudo." (EP4)
>
> " […] nós temos que estar preparados e temos que ter uma mentalidade recetiva face àquilo que é a nossa atualização e temos que ter essa mentalidade ao longo da nossa vida." (EP5)

ii) facilitar a reflexão sobre a sua prática docente no sentido de a melhorar:

> "[…] ele ajudar-me-ia a refletir sobre o meu trabalho e poderia ajudar-me a melhorar." (EP4)

iii) estimular o trabalho colaborativo no sentido de conhecer novas estratégias de aprendizagem:

> "[…] apontar alguns erros na perspetiva de melhoria de evolução, numa perspetiva de apresentar novas estratégias de aprendizagem, mas também no sentido de estimular o trabalho colaborativo […]". (EP2)

iv) facilitar a troca de ideias e de experiências dentro do grupo disciplinar no sentido de estimular o trabalho colaborativo:

> "O apoio era, realmente, promover o debate e a reflexão dentro do grupo disciplinar, neste caso, e na planificação das atividades, das estratégias, na promoção de numa forma de trabalho concertada de grupo, não individual." (EP1)

v) aconselhar e até mesmo demonstrar novas estratégias:

> "Penso que poderia demonstrar novas estratégias, orientar, aconselhar, eventualmente, ser a pessoa que iria fazer a supervisão naquela perspetiva construtiva de como falei há um bocado." (EP2)

> "Não era muito mais fácil trabalhar com aquele colega e sentarmo-nos a uma mesa e dizer eu tenho dificuldades aqui e ali e o colega dizer: olha, eu ia por este caminho, não vás por esta estratégia de aprendizagem, vai por aquela, para mim era muito mais fácil. […] "Olha, tenho esta turma que quando começo a falar, olha começam também todos a falar. Que estratégia seria melhor? Usar uma técnica do silêncio? Alguém que me diga não vás por aí ou vai por aí, vamos apostar, vamos sair sem rede. Um colega que eu pudesse trocar ideias. Que não fosse como eu, uma colega que já tivesse experimentado ou até só em teoria, que me soubesse dar as diretrizes teóricas para eu fazer aquela experiência em laboratório, às vezes falta-me isso. E tu sabes muito bem que temos tantas turmas (7, 8, 9 turmas) que não temos tempo de ir à procura de tudo, em termos de teoria." (EP3)

vi) auxiliar na gestão de sala de aula:

> "[…] quando temos um problema de gestão de sala de aula, que às vezes temos, não é? Podemos falar com alguém que é especialista." (EP3)

Os impactos positivos do apoio de um colega especializado sobre o desenvolvimento profissional docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem, idealizados pelas avaliadas entrevistadas, são concordantes com o preconizado na literatura da especialidade e descrito no capítulo II. Note-se que Croft *et al*. (2010) consideram que o treinador pedagógico (*instructional coach*) fornece um apoio contínuo, observando e conversando, quando o professor se encontra a implementar novas estratégias de ensino. O treinador pedagógico também pode colocar em prática estratégias como, por exemplo, o demonstrar aulas aos colegas, o desempenho de papéis (*role-playing*) e a observação de aulas vídeogravadas, no sentido de estimular os professores a refletir colaborativamente sobre a sua prática e a implementar novas estratégias de gestão da sala de aula (Croft *et al*., 2010; Piwowar *et al*., 2013). No sentido de prestar o apoio descrito, o colega especializado poderia, na opinião das avaliadas entrevistadas, ter formação em didática, em pedagogia, e/ou em supervisão pedagógica (questão 34, do guião de entrevista às avaliadas). Os excertos seguintes das respetivas entrevistas são ilustrativos da opinião destas professoras:

> "[…] deveriam estar evidentemente ligadas à formação da Geografia com uma componente pedagógica e com uma especialização pedagógica." (EP2)

> "Supervisão pedagógica, penso eu […] Um colega especializado em ensino da Geografia tem que ter qualquer coisa mais do que eu que tirei o estágio no ramo educacional […] Tem que ter uma formação pós-licenciatura – mestrado, doutoramento, o grau académico que lhe quiseres atribuir. É um colega que tem que ter tido ensinamento em várias áreas: supervisão pedagógica, métodos didáticos, pedagogia, modelos teóricos/operacionais de didática. Um colega que realmente não pode passar só por um estágio do ramo educacional, se não estamos em pé de igualdade, onde é que está a especialização? Só se foi um colega que leu muito." (EP3)
>
> "Talvez em supervisão pedagógica." (EP4)

Estas sugestões são concordantes com o descrito na literatura. Se considerarmos que o colega especializado é um colega-supervisor, um líder pedagógico este deverá, de acordo com diversos investigadores (ex.: Wiles & Bondi, 2000; Alarcão & Tavares, 2003; Lewthwaite, 2006; Timperley, 2011), possuir conhecimentos diversificados. Note-se que Lewthwaite (2006), Croft *et al*. (2010) e Timperley (2011) consideram muito importante o professor/líder (na literatura da especialidade referido como *teacher-leader* ou *job-embedded professional developement facilitator*) possuir um conhecimento aprofundado sobre: os conteúdos científicos, a pedagogia, a didática específica, entre outros.

Averiguámos ainda a opinião das avaliadas entrevistadas sobre as caraterísticas que o colega especializado em ensino da Geografia deveria possuir (questão 34, do guião de entrevista às avaliadas). A análise de conteúdo às respostas fornecidas permitiu-nos constatar que as avaliadas entrevistadas consideraram que o colega especializado deveria possuir as seguintes carateristícas: ser um bom comunicador; ter espírito de equipa, promovendo um trabalho cooperativo; ser humilde, compreensivo e rigoroso. A avaliada entrevistada EP5 também considerou que deveria ser alguém inspirador. Os excertos seguintes, das respetivas entrevistas, ilustram estas opiniões:

> "Além de caraterísticas pessoais de conhecimentos, eu aposto sobretudo nas caraterísticas profissionais: humilde, bom comunicador e pessoa de fácil trato, que se aproxime das pessoas." (EP1)
>
> "[…] penso que deveria ser um colega bom comunicador, com espírito de equipa, que promovesse as boas relações entre o grupo e que fosse uma pessoa idónea, evidentemente, e ética." (EP2)
>
> "[…] As pessoas não acharem que são mais que os colegas porque são efetivos, contratados. É estarmos todos no mesmo pé de igualdade porque nós somos iguais com função diferente nas escolas, mas somos iguais. E é o colega que sabe trabalhar de forma cooperativa […] Se calhar somos uma das profissões que menos trabalhamos de forma cooperativa. Profissional: competências científicas, pedagógico-didáticas." (EP3)
>
> "Devia ser competente, compreensivo, extrovertido." (EP4)
>
> " Olha tem que ser alguém que realmente me demonstre confiança, acima de tudo. Em segundo plano: rigor e que seja alguém inspirador [...]." (EP5)

Tais caraterísticas são concordantes com o preconizado por: Rhodes & Beneicke (2002), que consideram fundamental que o treinador (*coach*) coloque em prática estratégias que facilitem

a colaboração entre colegas; Alarcão & Tavares (2003), que destacam a importância do supervisor possuir competências comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas; e Pérez (2009), que considera que o supervisor deve ser, entre outros aspetos, humilde, flexível, paciente, coerente nas atitudes e comportamentos.

No sentido de aprofundar os dados recolhidos com o questionário, considerámos importante conhecer a opinião das avaliadoras entrevistadas sobre a formação específica que os professores que são chamados a desempenhar funções de avaliador deveriam, ou não, possuir (questão 34, do guião de entrevista às avaliadoras). Constatámos que todas as avaliadoras entrevistadas consideraram importante os avaliadores possuírem formação específica para o efeito, uma vez que isso os iria diferenciar dos restantes professores e fazer com que os avaliadores desempenhassem a sua função com maior rigor científico. Esta opinião é evidenciada nos seguintes excertos, das respetivas entrevistas:

> " […] saber um bocadinho, não só para nós avaliadores nos sentirmos mais seguros e, não nos sentirmos exatamente igual aos outros, não é querer ser superior, mas poder dizer isto está menos bem, isto podia ser feito de outra maneira. Mas, para isso eu também tenho que ter a informação, acho que essa informação era fundamental." (EA2)

> " […] acho que uma grande parte dos avaliadores não avalia. Avalia com a sua consciência, provavelmente, e com meia dúzia de coisas que tem à frente, não avalia num contexto em que deveria de avaliar. Acho que devia de ter formação por causa disso, para poder adaptar e para poder trabalhar, principalmente os encontros, o pré e o pós. Isso que deveria de ser trabalhado para depois não haver os erros científicos que dizem lá, que os erros é que eram importantes. " (EA3)

Segundo a entrevistada EA3, não apenas os avaliadores de Geografia, mas também os elementos da Comissão de Avaliação de Desempenho (CAD), deveriam ter formação específica uma vez que têm um papel fundamental na avaliação de cada professor. A sua opinião pode ser ilustrada pelo seguinte excerto, da respetiva entrevista:

> "[…] não são só os avaliadores de Geografia mas que também a CAD, a Comissão de Avaliação de Desempenho, tem um papel fundamental também na avaliação final de cada um dos professores […]. Esses têm que ter formação, que é uma coisa que é zero, não é? Porque aquilo que tiveram e nada é tudo o mesmo. Ser autodidata é bom mas é relativo. Eu acho que toda a gente que entra num processo de avaliação tem que trabalhar a avaliação e tem que saber trabalhá-la." (EA3)

Esta opinião das avaliadoras entrevistadas é concordante com o defendido pela OCDE (2013), que considera o desenvolvimento profissional uma prioridade para os avaliadores, assim como para os restantes elementos envolvidos no processo de avaliação docente, pois só assim se consegue promover melhorias no ensino. Tal como referimos anteriormente, a OCDE (2009) e o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010) identificaram a formação limitada dos professores avaliadores como um dos constrangimentos do processo de

avaliação de desempenho docente (ADD) em Portugal. Esta formação específica, segundo as avaliadoras entrevistadas, deveria ser facultada:

i) pelas Universidades, uma vez que é aí que se encontram os especialistas (duas de cinco avaliadoras):

> "[…] eu acho que os responsáveis iniciais deveriam ser os professores universitários, simplesmente, porque têm mais conhecimentos sobre a área […]." (EA2)

> "Estão aí [nas universidades] os especialistas e devemos valer-nos deles." (EA3)

ii) por um professor que tenha formação específica em avaliação (duas de cinco avaliadoras)

> " Olha, pessoas que fossem formadas para tal, também que tivessem essa especialização em avaliação […]. (EA1)

> "[…] Há gente que tem pós-graduações, que tem mestrados feitos, naturalmente, sabe muito mais do que eu. Quem sabe mais deve-me ensinar qualquer coisinha. […] Se eles fizeram esses trabalhos e se nos conseguissem dar algumas regras de como se faz essa avaliação. Regras que deviam ser também elas trabalhadas de uma forma muito prática. De certeza que todos tinhamos a ganhar. Agora, neste caso, nas escolas quem escolheu os avaliadores foi a Direção, portanto, naturalmente, escolheu aqueles que, se calhar, como eu tinham mais experiência. Mas pergunto eu: a experiência é um posto? Será? Não será? […] Mas fui escolhida e, agora, faço aquilo que souber fazer. Não parece ser o mais lógico, senão de certeza que não havia estudos de mestrado e pós-graduação e de doutoramento sobre isto." (EA4)

iii) pelo Ministério da Educação e do Ensino Superior (uma de cinco avaliadoras)

> "Com certeza teria que vir do Ministério, da DREN [Direção Regional de Educação do Norte], eu acho que sim. Acho que é essencial porque se o Ministério é que implementa isto eu acho que é a ele que compete também dar a formação." (EA5)

Embora considere que os professores universitários têm um importante papel a desempenhar na formação dos avaliadores, a entrevistada EA2 manifestou algumas dúvidas sobre a preparação dos docentes de algumas universidades para desempenharem esse papel. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra a sua opinião:

> "[…] todas as universidades estão preparadas para isso? Porque muitas delas estão um pouco afastadas da realidade, mas isso, até lhes fazia bem. Se vires o caso da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, se calhar, faz um bocadinho parte da velha guarda, estão demasiado afastadas, há um afastamento muito grande entre o que é o ensino superior e o que é o ensino secundário. Pelo menos, por aquilo que eu conheço, a universidade do Minho, a Universidade de Aveiro, a Universidade da Covilhã, talvez porque surgiram numa época diferente, privilegiam muito esta aproximação com as escolas [...].Ou talvez, por terem pessoas que também já passaram por outros graus de ensino e que estão lá agora. Penso que eles estão um bocadinho mais abertos a esta partilha." (EA2)

Esta formação dos professores avaliadores deveria, na opinião das avaliadoras entrevistadas, possuir as seguintes caraterísticas (questão 34, do guião de entrevista às avaliadoras):

i) ser uma formação teórico-prática (duas de cinco avaliadoras):

> "Se o avaliador vai ter de preencher uma série de grelhas com os tais parâmetros que eles nos mandam […], portanto o avaliador deve ter formação específica para os documentos

que vão ser vistos pelo elemento/pessoa que vai ser avaliada e não só com teorias . […] Teoria sim mas também direcionada." (EA1)

"Eu acho que teórico-prática seria melhor, acho que sim." (EA5)

ii) ser uma formação orientada para a prática (uma de cinco avaliadoras)

"[…] o mais prática possível. O difícil neste país, neste contexto, é não haver informações práticas, fala-se em *workshop*, à partida os *workshop* são uma coisa prática, mas nem sempre é. A maior parte das vezes não é, alguém vem e expõe teorias e depois a prática cada um de nós faz o melhor que sabe, o melhor que pode, mas há pouca componente prática." (EA4)

iii) ser uma formação em supervisão pedagógica (uma de cinco avaliadoras):

"Mesmo formação em supervisão pedagógica, mesmo formação. […] Ser autodidata é bom mas é relativo, pronto, e eu acho que toda a gente que entra num processo de avaliação tem que trabalhar a avaliação. […] Eu acho que é mesmo isso, tem mesmo que trabalhar sobre: o que é que se avalia; como é que se avalia; o que se vê; como se vê; porque se vê; em que contexto é que está. Dividir entre o que é o científico e o pedagógico, eu acho que muita gente mistura isso: se os meninos se estão a portar mal, nem que o professor não dê um único erro científico, a aula foi péssima." (EA3)

iv) ser primeiramente presencial e posteriormente à distância, permitindo um acompanhamento/aconselhamento, sempre que necessário (uma de cinco avaliadoras):

"Eu acho que ela podia ser numa parte inicial presencial, num sítio qualquer. Podia ser na universidade ou num sítio qualquer e depois ficar uma ligação, uma tal comunidade, mas não entre professores todos iguais, mas uma ligação entre supervisores através das novas tecnologias. Hoje fazem-se formações em e-learning, […] e se eu tivesse uma dúvida sobre como avaliar esta situação eu teria alguém que me fizesse essa ligação e, por isso, seria uma formação contínua, quase." (EA2)

Algumas destas caraterísticas da formação, enunciadas pelas avaliadoras entrevistadas, são concordantes com as caraterísticas da formação já disponibilizada pelo Ministério da Educação e Ciência, no âmbito da avaliação do desempenho docente. Uma dessas formações, destinada a 50 professores com mestrado na área da avaliação, centrou a sua atenção na observação de aulas, uma vez que este é considerado um domínio que poderá ter um forte impacto na melhoria do processo de ensino e aprendizagem (OCDE, 2013). Segundo a OCDE (2013) são poucos os exemplos de oportunidades de desenvolvimento profissional, direcionadas para diretores ou docentes responsáveis pela avaliação de colegas, centradas especificamente nos métodos de avaliação docente. Assim, num futuro próximo, será importante, não só criar mais oportunidades que permitam aos avaliadores aprofundar os seus conhecimentos em avaliação docente, mas também a sua formação específica no ensino na sua área de docência.

Os resultados obtidos, no que concerne ao principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, parecem demonstrar que a maior percentagem de avaliadores e de avaliados partilham da mesma opinião, considerando ambos que a

Associação de Professores de Geografia ou a Associação Portuguesa de Geógrafos deverá promover esse desenvolvimento, preferencialmente, por motivos relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional que podem facultar aos professores. Este resultado deve-se, em nosso entender, e tal como preconizado por Healey (2003), ao facto de as organizações nacionais e as redes internacionais, relacionadas com a Educação Geográfica, terem um papel importante a desempenhar no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, devendo dinamizar cursos, *workshops*, discussões, e publicar estudos relacionados com o ensino e a aprendizagem da Geografia. A maioria das avaliadas entrevistadas (quatro de cinco) não partilham da opinião dos referidos professores, uma vez que consideram que o próprio professor deve ser o principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional e que tudo está dependente da sua iniciativa pessoal. Por seu lado, as opiniões das avaliadoras entrevistadas foram diversificadas.

No que diz respeito aos impactos, sobre o seu desenvolvimento profissional, de um possível apoio futuro, na sua escola, de um colega especializado em ensino da Geografia, a maioria dos professores avaliadores e avaliados também partilham da mesma opinião, uma vez que ambos idealizaram impactos positivos, tendo mais de 95% dos professores avaliadores e avaliados considerado ser mais fácil conseguir, em contexto escolar, desenvolver-se profissionalmente. Essa partilha de opiniões, entre os professores de ambos os grupos, poderá estar relacionada com o facto de a maioria dos avaliadores e dos avaliados valorizarem o treino colegial, o qual é também valorizado por autores como Blackman (2010). Todas as avaliadas entrevistadas partilharam da opinião dos professores que responderam ao questionário, uma vez que gostariam de contar com o apoio do colega especializado em ensino de Geografia. Consideramos que, em Portugal, a legislação relativa à formação contínua de professores deveria possibilitar, para além das ações de formação contínua (que abrangem as modalidades de cursos de formação, de oficinas de formação, de círculos de estudos ou de ações de curta duração), a possibilidade de os professores se desenvolverem quotidianamente, na sua escola, com o apoio de um colega especializado em ensino da sua área que lecionam.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES

5.1. Introdução

No presente capítulo, depois desta introdução, começaremos por apresentar as principais conclusões da investigação relatada nesta tese (5.2), que resultam da análise dos dados obtidos através da aplicação de um questionário e da realização de uma entrevista semiestruturada a professores de Geografia, quer na qualidade de professores avaliadores, quer na qualidade de professores avaliados. Fará, ainda, parte deste capítulo, a discussão das principais implicações que os resultados deste trabalho de investigação trazem para a Supervisão Pedagógica, bem como para o Desenvolvimento Profissional Contínuo de Professores de Geografia (5.3). Por último, apresentar-se-ão algumas sugestões para investigações futuras (5.4), relacionadas com a temática abordada nesta tese.

5.2. Conclusões da investigação

Para responder à questão central de investigação, segundo a qual se pretendia averiguar em que medida os professores de Geografia, quer na qualidade de professores avaliadores quer na qualidade de professores avaliados, estão recetivos a processos de supervisão pedagógica enquanto ferramentas promotoras do seu desenvolvimento profissional, foi realizado um estudo que englobou duas componentes. Na componente quantitativa do estudo procedeu-se à recolha de dados através da aplicação de um questionário a 60 professores avaliadores e a 110 professores avaliados, de Geografia. Na componente qualitativa do estudo realizaram-se entrevistas semiestruturadas a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, no sentido de aprofundar a compreensão dos resultados obtidos com o questionário.

As conclusões do estudo são apresentadas de acordo com as questões específicas de investigação, formulados no Capítulo I, e que aqui importa relembrar:

Q_1: Que relação há entre as conceções de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia acerca do ensino desta disciplina?

Q_2: Que relação há entre a avaliação que fazem os professores avaliadores e os professores avaliados de Geografia dos conhecimentos relevantes para a docência da respetiva disciplina?

Q_3: Que relação há entre as necessidades de formação sentidas pelos professores avaliadores e pelos professores avaliados de Geografia?

Q_4: Que relação há entre as conceções de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia acerca da Supervisão Pedagógica?

Q_5: Que opiniões e expectativas têm os professores avaliadores e os professores avaliados de Geografia acerca do contributo da supervisão pedagógica, no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, para o desenvolvimento profissional do professor de Geografia?

Como referido acima, a primeira questão específica de investigação pretendia averiguar as conceções de professores, tanto avaliadores como avaliados, sobre o ensino da Geografia. Para dar resposta a esta questão, no questionário, incluiram-se na dimensão 'conceções sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia' os seguintes aspetos: os objetivos do ensino da Geografia; as possíveis modificações a realizar no processo de ensino e aprendizagem; e os desafios educativos que os professores de Geografia poderão ter de enfrentar, num futuro próximo. Seguidamente, apresentar-se-ão as conclusões relativas a cada um destes três aspetos, fazendo-se, para cada uma deles, a comparação entre as conceções de professores avaliadores e as conceções de professores avaliados, de Geografia.

No que concerne aos objetivos do ensino da Geografia, os resultados obtidos permitem constatar que a maioria dos professores, quer dos avaliadores quer dos avaliados, que participaram na investigação consideraram Muito Importante um ensino de Geografia que permita a consecução de objetivos centrados em diversas áreas de competência. Segundo eles, o ensino de Geografia deverá fomentar os conhecimentos geográficos e incentivar a resolução de problemas que surgem na vida quotidiana. Deverá, ainda, desenvolver as capacidades de: tecer opiniões críticas fundamentadas, tomar decisões a respeito das interrelações entre as ciências, a tecnologia, a sociedade e o ambiente e aprender com autonomia. Esta opinião da maioria dos professores, tanto avaliadores como avaliados, e tal como seria de esperar, é consistente com as tendências atuais da Educação Geográfica preconizadas pelas Orientações Curriculares do Ensino Básico (em vigor à data de início deste trabalho), pelos Programas de Geografia do Ensino Secundário, bem como por diversos investigadores, entre os quais se

encontram: Walford (2000), Davidson & Catling (2000), Lambert (2002), Morgan & Lambert (2005), Roberts (2009, 2010) e Morgan (2010, 2011).

No que diz respeito à viabilidade dos objetivos do ensino de Geografia que foram facultados, a maioria dos professores, quer avaliadores quer avaliados, consideraram como Muito Viável o objetivo 'Fomentar os conhecimentos geográficos adequados'. Esta opinião, perfilhada por ambos os grupos de professores, poderá estar relacionada com o predomínio, designadamente em Portugal, de práticas de ensino centradas nos conteúdos ou no professor, apesar de esse tipo de práticas já não corresponder às exigências da sociedade atual. Acresce que o número de objetivos, relacionados com o ensino e a aprendizagem da Geografia, considerados Muito Importantes, pela maioria dos professores avaliadores e dos professores avaliados, foi notoriamente superior ao número dos considerados Muito Viáveis, podendo o desfasamento verificado entre o grau de importância e o grau de viabilidade resultar da sua perceção da reduzida carga horária da disciplina e de perda de importância da Geografia no currículo do ensino básico, bem como do habitual recurso a métodos de ensino tradicionais por parte de muitos professores. Assim, no que diz respeito à importância e à viabilidade dos objetivos do ensino da Geografia, os dados obtidos permitem-nos concluir que a maior parte dos professores avaliadores e dos professores avaliados, de Geografia, partilham conceções semelhantes, embora lhes atribuam um grau de viabilidade um pouco menor do que o grau de importância que lhes reconhecem. Não é desejável que tal situação continue a ocorrer, uma vez que dificulta a dinamização de um ensino da Geografia que acompanhe a evolução da sociedade e, consequentemente, das necessidades dos alunos.

No que concerne à importância das modificações que os professores podem fazer no ensino da Geografia, constatou-se que metade ou mais dos professores, quer avaliadores quer avaliados, consideraram que seria Muito Importante reforçar a relação da Geografia com o dia-a-dia dos alunos, introduzindo conteúdos, entre eles, os relacionados com o desenvolvimento sustentável e com a educação para a cidadania, e criando mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando a resolução de problemas. Estas opiniões eram de esperar atendendo à literatura da especialidade (Scoffham, 2000; Horta & Dias, 2006; Lambert, 2006; Rawling, 2006; Roberts, 2010; Cachinho, 2011; Bednarz, Heffron & Huynh, 2013; Pires, 2013; Schell, Roth & Mohan, 2013) que preconiza a importância de introduzir modificações no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Relativamente à viabilidade das modificações que o professor de Geografia pode introduzir nas suas práticas, de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, verificou-se que a maioria dos professores, de ambos os grupos, apresentaram

opiniões semelhantes entre si, ao não assinalarem como Muito Viável nenhuma das modificações facultadas no questionário. Esta opinião poderá estar relacionada com considerarem que ainda não estão reunidas, no contexto escolar, todas as condições, temporais e/ou espaciais, necessárias para implementarem essas modificações.

Apesar de os professores que participaram no estudo terem considerado que o professor de Geografia deve realizar modificações no ensino e aprendizagem da Geografia, verificou-se que cerca de dois quintos de professores, tanto avaliadores como avaliados, consideraram que o principal desafio educativo que o professor de Geografia poderá ter que enfrentar nos próximos anos relaciona-se com os alunos. Esta opinião poderá estar relacionada com o reconhecimento do papel que a literacia geográfica tem e terá num futuro próximo mas poderá também estar relacionada com a indisciplina dos alunos e com aspetos socioeducativos e socioeconómicos, incluindo: o desinteresse dos alunos pela escola, a massificação decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e as dificuldades associadas à crise económica. Mais uma vez se verifica que avaliadores e avaliados, partilham da mesma opinião, na medida em que consideram como principal desafio educativo os alunos, embora relevem diferentes causas para esse desafio.

No que respeita à segunda questão específica de investigação, que tem a ver com os conhecimentos desejáveis dos professores de Geografia, constatou-se, mais um vez, que os professores avaliadores e os professores avaliados partilham da mesma opinião, uma vez que a maioria dos professores de ambos os grupos selecionaram o conhecimento dos conteúdos geográficos, o conhecimento de didática da Geografia, o conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens, assim como o conhecimento do contexto educacional da escola onde se leciona, como sendo conhecimentos que seria Muito Importante os professores de Geografia possuírem. Estes resultados são consistentes com o defendido por diversos investigadores, entre os quais encontramos Balderstone (2000), Mohan (2009), Brooks (2010), Lopes (2010) e Martins (2011). No entanto, os dois grupos diferem no que respeita à supervisão pedagógica pois, ao contrário dos professores avaliadores, a maioria dos professores avaliados consideraram, ainda, como Importante os professores possuírem conhecimento sobre supervisão pedagógica. Esta opinião de a maioria dos professores avaliados vai ao encontro do preconizado pelo Despacho Normativo nº24/2012, de 26 de outubro, que valoriza o conhecimento dos professores no domínio da supervisão pedagógica.

No que concerne à terceira questão específica de investigação, que tem a ver com as necessidades de formação sentidas pelos professores de Geografia, também ocorreu uma divergência de opiniões relativamente aos conhecimentos que a maior percentagem de

professores avaliadores e de professores avaliados consideraram Viáveis de serem aprofundados, uma vez que, aproximadamente, dois quartos dos professores avaliadores selecionaram o conhecimento de didática da Geografia e quase a mesma proporção de professores avaliados selecionaram o conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona. Note-se que a maioria dos professores avaliados partilharam a opinião da maioria dos professores avaliadores no que respeita a considerarem que seria Muito Viável aprofundar o conhecimento dos conteúdos geográficos. Esta opinião é parcialmente concordante com o defendido por Healey (2003) e por Schell, Roth & Mohan (2013), que consideram que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve focalizar-se no conhecimento dos conteúdos geográficos e no conhecimento da didática da Geografia. No entanto, a maioria dos professores avaliados também consideraram como Muito Viável o aprofundamento de conhecimento relativo ao currículo de Geografia. O grau de viabilidade explicita poderá estar relacionado com: a oferta; a sua vocação ou gosto e a preocupação em dominar o conhecimento científico que lecionam.

No que respeita à quarta questão específica de investigação, que tem a ver com a opinião dos professores avaliadores e dos professores avaliados sobre supervisão pedagógica, constatou-se que existe uma grande diversidade de opiniões em torno da supervisão pedagógica, quer entre os professores avaliadores quer entre os professores avaliados. No que concerne à afirmação 'A supervisão está, essencialmente, preocupada em identificar os erros dos professores' constatou-se que cerca de um terço dos professores avaliadores e dos professores avaliados partilham da mesma opinião, discordando ambos. Esta discordância dos referidos professores é concordante com a opinião de diversos investigadores, entre os quais se encontram Sullivan & Glanz (2009). Relativamente às ideias de que a supervisão oferece ajuda especializada ao professor no sentido deste melhorar o seu ensino, e de que faculta recomendações sobre o modo como deve agir, também se constatou que cerca de dois quintos de professores avaliadores e de professores avaliados partilharam a mesma opinião, concordando ambos os grupos de professores. Estas opiniões são concordantes com o defendido por diversos investigadores, entre os quais se encontram Alarcão & Tavares (1987, 2003), Alarcão (1995, 2001, 2002, 2009), Nolan & Hoover (2005), Danielson (2006) e Zepeda (2008). Porém, perante a afirmação 'A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente', verificou-se uma discordância de opiniões entre ambos os grupos de professores, uma vez que a maioria dos professores avaliados, em oposição aos professores avaliadores, Concorda ou Concorda Totalmente com essa afirmação. Contudo, mesmo entre os professores avaliadores esta conceção de supervisão ainda é bastante

relevante. Esta opinião não coincide com o que defendem os especialistas na área (ex.: Nolan & Hoover, 2005; Vieira, 1993; Vieira *et al*., 2006; Alarcão & Roldão, 2008; Sullivan & Glanz, 2009), segundo os quais a supervisão preocupa-se com a facilitação do desenvolvimento profissional docente, ao longo da carreira. Relativamente à afirmação 'A supervisão envolve a observação dos colegas em sala de aula, de modo a desenvolverem-se profissionalmente' verificou-se que a maioria dos professores avaliadores e quase metade dos professores avaliados Concordam ou Concordam Totalmente com essa afirmação, indo ao encontro do preconizado por Glickman (2002), Alarcão & Roldão (2008), Zepeda (2008) e Rock *et al*. (2011).

Relativamente ao estilo supervisivo ideal, constatou-se que a maioria dos professores, quer avaliadores quer avaliados, partilham da mesma opinião, estando o seu estilo supervisivo ideal associado à supervisão colegial e colaborativa. Esta opinião é concordante com o preconizado por diversos investigadores (ex.: Zepeda & Mayers, 2004; Nolan & Hoover, 2005; Zepeda, 2008).

Nas escolas ocorreram, segundo os professores avaliadores e os professores avaliados, diversas atividades supervisivas. A observação de aulas e os respetivos encontros pré e pós-observação foram as atividades que a maioria dos referidos professores selecionaram como sendo atividades de supervisão e que ocorreram na sua escola. Tais atividades supervisivas, segundo a maioria dos professores avaliadores e quase metade dos professores avaliados, têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. A análise das práticas dos docentes com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado é outra atividade supervisiva que ocorreu em muitas das escolas onde lecionavam os professores, tendo a maioria dos professores, quer avaliadores quer avaliados, considerado que essa atividade supervisiva tem um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

Finalmente, no que concerne à quinta questão específica de investigação, pretendia-se averiguar a opinião e as expetativas dos professores avaliadores e dos professores avaliados, de Geografia, acerca do papel da supervisão, no âmbito da avaliação de desempenho, no desenvolvimento profissional do professor de Geografia. Para dar resposta a esta questão, no questionário, incluíram-se na dimensão 'perspectivas sobre o desenvolvimento profissional' os seguintes aspetos: os domínios e as atividades de desenvolvimento profissional em que os professores se envolveram nos últimos três anos anteriores à realização do estudo; o(s) contexto(s) mais adequado(s) para promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional; e quem deverá ser, nos próximos anos, o principal responsável por promover o

desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Seguidamente, apresentar-se-ão as conclusões relativas a cada um destes aspetos, fazendo-se, para cada uma deles, a comparação entre as conceções de professores avaliadores e as conceções de professores avaliados, de Geografia.

No que concerne aos domínios de desenvolvimento profissional em que os professores disseram ter-se envolvido nos últimos três anos, anteriores à realização do estudo, verificou-se que quase todos os professores, quer avaliadores quer avaliados, desenvolveram-se no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação. Tal envolvimento poderá estar relacionado com o facto de o Ministério da Educação e da Ciência ter valorizado a formação docente em Tecnologias de Informação e Comunicação, tendo já sido iniciadas a formação e a certificação de competências de docentes nessa área, de acordo com o previsto na Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho. Mais de metade dos professores, quer avaliadores quer avaliados, também disseram ter-se desenvolvido no Ensino/Didática da Geografia e em Geografia (vertente científica). Note-se que Balderstone (2000), Mohan (2009), e Brooks (2010) consideram fundamental que os professores de Geografia expandam os seus conhecimentos relativos aos conteúdos geográficos e ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Situação oposta verificou-se com o domínio da supervisão pedagógica, que registou uma reduzida procura quer pelos professores avaliadores quer pelos professores avaliados. Contudo, a maioria dos professores de ambos os grupos partilharam da mesma opinião, considerando como Importante ou Muito Importante o conhecimento sobre supervisão pedagógica. Wiles & Bondi (2000), Alarcão & Tavares (2003), entre outros investigadores, consideram fundamental que os supervisores, para desempenharem corretamente a sua função, possuam um conjunto de conhecimentos transdisciplinares, entre eles, o conhecimento em supervisão pedagógica. Esse desenvolvimento profissional resultou, nos últimos três anos anteriores à realização do estudo, da frequência de mais de metade dos professores, quer avaliadores quer avaliados, de conferências e/ou *workshops*, da realização de leituras de textos científicos e/ou educacionais e da realização de visitas a novos lugares. Estas continuam a ser as atividades que a maioria dos professores, tanto avaliadores como avaliados, consideraram mais viáveis futuramente, no sentido de dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional. Mais uma vez ambos os grupos de professores partilham da mesma opinião. Chen & Wang (2010) também concluíram que a maioria dos professores de Geografia de Taiwan concordaram que os *workshop* são a atividade mais importante para aprofundar os seus conhecimentos geográficos.

Em relação ao(s) contexto(s) mais adequado(s) para promover, nos próximos anos, o seu desenvolvimento profissional, constatou-se que a maioria dos professores, quer avaliadores quer avaliados, partilham da mesma opinião, valorizando ambos o contexto Escola, indo ao encontro do preconizado por diversos investigadores (Day, 1999; Kelchtermans, 2004; Zepeda, 2008; Simão, 2009). Contudo, a maioria dos professores avaliadores e dos professores avaliados consideraram mais viável, futuramente, a frequência de conferências e/ou *workshops* do que a participação em comunidades de aprendizagem na escola. A maioria dos professores avaliadores também valorizaram os Centros de Formação de Associação de Escolas. Este resultado está de acordo com o estudo realizado por Lopes *et al*. (2011).

Relativamente ao principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, e apesar de ambos os grupos de professores terem mostrado que valorizam mais o contexto Escola, verificou-se que a maior percentagem de professores, cerca de um terço dos avaliadores e cerca de um quarto dos avaliados, mais uma vez, partilham da mesma opinião, considerando que a Associação de Professores de Geografia e/ou a Associação de Geógrafos Portugueses deverão ser o principal responsável, preferencialmente, por motivos relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional. Este resultado é compatível com os resultados dos estudos realizados por Buttigieg (2005), por Vuk, Jakoveié & Curié (2011). É ainda de referir que cerca de um quarto dos professores avaliadores e dos professores avaliados partilharam da mesma opinião, considerando que o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deverá ser a Escola, abrangendo os pares da escola onde leciona ou de outra escola. Estes professores tomaram tal opção, preferencialmente, por motivos relacionados com o conhecimento do contexto escolar. Esta valorização do contexto escolar é preconizada por diversos investigadores (ex.: Rhodes & Beneicke, 2002; Morais & Medeiros, 2007; Zepeda, 2008; Simão, 2009) e é concordante com os resultados do estudo realizado por Wermke (2011).

Note-se que a maioria dos professores avaliadores e dos professores avaliados partilham da mesma opinião no que diz respeito aos impactos, sobre o seu desenvolvimento profissional, de um possível apoio futuro, na sua escola, de um colega especializado em ensino da Geografia, uma vez que idealizaram impactos positivos. A maioria desses professores idealizaram tais impactos porque parecem valorizar o treino colegial, indo assim ao encontro do preconizado pela OCDE (2013), que considera que há muitas vantagens em ter professores a promover o desenvolvimento profissional docente e que cada vez é mais

necessário entender a aprendizagem docente como algo mais abrangente do que a participação em ações de formação contínua.

Retomando a questão central da investigação, os resultados obtidos sugerem que os professores de Geografia, quer na qualidade de avaliadores quer na qualidade de avaliados, estão recetivos a processos de supervisão pedagógica, nomeadamente colaborativos, enquanto ferramentas promotoras do seu desenvolvimento profissional. Deverão ser desenvolvidas, designadamente em contexto escolar e em Centros de Formação de Associação de Escolas, atividades colaborativas de supervisão pedagógica que permitam que os professores de Geografia aprendam continuamente. O colega-supervisor poderá apoiar os professores de Geografia no seu processo de desenvolvimento profissional, encorajando-os, por exemplo, a refletir, individualmente e colegialmente, sobre as suas experiências profissionais e sobre as suas necessidades de formação.

5.3. Implicações da investigação

Os resultados obtidos neste estudo têm implicações para o processo de desenvolvimento profissional dos professores avaliadores e avaliados de Geografia, assim como para o seu processo de avaliação de desempenho docente. Têm, também, implicações ao nível da formação inicial de professores, bem como ao nível da formação dos formadores de professores de Geografia, que se encontram nas universidades (designados na literatura por *institutional teacher educators)* e nas escolas (designados na literatura por *school-based teacher educators*). Essas implicações serão discutidas de seguida, com base nos resultados obtidos neste estudo e na literatura da especialidade.

Ao nível do processo de desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, e dado que, aproximadamente, um terço dos professores avaliadores e avaliados consideraram Viável o aprofundamento do conhecimento de supervisão pedagógica e que diversos investigadores (ex: Zepeda & Mayers, 2004; Alarcão & Roldão, 2008; Sullivan & Glanz, 2009) consideram que a supervisão colaborativa facilita o desenvolvimento profissional docente, será necessário que os professores de Geografia aprofundem os seus conhecimentos sobre os novos contextos supervisivos no sentido de, posteriormente, dinamizarem e participarem em atividades colaborativas de supervisão pedagógica. Atendendo ao preconizado na literatura (ex: Day, 1999; Kelchtermans, 2004; Zepeda, 2008; Simão, 2009) e aos resultados obtidos neste estudo, o aprofundamento desses conhecimentos deveria ocorrer,

na escola, através, por exemplo, da participação em ações do tipo oficina de formação, de modo a incluir uma componente teórica e uma componente prática, possibilitando que os professores aprofundassem e mobilizassem, na sua prática quotidiana, os seus conhecimentos em supervisão pedagógica. Essas oficinas de formação poderiam ser dinamizadas por professores da escola, especializados em supervisão pedagógica, em colaboração com especialistas do ensino superior.

Atendendo a que a maioria dos avaliados percecionaram a supervisão como visando a avaliação, e que cerca de um terço dos mesmos associaram a supervisão à identificação dos erros dos docentes, é necessário fomentar a reconceptualização da supervisão pedagógica (Zepeda & Mayers, 2004; Alarcão & Roldão, 2008; Sullivan & Glanz, 2009). O processo de reconceptualização deve levar os professores a entender, de forma positiva, o processo supervisivo e a entrar nele com abertura de espírito e com disponibilidade não só para analisar criticamente as suas conceções e práticas docentes mas também para receber *feedback* positivo e construtivo, facilitador do seu desenvolvimento profissional. Neste contexto, o colega-supervisor deverá auxiliar os professores de Geografia, dinamizando atividades supervisivas colaborativas promotoras do seu desenvolvimento profissional, tais como, preparação conjunta de aulas (*lesson study*), investigação-ação colaborativa, e treino por pares, de modo a que os professores compreendam a verdadeira importância da supervisão pedagógica. Na verdade, e tal como defendem diversos investigadores (ex: Sullivan & Glanz, 2009), o objetivo da supervisão, ao contrário do que se pode pensar, não é identificar as deficiências dos docentes mas sim o de incentivar os professores a desenvolverem o seu pensamento reflexivo e a discutirem colegialmente assuntos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta que mais de 75% dos professores avaliadores e dos professores avaliados forneceram evidências que o seu estilo supervisivo ideal está associado à supervisão colegial e colaborativa e atendendo a que este tipo de supervisão é defendido por diversos investigadores (ex: Zepeda & Mayers, 2004; Nolan & Hoover, 2005; Zepeda, 2008), é necessário que as escolas reorganizem as suas estruturas intermédias no sentido de incentivarem a supervisão colaborativa e a interação entre pares, de forma a que a colaboração entre professores passe a fazer parte do quotidiano docente. Para tal, e como preconiza a literatura (ex: Zepeda & Mayers, 2004; Nolan & Hoover, 2005; Sullivan & Glanz, 2009), devem criar ambientes supervisivos que estabeleçam uma ligação direta entre o ensino e a aprendizagem, a reflexão, o diálogo e a colaboração. Para que o processo supervisivo a implementar tenha sucesso é fundamental que, anteriormente, seja criado um clima escolar

propício à liderança docente e à colaboração, pois assim os docentes sentir-se-ão estimulados a dinamizarem atividades supervisivas colaborativas. Também poderão ser estabelecidas parcerias entre as escolas e as universidades, no sentido de melhorar os planos de desenvolvimento profissional docente nas escolas. Na verdade, os professores universitários poderiam desempenhar vários papéis, por exemplo, de amigos críticos, de consultores.

Acresce ainda que a maioria dos avaliadores e dos avaliados, que responderam ao questionário, e todos os avaliados entrevistados, anteciparam que o apoio, na sua escola, de um colega especializado em ensino da Geografia, teria um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos seus docentes. Assim, seria importante considerar a possibilidade de criar, em contexto escolar, a figura do colega-supervisor, o qual deverá ser um facilitador do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, envolvendo-os, ativamente, nesse processo. Esse supervisor deveria possuir formação específica para desempenhar essa função. Essa formação deveria, por sua vez incluir um conhecimento aprofundado sobre a didática específica, a supervisão pedagógica, entre outros, para que o colega-supervisor seja capaz de facilitar a aprendizagem colaborativa dos docentes de Geografia.

Para além disso, a maioria dos professores, tanto avaliadores como avaliados, consideraram que a escola é o contexto mais adequado para o seu desenvolvimento profissional, o que é consistente com o preconizado por diversos investigadores (ex: Kelchtermans, 2004; Zepeda, 2008; Simão, 2009). Assim, o desenvolvimento profissional docente necessita de ocorrer em contexto laboral e ser apoiado em processos supervisivos que fomentem a colaboração entre pares e a liderança docente, num ambiente em que não existam hierarquias entre o professor e o colega-supervisor, e em que os professores, auxiliados pelo colega-supervisor, tenham um papel determinante na definição do respetivo plano de desenvolvimento profissional.

Ao nível do processo de avaliação do desempenho docente, constata-se que o Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e que a literatura (ex. Danielson & McGreal, 2000; OCDE, 2009c, 2013) defendem que o processo avaliativo deve ser, predominantemente, formativo e verificou-se que os avaliadores entrevistados consideraram que os professores reagiriam de forma diferente à ADD, e mais concretamente à observação de aulas, se esta fosse apenas formativa. Por estas razões, considera-se que o modelo de avaliação do desempenho docente português deve ser (re)orientado para a uma avaliação mais formativa, no sentido de promover um desenvolvimento profissional efetivo. Acredita-se que o sucesso das práticas avaliativas a desenvolver passa, entre outros, por interligar a

avaliação, a supervisão e o desenvolvimento profissional (OCDE, 2009c, 2013). O supervisor deverá desempenhar um papel preponderante no contexto da avaliação docente, embora seja de realçar que esse papel deve estar centrado no melhoramento das práticas, através do acompanhamento dos docentes e da formulação de *feedback* formativo, na sequência da realização de atividades de desenvolvimento profissional diferenciadas.

Ao nível da formação inicial de professores de Geografia, e reconhecendo que o desenvolvimento profissional docente é um *continuum* (Day, 2001; Day & Sachs, 2004; Marcelo, 2009), começando com a preparação dos professores na formação inicial, é fundamental que os professores de Geografia, durante os seus cursos de formação inicial, adquiram conhecimentos em supervisão pedagógica e os aprofundem ao longo do seu percurso profissional. Esta temática deverá ser incluída no programa de metodologia de ensino ou de didática especifica e, posteriormente, ser aprofundada através da participação em atividades de formação contínua, a ocorrer, quer em contexto escolar, quer fora deste. Durante a formação inicial, e mais especificamente, em situação de estágio pedagógico, os professores de Geografia deveriam ainda experienciar diversas atividades colaborativas de supervisão pedagógica para, posteriormente, durante a sua vida profissional, terem um papel ativo na sua dinamização e contribuírem para intensificar e diversificar, em contexto escolar, as atividades promotoras de desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

Ao nível da formação de formadores de professores de Geografia (das universidades e das escolas), e dado que a supervisão colegial e colaborativa parece ser a preferida pela maioria dos avaliadores e avaliados e uma das recomendadas pela literatura (ex: Zepeda & Mayers, 2004; Nolan & Hoover, 2005; Zepeda, 2008), é necessário dinamizar projetos e/ou organizar ações de formação que permitam aos formadores de professores de Geografia, nomeadamente aos responsáveis pela formação de professores experientes, desenvolver os seus conhecimentos e competências no âmbito da supervisão pedagógica e dos novos contextos supervisivos. Isso possibilitaria aos formadores de professores de Geografia: adaptar os seus métodos de supervisão ao estádio de desenvolvimento profissional e às necessidades, aos problemas e às dúvidas de cada professor; encorajar os professores a refletirem sobre as suas experiências profissionais e sobre as suas necessidades de desenvolvimento profissional; encorajar os professores a autorresponsabilizarem-se pelo seu processo de aprendizagem; apoiar os professores na dinamização, nas escolas onde lecionam, de atividades individuais e/ou colaborativas de supervisão pedagógica. O envolvimento dos professores de Geografia em tais atividades permitiria que, em Portugal, o desenvolvimento

profissional passasse a fazer parte do dia a dia dos docentes, tal como sugere a literatura (Tienken & Stonaker, 2007; Zepeda, 2008).

5.4. Sugestões para futuras investigações

Os dados recolhidos através desta investigação conduziram a conclusões sobre as opiniões de professores avaliadores e avaliados de Geografia acerca do papel da supervisão pedagógica enquanto estratégia de desenvolvimento profissional docente. Dadas as limitações do estudo (ver capítulo I) e as próprias conclusões alcançadas, há aspetos que ficaram por esclarecer e/ou aprofundar e que, se fossem trabalhados, poderiam contribuir para melhorar a formação profissional dos professores de Geografia, designadamente, ao nível da formação contínua, já que os estudos que envolvem professores experientes são ainda muito escassos, especialmente em Portugal.

Assim, apresentam-se, de seguida, sugestões para futuras investigações que se baseiam na literatura revista e na sua relação com as conclusões alcançadas no estudo aqui relatado:

- Atendendo a que a amostra deste estudo abrangeu professores de Geografia de Portugal Continental, então deveria realizar-se um estudo que replicasse a presente investigação em outros países, designadamente em países onde a observação de aulas por colegas faz parte do quotidiano dos professores, de modo a aprofundar as conclusões obtidas sobre as perceções dos professores de Geografia acerca do desenvolvimento profissional docente, e mais especificamente, sobre o papel que a supervisão pedagógica desempenha nesse desenvolvimento.

- Tendo em consideração que o estudo desenvolvido investigou a perceção dos professores de Geografia sobre o desenvolvimento profissional docente, e mais especificamente, sobre o papel da supervisão pedagógica enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, e uma vez que essa perceção pode ser influenciada pela cultura e direção da escola/agrupamento, faria sentido conhecer a perceção dos diretores das escolas/agrupamento sobre esse mesmo assunto. Assim, analogamente ao que foi feito por Pierson (1993) e Poirier (2009), poderia ser realizado um estudo comparativo entre as perceções de docentes, de algumas escolas, e dos respetivos Diretores sobre a supervisão pedagógica e o seu contributo para o desenvolvimento profissional docente.

- Uma vez que o presente estudo se centrou nas perceções de professores de Geografia, também seria interessante realizar um estudo comparativo entre as perceções de futuros professores de Geografia, que se encontram a frequentar a formação inicial, e as perceções de professores experientes de Geografia, sobre a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional docente, no sentido de investigar se existem, ou não, diferentes perceções e quais os seus possíveis impactos futuros.

- Atendendo a que um terço dos professores avaliadores e avaliados consideraram Viável o aprofundamento do conhecimento de supervisão pedagógica e diversos investigadores (ex: Zepeda & Mayers, 2004; Alarcão & Roldão, 2008; Sullivan & Glanz, 2009) consideram que a supervisão colaborativa facilita o desenvolvimento profissional docente, faria todo o sentido realizar um estudo que investigasse o efeito de uma ação de formação (do tipo oficina de formação) sobre os novos contextos de supervisão pedagógica, nas conceções, representações de práticas e perspetivas de professores de Geografia.

- Dado que a supervisão colegial e colaborativa parece ser a preferida pela maioria dos avaliadores e avaliados e dado que a escola foi considerada, pelos referidos professores, o contexto mais adequados para realizar o seu desenvolvimento profissional, tal como o preconizado na literatura (ex: Zepeda & Mayers, 2004; Zepeda, 2008; Simão, 2009), então faria sentido realizar:
    a) um estudo, envolvendo um pequeno grupo de escolas, onde esteja a ser implementado o treino por pares, no sentido de investigar as potencialidade, em contextos específicos, do treino por pares em termos de desenvolvimento profissional docente;
    b) um estudo, no contexto de treino por pares, sobre o impacto da gravação de aulas e da sua discussão colegial sobre a prática docente e a tomada de decisões relativamente ao processo de ensino e aprendizagem;
    c) um estudo, ao longo de dois ou mais anos, de uma comunidade de aprendizagem (desde a sua criação) no sentido de investigar o(s) seu(s) impacto(s) sobre o desenvolvimento profissional docente;

d) um estudo sobre o impacto das comunidades colaborativas (grupo de amigos críticos) no desenvolvimento profissional docente e nas práticas de sala de aula;
e) um estudo sobre a relação entre a eficácia dos docentes e a participação em práticas colaborativas colegiais.

- Embora o estudo aqui relatado se tenha centrado nas perceções de professores de Geografia acerca do desenvolvimento profissional docente, e mais especificamente, do papel da supervisão pedagógica enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional, seria interessante realizar um estudo, do género dos realizados por McCaffrey (2000), Hickey (2006), que permitisse compreender as práticas supervisivas e avaliativas que realmente ocorrem em contexto escolar, de modo a acrescentar mais dados a esta área de investigação. Este estudo poderia ser benéfico para compreender, de forma aprofundada, a dinâmica do processo supervisivo e avaliativo no contexto escolar português e ajudar a torná-lo, se necessário, um processo mais colaborativo.

- Uma vez que a maioria, tanto dos avaliados como dos avaliadores, entrevistados não manifestaram uma opinião muito positiva face ao processo avaliativo por que passaram e que os professores avaliadores, que responderam ao questionário, revelaram possuir uma visão mais positiva dos encontros pré e pós observação e da observação de aulas (realizada no âmbito da avaliação de desempenho docente) do que os professores avaliados, que responderam ao questionário, seria interessante levar a cabo um estudo sobre o papel supervisivo e avaliativo desempenhado pelo avaliador interno (Coordenador de Departamento ou representante de grupo disciplinar) e pelo avaliador externo, no sentido de compreender o tipo de supervisão realizada e seu impacto no desenvolvimento profissional docente.

As sugestões, para futuras investigações, que acabámos fazer, apontam para a necessidade de considerar o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia como um processo complexo, a ocorrer ao longo da vida, o qual pode ser facilitado por processos supervisivos baseados na colegiabilidade e na colaboração. A dinamização de tais processos supervisivos deverá ser da responsabilidade de especialistas em supervisão pedagógica, que dominam diversos conhecimentos (entre eles, o conhecimento da área de docência e o

conhecimento de didática específica), no sentido de promover a construção contínua do conhecimento profissional e a facilitação de mudanças ao nível da prática docente. Neste contexto é fundamental que o professor de Geografia desempenhe um papel ativo no seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, M. (2012). *Contributo do ensino da geografia na descodificação dos signos do ambiente circundante – um estudo com alunos de Geografia no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. Não fotocopiei mas li todo

Alarcão, I. (1995). Prefácio. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 5-9). Aveiro: Edições Cidine.

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I* (pp.217-236). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. Fotocopiei ultimo capitul

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 119–127. (disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt, acedido em 01/11/2009)

Albert Gómez, M. (2007). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw-Hill.

Alegria, M. (1997). Valores intrínsecos e extrínsecos da geografia como disciplina curricular. *Inforgeo*, 577-582.

Alexandre, F. (2009). Epistemological awaresness and geographical education in Portugal: the practice of newly qualified teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18 (4), 253 – 259.

Alexandre, F. (2013). *Formação reflexiva de professores e cidadania. Contributo para o estudo das práticas de formação inicial de professores de geografia*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade Aberta.

Almeida, M. (2009). *A Formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as perceções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Técnica de Lisboa.

Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. In M. Flores, I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança - Cadernos CIED* (pp.109-129). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Alves, A. (2008). *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Aberta.

Alves, P., & Machado, E. (2010). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. Alves, & E. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Lisboa: Areal Editores.

Andersland, S. (2004). GIS in the classroom. In *Atas do IGUCGE Glasgow Symposium*, 1-7.

Anderson, J. *et al*. (2008). What is geography contribution to making citizens? *Geography*, 93 (1), 34- 39.

Anderson, J. (2013). Ative learning through student film: a case study of cultural geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 37 (3), 385-398.

Angelova-Gancheva, D. (2007). *Training programme for geography teachers*. 3rd Balkan Conference in Informatics, Sofia, Bulgária. (disponível em: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/00/63/PDF/363-368.pdf, acedido em 11/03/2011)

Antunes, M. (2014). *Desenvolvimento profissional dos professores: perspetivas sobre a avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.

Apostolopoulou, E., & Klonari, A. (2011). Children's map reading abilities in relation to distance perception, travel time and landscape. *European Journal of Geography,* 2 (2), 35-47.

Arranz López, A. *et al*. (2012). El potencial de google earth aplicado al análisis espacial en geografía. In R González, M. Torres y M. Gaite (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 557-568). Grupo de Didática de la Geografía de la Asociació n de Geógrafos Españoles y Universidade de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu

Baerwald, J. (2010). Prospects for geography as an interdisciplinary discipline. *Annals of the Association of American Geographers*, 100 (3), 493-501.

Bakkenes, I. *et al*. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548.

Balderstone, D. (2000). Teaching styles and strategies. In A. Kent (Ed.), *Reflective practice in geography teaching* (pp. 113-129). Londres: Paul Chapman Publishing.

Balderstone, D. (2006). What´s the point of learning geography? In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 16-29). Londres: Geographical Association.

Balderstone, D, & Lambert, D. (2006). Sustaining school geography. In D. Balderstone, (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 524-533). Londres: Geographical Association.

Bar-Gal, B., & Sofer, S. (2010). Israeli students' perceptions of geography instruction goals. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19, 2,127-137.

Barbosa, T. (2010). O ensino de geografia pela cartografia histórica. *Geosaberes*, 2 (1), 127-143.

Barker, J., & Weller, S. (2003). 'Never work with children?': the geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 3 (2), 207-227.

Bass, L. *et al*. (2002). Self-study as a way of teaching and learning. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 56-69). Londres: Routledge.

Bateman, D., & Papper, R. (2007). Image sequences for learning. *Teaching Geography*, 45-48.

Beça, F., Santos, P., & Martins, F. (2013). O mapa conceptual como recurso didático na promoção de aprendizagens significativas no ensino de geografia. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 413-426.

Bednarz, S. (2004). Geographic information systems: a tool to support geography and environmental education. *GeoJournal*, 60, 191-199.

Bednarz, S., Heffron, S., & Huynh, N. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: geography education research* (a report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project). Washington, DC: Association of American Geographers. (disponível em: http://natgeoed.org/roadmap, acedido em 12/04/2013)

Bell, D. (2005). The value and importance of geography. *Teaching Geography*, 12- 13.

Benson, B. (2001). *Supervision of itinerant teachers: perspetives from itinerant teachers and those who supervise them*. Tese de Doutoramento, Universidade de Oklahoma.

Berends, M. (2009). Survey methods in educational research. In J. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 623-640). Londres: Routledge.

Biddulph, M. (2011). Young people's geographies: implications for secondary school geography. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future* (pp. 44-63). Londres: Continuum.

Bishop, J. (1997). *Teacher supervision of preservice teachers: a naturalistic study of teachers' professional development*. Tese de Doutoramento, Universidade de Washington.

Blackman, A. (2010). Coaching as a leadership development tool for teachers. *Professional Development in Education*, 36 (3), 421-441.

Bleicher, R. (2013). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education*, 39 (1), 1-20.

Blum, N. *et al*. (2010). Making sense of the global dimension: the role of research. In C. Books (Ed.), *Studying PGCE geography at M level* (pp. 53-65). Londres: Routledge.

Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 33-57). Glasgow: McGraw-Hill.

Bolam, R. *et al*. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES Research Report RR637, Universidade de Bristol. (disponível em: www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf, acedido em 26/01/2012)

Borght, C. (2003). Developing leadership in science teacher trainees for upper secondary schools: orientations and examples. In J. Wallace, J. Loughran (Eds.), *Leadership and professional development in science education* (pp. 177-197). Londres: RoutledgeFalmer.

Bourn, D., & Leonard, A. (2009). Living in the wider world – the global dimension. In D. Mitchell (Ed.), *Living geography – exciting futures for teachers and students* (pp. 53-60). Londres: Chris Kington Publishing.

Boyce, L., Zaccaro, S., & Wisecarver, M. (2010). Propensity for self-development of leadership attributes: understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development. *The Leadership Quarterly*, 21, 159–178.

Braga, F. (2011). Processos e protocolos de observação da prática docente numa lógica de supervisão colaborativa – contributos para a profissionalidade docente. In E. Machado, M. Alves, F. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp.65-79). Santo Tirso: De Facto Editores.

Brandão, I., & Mello, M. (2013). *Principais recursos didáticos analisados no ensino de Geografia do Brasil*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Breda, T., & Picanço, J. (2013). *O uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem na geografia escolar*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Brenner, M. (2009). Interviewing in educational research. In J. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 357-370). Londres: Routledge.

Bright, N., & Leat, D. (2000). Towards a new professionalism. In A. Kent (Ed.), *Reflective practice in geography teaching* (pp.253-260). Londres: Paul Chapman Publishing.

British Educational Research Association (2003). *Connecting Policy and Practice: Research in Geography Education*. Reino Unido: E. Rawling.

British Educational Communications and Technology Agency ICT Research (2004). *What the research says about using ICT in Geography*, Reino Unido. (disponível em: www.becta.org.uk/research, acedido em 15/5/2012)

British Educational Research Association (2003). *Connecting policy and practice: research in geography education*. Reino Unido: E. Rawling.

Brooks, C. (2006). Cracking the code – numeracy and geography. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 134-145). Londres: Geographical Association.

Brooks, C. (2010). Developing and reflecting on subject expertise. In C. Books (Ed.), *Studying PGCE geography at M level* (pp. 66-76). Londres: Routledge.

Brooks, C. (2010). Why geography teachers' subject expertise matters. *Geography*, 95 (3), 143- 148.

Brooks, C. (2010). How does one become a researcher in geography education? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19:2, 115 – 118.

Brooks, C. (2011). Curriculum making and teaching practice in england: the battle of ideologies. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 15-21.

Brooks, C. (2011). Geographical knowledge and professional development. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future* (pp. 165-179). Londres: Continuum.

Brooks, C. (2012). Changing times in england: the influence on geography teachers' professional practice. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21 (4), 297-309.

Bruce, C. *et al*. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2010), 1598-1608.

Brunn, S. (2003). The new worlds of electronic geography. *GeoTrópico Online*, 1, 11-29.

Brundrett, M., & Burton, N. (2003). Leading high-performing schools. In M. Brundrett, N. Burton, R. Smith (Orgs.), *Leadership in education* (pp. 149-163). Londres: Sage Publications.

Butt, G. (2000). The place of assessment in geographical education. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.219-233). Londres: Routledge.

Butt, G. (2002). *Reflective teaching of geography 11-18*. Londres: Continuum.

Butt, G. (2008). Is the future secure for geography education? *Geography*, 93 (3), 158- 164.

Buttigieg, M. (2005). The role of the geography teacher's association (Malta) in the professional development of teachers. In K. Doner, P. Charzynski (Eds), *Changing horizons in geography education* (pp.117-121). Torun: Herodot Network.

Buttigieg *et al*. (2012). *Handbook for the teaching of geography*. Directorate for Quality and Standards in Education – Curriculum Management and eLearning Department (Malta).

Cachapuz, A. *et al*. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cachapuz, A. *et al*. (2004).Conselho Nacional de Educação (Org.), *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, 15, 69-90.

Cachinho, H. (2004). Criar asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. In *Atas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas*. Guimarães.

Cachinho, H. (2011). Inovações didáticas e ensino da Geografia: do potencial da aprendizagem baseada na resolução de problemas. In M. Torres, M. Gaite (Coords.), *Aportaciones de la geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 242-257). Málaga: Universidade de Málaga. (disponível em **:**http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=481311, acedido em 12/06/2012)

Cadório, L., & Simão, A. (2010). A investigação-ação na formação de professores. Um caso de autorregulação da aprendizagem. In M. Alves, M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação* (pp. 101-127). Mangualdes: Edições Pedago.

Cajkler, W. *et al*. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. *Professional Development in Education*, 1-19

Callai, H. (2011). A Geografia escolar e os conteúdos da geografia. *Revista Anekumene*, 1, 128-139.

Callai, H. (2013). *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: Editora Unijuí.

Callai, H., Castellar, S., & Cavalcanti, L. (2013). O estudo do lugar e da cidade nos anos iniciais do ensino fundamental. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 123-136.

Calle Carracedo, M. (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. In R González, M. Torres e M. Gaite (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 123-137). Grupo de Didática de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidade de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu

Campos, B. (2013). *Políticas docentes: formação e avaliação*. Porto: Mais Leitura Editora.

Canadian Evaluation Society. (2009). Competencies for canadian evaluation practice.

Capel, H. & Urteaga, L. (1984). *Las nuevas geografias*, Barcelona: Salvat Editores, 8-19.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2007). *Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carretero, A. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didática. *Tejuelo*, 9, 162-178.

Carrier, S. (2011). Implementing and integrating effective teaching strategies including features of lesson study in an elementary science methods course. *The Teacher Educator*, 46 (2), 145-160.

Carter, R. (2000). Aspects of global citizenship. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.137-151). Londres: Routledge.

Carter, R. *et al.* (2002). The geovisions project. In M. Smith (Ed.), *Teaching geography in secondary schools: a reader* (pp.215-223). Londres: Routledge.

Carvajal, S. *et al.*(2013). *Enseñar el espacio geográfico a través de la literatura como médio didático. Estudio de la ciudad de Medellín*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Carvalho, J. (2008). Ferramentas de criação de e-conteúdos. In Dias, A., Gomes, M. (Coord*.), E-conteúdos para e-formadores*. Braga, TecMinho.

Casado, M. (2006). Las nuevas tecnologías, un reto innovador para los profesores . In M. Gaite, L. López, O. García (Coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 323-336). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Caso, M. (2006). *Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía*. Tese de Doutoramento, Universidade Autónoma de Barcelona.

Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology* 24 (4), 419-444.

Castellar, S. (2010). *Didática da Geografia: aprendizagem significativa*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação- USP.

Catling, S. (2004). Perspetives on children and their implications for geography teaching. In *Atas do IGUCGE Glasgow Symposium*, 77-82.

Catling, S. (2010). Sources of evidence for conducting research in geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (2), 97 – 101.

Catling, S. (2011). Developments and issues in the english primary geography curriculum. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 28-35.

Catling, S. (2011). Children's geographies in the primary school. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future* (pp. 15-29). Londres: Continuum.

Caton, D. (2006). Real world learning through geographical fieldwork. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 60-73). Londres: Geographical Association.

Cavalcanti, L. (2011). O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, 2 (2), 1-18.

Cavalcante, T. (2011). Autogeografia. *Geosaberes*, 4 (2), 118-119.

Cene, V. (2013). *A contribuição da pintura de paisagem para a Geografia. Estudio de la ciudad de Medellín.* Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Chalmers, L. *et al*. (2002). Exploring different 'perspetives' in secondary geography: professional development options. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 4, 313-324.

Chalmers, L., & Keown, P. (2006). Communities of practice and the professional development of geography teachers. *Geography*, 91 (2), 109- 116.

Chalmers, L. (2006). The charter on geographical education. *Geography*, 91 (2), 171.

Chalmers, L. (2009). Virtual spaces and networks in geographical education and research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18:4, 239 – 244.

Chang, J., & Goh, J. (2011). Scaling living geographies to remake the Singapore geography Curriculum. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 36-44.

Chapman, K. (2008). *Collegial coaching* . Tese de Doutoramento, Universidade de Pittsburgh.

Clarck, P. (2000). *A study of colleague consultation – an alternative to traditional methods of teacher supervision*. Tese de Doutoramento. Universidade de New Hampshire.

Charteris, J., & Smardon, D. (2013). Second look – second think: a fresh look at video to support dialogic feedback in peer coaching. *Professional Development in Education*, 39 (2), 168-185.

Chatterjea, K. (2012). Use of mobile devices for spatially-cognizant and collaborative fieldwork in geography. *Review of International Geographical Education Online*, 2 (3), 303-325.

Chen, C., & Wang, Y. (2010). Gis education in the senior high schools of Taiwan: result of a national survey of geography teachers. *Atas do Simpósio de Istambul*, vol. 1, 43-50.

Cheng, Y. (2001). New education and new teacher education: a paradigm shift for the future. In Y. Cheng, K. Chow, K. Tsui (Eds.), *New teacher education for the future – international perspetive* (pp.33-64). Países Baixos: Kluwer Academic Publishers.

Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44 (1), 1-39.

Clark, C. (1996). Teachers as designers in delf-directed professional development. In A. Hargreaves, M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp.1-11). Londres: Wellington House.

Clarck, P. (1998). *Perceptions of New Hampshire teachers and supervisors regarding teacher supervision*. Tese de Doutoramento, University of New Hampshire.

Clarck, P. (2000). *A study of colleague consultation – an alternative to traditional methods of teacher supervision*. Tese de Doutoramento, University of New Hampshire.

Claudino, S. (2000). O Ensino da Geografia em Portugal: uma perspetiva. *Inforgeo*, 15, 169-190.

Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia, século XIX: as imagens intencionais*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

Claudino, S., & Mendes, L. (2013). A Europa em Lisboa: da didática do urbano para uma geografia da Europa. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 137-150.

Clemente, F. (2006). Recursos didáticos de geografía en el ámbito educativo. Las TICS. In M. Gaite, L. López, O. García (Coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 393-408). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Coggshall *et al*. (2011). *Workplaces that support high-performing teaching and learning*. Relatório da *American Federation of Teachers* e da *American Institutes for Research*. (disponível em:http://www.aft.org/pdfs/teachers/genyreport0411.pdf, acedido em 03/05/2014)

Comes, P. (2012). Geografía escolar y sociedad red. Del socioconstructivismo al conectivismo en el aula de geografía. In R González, M. Torres y M. Gaite (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 395-402). Grupo de Didática de la Geografía de la Asociación n de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu

Coles, A. (2013). Using video for professional development: the role of the discussion facilitator. *Journal Math Teacher Education*, 16, 165–184.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Bruxelas. (disponível em: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf, acedido em 02/02/2011)

Comissão das Comunidades Europeias para o Parlamento Europeu (2009). *Competências-chave para um mundo em mudança*. Bruxelas.

Comissão Europeia (2006), *Escolas como comunidades de aprendizagem para os seus professores*, Relatório da aprendizagem com pares, Países Baixos.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1998). *Contributo para a consolidação da formação continua centrada nas práticas profissionais*.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010). *Relatório anual (2010) sobre o Processo de Avaliação do Desempenho Docente*.

Cornelissen, F. *et al*. (2011). Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge based on teacher research. *Teaching and Teacher Education*, 27, 147-156.

Comissão da Educação Geográfica (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Lisboa, Associação dos Professores de Geografia.

Correia, E. (1994) *Inovação educacional. Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.

Costa, T. (2000). *Perfil de professor exemplar de física e química: representações dos intervenientes no processo de supervisão*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.

Costa, E. (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 49–57.

Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores*. Porto: Porto Editora.

Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores*. Porto: Porto Editora.

Croft, A. *et al*. (2010). *Job-embedded professional development: what is, who is responsible, and how to get it done well*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Cruz, I. (2011). Potenciar práticas de observação de aulas – supervisão e colaboração. In E. Machado, M. Alves, F. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp.81-94). Santo Tirso: De Facto Editores.

Cruz, J. (2012). *A aplicação do jogo didático nas aulas de história e geografia*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Porto.

Curado, A. (2002). Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

D'Abadia, M., & Silva, M. (2013). *Formação e qualificação de professores de Geografia: uma experiência desafiadora para escolas brasileiras*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Dana, N., & Yendol-Hoppey, D. (2009). *The reflective educator's guide to classroom research* (2º ed.). Londres: Corwin Press.

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. EUA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Danielson, C. (2012). Observing classroom practice. *Educational Leadership*, 70 (3), 32-37.

Darling-Hammond, L. *et al*. (2010). *Teacher professional learning in the United States: case studies of state policies and stategies*. Dallas: Learning Forward.

David, A., & Costa, M. (2006). O meu atlas de aula digital. Os sistemas de informação geográfica no apoio à construção de mapas no currículo de geografia do 3º ciclo. In M. Gaite, L. López, O. García (Coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 323-336). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

David, A. (2007). *Ensino da geografia e formação acrescida em sistemas de informação geográfica*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Nova de Lisboa.

Davidson, G., & Catling, S. (2000). Towards the question-led curriculum 5-14. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.271-295). Londres: Routledge.

Davies, J., & Merchant, G. (2009). *Web 2.0 for schools*. Nova Iorque: Peter Lang Publishing.

Day, C. (1999). *Developing teachers – the challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Glasgow: McGraw-Hill.

Day, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento professional contínuo de professores. In J. Morgado, M. Reis (Eds.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspetivas europeias - Cadernos CIED* (pp.30-39). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Day, C. (2007). A Reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. Flores, I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição:as identidades dos professores em tempos de mudança - Cadernos CIED* (pp.47-64). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Londres: Routledge.

Delgado Peña, J., & García Mestanza, J. (2013). Competencias digitales geográficas y trabalho de campo en un ambito urbano: el proyecto Outdoor ICT. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia*, 349 – 364.

Demirci, A. *et al*. (2010). How does GIS mobilize students to work for society? Conducting gis-based projects in geography lessons. *Atas do Simpósio de Istambul*, vol. 1, 13-21.

Departamento do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.* Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Básico (2001). *Geografia, Orientações Curriculares 3º Ciclo.* Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, P. (2008). Contextos de aprendizagem e mediação colaborativa. In Dias, A., Gomes, M. (Coord.), *E-conteúdos para e-formadores*. Braga, TecMinho.

Digby, O. (2010). Approaches to learning outside the classroom. In C. Books (Ed.), *Studying PGCE geography at M level* (pp. 140-148). Londres: Routledge.

Dillman, D. (2008). The logic and psychology of constructing questionnaires. In E. Leeuw, J. Hox, D. Dillman (Eds.), *International handbook of survey methodology* (pp.161-175). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centered schools: cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton, R. Smith (Orgs.), *Leadership in education* (pp. 3-22). Londres: Sage Publications.

Donert, K. (2007). *Aspects of the state of geography in european higher education*, HERODOT Network (Coord.). Liverpool Hope University.

Dourado, L.; Leite, L., & Soares, F. (2010). Learning styles of students attending a 1st cycle leading to a degree in education. In M. H. Pedrosa-de-Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth & E. Cools (Eds.), *ELSIN XV – Proceedings of the 15th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network* (pp.168-174). Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Drayton, B., & Falk, J. (2006). Dimensions that shape teacher-scientist collaborations for teacher enhancement. *Science Teacher Education*, 90, 734-761.

Driel, J. *et al.* (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6), 673-695.

Driel, J. *et al*. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers´ practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (2), 137-158.

Driel, J., & Beijaard, D. (2003). Enhancing science teacher's pedagogical content knowledge through collegial interaction. In J. Wallace, J. Loughran (Eds.), *Leadership and professional development in science education* (pp. 99-115). Londres: RoutledgeFalmer.

Drummond, W., & Fioravante, K. (2013). *Explorando mundos virtuais: a geografia no videogame. Estudio de la ciudad de Medellín*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Durbin, C. (2002). Teaching geography with televisual resources. In M. Smith (Ed.), *Aspects of teaching secondary geography – perspetives on practice* (pp. 200-209). Londres: Routledge.

Durbin, C. (2006). Media literacy and geographical imaginations. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp.226-237). Londres: Geographical Association.

Eikli, E. (2013). Norwegian school geography and geographical education: A new research field?, *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geogaphy*, 67, 128-134.

Esteves, E. (2003): *Formação, desempenho e avaliação de futuros professores de Física e Química.* Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Esteves, M. (2006). Curriculum changes and teacher training: the pedagogy of geography teaching in Portuguese schools.. *Educate*, 6, 3-5.

Esteves, M. (2006). A Geografia no currículo do ensino básico em Portugal: das «sugestões de trabalho» às «experiências educativas». In M. Gaite, L. López, O. García (Coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 707-714). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37–48. (disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt,acedido em 03/11/2010)

Esteves, M. (2010). *Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2003). A formação continua entre a teoria e a prática. In N. Ferreira (Org.), *Formação continuada e gestão da educação* (pp. 43-63). São Paulo: Cortez Editora.

Evangelista, A. *et al*. (2013). *Jogos e Geografia: dominando as eras geológicas*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Evans, L. (2002). What is teacher development?. *Oxford Review of Education*, 28, 123–137.

Farley, G. (2010). *Instructional supervision: a descriptive study focusing on the observation and evaluation of teachers in cyberschools*. Tese de Doutoramento, Indiana University of Pennsylvania.

Ferguson, R. (2006). Five challenges do effective teacher professional development. *Journal of Staff Development*, 27 (4), 48- 52.

Fernandes, E. (2003): *Construção e reconstrução da supervisão pedagógica: discursos e práticas dos professores de língua portuguesa*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Ferreira, M. (1992). *An investigation into the problems of curriculum planning and development in geography with special reference to the curriculum of the secondary schools of Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.

Ferreira, M. *et al*. (2001). Ensino de geografia: territórios e culturas. *IV Congresso da Geografia Portuguesa*. Lisboa.

Ferreira, M. (2004). Tendências do ensino superior e da formação à distância de professores de geografia. *Discursos, Série: Perspetivas em Educação*, 161-169.

Ferreira, M. *et al*. (2004). Teaching and learning practices in education for citizenship: geographical perspetives. In *Atas do IGUCGE Glasgow Symposium*, 127-133.

Ferreira, M., & Miranda, B. (2004). Emerging models of teacher training: the case of Portugal. *International Research in Geographical an Environmental Education*, 13, 184-189.

Ferreira, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord). *Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 239-302). Porto: Porto Editora.

Ferretti, J. (2009). Effective use of visual resources in the classroom. *Teaching Geography*, 108- 110.

Ferriter, B. (2009). Learning with blogs and wikis. *Educational Leadership - How Teachers Learn*, 66 (5), 34-38.

Field, B. (1994). The new role of the teacher mentoring. In B. Field & T. Field (Eds.), *Teachers as mentors: a practical guide* (pp. 1-69). Londres: The Falmer Press.

Field, K. (2011). Reflection at the heart of effective continuing professional development. *Professional Development in Education*, 37 (2), 171-175.

Figari, G. (2008). A avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento. In C. Ramos (Dir.), Avaliação de professores. Visões e realidades. *Atas da Conferência Internacional* (pp.17-26). Lisboa: Ministério da Educação.

Figueiredo, A. (2012). *Ruínas e a experiência do lugar: contributos do filme documentário e da saída de campo no desenvolvimento das aprendizagens em história e geografia*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Porto.

Filho, A. (2011). *O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador*. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo.

Filho, J. (2010). Formação crítico-reflexiva na perspetiva do professor de geografia: um estudo de caso. *Geosaberes*, 2 (1), 180-198.

Filho, M. (2010). *A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes*. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo.

Firth, R., & Winter, C. (2007). Constructing education for sustainable development: the secondary school geography curriculum and initial teacher training. *Environmental Education Research*, 13, 599–619.

Firth, R., & Biddulph, M. (2009). Whose life is it anyway? Young people's geographies. In D. Mitchell (Ed.), *Living geography – exciting futures for teachers and students* (pp. 13-20). Londres: Chris Kington Publishing.

Firth, R. (2011). The nature of ESD through geography: some thoughts and questions. *Teaching Geography*, 14-16.

Fisher, C., & Binns, T. (2000). Introduction. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.1-5). Londres: Routledge.

Fisher, C. (2000). The resourceful geography teacher. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.120-136). Londres: Routledge.

Fisher, T. (2000). Developing the educational use of information and communications technology. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.50-65). Londres: Routledge.

Fitzpatrick, C. (2011). A place for everything: geographic analysis and geospatial tech in schools. *The Geography Teacher*, 8 (1), 10-15.

Flores, M., & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedago.

Flores, M., & Viana, I. (2007) *Profissionalismo docente em transição:as identidades dos professores em tempos de mudança - Cadernos CIED* (pp.93-101). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Flory, S. *et al*. (2014). US urban teachers' perspetives of culturally competent professional development. *Professional Development in Education*, 40 (2), 282-294.

Foord, K., & Haar, J. (2008). *Professional learning communities*. Nova Iorque: Eye on Education.

Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Forsberg, E., & Wermke, W. (2012). Knowledge sources and autonomy: German and Swedish teachers' continuing professional development of assessment knowledge. *Professional Development in Education*, 38 (5), 741-758.

Forte, A. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspetivas e estratégias*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

Forte, A., & Flores, M. (2010). Conceções e práticas de colaboração docente. In M. Alves, M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação* (pp. 53-100). Mangualdes: Edições Pedago.

Foskett, N. (1997). Teaching and learning through fieldwork. In Tilbury, D., Williams, M. (Eds.), *Teaching and learning geography* (pp.189-201). Londres: Routledge.

Foster, E. (2010). Creating geographers: evaluating teacher participation in a geography-based summer academy. *The Social Studies*, 101, 216-244.

Fowler, F. (2009). *Survey research methods*. Londres: Sage.

Frazier, C., & Boehm, R. (2012). Using technology for geography teacher education: web-base professional development. *Review of International Geographical Education Online*, 2 (1), 78-94.

Freeman, D. (1997). Using information technology and new technologies in geography. In Tilbury, D., Williams, M. (Eds.), *Teaching and learning geography* (pp.202-217). Londres: Routledge.

Freeman, D., & Hare, C. (2006). Collaboration, collaboration, collaboration. In d. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 308-329). Londres: Geographical Association.

Freeman, D., & Morgan, A. (2009). Living in the future – education for sustainable development. In D. Mitchell (Ed.), *Living geography – exciting futures for teachers and students* (pp. 29-39). Londres: Chris Kington Publishing.

Freeman, D. (2010). Engaging with theory. In C. Books (Ed.), *Studying PGCE geography at M level* (pp. 139-151). Londres: Routledge.

Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *JSD*, 28 (3), 35-36.

GA (2009). *A different view: a manifesto for the Geographical Association*. Sheffield: Geographical Association.

Gall, M. *et al.* (2003). *Educational research an introduction*. Londres: Allyn & Bacon.

Gall, M. *et al.* (2007). *Educational research an introduction*. Londres: Allyn & Bacon.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Editora, 18-68; 136-242.

García, O. (2006). El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental. In M. Gaite, L. López, O. García (Coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 483-502). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

García, A. (2006). Las maquetas como recurso didático en geografía: una experiencia con alumnos de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria. In M. Gaite, L. López, O. García (Coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 551-558). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

García de la Veja, A. (2012). Un enfoque inovador en la didática del paisaje: escenarios y secuencia geográfica. In R González, M. Torres e M. Gaite (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 395-469). Grupo de Didática de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu

Garzón, J. (2008). Por qué enseñamos geografía e historia? Es tarea educativa la construcción de identidades? *History Education*, 27, 37-55.

Gerber, R., & Williams, M. (2000). Overview and international perspetives. In A. Kent (Ed.), *Reflective practice in geography teaching* (pp.209-217). Londres: Paul Chapman Publishing.

Gerber, R. (2002). Understanding how geographical educators learn in their work. In M. Smith (Ed.), *Teaching geography in secondary schools: a reader* (pp.293-305). Londres: Routledge.

Ghiglione, R., & Matalon, B (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Ghaye, A. (1996). Improving practice through practitioner research: learning to account for myself. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (Eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.344-366). Londres: Cambridge University Press.

Gil, A. (2009). O geógrafo: da universidade ao mercado de trabalho. *Cadernos – Curso de Doutoramento em Geografia*, 1, 167-188.

Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. Londres: Continuum.

Gillham, B. (2005). *Research interviewing, the range of techniques*. Londres: Open University Press.

Glanz, J. (2005). Standards for supervision of action research. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 191-202). Larchmont: Eye on Education.

Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C. *et al*. (2001). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Allyn & Bacon.

Glickman, C. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gobourn, E. (2006). Developing key skills through geography. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 458-465). Londres: Geographical Association.

Golightly, A., & Muniz, O. (2013). Are south african geography education students ready for problem-based learning? *Journal of Geography in Higher Education*, 37 (3), 432-455.

Gomes, A. (2013). *Geografia, imagens e sons: possibilidades de ensino-aprendizagem a partir de documentários*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Gomes, H. *et al.*(2013). *Representação geográfica do espaço geográfico do Rio Grande do Norte através da construção de maquetes. Estudio de la ciudad de Medellín*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Gomes, M. (2012). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da década*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

Gomes, N. (2006). *Potencial didático dos sistemas de informação geográfica no ensino da geografia*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Nova de Lisboa.

Gomez, S. (2011). Los espacios del consumo en la globalización: las imágenes móviles de "Super Size Me" en la enseñanza de la geografía escolar. *Geograficando*, 7, 135-148.

Gómez Ruiz, M., Torres, M., & González González, M. (2012). Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe. In R González, M. Torres y M. Gaite (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 471-484). Grupo de Didática de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu

Gonçalves, J. *et al*. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23–36.

Goodall, J. *et al*. (2005). *Evaluating the impact of continuing professional development (CPD)*. Department for Education and Skills, Universidade de Warwick.

Gopinathan, S. *et al*. (2008). *Transforming teacher education redefined professionals for 21st century schools*. Singapura: National Institute of Education, sob orientação de International Alliance of Leading Education Institutes.

Gordon, S. (2005). Standards for supervision of professional development. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 155-169). Larchmont: Eye on Education.

Gordon, J., Mark, J., & Nikula, J. (2010). Lesson study in practice. Portsmouth: Education Development Center.

Graves, N. (1996). Curriculum development in geography: an ongoing process. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (Eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.72-99). Londres: Cambridge University Press.

Graves, N., & Murphy, B. (2000). Research in geography textbooks. In A. Kent (Ed.), *Reflective practice in geography teaching* (pp. 229-237). Londres: Paul Chapman Publishing.

Grierson, A., Woloshyn, V. (2013). Walking the talk: supporting teachers' growth with differentiated professional learning. *Professional Development in Education*, 39 (3), 401-419.

Griffiths, H. (2009). *New school geographies – engaging young people?* Tese de Doutoramento, Universidade de Exeter.

Griffiths, V. (2011). Career changers and fast-track induction: teacher perspetives on their early professional development. *Teacher Development,* 15 (1), 19–35.

Gryl, I. (2012). A web of challenges and opportunities. New research and praxis in geography education in view of current web technologies. *European Journal of Geography*, 3(3), 33-43.

Grundy, S., & Robison, J. (2004). Teacher professional development: themes and trends in the recent australian experience. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 146-165). Glasgow: McGraw-Hill.

Guskey, T. (1995). Professional development in education. In T. Guskey, M. Huberman (Eds.), *Professional development in education – new paradigms & practices* (pp.114-131). Londres: Teachers College Press.

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8 (3), 381-391.

Gutiérrez Palomero, A. (2013). Revitalización de barrios y áreas urbanas degradadas: experiencias didáticas de aprendizaje cooperativo para los estudios de Geografía. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 305-214.

Habgood, M., & Ainsworth, S. (2011). Motivating children to learn effectively: exploring the value of intrinsic integration in educational games. *Journal of the Learning Sciences*, 20 (2), 169-206.

Halocha, J. (2008). Geography in the frame: using photographs. *Teaching Geography*, 19- 21.

Hamilton, M., Loughran, J., & Marcondes, M. (2009). Teacher educators and the self-study of teaching practices. In A. Swennen & M. Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator* (pp. 205-218). Londres: Springer.

Hamilton, E. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 39 (1), 42-64.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1996). Introduction. In A. Hargreaves, M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp.1-11). Londres: Wellington House.

Hargreaves, E. *et al*. (2013). Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: teacher learning communities in London and Hong Kong. *Teacher Development: an international journal of teachers' professional development*, 17 (1), 19-34.

Harris, M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *A supervisão na formação de professores II* (pp. 134-206). Porto: Porto Editora.

Hartmann, R. (2004). The issue & problem oriented approach in geographic education: toward global citizenship. In *Atas do IGUCGE Glasgow Symposium*, 177-180.

Hassell, D. (2000). Issues in ICT and geography. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.80-92). Londres: Routledge.

Haubrich, H. (2006). Changing philosophies in geographical education from the 1970s to 2005 – an international perspetive. In Lidstone, J., Williams, M. (Eds), *Geographical education in a changing world: past experiences, current trends and future challenges* (pp.39-53). Dordrecht: Springer.

Haubrich, H. (2007). Geography education for sustainable development. Procedimentos para o Simpósio Lucerne julho 29-31 de 2007. *Geographiedidaktische Forschungen*, 42, 27-38.

Healey, M. (2003). Promoting lifelong professional development in geography education: international perspetives on developing the scholarship of teaching in higher education in the twenty-first century. *The Professional Geographer*, 55 (1), 1-17.

Helmer, J., & Bloch, N. (2010). Teaching geography in the blogosphere. *The Geography Teacher*, 7, 73–76.

Hesske, S., & Vettiger, B. (2011). Implementation of sustainable learning in secondary and teacher education in geography (in Switzerland) – an exemple of good practice using effective outdoor learning. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 52-57.

Hickey, T. (2006). *Supervision and evaluation practices and perceptions in Massachusetts Charter Public Schools*. Tese de Doutoramento, Universidade de Massachusetts Lowell.

Hicks, D. (2011). A sustainable future: four challenges for geographers. *Teaching Geography*, 9-11.

Higgitt, D. *et al*. (2008). Developing and enhancing international collaborative learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 32, 121- 133.

Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hodkinson, H. (2009). Improving schoolteachers' workplace learning. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, A. Cribb (Eds.), *Changing teacher professionalism, international trends, challenges and ways forward* (pp.157-169). Londres: Routledge.

Holland, P. (2005). Standards for teacher evaluation. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 139-153). Larchmont: Eye on Education.

Holmes, D., & Walker, M. (2006). Planning geographical fieldwork. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 210-225). Londres: Geographical Association.

Hopwood, N. (2011). Young people's conceptions of geograpphy and education. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future* (pp. 30-43). Londres: Continuum.

Hortas, M., & Dias, A. (2006). Geografia, História e diversidade na construção da cidadania europeia. In M. Gaite, L. López, O. García (Coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 129-144). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Houtsonen, L. (2004). Developments in teacher training in Finland: emerging models of geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13 (2), 190- 195.

Huber, C. (2010). Professional learning 2.0. *Educational Leadership – The Key to Changing the Teaching Profession*, 67 (8), 41-46.

Huberman, M., & Guskey, T. (1995). Conclusion. In T. Guskey, M. Huberman (Eds.), *Professional development in education – new paradigms & practices* (pp.269-272). Londres: Teachers College Press.

Hung, H., & Yeh, H. (2013). Forming a change environment to encourage professional development through a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 36, 153-165.

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-179.

Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38 (2), 267–289.

IGU (2000). *Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural*. Seul: IGU-CGE. (disponível em: http://www.igu-cge.org/, acedido em 02/04/2011)

IGU (2007). *Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável*. Lucerne: IGU-CGE. (disponível em: http://www.igu-cge.org/, acedido em 02/04/2011)

Imrie, R., & Cowling, D. (2006). Forging partnerships with institutions of higher education. [Forum]. *Teaching Geography*, 23-25.

International Alliance of leading education institutes (2008). *Transforming teacher education –redefined professionals for 21st century schools*, Tuborgvej: Gopinathan, S. *et al.*

Iztúriz, A. *et al*. (2006). Experiencias educativas sobre la temáticade amenazas naturales y riesgos socionaturales utilizando juegos instruccionales estructurados y no estructurados. In M. Gaite, L. López, O. García (Coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 757-770). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Jackson, P. (2006). Thinking geographically. *Geography*, 91 (3), 199- 204.

Jamil, H., & Razak, N. (2012). Exploring the classroom practice of productive pedagogies of the malaysian secondary school geography teacher. *Review of International Geographical Education Online*, 2(2), 146-164.

Job, D. (1996). Geography and environmental education – an exploration f perspetives and strategies. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (Eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.22-49). Londres: Cambridge University Press.

Job, D. (2002). Towards deeper fieldwork. In M. Smith (Ed.), *Aspects of teaching secondary geography – perspetives on practice* (pp. 128-145). Londres: Routledge.

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-235). Glasgow: McGraw-Hill.

Kent, A (1996). Evaluating the geography curriculum. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (Eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.133-195). Londres: Cambridge University Press.

Kent, A. *et al*. (1996). Research and research methods. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (Eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.289-290). Londres: Cambridge University Press.

Keown, P. (2009). The tale of two virtual teacher professional development modules. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18, 295-303.

Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. Alves, & E. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Lisboa: Areal Editores.

Kim, H. (2007). Does geography 'really' contribute to ESD? Critical reflections on meta-geographical frameworks in world geography. Procedimentos para o Simpósio Lucerne julho 29-31 de 2007. *Geographiedidaktische Forschungen*, 42, 66-72.

Kindon, S., & Elwood, S. (2009). Introduction: more than methods – reflections on participatory action research in geographic teaching, learning and research. *Journal of Geography in Higher Education*, 33:1, 19-32.

King, A. *et al*. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 229–247.

King, S. (2004). Emerging models of teacher training in England. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13, 197- 204.

King, S., & Taylor, L. (2006). Using ICT to enhance learning in geography. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 198-209). Londres: Geographical Association.

King, S. (2010). Reflecting critically on practice. In C. Books (Ed.), *Studying PGCE geography at M level* (pp. 36-49). Londres: Routledge.

Kirkland *et al*. (2010). Games-based learning experiences: testing the principles with teachers and students, Futurelab.

Kleickmann, T. *et al*. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: the role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64 (1), 90-106.

Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.

Knight, J. (2011). What good coaches do. *Educational Leadership*, 69 (2), 18-22.

Kolenc Kolnik, K. (2010). Lifelong learning and the professional development of geography teachers: a view from Slovenia. *Journal of Geography in Higher Education*, 34 (1), 53-58.

Kornuta, H. (2001). *Teacher portfolios in the supervision process: a journey of discovery*. Tese de Doutoramento, Universidade de San Diego.

Kramer, C. (2007). *Elementary teacher's perceptions of the effectiveness of instrumental supervision*. Tese de Doutoramento, Dowling College.

Krell, D., & Fichtman, N. (2012). Facilitating action research: a study of coaches, their experiences, and their reflections on leading teachers in the process of practitioner inquiry. *Professional Development in Education*, 38 (5), 827–844.

Kuusisaari, H. (2013). Teachers' collaborative learning – developmentof teaching in group discussions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *1*9 (1), 50–62.

Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage Publications. V

Kvasnak, R., & DaSilva, E. (2012). Multimedia technology and students' achievement in geography. *The Geography Teacher*, 9 (1), 18–25.

Lai, E. (2010). Getting in step to improve the quality of in-service teacher learning through mentoring. *Professional Development in Education*, 36 (3), 443-469.

Lam, C., Lai, E., & Wong, J. (2009). Implementation of geographic information system (GIS) in secondary geography curriculum in Hong Kong: current situations and future directions. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18 (1), 57-74.

Lam, S. *et al*. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 487-497.

Lambert, D. (2000). Textbook pedagogy, issues on the use of textbooks in geography classrooms. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.108-117). Londres: Routledge.

Lambert, D. *et al*. (2005). Geovisions: past, present and future. *Teaching Geography*, 4- 7.

Lambert, D. (2006). What´s the point of teaching geography? In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 30-37). Londres: Geographical Association.

Lambert, D. (2009). What is living geography? In D. Mitchell (Ed.), *Living geography* (pp. 1-7). Londres: Chris Kington Publishing.

Lambert, D. (2009). A different view. *Geography*, 94 (2), 119- 125.

Lambert, D. (2010). On being a professional geography teacher. In C. Books (Ed.), *Studying PGCE geography at M level* (pp. 9-22). Londres: Routledge.

Lambert, D. (2010). Geography education research and why it matters. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (2), 83 – 86.

Lambert, D., & Balderstone, D. (2010). *Learning to teach geography in the secondary school* (2nd ed.). Oxon: Routledge.

Lambert, D. (2011). Reviewing the case for geography, and the 'knowledge turn' in the English National Curriculum. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 72-87.

Lambrinos, N., & Bibou, L. (2006). Learning geography with a 'Geography Box'. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15, 241- 254.

Lambros, A. (2004). *Problem-based learning in middle and high school classrooms*. Londres: Sage Publications.

Lara, S. (2011). Las vivencias estudantiles del trabajo del campo y sus implicaciones pedagógicas. *Revista de Investigación*, 73 (35), 195-215.

Lawrence, V. (2004, outubro). Mapping out the future. *Teaching Geography*, 116- 119.

Lázaro y Torres, M. (2013). El impulso de las competencias espaciales a través del trabajo de campo virtual. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 35-62.

Leat, D. (2000). The importance of 'big' concepts and skills in learning geography. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.137-151). Londres: Routledge.

Leat, D. *et al*. (2005). New strategies for learning geography: a tool for teachers' professional development in England and the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 327-342.

Lee, J. (2011). Incorporating geospatial technologies into geography curriculum and lessons in a korean context. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 93-98.

Leite, C. (2005). *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. (dispinível em:repositorio-aberto.up.pt, acedido em 15/05/2013)

Leite, L., Dourado, L., & Esteves, E. (2010). Relationships between students' reactions towards problem-based learning and their learning styles: Implications for science teaching and teacher education. In G. Mészáros, & I. Falus (Eds.), *ATEE 2010 Annual Conference Proceedings: Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development* (pp. 248-261). Bruxelas: Association for Teacher Education in Europe, ATEE.

Leite, L. *et al*. (2013). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas: perspetivas de professores de ciências e geografia. *Journal of Science Education*, 14, 28 – 32.

Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton, R. Smith (Orgs.), *Leadership in education* (pp. 103-117). Londres: Sage Publications.

Lemos, E. (1991). Associação de Professores de Geografia. *Apogeo*, 2, 29-30.

Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspetiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.*, 33, 173-186.

Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.

Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9 (1), 15–26.

Lewthwaite, B. (2006). Constraints and contributors to becoming a science teacher-leader. *Science Education*, 90, 331– 347.

Lidstone, J., & Williams, M. (2006). Researching change and changing research in geographical education. In J. Lidstone, M. Williams (Eds.), *Geographical education in a changing world: past experience, current trends and future challenges* (pp.1-16). Dordrecht: Springer.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development transforming conceptions of professional learning. *The Phi Delta Kappan*, 76, 591–596.

Livingston, K. (2012). Approaches to professional development of teachers in Scotland: pedagogical innovation or financial necessity*?, Educational Research*, 54 (2), 161-172.

Lofthouse, R., & Leat, D. (2006). Reflecting on teaching and learning – using thinking skills. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 30-37). Londres: Geographical Association.

Lofthouse, R., & Leat, D. (2006). Research in geographical education. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 524-533). Londres: Geographical Association.

Lofthouse, R., & Leat, D. (2006). Coaching for geography teachers. *Teaching Geography*, 130-132.

Lopes, A. *et al*. (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007*. Porto: Livpsic/ Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Lopes, C. (2010). *O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo.

Lopes, V. (2010). *(In) Sucesso escolar – quais os anos de escolaridade mais problemáticos? Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.

López Aguado, M., & Silva Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y strategias, Revista Estilos de Aprendizaje, 4 (4), 36-55.

Loughran, J. (2002). Understanding self-study of teacher education practices. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 239- 248). Londres: Routledge.

Loughran, J. (2003). Conclusion: leading with a focus on science teaching and learning. In J. Wallace, J. Loughran (Eds.), *Leadership and professional development in science education* (pp. 237-245). Londres: RoutledgeFalmer.

Loughran, J. *et al.* (2004). *In* search of pedagogical content knowledge in science: developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (4), 370-391.

Loughran, J. *et al*. (2006). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Roterdão: SensePublishers.

Lowenhaupt, R., McKinney, S., & Reeves, T. (2013). Coaching in context: the role of relationships in the work of three literacy coaches. *Professional Development in Education*, 1-18.

Lozano, P. (2010). Las salidas de terreno como posibilidad de enseñanza de la geografía. *Geosaberes*, 2 (1), 72-80.

Madrigal, A., Toledo, N., & Serrano, M. (2006). Un juego de simulación para el estudio del paisaje agrario: cultiva España. In M. Gaite, L. López, O. García (Coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 635-646). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Maciel, A., & Marinho, F. (2011). O estudo da paisagem e o ensino da geografia: breves reflexões para docentes do Ensino Fundamental II. *Geosaberes*, 4, 55-60.

Major, B. (2011). Geography as journey and homecoming. *Geography*, 96 (1), 39-43.

Mandell, E. (2006). *Supervisory practices and their effect on teacher's professional growth*. Tese de Doutoramento, Universidade de Pittsburgh.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7 – 22.

Martin, F., & Bailey, P. (2002). Evaluating and using resources. In M. Smith (Ed.), *Aspects of teaching secondary geography – perspetives on practice* (pp. 187-199). Londres: Routledge.

Martin, F. (2002). Using ICT to raise achievement. In M. Smith (Ed.), *Aspects of teaching secondary geography – perspetives on practice* (pp. 212-220). Londres: Routledge.

Martin, F. (2006). Using ICT to create better maps. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 106-121). Londres: Geographical Association.

Martin, F. (2006). *E-geography, using ICT in quality geography*. Londres: Geographical Association.

Martinha, C. (2011). *A formação do cidadão geograficamente competente – aspetos da mudança de paradigma pedagógico em didática da Geografia*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.

Martins, F. (2011). *O Currículo Nacional de Geografia do ensino básico. Da conceção e do prescrito à configuração do vivido*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Porto.

Martins, F., & Correia, L. (2012). A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012). *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, 1, 127-142

Martins, F. (2012). Práticas de ensino de geografia no ensino básico e secundário desenvolvidas por jovens professores formados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (estudo de caso). In D. Royé *et al*. (Coords). *Atas do XIII Colóquio Ibérico de Geografia* (pp. 1654-1662). Santiago de Compostela.

Martins, F. (2013). A importância da reflexão na prática de ensino supervisionada: uma visão de (alguns) professores de Geografia. In A. Lopes *et al*. (Orgs). *Trabalho docente e formação: políticas práticas e investigação*. Porto, 851-862.

Martins, R. (2010). *Os desafios do processo formativo do professor de geografia*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Martins, S. *et al*. (2011). Avaliação do desempenho: emoções e sentimentos dos professores. In M. Alves, M. Flores, E. Machado (Orgs), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 69-100). Mangualde: Edições Pedago.

Marzano, R. *et al*. (2011). *Effective supervision: supporting the art and the science of teaching*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCaffrey, D. (2000). *Teacher attitudes toward supervision and evaluation in the developmental research schools of de State of Florida*. Tese de Doutoramento, Atlantic University.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2006). *Research in education*. Nova Iorque: Allyn and Bacon.

McPartland, M. (2006). Strategies for approaching values education. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 170-179). Londres: Geographical Association.

Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua.* Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

Merenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie – organiser les apprendissages*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.

Michael, J., & Model, H. (2003). *Ative learning in secondary and college science classrooms*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Miranda, B. (2009). *A reconfiguração didática: implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.

Miranda, B., & Ferreira, M. (2011). Geography curriculum and development of democratic competences: the case of Portugal. In *Atas do IGUCGE London Symposium* (pp.122-128). Londres.

Miranda, B., & Malheiro, M. (2012). Ensinar geografia para a sociedade do século XXI: o confronto entre as novas perspetivas educacionais e as práticas pedagógicas. In D. Royé *et al*. (Coords). *Atas do XIII Colóquio Ibérico de Geografia* (pp. 1663-1670). Santiago de Compostela.

Miranowicz, A. *et al.* (2007). *Virtual training centers of the I*Teach Project - continuous learning*. Proceedings to the 13th International Conference on Technology Support Learning & Training - Online Educa, Berlim. (disponível em:http://research.uni-sofia.bg/handle/10506/90, acedido em 22/08/2011)

Mitchell, L. (2010). Why use GIS? *Teaching Geography*, 18- 20.

Mohan, A. (2009). *Teacher efficacy in geography: a mixed methods study of formal and informal teacher education*. Tese de Doutoramento, Texas State University. (disponível em: http://ecommons.txstate.edu/geogtad/, acedido em 20/07/2010)

Moraes, J. (2010). *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercícios da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia*. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo.

Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?*. Coimbra: Livraria Almedina.

Morales Hernández, A., Souto González, M., & Caurin Alonso, C. (2013). Los trabajos de campo en la formación docente: los estudios de caso. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 463-478.

Moreira, J., & Ferreira, M. (2011). Os webfólios como contributo para o desenvolvimento profissional docente e como dispositivo de avaliação. In M. Alves, M. Flores, E. Machado (Orgs), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 177-195). Mangualde: Edições Pedago.

Moreira, M. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Minho.

Moreira, M. (2009). A avaliação do (des)empenho docente : perspetivas da supervisão pedagógica. In Vieira, F. *et al*. (Orgs), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: atas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (pp.241-258). Braga: CIED.

Moreira, M. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: o que vale o que observamos? In M. Alves, M. Flores, E. Machado (Orgs), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 17-38). Mangualde: Edições Pedago.

Moreira, J., & Ferreira, M. (2011). Os webfólios como contributo para o desenvolvimento profissional docente e como dispositivo de avaliação. In M. Alves, M. Flores, E. Machado (Orgs), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 177-195). Mangualde: Edições Pedago.

Moreno, R. (2007). *O uso de croquis cartográficos no ensino médio*. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo.

Morgado, J. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. Morgado, M. Reis (Eds.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspetivas europeias - Cadernos CIED* (pp.41-57). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Morgado, S., & Leite, L. (2012). Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: efeitos de uma ação de formação de professores de Ciências e de Geografia. Atas do XXV Encuentro de Didática de las Ciencias Experimentales, 511 – 518.

Morgado, S. (2013). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: um estudo centrado na formação contínua de professores de Ciências e de Geografia*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.

Morgan, J., & Lambert, D. (2005). *Geography – teaching school subjects 11-19*. Londres: Routledge.

Morgan, J. (2006). Geography – a dynamic subject. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 38-45). Londres: Geographical Association.

Morgan, A. (2006). Teaching geography for a sustainable future. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 276-295). Londres: Geographical Association.

Morgan, A. (2010). Education for sustainable development and geography education. In C. Books (Ed.), *Studying PGCE geography at M level* (pp. 77-88). Londres: Routledge.

Morgan, A. (2011). Sustaining education for sustainable development in geography. *Teaching Geography*, 6-8.

Morgan, A. (2011). Place-based education versus geography education. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future* (pp. 84-103). Londres: Continuum.

Morine-Dershimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome, & N. Lederman (Eds.). *PCK and science* education (pp.21-50). Países Baixos: Kluwer Academic Publishers.

Mpofu, L. (2007). *Perception of classroom supervision by secondary school teachers in the Harare region*. Dissertação de Mestrado, Tshwane University of Technology.

Muijs, D. *et al.* (2004). Evaluating CPD: an overview. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 291-309). Glasgow: McGraw-Hill.

Murillo, F. (2008). A Avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento. In C. Ramos (Dir.) *Avaliação de professores. Visões e realidades* (pp.33-48). Atas da Conferência Internacional. Lisboa: Ministério da Educação.

Musset, P. (2010). Inicial teacher education and continuing training policies in a comparative perspetive: current practices in OECD countries and a literature review on potencial effects, *OECD Education Working Papers*, nº48, OECD Publishing.

Naish, M. (2002). Action research for a new professionalism in geography education. In M. Smith (Ed.), *Teaching geography in secondary schools: a reader* (pp.306-321). Londres: Routledge.

Negrais, M. (2007). *Perceções dos professores de Ciências Naturais sobre o ensino no âmbito CTSA*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade de Aveiro.

Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Nunes, S., & Braga, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. In R González, M. Torres e M. Gaite (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp.49-57). Grupo de Didática de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu

Oakes, S., & Wolton, J. (2006). Geography in the media and mediating in geography. *Teaching Geography*, 26- 29.

OCDE (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning*. OCDE Publishing.

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE Publishing.

OCDE (2009a). *Teacher evaluation: current practices in OCDE countries and a literature review*.

OCDE (2009b). *Teacher evaluation in Portugal – OECD Review*. OCDE Publishing.

OCDE (2009c). *Teacher evaluation: a conceptual framework and examples of country practices*. OCDE Publishing.

OCDE (2010). *Talis 2008 Technical Report*. OCDE Publishing.

OCDE (2011). *Building a high-quality teaching profession, lessons from around the world*. OCDE Publishing.

OCDE (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OCDE Publishing.

OCDE (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. OCDE Publishing.

OCDE (2013). *Teachers for 21st century: using evaluation to improve teaching*. OCDE Publishing.

OCDE (2013). *Leadership for 21st century learning*, educational research and innovation, OCDE Publishing.

OCDE (2014). *A teachers' guide to TALIS 2013: teaching and learning international survey*, TALIS, OCDE Publishing.

Office for Standards in Education (2002). *Continuing professional development for teachers in schools*, Reino Unido. (disponível em: www.ofsted.gov.uk, acedido em 01/06/2010)

OFSTED Report (2008). *Learning outside the classroom. How far should you go?* Reino Unido. (disponível em: www.ofsted.gov.uk, acedido em 29/08/2013)

OFSTED Report (2011). *Geography: learning to make a world of difference*. Reino Unido. (disponível em: www.ofsted.gov.uk, acedido em 29/08/2013)

Oliveira, C. (2010). Novas mídias: o texto jornalístico em sala de aula. *Geosaberes*, 1, 82-86.

Oliveira, C., Leite, L., & Malheiro, M. (2012). O desenvolvimento profissional docente em geografia: um estudo comparativo de perspetivas de professores avaliadores e avaliados. In D. Royé *et al*. (Coords), *Atas do XIII Colóquio Ibérico de Geografia* (pp.1679-1689). Santiago de Compostela.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola* (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II - da organização à pessoa* (pp. 9-15). Porto: Porto Editora.

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

Oliveira, M. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2010). *Os globos virtuais no ensino da geografia – a noção de espaço em alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade de Aveiro.

Oliver, M., & Alexandre, F. (2004). Teacher training. Anais, 5, 117–135.

O'Neal, E. (2008). Middle school teachers understandings of supervision: exploring feedback for professional growth in teacher performance and student achievement. Tese de Doutoramento, Wilmington University.

Oolbekkink-Marchand, H. *et al*. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22 (1), 122-139.

Oost, K. *et al*. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education,* 20 (4), 309–325.

Ortega, F. (2010). La ciencia y la didática de la geografia: investigación geográfica y enseñanza escolar. *II Congrés Internacional de Didáctiques*. Universitat de Girona: Girona. (disponivel em:

http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/123.pdf,acedido em 04/04/2012)

Osborne, R., & Freyberg, P. (1991). *Learning in science*. Hong Kong: Heinemann Education.

Owen, S. (2014). Professional development in education: teacher professional learning communities in innovative contexts: 'ah hah moments', 'passion' and 'making a difference' for student learning. *Professional Development in Education*.

Pacheco, J., & Flores, M. (2000). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Pachler, N. *et al*. (2010). *Mobile learning: structures, agency, practices*. Nova Iorque: Springer.

Pajak, E. *et al*. (2005). Standards for clinical supervision. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 123-138). Larchmont: Eye on Education.

Palacios, A. (2009). Enseñanza, investigación y conocimiento geográfico en contextos escolares formales y no formales. *Biblio 3W. Revista Bibliogtáfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 831, 1-11.

Palin, M. (2008). Celebrating the action plan for geography. *The Geographical Association Magazine*, 8, 22-23.

Paraskevas, A. *et al*. (2010). A study of a blended didactic approach to teacher professional development in geography. *European Journal of Geography*, 1, 46- 59.

Parkinson, A., & Vannet, V. (2008). Using digital learning resources in geography teaching. *Teaching Geography*, 30- 34.

Partnership for 21st Century Skills (2011): *Learning for the 21st century: a report and mile guide for 21st century skills*. Washington DC.(disponível em: www.21stcenturyskills.org, acedido em 04/07/2013)

Patterson, T. (2007). Google Earth as a (not just) geography education tool. *Journal of Geography*, 106, 145-152.

Paul, L. *et al*. (2005). A multilevel approach to professional development – the example of the department of human geography and planning in Utrecht . In K. Doner, P. Charzynski (Eds), *Changing horizons in geography education* (pp.183-187). Torun: Herodot Network.

Paula-Shinobu, P., & Aguiar, M. (2013). *O google earth como ferramenta oara i ensino de Geografia na identificação da formação vegetal, em área de preservação permanente do Córrego Mandacaru-Maringá. Estudio de la ciudad de Medellín.* Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Pawson, E. *et al*. (2006). Problem-based Learning in geography: towards a critical assessment of its purposes, benefits and risks. *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (1), 103–116.

Peinado Rodríguez, M., & Rueda Parras, C. (2012). Enseñamos y aprendemos geografía a través de problemáticas ambientales. In R González, M. Torres e M. Gaite (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 334-346). Grupo de Didática de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu

Pereira, Í. (2011). Avaliação fria, avaliação quente. Contributos para a discussão da complexidade do processo de avaliação de desempenho docente. In M. Alves, M. Flores, E. Machado (Orgs), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 39-67). Mangualde: Edições Pedago.

Pereira, I. (2010). Festas no bairro: conteúdos geográficos? *Geosaberes*, 1 (1), 66-79.

Pereira, R. (2011). Grupos de pesquisa e experimentação, prática de campo e análise da paisagem como proposta metodológica na educação básica. *Geosaberes*, 4 (2), 76-87.

Pereira, S. (2011). Reflexões sobre a prática de ensino e os recursos adotados nas aulas de geografia: a utilização de músicas em sala de aula por professores do municipio de Campina Grande, PB. *Geosaberes*, 4 (2), 88-99.

Pérez, J. (2009). Coaching para docentes, motivar para o sucesso. Porto: Porto Editora.

Pierson, D. (1993). *Teacher supervision and evaluation: a comparative analyses of the attitudes and perceptions of teachers and administrators*. Tese de Doutoramento, Clark University.

Pintassilgo, J. *et al*. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

Pires, L. (2013). De onde eu vejo o mundo: a cidade como laboratório para a construção do conhecimento geográfico e de aprendizagens significativas. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 305-318.

Piwowar, V. *et al*. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.

Poekert, P. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38 (2), 169– 188.

Poirier, D. (2009). *A Principal's and teachers' perceptions and understandings of instructional leader: a case study of one school*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Saskatchewan.

Pratschler, M. (2009). *Effects of mentoring preservice teachers on inservice teachers in professional development school environments*. Tese de Doutoramento, Walden University.

Pykett, J., & Smith, M. (2009). Rediscovering school geographies: connecting the distant worlds of school and academic geography. *Teaching Geography*, 35- 38.

Queirós, E. (2013). *Ensinar Geografia – uma avaliação sobre as práticas pedagógicas no ensino de Geografia: um estudo de caso sobre as escolas de áreas periféricas do Rio de Janeiro, Brasil*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Rahm, J. (2004). Multiple modes of meaning-making in a science center. *Science Education*, 88, 223– 247.

Ramos, C. (2009). *Teacher evaluation in Portugal, country background report for OECD*. Lisboa: Ministério da Educação.

Range, B. *et al*. (2011). Supervision and evaluation: the Wyoming perspetive. *Educational Assessement, Evaluation and Accountability*, 23, 243-265.

Rawding, C. & Halliwell, D. (2004). Acessing land use through digital images. *Teaching Geography*, 150- 151.

Rawding, C. (2010). What are the connections between subject developments in academic and school geography? *International Research in Geographical and Environmental Education,* 19 (2), 119–125.

Rawling, E. (1996). The impact od National Curriculum on school-based curriculum development in secondary geography. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (Eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.100-132). Londres: Cambridge University Press.

Rawling, E. (2000). School geography 5-16: issues for debate. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.6-22). Londres: Routledge.

Rawling, E. (2006). Changing the subject – what's it got to do with me? In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp.82-87). Londres: Geographical Association.

Rawling, E. (2011). Reading and writing a place: a role for geographical education in the twenty-first century. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future* (pp. 65-82). Londres: Continuum.

Reinfried, S., Schleicher, Y, & Rempfler, A. (2007). Visões geográficas em educação para o desenvolvimento sustentável. Procedimentos para o Simpósio Lucerne julho 29-31 de 2007. *Geographiedidaktische Forschungen*, 42, 243-250.

Reinfried, S., & Hertig, P. (2011). Geographical education: how human-environment-society processes work. In *geography – encyclopedia of life support systems* (EOLSS), Developed under the Auspices of the UNESCO, Eolss Publishers, Oxford, UK. (disponível em:http://www.eolss.net, acedido em 04/11/2013)

Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28 (2), 297-310.

Ribeiro, O. (2012). *O ensino da geografia*. Porto: Porto Editora.

Richter, D. *et al*. (2014). Professional development across the teaching career: teacher´s uptake of formal and informal learning opportunities. In S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, M.

Böhmer (Eds.), *Teachers' professional development* (pp. 97-122). Países Baixos: Sense Publishers.

Rivera, J. (2009). La revolución comunicacional, la educación geográfica y la enseñanza de la geografía. *Revista de Teoría y Didática de las Ciencias Sociales*, 15, 287-310.

Riveros, A. *et al*. (2013). From teachers to teacher-leaders. *International Journal of Teacher Leadership*, 4 (1), 1– 15.

Roberts, M. (1996). Teaching styles and strategies. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (Eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.231-259). Londres: Cambridge University Press.

Roberts, M. (2002). The role of research in supporting teaching and learning. In M. Smith (Ed.), *Teaching geography in secondary schools: a reader* (pp.283-292). Londres: Routledge.

Roberts, M. (2006). Geographical enquiry. In D. Balderstone (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 90-105). Londres: Geographical Association.

Roberts, M. (2009). Investigating geography. *Geography*, 94, 181 – 188.

Roberts, M. (2010). Geographical inquiry. *Teaching Geography*, 6–9.

Rocha, M. (2013). *A educação geográfica e histórica na assunção da cidadania*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Porto.

Rock, M. *et al*. (2011). The power of virtual coaching. *Educational Leadership*, 69 (2), 42-48.

Rod, J., Sætre, P., & Jones, M. (2013). Research on geographical education. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 67 (3), 117-119.

Rodrigues, E. (2004). *Competências dos e-formadores*. In Dias, A., Gomes, M. (Coord.), *E-learning para e-formadores*. Braga: TecMinho.

Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspetiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletin de la A. G. E.*, 33, 173-186.

Ronis, D. (2008). *Problem-Based Learning for Math & Science*. Londre: Corwin Press.

Rutherford, C. (2009). Distributed leadership and comprehensive school reform: using the distributed perspetive to investigate the distribution of teacher leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 2 (2), 49– 68.

Rydant, A. *et al*. (2013). Student perceptions of fieldwork utility across three international field courses. *Review of International Geographical Education Online*, 3 (2), 189-203.

Ryu, H., & Parsons, D. (2009). *Innovative mobile learning*. Nova Iorque: Information Science Reference.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos - estratégia de formação e de supervisão*. Cadernos Didáctivos, Série Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.

Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2001). Supervisão reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. In J. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 81-85). Porto: Porto Editora.

Sarno, E. (2012). From spatial intelligence to spatial competences: the results of applied geo-research in italian schools. *Review of International Geographical Education Online*, 2 (2),165-180.

Sacramento, A. (2007). *O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.

Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: a literature review. *Professional Development in Education*, 38 (5), 777– 789.

Salladino, R. (2004). *A study of colleague consultation – an alternative to traditional methods of teacher supervision*. Tese de Doutoramento, Faculty of Immaculata University.

Samaras, A., & Fox, R. (2013). Capturing the process of critical reflective teaching practices through e-portfolios. *Professional Development in Education*, 39 (1), 23– 41.

Santos, A. (2010). *Os sistemas de informação geográfica no ensino da geografia: aplicação a uma turma do 3ºCiclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Nova de Lisboa.

Sargent, S. (2003). *Teacher supervision experiences of middle career teachers: a qualitative study*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Regina.

Savin-Baden, M., & Major, C. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Berkshire: Open University Press.

Savin-Baden, M. (2006). The challenge of using problem-based learning online. In M. Savin-Baden, K. Wilkie (Eds.), *Problem-based learning online* (pp.20-44). Berkshire: Open University Press.

Savin-Baden, M. (2007). *A Pratical guide to problem-based learning*. Oxon: Routledge.

Schön, D. (1996). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.

Schell, E., Roth, K., & Mohan, A. (Eds.). (2013). A road map for 21st century geography education: instructional materials and professional development (a report from the Instructional Materials and Professional Development Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project). Washington, DC: National Council for Geographic Education. (disponível em: http://natgeoed.org/roadmap, acedido em 01/02/2014)

Schockemöhle, J. (2011). Embedding ESD in geography teaching via place-based education – an empirical study on effects, drivers and barriers of the concept of 'Regional Learning 21+'. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 184-191.

Schrüfer, G. (2011). Intercultural competence in the teaching of geography: a proposal for establishing intercutural study as the foundation of a geography curriculum. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 192-199.

Schultz, R., Kerski, J., & Pattersonn, T. (2008). *The use of virtual globes as a spatial teaching tool with suggestions for metadata standards. Journal of Geography,* 107 (1), 27-34.

Scoffham, S. (2000). Environmental education. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.204-218). Londres: Routledge.

Scoffham, S. (2000). Europe matters. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.219-233). Londres: Routledge.

Scott, P., Mortimer, E., & Ametller, J. (2011). Pedagogical link making: a fundamental aspect of teaching and learning scientific conceptual knowledge. *Studies in Science Education*, 47 (1), 3-36.

Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Sibila, M. (2012). *O erro e a avaliação da aprendizagem: conceções de professores*. Tese de mestrado, Universidade Estadual de Londrina.

Silva, A. (2011). *Migrações, geografia escolar e educação para a cidadania*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade de Lisboa.

Silva, A., & Herdeiro, R. (2013). Teaching education (2013): the work, perceptions and professional development of teachers, *Teaching Education*, 1-18.

Silva, C., & Alonso, L. (2008). A construção do conhecimento profissional dos professores – o blog como ferramenta metodológica e estratégia formativa. In P. Dias & A. Osório (Eds), *Ambientes educativos emergentes*. Braga, Universidade do Minho/Centro de Competência, 119-142.

Silva, E. (2008). A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (39), 91-114.

Silva, I., & Barbosa, T. (2013). *Ensino de Geografia e literatura: quando a estética é espacilizada. Estudio de la ciudad de Medellín*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.

Silva, L., & Ferreira, C. (2000). O cidadão geograficamente competente: competências da geografia no ensino básico. *Inforgeo*, 15, 91-102.

Silva, M. (2013). A dimensão temporal no desenvolvimento do pensamento espacial: uma proposta de práticas espaciais na baixa pombalina, em Lisboa. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 201-214.

Silva, Q. (2002): *Relação entre as conceções de ensino e aprendizagem dos professores de ciências da natureza e a sua prática pedagógica: contributos para a sua compreensão*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Silva, R. (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática do 2º ciclo do ensino básico – o insucesso escolar e as estratégias para o minorar*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.

Silva, S. (2012). *Erros e dificuldades no processo de ensinar e aprender a resolver sistemas de duas equações do 1º grau no 8ºano*. Tese de mestrado, Universidade do Minho.

Simão, A. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contexto de mudança?. In M. Flores, I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança - Cadernos CIED* (pp.93-101). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Simão, A. *et al*. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 61 – 74.

Simões, M. (2011). A construção do plano de desenvolvimento profissional. In M. Alves, M. Flores, E. Machado (Orgs), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 123-151). Mangualde: Edições Pedago.

Simões, P. (2011). *O 3RD World Farmer como ferramenta promotora de competências geográficas no 9ºano*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Aberta.

Skavhaug, T., & Andersen, H. (2013). Urban fieldwork in geographical education in Levanger, Norway. *Norsk Geografisk Tidsskrift_Norwegian Journal of Geography* , 67 (3), 179-183.

Slater, F. (1996). Illustrating research in geography education. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (Eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.291-320). Londres: Cambridge University Press.

Soares, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspetiva construtivista do conhecimento. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135-143). Aveiro: Edições Cidine.

Soares, A. (2000). *A supervisão como estratégia de formação reflexiva no contexto da formação inicial de professores*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Soares, T. (2008). *O currículo de geografia do terceiro ciclo e suas implicações no desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.

Solem, M., Lambert, D., & Tani, S. (2013). *GeoCapabilities: a transatlantic approach to researching and improving teacher preparation and leadership in Geography*. Relatório de atividades (1º fase): julho 2012- junho 2013. (disponível em: http://www.aag.org/geocapabilities, acedido em 20/05/2014)

Solem, M., Lambert, D., & Tani, S. (2013). Geocapabilities: toward an international framework for researching the purposes and values of geography education. *Review of International Geographical Education Online*, 3, (3), 214- 229.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, S. (2011). *Análise de erros na produção escrita de aprendentes de Português língua estrangeira*. Tese de mestrado, Universidade do Porto.

Souto González, X. (2000). A didática da geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. *Inforgeo*, 15, 21-42.

Souto González, X. (2003). A xeografía e a educación da cidadanía. *Revista da Faculdade de Letras - Geografia*, XIX, 25-46.

Souto González, X. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competências para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Anekumene*, 1, 128-139.

Sparks, G., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10, 40-57.

Stokes, A., Magnier, K., & Weaver, R. (2011). What is the use of fieldwork? Conceptions of students and staff in geography and geology. *Journal of Geography in Higher Education*, 35, 1, 121-141.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning* (3º ed.). Londres: Corwin.

Tani, S. (2011). Cultural geographies and school geography: building links between the two. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 214-222.

Taylor, L. (2014). Diversity between and within: approaches to teaching about distant place in the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (2), 276–299.

Taylor, R. (2005, outubro). It's virtually fieldwork! *Teaching Geography*, 157- 160.

Thurlings *et al*. (2012). Investigating feedback on practice among teachers: coherence of observed and perceived feedback. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (4), 473-490.

Tillema, H., & Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: the role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction*, *1*6, 592–608.

Timperley, H. (2011). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10 (2), 145-170.

Tienken, C., & Stonaker, L. (2007). When everyday is professional development day. *Journal of Staff Development*, 28 (2), 24–29.

Tonini, I. (2011). Livro didático: textualidades em rede? In N. Kaercher *et al*. (Eds.), *O ensino da geografia e suas composições curriculares* (pp. 145-154). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.

Troen, V., & Boles, C. (2014). Rounds puts teachers in charge of learning. *JSD*, 35 (2), 20-28.

Tschannen-Moran, B., & Tschannen-Moran, M. (2011). The coach and the evaluator. *Educational Leadership*, 69 (2), 10-16.

Tucker, P. *et al.* (2002). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development*. Londres: Eye on Education.

Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Turney, A. (2009). Living and learning outside the classroom - fieldwork. In D. Mitchell (Ed.), *Living geography – exciting futures for teachers and students* (pp. 113-126). Londres: Chris Kington Publishing.

Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27, 891-899.

Tüzün, H. *et al*. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*, 52, 68–77.

Ulicsak, M., & Williamson, B. (2010). Computer games and learning, Futurelab.

Valdivieso, E. (2006). Los textos literarios: un apoyo didático para la enseñanza de la geografía. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 5, 57-69.

Valdivieso, E. (2008). La pintura de paisaje: una herramienta didática para la enseñanza de la Geografía. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 7, 19-26.

Valdivieso, E. (2010). Es posible aprender Geografia a través de la toponimia? *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 9, 16-25.

Veja, A. (2011). Adquisición de conceptos básicos en geografía mediante el aprendizaje basado en problemas. *Revista Geográfica de América Central*, número especial Encuentro Geógrafos America Latina, 1-18.

Vermunt, J. (2014). Teacher learning and professional develpment. In S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, M. Böhmer (Eds.), *Teachers' professional development* (pp. 79-96). Países Baixos: Sense Publishers.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores.* Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. *et al.* (2003). Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente. In *Atas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (pp. 133-147). Braga: CIED.

Vieira, F. *et al*. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F., & Moreira, M. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. In M. Raya & T. Lamb (Eds), *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education* (pp. 266–282). Dublin: Authentik.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*, 1, 1-76.

Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições Asa.

Villegas-Reimers, E. (2003): International Institute for Educacional Planning. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO.

Vuk, R., Jakoveié, M., & Curié, Z. (2011). The role of the Croatian Geographical Society in the training and professional development of teachers of geography. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 231-238.

Wachob, P. (2011). Critical friendship circles: the cultural challenge of cool feedback. *Professional Development in Education*, 37 (3), 353-372.

Walford, R. (2000). Wider issues for the future. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.296-313). Londres: Routledge.

Watkins, C. (2006). *Classrooms as learning communities* . Londres: Routledge.

Weeden, P. (2002). Teaching about the language of maps. In M. Smith (Ed.), *Aspects of teaching secondary geography – perspetives on practice* (pp. 118-127). Londres: Routledge.

Weiying, S. (2012). *A análise dos erros de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem dos conjuntivos do Português e o discurso metodológico do ensino*. Tese de mestrado, Universidade do Minho.

Wellington, J., & Ireson, G. (2008). *Science learning, science teaching*. Londres: Routledge.

Wermke, W. (2011) Continuing professional development in context: teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37 (5), 665-683.

Widdowson, J., & Lambert, D. (2006). Using geography textbooks. In Balderstone, D. (Ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 146-159). Londres: Geographical Association.

Wiles, J., & Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice* (5º ed.). Nova Jersey: Prentice Hall.

Williams, A. (2002). GIS in school geography. In M. Smith (Ed.), *Aspects of teaching secondary geography – perspetives on practice* (pp. 221-226). Londres: Routledge.

Williams, M. (2012). Towards a framework for research in geographical education. *Revista Anekumene*, 3, 51-70.

Williams, R. (2007). *A case study in clinical supervision: moving from an evaluation to a supervision mode*. Tese de Doutoramento, Pennsylvania State University.

Wolfe, L. (2002). *Geography inservice education programs, teacher beliefs and practices, and student outcomes*. Tese de Doutoramento, Emory Uinversity.

Wood, P. (2011). *Developing an ative learning approach for the geography pilot GCSE – an action research investigation*. Tese de Doutoramento, Universidade de Birminham.

Wood, Z., & Walker, J. (2007, outubro). Learning outside the classroom: what can be done in lesson time? *Teaching Geography*, 135- 138.

Wragg, E. (1999). *An introduction to classroom observation*. Londres. Routledge.

Wright, P. (2013) Theory of knowledge or knowledge of the child? Challenging the epistemological assumptions of the curriculum debate on geography from an alternative viewpoint. *Oxford Review of Education*, 39, 193-210.

Yang, D. *et al*. (2013). Chinese junior high school students' perceptions of geographic fieldwork: a case study. *Journal of Geography*, 112 (4), 156-164.

Yeung, S. (2010). IT and geography teaching in Hong Kong secondary schools: a critical review of possibilities, trends and implications. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (3), 173-189.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zepeda, S., & Mayers, R. (2004). *Supervision across the content areas*. Londres: Eye on Education.

Zepeda, S. (2005). Standards of collegiality and collaboration. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 63-75). Larchmont: Eye on Education.

Zepeda, S. (2008). *Professional development what works*. Nova Iorque: Eye on Education.

Zepeda, S. (2009). *The instructional leader's guide to informal classroom observations*. Larchmont: Eye on Education.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário aplicado a professores de Geografia

Questionário

Caro(a) colega,

O presente questionário integra-se numa investigação em curso, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, na Universidade do Minho. Tem como objectivo recolher informações sobre o *desenvolvimento profissional contínuo dos professores de Geografia*.

A sua colaboração, na qualidade de professor de Geografia, é determinante para a concretização deste trabalho que deverá fornecer resultados relevantes para o desenvolvimento do ensino desta disciplina.

Embora o questionário seja anónimo e as suas respostas sejam confidenciais, é importante que responda de forma sincera e o mais completa possível, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das suas respostas.

Obrigada pela sua colaboração!

Parte 1 - Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

2. Idade: ☐ menos de 25 anos ☐ 25 – 34 anos ☐ 35 - 44 anos

☐ 45 – 54 anos ☐ 55 ou mais anos

3. Habilitações Académicas: ☐ Licenciatura em _____

☐ Estágio Pedagógico:

☐ Estágio Integrado (Em Ensino/Ramo Educacional)

☐ Formação/Profissionalização em Serviço (pela Escola Superior de Educação/Universidade)

☐ Curso de Profissionalização em Serviço (pela Universidade Aberta)

☐ Outro. Especifique. _____

☐ Especialização em _____

☐ Mestrado em _____

☐ Doutoramento em _____

☐ Outro. Qual? _____

4. Tempo de serviço (em 31 de Agosto de 2011):

☐ 0 – 5 anos ☐ 6 – 15 anos

☐ 16-25 anos ☐ 26 ou mais anos

5. Funções exercidas nos últimos 3 anos:

☐ Relator ☐ Coordenador de Departamento ☐ Representante Disciplinar ☐ Outra. Qual? _____

6. Situação Profissional: ☐ Quadro de escola ☐ Quadro de Zona Pedagógica

☐ Contratado ☐ Outra. Qual? _____

Parte 2 – Educação Geográfica

Por favor, responda às **questões 7, 8 e 9** indicando o grau de importância e viabilidade que atribui a cada item, com base na seguinte **escala**:

1**.** nada importante/viável 2. pouco importante/viável 3. moderadamente importante/viável

4. importante/viável 5. muito importante/viável

7. Para cada um dos objetivos que se listam de seguida, indique a sua opinião sobre:

7.1 a sua **importância** no ensino da Geografia (1º coluna).

7.2 a sua **viabilidade** no ensino da Geografia (2º coluna).

Objetivos	Importância	Viabilidade
A. Fomentar os conhecimentos geográficos adequados (conceitos, teorias, distribuição espacial)		
B. Promover a aprendizagem dos procedimentos associados à metodologia científica		
C.Incentivar a resolucão de problemas que surgem na vida quotidiana		
D. Desenvolver atitudes positivas face à Geografia		
E. Desenvolver a capacidade de tecer opiniões criticas fundamentadas		
F. Desenvolver a capacidade de tomar decisões a respeito das relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente		
G. Desenvolver competências relacionadas com o aprender com autonomia		
H. Desenvolver os conhecimentos epistemológicos relacionados com a Geografia		
Outro (pf, especifique)		

8. Para cada um dos conhecimentos listados no quadro que se segue, indique a sua opinião sobre:

8.1 a **importância** de um professor de Geografia os possuir (1ª coluna).

8.2 a **viabilidade** de um professor de Geografia os ir aprofundando (2ª coluna).

Conhecimentos	Importância	Viabilidade
A. Conhecimento dos conteúdos geográficos		
B. Conhecimento pedagógico geral		
C. Conhecimento da Didática da Geografia		
D. Conhecimento do Currículo de Geografia		
E. Conhecimento sobre supervisão pedagógica		
F. Conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens		
G. Conhecimento das conceções dos docentes acerca do ensino e aprendizagem		
H. Conhecimento do contexto educacional nacional		
I. Conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona		
J. Conhecimento sobre investigações realizadas no dominio da Geografia e da Educação Geográfica		
K. Outro (pf, especifique)		

9. Das modificações, listadas no quadro que se segue, que o professor de Geografia pode fazer, indique o que pensa sobre:

9.1 a **importância** dessas modificações (1ª coluna).

9.2 a **viabilidade** dessas modificações (2ª coluna).

Modificações	Importância	Viabilidade
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos		
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania		
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas		
E. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação		
G. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas		
H. Incrementar a interdisciplinaridade		
I. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos		
K. Outra (pf, especifique)		

10. Explique qual será, em sua opinião, o principal desafio educativo que o professor de Geografia poderá ter que enfrentar nos próximos anos.

_____

_____

_____

_____

11. Descreva quais são, em sua opinião, as caracteristícas pessoais e profissionais que o professor de Geografia deverá possuir para enfrentar com sucesso o desafio educativo referido em 10.

_____

_____

_____

_____

Parte 3 – Supervisão Docente

12. Quatro professores de Geografia encontraram-se num colóquio e estabeleceram o seguinte diálogo sobre o estilo supervisivo ideal para a sua escola

Professor A: Eu gostava que a minha escola tivesse um supervisor que definisse o meu plano de desenvolvimento profissional.

Professor B: Eu não! Preferia ter um supervisor que me fizesse várias sugestões de plano de desenvolvimento profissional e me desse a oportunidade de escolher aquele que eu prefiro.

Professor C: Eu não concordo! Penso que devemos ser nós próprios a definir o nosso plano de desenvolvimento. Considero que o supervisor deveria apenas incentivar-me a defini-lo e facilitar as minhas decisões.

Professor D: Estou a ver que todos temos opiniões diferentes! Pela minha parte, eu gostava de partilhar informações e práticas com um colega-supervisor e, em conjunto, construirmos o meu plano de desenvolvimento.

12.1 Após ter lido o diálogo, refira com que professor(es) se identifica mais.

☐Professor A ☐ Professor B ☐ Professor C ☐ Professor D

Justifique a sua opção.

_____

_____

_____

_____

_____

13. Assinale (X) no quadro que se segue, as atividades:

13.1 Que considera serem de supervisão e ocorrem na sua escola (1ª coluna).

13.2 Que considera que têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia em contexto escolar (2ª coluna).

13.3 Em que se envolveu, em contexto escolar, nos últimos 3 anos (3ª coluna).

Atividades em contexto escolar	Ocorrência na sua escola	Impacto Positivo	Envolvimento nos últimos 3 anos
A. Os professores investigam sozinhos as suas práticas educativas.			
B. Os professores analisam as suas práticas com ajuda de colegas e/ou um colega especializado.			
C. O professsor relator e o professor avaliado preparam colaborativamente as aulas a observar.			
D. Entre o relator e o avaliado existe o encontro pré-observação, a observação de aula, e encontro pós-observação.			
E. Os professores participam em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s).			
F. Os professores constroem o dossier/portefólio docente.			
G. Os professores leem e discutem entre si artigos de revistas científicas/educacionais.			
H. Outra (pf, especifique)			

14.Indique qual o seu grau de concordância/discordância relativamente a cada uma das seguintes afirmações listadas no quadro que se segue. Por favor, utilize a escala**:**

CT. concordo totalmente **C**. concordo **N.** nem concordo nem discordo **D**. discordo **DT**. discordo totalmente

Afirmações	CT	C	N	D	DT
A. A supervisão está, essencialmente, preocupada em identificar os erros dos professores.					
B. A supervisão está relacionada com o oferecer ajuda especializada ao professor no sentido deste melhorar o seu ensino.					
C. A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente.					
D. A supervisão analisa o comportamento do professor, para lhe fornecer recomendações sobre o modo como deve agir.					
F. A supervisão envolve a observação dos colegas em sala de aula, de modo a desenvolverem-se profissionalmente.					

Parte 4 – Desenvolvimento profissional

15. Assinale no quadro que segue, os domínios em que procurou desenvolver-se profissionalmente nos últimos 3 anos.

Domínios	Procura de Desenvolvimento nos últimos 3 anos
A. Ensino da Geografia/Didática da Geografia	
B. Geografia (vertente científica)	
C. Supervisão Pedagógica	
D. Tecnologias de Informação e de Comunicação	
E. Outro domínio. Qual?	

Explique por que procurou, nos últimos 3 anos, desenvolver-se profissionalmente nos domínios assinalados.

_____

_____

_____

_____

_____

16. Assinale no quadro que se segue:

16.1 As atividades de desenvolvimento profissional em que se envolveu nos últimos 3 anos (1ª coluna).

16.2 O seu grau de satisfação face às referidas atividades em que se envolveu (2ª coluna). Por favor, utilize a seguinte escala:

1. Muito insatisfeito 2. Insatisfeito 3. Nem satisfeito nem insatisfeito 4. Satisfeito 5. Muito satisfeito

16.3. As atividades de desenvolvimento profissional futuro que pensa serem mais viáveis para si, enquanto professor(a) de Geografia (3ª coluna).

Atividade de desenvolvimento profissional	Atividade(s) em que se envolveu nos últimos 3 anos	Grau de satisfação	Atividade(s) mais viáveis futuramente
A. Frequência de Conferências/Workshops			
B. Visitas a escolas			
C. Frequência de Curso de Mestrado/Doutoramento:			
C1.em Geografia			
C2. em Educação Geográfica			
C3. em Supervisão Pedagógica			
C4. Outro.			
D. Realização de leituras de textos científicos/educacionais			
E. Realização de Cursos de aprendizagem on-line			
F. Participação em Comunidade de aprendizagem on-line			
G. Participação em Comunidade de aprendizagem da escola			
H. Visitas a novos lugares (viagens)			
I. Outra atividade. Qual?			

17. Indique quais pensa que serão, nos próximos anos, o(s) contexto(s) mais adequado(s) para realizar o seu desenvolvimento profissional.

- ☐ Escola (com os colegas)
- ☐ Universidade/Instituição do Ensino Superior
- ☐ Centros de Formação de Associação de Escolas
- ☐ Ambiente online
- ☐ Outro(s) contexto(s). Especifique _____

Justifique a(s) sua(s) opção/opções.

_____

_____

_____

_____

18. Indique quem, em sua opinião, deverá ser, nos próximos anos, o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos Professores de Geografia (assinale apenas uma opção).

- ☐ O professor individualmente
- ☐ O professor auxiliado por um colega especializado
- ☐ O professor auxiliado por colegas da sua escola
- ☐ O professor auxiliado por um professor universitário
- ☐ Colegas da escola
- ☐ Colegas de outra(s) escola(s)
- ☐ Diretor
- ☐ Professores Universitários
- ☐ Associação de Professores de Geografia/Associação Portuguesa de Geógrafos
- ☐ Outro(s). Especifique. _____

Justifique a sua opção.

_____

_____

_____

19. Se futuramente, na sua escola, pudesse contar com o apoio de um colega da escola especializado em ensino da Geografia, descreva que impactos pensa que isso poderia ter sobre o seu desenvolvimento profissional.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

FIM

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!!

Anexo 2

Guião de entrevista aplicado a professoras avaliadoras de Geografia

Guião de Entrevista a Professoras Avaliadoras de Geografia

Nota Prévia: Como sabe, foi selecionado para esta entrevista por ter sido avaliador. Gostaria que respondesse às questões nessa qualidade. Contudo, e sabendo que também é professor, se houver questões em que a sua opinião enquanto avaliador for diferente da sua opinião enquanto professor, gostaria que me dissesse isso e me apresentasse as duas. Pode ser?

Nesta entrevista é assegurada a confidencialidade das informações prestada (através da atribuição de nomes fictícios). Autoriza-me a gravar a entrevista em áudio?

I - Vamos começar por falar um pouco da sua formação académica e da sua experiência profissional

1 Qual a sua formação académica?
(Que tipo de estágio fez? Fez alguma pós-graduação? (se sim) Diga qual? Onde?)

2 Tem feito formação contínua?
(Se sim) Nos últimos 3 anos, em que áreas se centrou essa formação? Porquê?

3. Qual é a sua situação profissional?

4. Que tempo de serviço tem?

5. Quantas vezes desempenhou a função de relator/avaliador (de colegas)?

6. O que é para si ser relator/avaliador? Se pudesse, optaria por continuar a ser relator/avaliador? Porquê?

7. Há quanto tempo está nesta escola? Gosta de cá estar? Porquê?

II - Vamos agora falar um pouco do ensino da Geografia

8. O que pensa do ensino de Geografia? E como reagem os alunos em termos de aprendizagem desta disciplina?

9. Em sua opinião, o ensino e a aprendizagem da Geografia precisam, ou não, de ser melhorados? Gostaria que me explicasse a sua opinião.
(SE precisa(m)) Em que aspetos precisa(m) de ser melhorado? O professor de Geografia pode contribuir para isso? Como?

10. Em sua opinião, qual será o principal desafio educativo que o professor de Geografia poderá ter que enfrentar nos próximos anos? Porquê?

11. Num estudo recentemente realizado com professores de Geografia, portugueses, constatou-se que há inquiridos que consideraram que o desafio mais importante se relaciona com os alunos. Em sua opinião, por que terão considerado isso?
Por que não terão considerado tão importante (em termos de desafio) o processo de ensino e aprendizagem da Geografia? Em sua opinião, o ensino e aprendizagem da Geografia são ou não desafiadores?

12. No estudo que anteriormente referi, verificou-se que mais de 60% dos inquiridos consideraram que, para melhorar a aprendizagem da Geografia, seria muito importante introduzir conteúdos capazes de promover a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos. Por que será que mais de metade dos professores inquiridos manifestaram tal opinião? Concorda com tal opinião? (Se concordar) Por favor, selecione alguns conteúdos adequados para isso e descreva como isso pode ser feito.

III - Vamos agora debater um pouco a formação profissional de Professores de Geografia

13. Desde 2007, os professores de Geografia para acederem às funções docentes necessitam de possuir o mestrado em Ensino de História e Geografia. O que pensa da formação facultada a professores de Geografia pelo mestrado em Ensino de História e Geografia?

14. Em Geografia, ao contrário do que sucedeu com outras disciplinas, não houve licenciatura em ensino, mais tarde apareceu o ramo educacional e a formação em serviço. O que pensa disso? A inexistência de licenciatura em ensino terá tido impactos no ensino da Geografia? Terá significado pouca importância atribuída à Educação Geográfica?

15. Em sua opinião, quais são as áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa dominar profundamente? Alguma(s) delas precisará de atenção especial, em termos de formação continua, no futuro próximo? Porquê? E será viável promover essa formação?

    E o avaliador de Geografia? Quais são as áreas de conhecimento que precisa dominar profundamente? Alguma(s) delas precisará de atenção especial, em termos de formação continua, no futuro próximo? Porquê? E será viável promover essa formação?

16. No estudo que anteriormente referi, verificou-se que, mais de metade dos professores consideraram que seria muito viável aprofundar os seus próprios conhecimentos relativos a conteúdos geográficos mas são menos (45%) os que disseram isso para os conhecimentos de didática e são ainda menos os que os que consideram muito viável o aprofundamento de conhecimentos no domínio da supervisão pedagógica. Em sua opinião, qual poderá ser a explicação para isso?

    Em que medida Bolonha, com o mestrado em Ensino da História e da Geografia, poderá alterar estas opiniões dos professores?

IV - Vamos agora falar um pouco sobre supervisão pedagógica

17. Em contexto escolar, que significado tem para si a supervisão pedagógica? Em que fase ou fases da carreira docente tem (a supervisão) um lugar e/ou um papel a desempenhar? Porquê?

18. Que importância atribui às atividades supervisivas enquanto formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores (em exercício de funções)? Porquê?
    (Se sim) Quais as atividades supervisivas que considera terem um impacto mais positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia? Por favor, explique por que diz isso?

19. A maioria dos inquiridos no estudo que referi, no caso dos professores em exercício, associa a supervisão pedagógica para professores em exercício, à avaliação do desempenho. Partilha da mesma opinião? Porquê? Em sua opinião, quais serão os motivos que levam esses professores a ter tal opinião?

20. Cerca de 1/3 dos professores avaliados que participaram nesse mesmo estudo associaram supervisão à identificação dos erros dos docentes. A que se deverá isso? Quais são, em sua opinião, as consequências dessa conceção de supervisão em termos de desenvolvimento profissional docente?

    E por que será que apenas 18% dos professores avaliadores que participaram no mesmo estudo efetuaram tal associação?

21. Em que medida a Avaliação de Desempenho Docente poderá fomentar o interesse dos professores avaliados, designadamente de Geografia, pelo seu próprio desenvolvimento profissional? Por favor, explique a sua opinião.

    E relativamente aos professores avaliadores? A Avaliação de Desempenho Docente poderá fomentar o interesse destes professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional? Por favor, explique a sua opinião.

22. No contexto da Avaliação do Desempenho Docente os professores são envolvidos em atividades de supervisão (por exemplo, observação de aulas). O que pensa disso, designadamente em termos de possível contribuição para o desenvolvimento profissional do professor?

23. Já foi avaliado? Quantas vezes? O que pensa do processo avaliativo por que passou? Que características tinham os seus avaliadores?

24. Solicitou aulas assistidas? Porquê?
(Se sim) Qual o seu grau de satisfação com o modo como decorreram os encontros pré-observação, as observações de aulas e os encontros pós-observação? Por favor, explique por que diz isso?
Em que medida o avaliador foi responsável/importante para esse grau de satisfação?

25. No estudo que referi, cerca de 45% dos professores avaliados consideraram que o encontro pré-observação de aula, a observação de aula e o encontro pós-observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. O que pensa disso? A que se deverá este resultado?

26. Se lhe dissesse que foram mais de 70% dos professores avaliadores que consideraram que esses mesmos encontros e a observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores avaliados, o que me diria? (Por que será que os professores avaliadores têm uma visão mais positiva desses encontros e da observação de aulas do que os professores avaliados?)

27. Apesar destes resultados moderadamente favoráveis à observação de aulas, 65% dos professores consideraram que a análise das práticas com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado, em contexto escolar, é uma das atividades supervisivas que tem um impacto positivo sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Como pensa que esta opinião se pode explicar? Concorda com esses professores? Porquê?

28. Se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa, os professores avaliados reagiriam de forma diferente à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas? Por favor, explique a sua opinião.

E os professores avaliadores? Como pensa que reagiriam? Por favor, explique a sua opinião.

V - Passemos agora ao desenvolvimento profissional do professor de Geografia

29. No mesmo estudo, a maioria dos professores de Geografia considerou que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu desenvolvimento profissional. Partilha essa opinião? Porquê? Por que terão dito isso?

30. Por que pensa que não terão considerado as Universidades como o melhor contexto? Partilha dessa opinião? Porquê?

31. Apesar de considerarem a Escola o melhor contexto para promover o seu desenvolvimento profissional, a maioria dos professores inquiridos considerou mais viável, futuramente, a frequência de Conferências ou Workshops do que a participação em comunidades de aprendizagem da escola. Em sua opinião, quais terão sido os motivos que levaram esses professores a afirmar isso? Partilha essa opinião? Porquê?

32. Em sua opinião, quem deveria ser o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia? Porquê?

33. A maioria dos professores que foram inquiridos no âmbito do estudo que já referi várias vezes, considera que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve ter o apoio de pares ou da Associação de Professores de Geografia. Por que será que têm tal opinião? Partilha a mesma opinião? Porquê?

34. Em sua opinião, os professores que são chamados a desempenhar funções de avaliador deveriam ter alguma formação específica? Porquê?

(SE SIM) Que caraterísticas deveria ter a formação de professores avaliadores? Quem a deveria fazer? Porquê?

VI - Conclusão

35. Antes de finalizar esta entrevista, gostaria de lhe perguntar se há alguma ideia que gostasse de completar ou algum aspeto que não tenha sido abordado e sobre o qual gostaria de se pronunciar, por acreditar que tem relevância para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia?

Concluímos a entrevista.

Permite-me citar pequenos excertos desta conversa, garantindo o anonimato?

Obrigada pela sua colaboração!

Reafirmo que será mantido o seu anonimato e que a tese, depois de defendida, será disponibilizada no Repositorium da UMinho.

Anexo 3

Guião de entrevista aplicado a professoras avaliadas de Geografia

Guião de Entrevista a Professoras Avaliadas de Geografia

Nota Prévia: A presente entrevista integra-se numa investigação em curso, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade do Minho. Tem como objetivo recolher informações sobre o *desenvolvimento profissional contínuo dos professores de Geografia*.
Nesta entrevista é assegurada a confidencialidade das informações prestada (através da atribuição de nomes fictícios). Autoriza-me a gravar a entrevista em áudio? Agradeço desde já a sua disponibilidade.

I - Vamos começar por falar um pouco da sua formação académica e da sua experiência profissional

1 Qual a sua formação académica?
(Que tipo de estágio fez? Fez alguma pós-graduação? (se sim) Diga qual? Onde?)

2 Tem feito formação contínua?
(Se sim) Nos últimos 3 anos, em que áreas se centrou essa formação? Porquê?

3. Qual é a sua situação profissional?

4. Que tempo de serviço tem?

5. Alguma vez desempenhou a função de avaliador de colegas? Se sim, quantas vezes?

6. Há quanto tempo está nesta escola? Gosta de cá estar? Porquê?

II - Vamos agora falar um pouco do ensino da Geografia

7. O que pensa do ensino de Geografia? E como reagem os alunos em termos de aprendizagem desta disciplina?

8. Em sua opinião, o ensino e a aprendizagem da Geografia precisam, ou não, de ser melhorados? Gostaria que me explicasse a sua opinião.
(SE precisa(m) Em que aspetos precisa(m) de ser melhorado(s)? O professor de Geografia pode contribuir para isso? Como?

9. Em sua opinião, qual será o principal desafio educativo que o professor de Geografia poderá ter que enfrentar nos próximos anos? Porquê?

10. Num estudo recentemente realizado com professores de Geografia, portugueses, constatou-se que há inquiridos que consideraram que o desafio mais importante se relaciona com os alunos. Em sua opinião, por que terão considerado isso?
Por que não terão considerado tão importante (em termos de desafio) o processo de ensino e aprendizagem da Geografia? Em sua opinião o ensino e a aprendizagem da Geografia são, ou não, desafiadores?

11. No estudo que anteriormente referi, verificou-se que mais de 60% dos inquiridos consideraram que, para melhorar a aprendizagem da Geografia, seria muito importante introduzir conteúdos capazes de promover a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos. Por que será que mais de metade dos professores inquiridos manifestaram tal opinião? Concorda com tal opinião? (Se concordar) Por favor, selecione alguns conteúdos adequados para isso e descreva como isso pode ser feito.

III - Vamos agora debater um pouco a formação profissional de Professores de Geografia

12. Em Geografia, ao contrário do que sucedeu com outras disciplinas, não houve licenciatura em ensino, só mais tarde apareceu o ramo educacional. O que pensa disso? A inexistência de licenciatura em ensino terá tido impactos no ensino da Geografia? Terá significado pouca importância atribuída à Educação Geográfica?

13. Desde 2007, os professores de Geografia, para acederem às funções docentes, necessitam de possuir o mestrado em Ensino de História e Geografia. O que pensa da formação facultada a professores de Geografia pelo mestrado em Ensino de História e Geografia?

14. Em sua opinião, quais são as áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa dominar profundamente? Alguma(s) delas precisará de atenção especial, em termos de formação continua, no futuro próximo? Porquê? E será viável promover essa formação?

15. No estudo que anteriormente referi, verificou-se que, mais de metade dos professores consideraram que seria muito viável aprofundar os seus próprios conhecimentos relativos a conteúdos geográficos mas são menos (45%) os que disseram isso para os conhecimentos de didática e são ainda menos os que os que consideram muito viável o aprofundamento de conhecimentos no domínio da supervisão pedagógica. Em sua opinião, qual poderá ser a explicação para isso?

    Em que medida Bolonha, com o mestrado em Ensino da História e da Geografia, poderá alterar estas opiniões dos professores?

IV - Vamos agora falar um pouco sobre supervisão pedagógica

16. Em contexto escolar, que significado tem para si a supervisão pedagógica? Em que fase, ou fases, da carreira docente tem (a supervisão) um lugar e/ou um papel a desempenhar? Porquê?

17. Que importância atribui às atividades supervisivas enquanto formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores (em exercício de funções)? Porquê?
    (Se sim) Quais as atividades supervisivas que considera terem um impacto mais positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia? Por favor, explique por que diz isso?

18. A maioria dos inquiridos no estudo que referi, no caso dos professores em exercício, associa a supervisão pedagógica à avaliação do desempenho. Partilha da mesma opinião? Porquê? Em sua opinião, quais serão os motivos que levam esses professores a ter tal opinião?

19. Cerca de 1/3 dos professores avaliados que participaram nesse mesmo estudo associaram supervisão à identificação dos erros dos docentes. A que se deverá isso? Quais são, em sua opinião, as consequências dessa conceção de supervisão em termos de desenvolvimento profissional docente?

20. Em que medida a Avaliação de Desempenho Docente poderá fomentar o interesse dos professores, designadamente de Geografia, pelo seu próprio desenvolvimento profissional? Por favor, explique a sua opinião.

21. Em sua opinião, qual é o contributo (se algum) dos avaliadores para o desenvolvimento profissional docente?

22. No contexto da Avaliação do Desempenho Docente, os professores são envolvidos em atividades de supervisão (por exemplo, observação de aulas). O que pensa disso, designadamente em termos de possível contribuição para o desenvolvimento profissional do professor?

23. Já foi avaliado? Quantas vezes? O que pensa do processo avaliativo por que passou? Que características tinham os seus avaliadores?

24. Solicitou aulas assistidas? Porquê?
(Se sim) Qual o seu grau de satisfação com o modo como decorreram os encontros pré-observação, as observações de aulas e os encontros pós-observação? Por favor, explique por que diz isso?
Em que medida o avaliador foi responsável/importante para esse grau de satisfação?

25. No estudo que referi, cerca de 45% dos professores avaliados consideraram que o encontro pré-observação de aula, a observação de aula e o encontro pós-observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. O que pensa disso? A que se deverá este resultado?

26. Se lhe dissesse que foram mais de 70% dos professores avaliadores que consideraram que esses mesmos encontros e a observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores avaliados, o que me diria? (Por que será que os professores avaliadores têm uma visão mais positiva desses encontros e da observação de aulas do que os professores avaliados?)

27. Apesar destes resultados moderadamente favoráveis à observação de aulas, 65% dos professores consideraram que a análise das práticas com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado, em contexto escolar, é uma das atividades supervisivas que tem um impacto positivo sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Como pensa que esta opinião se pode explicar? Concorda com esses professores? Porquê?

28. Se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa, os professores reagiriam de forma diferente à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas? Por favor, explique a sua opinião.

V - Passemos agora ao desenvolvimento profissional do professor de Geografia

29. No mesmo estudo, a maioria dos professores de Geografia considerou que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu desenvolvimento profissional. Partilha essa opinião? Porquê? Por que terão dito isso?

30. Por que pensa que não terão considerado as Universidades como o melhor contexto? Partilha dessa opinião? Porquê?

31. Apesar de considerarem a Escola o melhor contexto para promover o seu desenvolvimento profissional, a maioria dos professores inquiridos considerou mais viável, futuramente, a frequência de Conferências ou Workshops do que a participação em comunidades de aprendizagem da escola. Em sua opinião, quais terão sido os motivos que levaram esses professores a afirmar isso? Partilha essa opinião? Porquê?

32. Em sua opinião, quem deveria ser o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia? Porquê?

33. A maioria dos professores que foram inquiridos no âmbito do estudo que já referi várias vezes, considera que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve ter o apoio de pares ou da Associação de Professores de Geografia. Por que será que têm tal opinião? Partilha a mesma opinião? Porquê?

34.Gostaria de ter, futuramente, na sua escola, o apoio de um colega especializado em ensino da Geografia? Porquê?
(Se sim) Que tipo de formação e que características pessoais e profissionais deveria ter esse colega? Que tipo de apoio esperaria dele?

VI - Conclusão

35. Antes de finalizar esta entrevista, gostaria de lhe perguntar se há alguma ideia que gostasse de completar ou algum aspeto que não tenha sido abordado e sobre o qual gostaria de se pronunciar, por acreditar que tem relevância para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia?

Concluímos a entrevista.

Permite-me citar pequenos excertos desta conversa, garantindo o anonimato?

Obrigada pela sua colaboração!

Reafirmo que será mantido o seu anonimato e que a tese, depois de defendida, será disponibilizada no Repositorium da UMinho.

Anexo 4

Carta dirigida ao Diretor(a) da Escola

Escola Secundária/3 XXX

Braga, 29 de novembro de 2011

Assunto: Aplicação do Questionário n.º 0244500001-DGIDC

Sou Professora de Geografia no Ensino Básico e estudante de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão Pedagógica, na Universidade do Minho, e, na sequência de contactos previamente estabelecidos, venho solicitar formalmente a V.ª Ex.ª apoio logístico para aplicação, a três professores de Geografia, dos questionários que seguem em anexo. Como pode facilmente constatar, o questionário aborda aspetos relacionados com a Educação Geográfica e com o Desenvolvimento Profissional dos Professores de Geografia. A sua aplicação foi autorizada pela DGDIC, sob o nº 0244500001.

Assim, solicita-se a V.ª Ex.ª o favor de:

i) distribuir os <u>três questionários</u>, de acordo com o seguinte critério:
- um questionário a **um professor-relator** de Geografia;
- um questionário a cada um de dois **professores avaliados** de Geografia, se possível com tempos de serviço e habilitações académicas diferentes;
- o quarto exemplar do questionário destina-se aos vossos arquivos.

ii) solicitar a resposta aos questionário e a sua devolução no prazo de 15 dias;

iii) recolher os questionários preenchidos e devolvê-los à investigadora, usando para o efeito o envelope endereçado que se anexa.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para efeitos de investigação, garantindo-se o anonimato da escola e dos docentes inquiridos.

Agradeço desde já a preciosa colaboração prestada, sem a qual não seria possível levar a cabo esta investigação, e manifesto a minha disponibilidade para prestar qualquer informação ou esclarecimento adicional que julgue conveniente (tlm: 914881987; e-mail: carlasofia.geo@gmail.com).

Com os melhores cumprimentos,

(Carla Sofia Oliveira)

Anexo 5

Transcrição da entrevista realizada a uma professora avaliadora de Geografia

E - Boa tarde! Agradeço desde já a sua colaboração. Autoriza-me a gravar esta entrevista em áudio?
A - Sim, sim.
E - Se não se importasse íamos falar um bocadinho sobre a sua formação académica e a sua experiência profissional. Qual é a sua formação académica?
A - É licenciatura em Geografia na Universidade de Letras.
E - Na Universidade de Letras e relativamente ao estágio que tipo fez?
A - Profissionalização em exercício. Dois anos.
E - A profissionalização teve a duração de dois anos?
A - Dois anos.
E - Fez alguma pós-graduação?
A - Não.
E - Tem feito formação contínua?
A – Sim
E - Nos últimos 3 anos, em que áreas é que incidiu essa formação?
A - Nos últimos três anos?
E - Sim, nos últimos três anos.
A - Fiz ligada às TIC, nomeadamente as TIC no processo de ensino e aprendizagem, fiz também ligada às TIC formação em quadros interativos, utilização de quadros interativos e preparação de materiais para utilizar quadros interativos e tanto o ano passado como este ano pertenço à bolsa de professores classificadores de exames nacionais e tenho feito a formação que faz parte a nível de professores classificadores de exames de Geografia.
E - E as áreas que falou relativamente às TIC era já orientado para a Geografia?
A- Para a Geografia sim.
E - E por que é que selecionou estas áreas?
A - Sim, no caso das TIC porque eram aquelas em que eu precisava de formação, porque eu, quando tirei o meu curso, nós não falávamos em computadores. O caso concreto daquela colega que ali está, mais gordinha, minha irmã, é mais velha que eu, mas fez a faculdade mais ou menos na mesma altura, ela é de Matemática e elas tinham uma aula que era uma vez por semana numa sala, que tinha lá um computador. O computador usava a sala toda, ocupava a sala toda e era porque ela era das Ciências, portanto eu no meu tempo não havia computadores, portanto tudo o que eu sei de computadores foi como autodidata, de certa forma aprendi muito com os meus filhos, primeiro o manuseamento e depois, logicamente se quero aprofundar alguma coisa e dominar alguns programas tive que me meter, então escolhi estes por necessidade de formação. No caso desta última formação, como professora classificadora, é uma formação que não foi propriamente voluntária, como fui designada professora classificadora tive que fazer essa formação, mas pessoalmente gosto e concordo com ela.
E- A nível profissional qual é a situação atual da A?
A - O quê aqui na escola?
E - Quadro de escola, QZP?
A - Sou quadro de escola.
E - Pode-me dizer quanto tempo de serviço aproximadamente tem?
A - Tenho 31 anos e qualquer coisa.
E - Já desempenhou a função de avaliadora quantas vezes?
A - Eu fui designada duas vezes mas a primeira vez não tive avaliandos, só o ano passado é que tive, porque há dois anos fomos nomeadas duas e os colegas que me foram distribuídos não pediram aulas assistidas, no fim só entregaram um relatório, portanto acabei por não ser, foi diferente. O ano passado é que avaliei.
E - Com aulas assistidas?
A - Exato.
E - O que é para a A ser avaliadora ou relatora?
A - Isso é difícil de responder, o que é para mim ser avaliadora? Para mim vou-te dizer foi uma grande seca, sei que depois não pode pôr este termo mas, portanto fui contra a minha vontade, ninguém me perguntou se queria nem se não queria. Sempre disse que não gostaria de o ser e sempre o disse que se gostasse de avaliar pessoas provavelmente já teria tido proveitos tendo-me candidatado a orientadora de estágio, tive imensas

oportunidades de o fazer, portanto fui contra a minha vontade. E a partir do momento em que fui designada, como é lógico, em tudo aquilo que faço, tentei empenhar-me e principalmente com o objetivo de não prejudicar ninguém, mas pode-me repetir a pergunta?

E - O que é que a A entende como é ser avaliadora ou relatora?

A - Efetivamente para mim foi, foi mau, não gostei, foi um frete, que é mesmo assim, portanto pode haver pessoas que se sentissem, sei lá, lisonjeadas, ou qualquer coisa, eu pelo contrário, portanto achei péssimo, não gostei.

E - De acordo com o que a A me disse se pudesse continuar a ser optava por não ser?

A - Não, por muitas razões

E - Por ter sido obrigada?

A - Por isso e não só, também pelo facto de ser contra o sistema de avaliação, portanto sou contra isso e porque já imaginava e constatei depois pela experiência que isto é uma fantochada, porque no fundo nós vamos avaliar o quê? Vamos avaliar, no meu caso fui avaliar duas aulas que eu sei que não correspondem àquilo que as pessoas são, ou seja, eu posso ser uma nulidade, posso arranjar, posso fazer uma encomenda, pagar quem me prepare um plano de aula e eu dou-a e eu posso saber que estou ali a assistir a um teatro, mas eu tenho que avaliar aquilo a que eu estou a assistir e portanto, isso é uma fantochada completa.

E - Há quanto tempo é que a A está nesta escola?

A - Há 24 anos

E - Gosta de cá estar?

A - Já gostei mais, mas penso que também o problema não é só da escola, tem a ver com as alterações que se têm verificado a nível do ensino, logicamente com as alterações que tem havido também a nível da legislação, o ambiente tem-se degradado muito, muito, muito e, portanto, já gostei mais, claro que eu não estou a pensar em concorrer porque eu sei que este ambiente que se vive aqui, vive-se me todo o lado, mas gosto dos alunos, os alunos aqui são muito dóceis de um modo geral, gosto normalmente do pessoal auxiliar e gosto da maioria dos colegas. É isso.

E - A se não se importasse íamos falar agora sobre o ensino da Geografia. O que é que pensa da situação atual do ensino de Geografia?

A- Em que sentido?

E - Por exemplo se está a atingir os objetivos a que se propõe? Se está a desenvolver os conhecimentos geográficos?

A - É assim eu não tenho muito uma perceção ao nível geral.

E - Estou a dizer do que conhece.

A - Daquilo que me compete eu acho que estou a cumprir com a minha obrigação. Tentar sensibilizar os alunos para o interesse da Geografia. O interesse não só como uma disciplina de cultura geral, mas uma disciplina de interesse para o futuro e, nomeadamente, para muitas áreas profissionais. Pronto, penso que e é o que eu digo, posso falar por mim que no que me compete estou a cumprir com a minha obrigação, porque normalmente os meus alunos acabam por gostar muito de Geografia e alguns, já tenho tido muitos alunos na faculdade a escolher Geografia mesmo sem saber, podiam ao menos saber que o futuro é um bocado negro, mas, portanto penso que no que me diz respeito que estou a cumprir e acho que a Geografia que é uma disciplina muito importante. Isto não é questão de puxar a brasa à sardinha, eu sempre disse que acho que as disciplinas mais importantes são o Português e a Matemática, porque acabam por ser fundamentais para tudo, mas cada vez mais me convenço que a Geografia é extremamente importante e basta nós ouvirmos os noticiários porque até a própria conversa dos políticos passa a vida a falar em questões ambientais e ordenamento do território, etc e portanto a Geografia está presente praticamente em tudo. É uma disciplina que eu acho que tem futuro, porque é uma disciplina que pura e simples não pode ser mandada para canto, porque ela faz parte do nosso dia-a-dia e, portanto, acho que é extremamente importante e acho que tem futuro.

E - E a A a ideia que tem dos outros colegas desta escola ou de outra, acha que também conseguem atingir os objetivos que pensam que a Geografia deve atingir?

A - Eu penso que pelo menos daqui da escola, a maioria do grupo penso que sim, penso que tem a mesma opinião, acho que sim.

E - Há bocadinho a A disse que os alunos gostam da Geografia e relativamente aos resultados como é que acha que eles têm reagido?

A- Eu tenho tido muito bons resultados, ainda há bocado estive aqui a fazer a média dos resultados dos exames nacionais de Geografia e a média, os meus alunos tiveram média de 14,1, os meus e depois havia mais uma turma, portanto, no global a média foi de, salvo erro, de 13,5 ou de 13,6, quando a média nacional foi de 10 vírgula qualquer coisa. O ano passado também estive a dar Geografia do secundário e a Escola X ficou em Y lugar no ranking nacional com X colégios à frente, tenho uma fotocópia, portanto, X colégios à frente, escola pública foi mesmo X na Geografia A, portanto acho que os resultados são bons, tenho tido sempre bons resultados. Faço sempre fotocópia das pautas das minhas turmas, portanto tenho tido bons resultados a nível nacional.

E - Isso é muito bom.

A - Pronto acho que é prova de que realmente os consigo sensibilizar para, para a Geografia.

E - Em sua opiniãO, o ensino e a aprendizagem da Geografia podem ser melhorados?

A - Acho que pode-se sempre melhorar.

E - E pode-me explicar a sua opinião, por que é que acha que pode ser melhorado?

A - Penso que pode ser melhorado pelo seguinte, eu dá-me ideia que é capaz de ainda haver um ensino da Geografia muito enciclopédico. Eu garanto que não o faço, sempre fui contra isso, eu sou mais do género de relacionar, cruzar matéria, aliás eu acho que os alunos têm sucesso nos exames nacionais porque eu estou constantemente a cruzar temas de 10º e 11º, do início e do fim do programa, sempre que eu vejo oportunidade eu estou a relacionar os factos, mas a sensação que eu tenho é que ainda há muito aquele género de professores que fazem resumos, que não sei o quê, eu sou contra isso completamente, eu já há montes de anos que me deixei de ditar objetivos para testes, na altura, eu quando fiz o estágio era uma pedagogia por objetivos e as pessoas habituaram-se a isso, mas eu já há muito que deixei isso, acho que isso é limitador e, portanto, eu tento desenvolver capacidades, porque acho que é isso mesmo que se pretende, desenvolver a sensibilidade para a observação do espaço e é curioso que eu, passados alguns, uns dois ou três meses de começar um ano letivo, começo a ter os meus alunos a chegar mais "ó professora sabe que este fim-de-semana fui a não sei quê e lembrei-me de si, olhe que eu vi isto e aquilo, e aquilo e aquilo e, portanto, eu acho que é isso que se tem de passar e apercebo-me que alguns colegas são muito do género de fazer resumos, e acho que isso é que vai contribuir para o sucesso dos alunos e depois nós vamos ver os exames nacionais, aí não é o caso, porque eu acho que eles são feitos com inteligência e para a inteligência e precisamente o cruzamento de matérias, no responder perante situações relativamente novas e hoje foi o exame nacional da segunda fase e eu vi lá, por exemplo, um tipo de gráfico que acho que vi aquilo uma vez ou duas na vida, no entanto não tenho dúvidas que os meus alunos serão capazes de o interpretar portanto, eu acho que isso, no meu entender, que deve ser melhorado e outro problema, se calhar estou a falar de mais.

E - Não, não, está a falar muito bem.

A - Principalmente no ensino básico, aí é que eu acho que devia ser melhorado, eu acho que não há volta a dar com a carga horária que temos. Eu tive ensino básico há 3 ou 4 anos e é um desespero porque a gente luta contra o tempo, tem um programa para cumprir e não consegue mais do que dar resumos, não há muito tempo para pôr os alunos a pensar e a descobrir por eles próprios, quase não há hipóteses e, portanto, aí é que eu acho que tem que ser feito mesmo um trabalho de fundo. No secundário eu não sinto isso porque temos uma carga letiva que dá tempo para isso tudo e, portanto, no ensino básico isso era importante alterar-se.

E - Era a questão mais do tempo para explorar mais a matéria.

A - Eu acho que para explorar a matéria, para tornar as aulas mais interessantes, para pôr os alunos a pensar, a serem eles a chegarem às próprias conclusões, que acho que é isso que se pretende em qualquer ensino, em qualquer disciplina, não é? Porque aquilo que a gente memoriza é passageiro, com o tempo passa, mas as ferramentas ficaram cá, não é? Eu já não me lembro de quase nada do que aprendi na faculdade, no entanto eu fiquei com capacidades perante uma situação nova e desenrasco-me e até sou capaz de fazer reavivar os conhecimentos de outra maneira e eu acho que isso é que se deve fazer e realmente no ensino básico, da maneira que isto está não dá e , portanto, aí é que eu acho que há muito a fazer em termos de melhoria, mas

não depende de nós, porque a carga horária não somos nós que a definimos e programas para cumprir é impossível.

E - E o professor de Geografia, quer no básico quer no secundário, apesar de ter uma ação relativamente limitada pela lei e pelas horas, pelo currículo, etc, o professor pode contribuir para essa melhoria?

A - O professor claro que sim. Claro que sim, ele está limitado mas dentro do espeço que tem, tem que saber gerir, tem que tentar melhorar, tem que tentar, sei lá, tornar o ensino mais apelativo.

E - Estávamos então a falar de que forma é que o professor, o que é que pode fazer o professor de Geografia para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia?

A - Pronto, é assim, acho que deve escolher estratégias mais apelativas, mais interessantes, mais dinâmicas, para tentar cativar os alunos, o interesse deles, acho que é essencialmente isso.

E- Em sua opinião, qual será o principal desafio educativo que o Professor de Geografia poderá ter que enfrentar nos próximos anos?

A - O principal desafio educativo? Portanto isso pode incluir quer a disciplina de Geografia, quer aspetos disciplinares?

E - Sim, de todo o contexto em que estamos. Qual será o principal desafio? Pode ser da disciplina ou não.

A - Pois, sim, a nível da disciplina, eu acho que, se calhar, é a evolução super-rápida dos acontecimentos e como a Geografia é uma disciplina da atualidade, não é e portanto exige ou exigirá cada vez mais uma atualização permanente dos nossos conhecimentos, porque nós estamos a ensinar uma coisa e às tantas, no dia a seguir a situação mudou e já não é bem assim. Principalmente isto mais a nível do secundário que entra mais no domínio de temáticas, sei lá, políticas, económicas, reconfigurações de espaço, etc. Porque a nível da Geografia Física nós sabemos que mais ou menos as coisas vão mudando, embora a gente quando está a dar o clima já vê que a tradição não é o que era, mas principalmente a nível humano há grandes alterações, pronto eu acho que isso que é um desafio na medida em que exige, se calhar, um esforço maior do que o que seria normal. Outro desafio, eu acho que, pelo menos é o que eu mais temo é a nível de disciplina dentro da sala de aula, com o alargamento da escolaridade obrigatória, nós sabemos que os casos dos alunos mais problemáticos, mais indisciplinados, normalmente são aqueles que não gostam de estudar e, portanto, mal cumprem a escolaridade obrigatória vão-se embora. O alargamento da escolaridade obrigatória irá obriga-los a andarem aqui a arrastar-se até mais tarde e mais refinados e aí, realmente, acho que é um grande desafio conseguirmos manter um ambiente dentro da sala de aula, um ambiente propício à aprendizagem e tentar cativar esses alunos, é o que me parece.

E - Num estudo recentemente que tinha já falado anteriormente, com professores de Geografia, portugueses, constatou-se que há inquiridos que consideraram que o desafio mais importante se relaciona com os alunos. Na sua opinião, por que terão considerado isso?

A - Desafio maior com os alunos, mas sem dizerem em que aspeto?

E - Depois eles diversificaram, uns falaram na indisciplina, deram várias variantes mas o problema, o desafio centrava-se sempre no aluno.

A - Nos alunos. Pronto. Dessa forma concordo. Pois, mas, de certa forma, concordo com isso porque foi um dos aspetos que eu referi na questão anterior, portanto acho (…).

E - Acha que esse centrar poderá estar relacionado com também o aumento da escolaridade obrigatória.

A - Penso que também e não só, e quer dizer, nós, hoje em dia, eu apercebo-me que cada vez menos os nossos jovens têm objetivos bem definidos e, na situação atual, então, é um desânimo completo porque sabem que é estar a estudar para o desemprego. Mesmo que a situação se altere eu os dias de hoje, a mentalidade dos jovens é fruto da educação que têm, muito mimados, muito apaparicados, etc, acho que eles não têm, propriamente objetivos bem definidos e muitos andam aqui a arrastar-se na escola e tenho receio que isso que continue.

E - Em sua opinião, por que é que alguns inquiridos não terão considerado tão importante o desafio relacionado com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia?

A - Por que é que não consideraram (…)

E - Ou seja, por que é que não consideraram, alguns valorizaram mais o aluno, o desafio estar mais relacionado com o aluno e não tanto com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia?

A - Não sei, não faço ideia, está-me a fazer uma pergunta em relação aos outros, mas eu não sei porquê, não sei. Mas já agora se eu pudesse voltar atrás um bocadinho à questão anterior.

E - Sim, sim, claro.

A - Para reforçar a questão dos alunos não terem objetivos, nós na Geografia, no secundário sentimos muito isso e porquê, porque a Geografia no secundário é lecionada em duas áreas: na das ciências, a área da economia para simplificar e das humanidades e o que é que nós temos, uma diferença enorme entre as turmas da economia e as turmas de humanidades. As turmas de economia, geralmente, são boas e são alunos que estão ali porque gostam daquilo, as turmas de humanidades o que é são, o caixote do lixo dos alunos que querem prosseguir estudos ou querem tirar o 12º ano, mas queram fugir à Matemática e, portanto, como querem fugir à Matemática, mesmo que eles até gostassem de tirar um curso que precisasse da Matemática, eles sentem-se incapazes na área da Matemática e então vão para Humanidades que é onde não há Matemática e, portanto, ali é o caixote do lixo e onde nós deveríamos encontrar alunos que, por exemplo, dominassem a língua, porque é a área dedicada, são dos piores alunos a escrever, a interpretar, etc, o que prova que, realmente, eles não estão ali por vocação, portanto, realmente, acho isso, essa falta de objetivos e de lutar por aquilo que se quer prende-se e, portanto, penso que será um desafio para o futuro.

E- Em sua opinião, o ensino e a aprendizagem da Geografia atualmente, com as caraterísticas que estão atualmente são, ou não, desafiadores?

A - É assim, eu acho que desafiador é sempre, com as caraterísticas que estão agora em termos do ensino em Portugal?

E - Como que a X falou na questão temporal, na questão dos alunos não estarem motivados, apesar de tudo o que falamos até agora considera que é ou não desafiador?

A - Eu acho que sim cada vez mais, porque à medida que as dificuldades aumentam, os desafios são maiores, portanto, nesse sentido penso que sim.

E - E os desafios, acha que são desafios mais para o aluno ou mais para professor e para o aluno?

A - É assim, eu acho que os desafios são para os dois, mas estou a pensar mais na parte dos professores, porque eu acho que os alunos isso passa-lhes ao lado, acho que não, nem devem perder tempo a pensar nisso, querem é que as aulas passem e querem é passar e ter boas notas e, eu acho que é mais desafiador para o professor.

E - No que falou, na questão de acompanhar a evolução científica, de acompanhar um contexto de alunos diferente não é, com diferentes expetativas, é nessa forma de (…)

A - Sim, sim, sim, mas é desafiador para ambos, mas parece-me mais para o professor, porque eu acho que o professor terá um trabalho acrescido para tentar, eu não sei se estou a responder à pergunta, (Sim, está, está) para tentar cativar cada vez mais os alunos e atingir os seus objetivos.

E - No estudo que referi à bocadinho, mais de 60% dos inquiridos consideraram que, para melhorar a aprendizagem da Geografia, seria muito importante introduzir conteúdos capazes de promover a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos. Por que será que mais de metade dos professores inquiridos manifestaram esta opinião?

A - Que era introduzir novos conteúdos relacionados com (…)

E - Introduzir conteúdos que melhorassem a relação da Geografia com o dia-a-dia, com o quotidiano dos alunos.

A - Olhe, eu não concordo com isso, eu não concordo porque eu faço isso permanentemente particamente em tudo o que é aula sempre que é possível exemplos da vida concreta, eu estou constantemente a pegar nisso, portanto, não entendo, se as pessoas têm essas opinião é porque não o fazem e acho que se não o fazem, fazem mal.

E - Por que será que estas pessoas não o farão?

A - Acho que fazem mal, acho que não estão a perceber qual é o real objetivo do ensino da Geografia, peço muita desculpa mas acho que só pode ser isso.

E - Terão outra interpretação?

A - Nós temos conteúdos e depois como usamos esses conteúdos, os métodos que usamos para os transmitir aos alunos, depois depende do professor e eu acho que não há disciplina em que haja mais oportunidade de relacionar com o quotidiano do que a Geografia, não é? Porque tudo que nós olhamos, como eu costumo dizer aos meus alunos, vocês olham à vossa volta tudo é Geografia, tudo é suscetível de uma interpretação geográfica portanto se as pessoas acham isso é porque não o fazem e se não o fazem, fazem mal, ou têm uma má formação ou têm uma má visão da disciplina.

E - Vai um bocadinho de encontro ao que a A falou à bocadinho, na questão de fazerem muitas sínteses, alguns colegas limitam-se muito a um dado conteúdo?

A - Muito preocupados com a área, exato e com os conteúdos científicos que são importantes, não podem ser descurados, não é? Mas que não chega, não podemos ficar por isso e, se calhar, e não é para me gabar, mas, se calhar, por isso é que eu costumo ter bons resultados dos meus alunos, consigo despertar neles essa curiosidade, essa sensibilidade, porque estão constantemente aqui a tentar simplificar, porque muitas nós estamos até a tentar ensinar um conteúdo que até é um bocadinho complicado e, às vezes, um pequenino exemplo do dia-a-dia vai simplificar as coisas.

E - Pode dar-me um exemplo?

A - Sei lá. Um bicho de sete cabeças duma coisa que se formos a ver é uma coisa que nós até fazemos no dia-a-dia, é trivial. Sinceramente não me está assim a ocorrer nada, mas sei que o faço muitas vezes.

E - Ou seja, em todos os conteúdos a A faz sempre uma relação com o quotidiano dos alunos?

A - Eu acho que em quase todos, uns são mais propícios a isso do que outros, mas em quase tudo é possível fazer-se isso. Eu inclusive, já agora, eu até os ditados populares ando sempre com eles. Por exemplo, os alunos, normalmente, não gostam do clima , é matéria mais difícil, e eu adoro, porque eu sou da formação antiga e se reparar, se falar com professores de Geografia da minha geração, todos gostam é da Geografia Física, porque a Geografia Física é assim, é assim e não há cá interpretações, a Geografia Humana é mais subjetiva. Os meus alunos, quase todos, gostam do clima. Primeiro, há uma coisa que eu sempre faço, eu tento não me esquecer das dificuldades que tinha quando aluno, ou mesmo agora, às vezes uma dificuldade que eu tenho para perceber qualquer e quando eu consegui atingi-la, eu tento simplificar isso para ser mais fácil os meus alunos perceberem e não passar por essa dificuldade e, portanto, no caso do clima, eu posso dizer que eu no clima quase que fui autodidata, porque aprendi alguma coisa na faculdade, como já disse, mas no, eu como aluna no secundário, eu lembro-me que tive uma professora que foi substituída e quando veio a professora foi precisamente no clima. As aulas eram uma brincadeira e foi um teste que eu fiz sobre o clima e eu aquilo era cada tiro cada melro. Lembro-me de mandar desenhar a circulação do ar num centro de altas pressões, o que é isto, nunca ouvi falar nisto. Quando fui dar aulas eu tive que estudar e acabei por perceber que realmente aquilo até não era aquele bicho de sete cabeças e, portanto, os passos que eu dei para a minha descoberta, eu tento simplifica-los para os meus alunos e, por exemplo, quando estamos a dar o clima, ou na parte do clima, por exemplo, a variação do dia e da noite, eu estou sempre com eles, faço aquelas figurinhas que mostra que os dias são maiores verão e a noite é maior no inverno e por aí fora e depois vocês não conhecem aquele ditado popular: no Natal um saltinho de pardal. Em janeiro um saltinho de carneiro, já é um saltinho maior e em março, tanto durmo como faço, o dia é igual à noite e, portanto, eles acham uma piada a isto

E - É engraçado.

A - Mas e como isto, eu adoro ditados populares, tudo o que tem a ver, isto é um bocado um exemplo prático.

E - Todos eles têm um contexto, o clima.

A - Exato, pois é a sabedoria popular e portanto eu, tudo isso que é do dia-a-dia, ou da cultura popular, eu tento ir buscar para simplificar as coisas e acho que também para tornar as aulas mais interessantes, de maneira que os meus alunos, geralmente, ficam muito admirados comigo. Eles vêem-me no início do ano e veem assim uma velha trombuda, e eles ficam ali, e eu calha bem que é para vocês estarem na linha e depois eu começo a brincar, conto anedotas por o meio, anedotas que tenham a ver com a matéria e mais não sei o quê e depois eles acabem por gostar, já não sei é qual era a pergunta.

E - Era a questão de que mais de 60% dos inquiridos achavam que se deviam introduzir novos conteúdos.

A - Eu acho que não, eu acho que temos que pegar nos conteúdos e, sempre que possível, relaciona-los com os conhecimentos que temos, com o dia-a-dia, eu acho que é a nós que compete esse papel, não é? Acho que é isso. Nós não vamos, eu acho que seria um crime, por exemplo, tirar o clima, por exemplo, as temáticas relacionadas com o clima do programa e então nós não podemos falar do dia-a-dia, não é? Por exemplo, eu até para a noção de clima, eu digo aos meus alunos, por exemplo, para distinguir estado de tempo de clima, por exemplo, vocês sabem que o estado de tempo é uma coisa momentânea, varia de um dia para o outro, mas o clima não, o clima é no fundo a história dos estados de tempo que nós já sabemos que aquela repetição, ou aquela sucessão, sempre, mais ou menos pela mesma ordem, de tal forma, que, por exemplo, vamos imaginar que eu estou a dar isto no inverno, por exemplo, vocês hoje levantaram-se para vir para a escola e de certeza que ninguém se lembrou: ora bem vou de chinelos, de calções ou de t-shirt? Não vos passa pela cabeça, não é? Porque sabem que estão no inverno e aquela roupa não é apropriada, não é? Por exemplo, quando vou dar os elementos do clima, quais são os mais importantes, digam-me lá vocês quando estão para sair de casa, com o que é que vocês se preocupam? Se o vento está de norte ou de sul, se está a 20 nós ou a 50, se a nebulosidade está a 20% ou a 30%, ai não? Com o que é que se preocupam, se está frio ou calor, se está a chuva se faz sol, ou seja, temperatura e precipitação são os mais importantes, Portanto, isto, eu acho que isto é simples e, portanto, nós só não ligamos ao dia-a-dia se não quisermos ou se não tivermos sensibilidade para isso. Eu adoro Geografia e, portanto tento transmitir isso aos meus alunos, portanto não concordo com isso, porque isso compete-nos a nós.

E - O que é que terá levado a esses professores pensarem isso?

A - Olhe, pode ser, por um lado, se calhar uma falta de vocação, gente que, às vezes, não está na área que gosta. Há muita gente que, se calhar, queria ir para a área A, B ou C, mas não teve nota. Pode acontecer um professor acabar por ter uma formação que, enfim, não tem muito a ver com a sua formação, por exemplo. Acho que também tem muito a ver com a maneira de ser da pessoa, com a maneira de estar na vida, porque nós a maneira como estamos na profissão, depende da maneira como estamos na vida, também a maneira de ser da pessoa, eu se não estiver bem comigo própria e se não estiver de bem com vida não posso estar bem com os meus alunos nem com a profissão. Tem também a ver com uma questão de formação, não apenas académica, mas também, moral. Pode ter a ver, agora, por exemplo, e como eu disse eu estou um bocado de fora destas coisas. Outro dia fiquei horrorizada quando a X me disse que atualmente é um professor tira uma licenciatura em História e faz o mestrado em Geografia e fica habilitado para dar as duas coisas. Olhe vou-lhe já dizer uma coisa, eu não estou a ver um professor de História a poder ser, até pode, deve ser raro, a ser um bom professor de Geografia e vice-versa, e nem sei como é possível. Quando as pessoas juntam isso e acham que há afinidades entre as disciplinas, eu não consigo entender.

E - Se não se importasse íamos falar agora um bocadinho sobre a formação profissional dos professores de Geografia e íamos começar pelo seguinte, no que acabou de dizer, a minha pergunta é a seguinte: Desde 2007, que os professores de Geografia, para acederem às funções docentes, necessitam de possuir o mestrado em Ensino de História e Geografia. E eu ia-lhe perguntar isso mesmo: o que pensa da formação facultada em termos de qualidade científica, pedagógica, etc, a professores de Geografia por este mestrado em Ensino de História e Geografia?

A - Acho que deve ser uma autêntica desgraça, acho que deve ser uma autêntica desgraça porque é assim, aliás, acho que esta alteração última que houve no ensino superior, e agora fazer corresponder licenciaturas a

mestrados, isto é, eu acho que isto é, olhe sei lá, nem sei qual é o termo que hei-de dizer, que hei-de aplicar, quer dizer uma licenciatura de 5 anos. Uma coisa é haver uma reestruturação curricular e reduzir-se um ano a uma licenciatura, agora como é que se pode reduzir dois? Não concebo, ninguém me diga que aquilo que é ministrado que pode ser a mesma coisa e ter a mesma qualidade, portanto não concordo. No caso da Geografia, é a mesma coisa, está-se a rouba ao ensino da Geografia, porque depois se vai facultar o mestrado em História, portanto eu acho que o docente que dali sai nem sabe História nem sabe Geografia, tem um cheirinho de cada coisa, muito sinceramente é o que eu acho. Não posso concordar com isso

E - Em Geografia, ao contrário do que sucedeu noutras disciplinas, não houve licenciatura em ensino, só mais tarde apareceu o ramo educacional. Acha que a inexistência desta licenciatura em ensino terá tido impactos no ensino da Geografia?

A - Com certeza que teve. Agora muito sinceramente não sei. Quer dizer, eu como sou do antigo sistema, a minha licenciatura não foi em ensino, não é, era Geografia e depois a parte do ensino foi a nível de estágio, portanto provavelmente que deve ter tido impactos, mas eu, sinceramente não senti, porque é assim, o meu objetivo era sempre o ensino e eu acho que o estágio que eu fiz de dois anos e foi um estágio que eu acho que quase poderia dizer que correspondia ao mestrado, porque eu não sei se a Carla já ouviu falar da profissionalização em exercício, não foi pera doce. Não foi um estágio qualquer, foram dois anos em que nós eramos avaliados, pronto, fazíamos trabalhos em três áreas: turma, escola, sistema educativo e, portanto, nós tínhamos que dominar isso tudo, portanto e aí é que foi a nossa verdadeira preparação a nível pedagógico, não é? Portanto eu acho que se ficasse só com uma licenciatura, com certeza que iria ter várias lacunas, tanto que iria que tive, porque eu antes de fazer o estágio ainda dei aulas um ano ou dois.

E - Entre o fim da licenciatura e o estágio?

A - Exatamente, sem cadeiras pedagógicas, portanto era a dar aulas pelo bom senso e pela experiência que tinha como aluna e claro que se comentem muitos erros e que depois do estágio, continua-se a cometer, pela vida fora, mas com o estágio nós já somos orientados para como as coisas devem ser feitas não é? E felizmente tive uma orientadora, cinco estrelas, que eu acho que tenho sido uma pessoa de sorte. Tive uma orientadora fabulosa, nada de cá de floreados, uma pessoa muito simples, muito realista, mas eu acho que o que sou que o devo a ela e acho que valeu. Agora com certeza que isso que tem que ter implicações, penso que sim.

E- A inexistência desta licenciatura em ensino terá significado pouca importância atribuída à educação geográfica?

A - Não sei, não sei, não sei é assim, talvez não, porque se é uma licenciatura em ensino é para promover a educação geográfica nas escolas, não há uma via científica.

E - Sim, mas esta licenciatura em ensino não existiu na Geografia, existiu noutras áreas: físico-química, biologia ou outras.

A- Ah.

E - O não ter existido esta licenciatura em ensino terá significado menos importância, ter dado menos importância à educação geográfica?

A - Não sei, sinceramente aí não sei responder. Realmente faz sentido, porque havia licenciaturas para o ensino e não havia para Geografia, realmente.

E - Em sua opinião, quais são as áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa dominar profundamente?

A - Primeiro a Geografia como é lógico.

E - Está a falar um bocadinho do conhecimento científico?

A - Pronto conhecimento científico, depois acho que a pedagogia é extremamente importante e na pedagogia quer queiramos quer não entra muito de psicologia, saber lidar com os jovens, saber perceber as suas reações, tentar compreende-los, saber como lidar com as diferentes situações que nos aparecem. Outra área do conhecimento que eu acho importante é domínio da Língua Portuguesa, aliás sem o domínio da Língua

Portuguesa ninguém pode ser bom em disciplina nenhuma, até na Matemática, para resolver um problema tem que o interpretar e, portanto se eu não souber interpretar, se eu não souber Português não vou a lado nenhum, portanto estas áreas penso que são as mais importantes: a área científica, a área pedagógica, onde entra também alguma psicologia e o domínio da língua

E- Alguma(s) delas a A acha que precisarão de especial atenção em termos de formação contínua num futuro próximo.

A - Pelos professores? Português.

E - O domínio da Língua Portuguesa?

A - Eu fico horrorizada quando às vezes vejo alguns sumários escritos, principalmente nos professores mais novos, peço perdão, mas realmente isto é uma realidade e a Carla, se calhar ainda não se apercebeu porque é mais nova. Os professores da minha geração, nós saímos da escola primária a saber fazer contas como deve ser, sem calculadora e a saber ler e escrever corretamente. Hoje em dia não, nós ficamos horrorizados e a Carla deve ver isso quando corrige testes, não sei se tem alunos de secundário.

E - Já tive, já tive há algum tempo.

A - Pronto, até no 11º e 12º aparecem erros que é de bradar aos céus. No meu tempo isso era uma coisa inadmissível. Claro que um aluno no 11º, 12º ano ainda não sabe escrever vai continuar assim pela faculdade e faz a faculdade, pode diminuir alguns mas vai continuar a manter e quando vier para a vida prática vai continuar a dar erros e não é preciso ir muito longe, nós ouvimos entrevistadores na televisão, vemos às vezes notícias de rodapés com erros que enfim, pronto. Isso é uma área, perdão, que eu acho que tem que ser, que tem que ser trabalhada, porque estas lacunas a nível de Português notam-se pelo tempo fora.

E - E esse domínio da Língua Portuguesa, depois influencia o professor em si mas também acha que vai influenciar a relação do professor com o aluno?

A - Eu penso que sim. Eu penso que influencia em tudo, até a nível de diálogo, de interpretações de diálogos, etc eu acho que isso que influencia sempre.

E – Pois, e a A disse que era importante e relativamente à viabilidade, acha que é viável?

A - E já agora e na transmissão do conhecimento, não é, porque eu se não dominar a linguagem, eu dificilmente vou conseguir explicar determinadas coisas e depois o que é que acontece muitas vezes, nós primeiro expomos uma matéria, explicamos e há um aluno que põe uma dúvida: ó professor eu ainda não percebi isto, ora eu se lhe for explicar da mesma maneira ele vai continuar sem perceber, portanto eu tenho que dominar a linguagem para rapidamente, porque é no momento, não tenho tempo para pensar arranjar outra maneira de explicar ao aluno a mesma coisa, mas por outras palavras, numa linguagem, se calhar, mais acessível para que ele entenda. Mais acessível mas sem erros, porque o professor tem que ser o exemplo e, portanto, já não me lembro qual era a pergunta.

E - Era a questão dos professores, tinha perguntado se terem um domínio mais fraco da Língua Portuguesa se isso influenciava também a relação com os alunos.

A- Exatamente, exatamente, portanto até por este exemplo que eu lhe dei.

E - Depois estávamos a falar na questão de é importante apostar-se na formação contínua ao nível da Língua Portuguesa, no domínio da Língua Portuguesa, mas a A acha que é viável essa formação?

A - Não sei, muito sinceramente não sei como é que isso se faz. Não estou ver muitos professores a fazer as palavras como era antigamente na escola primária, escrever 20 vezes uma palavra que se errava e depois, não é só a questão de às vezes, eu o que me choca mais até nem são os erros ortográficos, eu o que me choca mais é a maneira como se constrói uma frase, como se interpreta, é mais essa parte. Isso é que me choca mais do que propriamente, às vezes, por dois S do que um c, mas que não altera o sentido, portanto isso aí é que me choca mais. Isso é que não sei como é que se pode trabalhar como professores, sinceramente, não sei, mas que é muito importante é. Por exemplo, estou-me agora a lembrar, eu tenho fresco, porque estive a corrigir exames nacionais, até a interpretação que nós temos que fazer dos critérios que o GAVE nos fornece para

corrigir as provas e eu na formação, este ano foi on-line, foi diferente, estivemos cada um na sua casa, calmamente a fazer as tarefas que eles nos mandavam, mas o ano passado não, o ano passado estivemos em grupo, era uma turma, por acaso a nossa era muito ativa, muito dinâmica, que eu acho que os professores de Geografia são especiais e estivemos dois dias inteiros a fazer formação. Essa formação era, então, era com a prova, com os critérios e a resposta do aluno, que interpretação é que nós dávamos e argumentar e realmente aí vê-se que temos decisões completamente díspares, quando não pode ou não devia, não quer dizer que não esteja certa mas que realmente eu tinha uma visão muito diferente, se calhar, do colega ao lado, portanto isto significa que há ali qualquer coisa que está mal, se calhar, e é a comunicação e nós comunicamos como? É o Português, por isso é que eu acho que é muito importante. Agora não faço ideia como é que é possível fazer-se essa formação, não sei, compete aos sabichões, mas que acho que é importante.

E – E relativamente ao avaliador de Geografia, quais serão as áreas de conhecimento que ele deveria ou precisa dominar profundamente?

A - A área científica, logo por aí, a área pedagógica, não é? É essencialmente isso, portanto tem a ver com a pedagogia, não é e com os conhecimentos científicos e acho que o domínio da linguagem.

E - Alguma destas áreas precisa de especial atenção, ao nível do professor avaliador em termos de formação continua, num futuro próximo?

A - Alguma destas?

E - Destas que falou, da científica, da pedagógica, do domínio da Língua?

A - Eu acho que todas elas, mas se calhar, não sei, eu acho que, falando por mim, acho que a pedagógica se calhar mais.

E - E por que é que acha que essa área seria a que devia para a A, enquanto avaliadora, no geral dar mais atenção?

A - Pois, pois, eu falo por mim, porque é o seguinte, eu como realmente já dou aulas há muitos anos, eu muitas vezes tenho receio de ainda estar a fazer as coisas um bocado ainda à moda antiga e de estar, questiono-me muitas vezes se estarei ou não a ser retrógrada, eu tento não ser, mas tenho receio por isso, uma vez que a minha formação inicial já vai há muitos anos, porque a nível científico, muito honestamente, eu acho que a cada ano que passa, sei mais, porque tento atualizar-me, tento estudar e realmente nota que, inclusive quando até vou preparar as aulas eu já não necessito de tanto tempo para rever matérias como era no início, portanto na parte científica eu acho que, no dia-a-dia, cada vez vou melhorando mais, cada vez sei mais e agora também mais rapidamente há cada vez mais coisas para saber e é difícil dominar, mas no básico, no trivial eu consigo. Na área pedagógica tenho sempre aquele receio de poder estar ou não a utilizar pedagogias mais ou menos ativas, mais ou menos corretas, pronto é isso que eu acho.

E - E relativamente à viabilidade, acha viável promover este tipo de formações para professores avaliadores?

A - Acho que sim, eu acho que devia, aliás uma das coisas que eu fiquei escandalizada, quando fui designada avaliadora, foi não me terem proporcionado avaliação, avaliação não formação, porque quando eu soube que ia ser avaliadora, contra a minha vontade, eu automaticamente me inscrevi numa ação de formação sobre avaliação, porque se eu não sei nada quero que me ensinem, porque eu embora não queira, não quero fazer figura, não quero fazer má figura.

E - Claro, relativamente àquela função.

A - Pronto já que tenho, quero desempenhar o melhor possível, não me foi proporcionada, agora possível é porque as ações foram feitas, agora eu, a mim não me proporcionaram, portanto devem proporciona-la com certeza.

E - E não proporcionar terá sido relacionado com o número de turmas?

A - Não sei, não sei, por exemplo houve aqui na escola muita gente que foi chamada, eu não fui chamada não sei porquê.

E - No estudo que referi anteriormente, mais de metade dos professores consideraram que seria muito viável aprofundar os seus próprios conhecimentos relativos a conteúdos geográficos, menos (aproximadamente 45%) consideraram muito viável aprofundar os seus conhecimentos de didática e ainda menos foram os que os que consideram muito viável aprofundar o seu conhecimento em termos de ou relacionados com o domínio da supervisão pedagógica. Em sua opinião, qual será a explicação para isso?

A - Portanto os que valorizaram mais foi (…o conhecimento científico) que achavam que era mais viável isso.

E - (…) Que era muita viável aprofundar os seus conhecimentos geográficos, depois um pouco menos

A - Era viável aprofundar os conhecimentos ou ter formação para?

E - Era a questão deles (…) A questão foi: foi perguntado aos professores que conhecimentos é que eles achavam que era muito viável, podia ser muito importante e não ser viável.

A - Sim, sim, sim.

E - Perguntou quais eram os conhecimentos que eles achavam que eram mais importantes e depois quais os mais viáveis para aprofundarem, porque podem não ser os mesmos, não é? A importância e a viabilidade e dentro dessa pergunta a maioria achou que era muito viável aprofundar os seus conhecimentos científicos, um pouco menos, aproximadamente 45%, falaram nos conhecimentos em didática e ainda menos a nível da supervisão pedagógica. Eu estava a perguntar, em sua opinião, o que é que poderá explicar este resultado?

A - Olhe, é assim, primeiro, eu concordo até com isso, se me viessem fazer essa pergunta eu responderia exatamente da mesma maneira. Acho que mais viável é os conhecimentos científicos e porquê? Por um lado, acho que até por uma questão de formação, se nós somos professores é porque gostamos desta área científica e, portanto a própria curiosidade e a necessidade para dar bem aulas será aprofundar os conhecimentos e acabam por ser mais fáceis porque nós temos uma série de recursos que sem grande despesa temos ao nosso dispor, temos bibliotecas, temos a internet, temos facilidade, e portanto, mesmo sem formação externa é fácil a pessoa aprofundar os conhecimentos. Eu sempre que tenho uma dúvida, não é, como toda a gente, hoje em dia faz, vai à internet e automaticamente tem isso tudo esclarecido. A nível da didática, eu penso que também, se calhar, já não haverá tanta, se calhar, tanta disponibilidade em termos de informação, concretamente na didática da Geografia, por exemplo que é uma área que nós todos os anos nós pedimos formação na área da didática da Geografia, pedimos, quando nos pedem na escola, em grupo, as necessidades de formação, nós pedimos precisamente isso. Penso que se calhar não haverá, sei lá, tanta disponibilidade, não sei, tantos materiais, tanta informação, não será tão fácil. A nível da formação de professores, a interpretação que eu dou, vou falar pelo que eu sinto, eu como detesto essa área, não quereria formar-me nisso e, portanto, eu só, no meu caso concreto, eu só procurei formação quando me deparei com a situação tenho que avaliar e então aí eu fui tentar informar-me minimamente do que eu teria de fazer e do que eu teria que avaliar, porque é uma área que não desperta para mim nenhum interesse, portanto, nem tem que despertar obrigatoriamente o interesse no professor de Geografia. Agora faz todo o sentido que o professor de Geografia tenha o máximo de interesse em fazer formação na sua área, portanto eu acho que tem a ver com uma questão de vocação.

E - Na questão da didática que estava a falar há bocadinho a A acha que os conhecimentos em didática exigem menos uma autoformação mas mais uma ajuda externa e isso poderá levar os professores a não selecionar tanto a didática?

A - Se calhar, se calhar, acho que sim. Eu acho geralmente a parte científica é mais fácil, mais viável de nós fazermos a formação, eu penso que sim, porque temos mais instrumentos, mais meios ao nosso dispor. Na didática penso que não haverá tanto, concretamente na Geografia

E - Em que medida acha que Bolonha, com o mestrado em Ensino da História e da Geografia, poderá alterar estas opiniões?

A- Olhe, é assim, complicado, é complicado. Eu acho que percebi.

E - O que eu quero dizer é se esta tendência de primeiro valorizar os conhecimentos, como valorizar mais, ser mais viável o apostar no aprofundamento dos conhecimentos científicos, depois os didáticos e despois a supervisão, se é que Bolonha vai alterar este panorama?

A - É capaz de alterar, penso eu, porque é assim o facto da pessoa depois acabar por ter conhecimentos científicos em duas áreas, que para mim, eu continuo a afirmar são completamente distintas, acho que vai diminuir a dedicação duma determinada área e, se calhar, são capaz de não, não, no caso concreto da Geografia, de não ter a paixão pela Geografia, por exemplo eu tenho, que é só aquilo, portanto eu penso que é capaz de alterar, até porque, lá está, a redução do tempo de estudo de conteúdos da disciplina também vai, vai de certa forma diminuir os conhecimento e também pode diminuir o tal interesse e a paixão que se tem pela disciplina, não sei se consegui transmitir aquilo.

E - Sim, sim, eu percebi, percebi. Se não se importasse íamos agora falar um bocadinho sobre supervisão pedagógica. Em contexto escolar, que significado tem para si a supervisão pedagógica?

A - Olhe, eu sei pouco disso, como lhe disse quando leio a lei, leio-a atravessada, geralmente fico à espera que os informados me façam um resumo daquilo que é importante.

E - Sim, mas independentemente da lei, que ideia é que a A tem do que será a supervisão pedagógica?

A - E por isso, se calhar, vou meter água. A supervisão pedagógica pode ser desempenhada, por exemplo, no cargo de coordenador de departamento ou delegado, penso que também é isso, não sei se é e se não é, mas como lhe disse, é assim, eu realmente gosto de ensinar e a escola, para mim, eu quando tirei o meu curso era para ensinar, gosto de ensinar Geografia, nunca fui uma pessoa muito ativa, dinâmica em termos de atividades escolares, organizar arraiais, santoinhos, como eu lhe chamava e não sei quê e sofri bastante em estágio porque tive que fazer essa macacada toda, portanto eu gosto de ensinar e acho que o que eu sei fazer bem é ensinar, não tenho jeito para gerir, estive uma vez num cargo de gestão e jurei que nunca mais, preferia ter partido os dois braços e as duas pernas, portanto não gosto, não gosto de gestão, não gosto de organizar festas, acho que não sou criativa, gosto de ensinar, gosto de dar aulas. Portanto, a supervisão pedagógica é uma daquelas coisas que está no tal lote que eu não gosto de fazer, mas que entretanto eu também me calhou, infelizmente, porque vários anos fui eleita, outras designada, porque agora já não há eleições, fui eleita outras designada delegada, coordenadora e, embora, eu aqui tivesse a tarefa facilitada, o grupo de Geografia, ao longo de muitos anos, foi sempre um grupo muito estável, muito boa gente, gente responsável e trabalhadora e, portanto, acabava por não, não, como é que eu hei-de dizer, gostar muito, mas não gosto.

E - Mas, enquanto foi mesmo obrigada, entre aspas, a ser supervisora/relatora, como é que entendeu o seu, o que é que entendeu por supervisão pedagógica?

A - Supervisão, mas quê, como delegada, como coordenadora ou como relatora?

E - Como relatora e como delegada não é, pode, pode achar que é a mesma coisa ou não.

A - Pronto, para mim não é, não é, eu como delegada, muito sinceramente sentia mais responsabilidade, porque eu de certa forma tinha que responder pelo grupo, tinha que ter a certeza que o grupo estava a funcionar bem, que as planificações estavam a ser cumpridas, tudo o que era documentos, que nos eram pedidos estavam a funcionar, que os critérios de avaliação estavam a ser usados criteriosamente, tentar, por exemplo, inclusive apoiar colegas, eu ainda o ano passado cheguei a estar na biblioteca, quase que posso dizer, a dar formação a uma coleguinha nova que veio substituir uma que foi para a reforma que dizia que não percebia nada do clima e então, fui-lhe dar o clima como dei aos meus alunos para ela depois ensinar, isso é supervisão pedagógica, eu fui delegada o ano passado, este ano não sou. A nível de relatora, o que eu entendi é que eu pura e simplesmente tinha era que avaliar e não orientar ninguém, aliás, quem eu também estive a avaliar não queria muito saber das minhas opiniões para nada e depois como estive também mesmo, estava mesmo mal, a única coisa que eu tentei fazer foi desempenhar o melhor possível e não prejudicar ninguém. Agora, muito honestamente, eu estar a fazer, como relatora, supervisão a colegas idóneas, com N anos de experiência, uma delas, inclusive, mais habilitada do que eu, porque tem mestrado, já orientou estágio, eu acho que isso é ridículo, eu estou a fazer o quê, vou-lhe ensinar como é que se dão aulas, por amor de Deus, portanto isso

para mim, essa supervisão pedagógica só tem nome, não sei como é que fazem, eu acabei por não a fazer. Já gastei a memória toda?

E - Não, não, não, ainda tem muita.

A - Ó Carla disse logo que comigo a coisa ia ser complicada.

E - Estávamos então a falar da supervisão pedagógica e eu ia perguntar-lhe em que fase, ou fases, da carreira docente, a A acha que a supervisão um lugar e/ou um papel a desempenhar?

A - Mas quê como supervisora?

E - A supervisão em si é um processo que ....

A- Quando é que é mais importante?

E - Em que momento, em que fase?

A - Olhe é assim, eu quase que diria no início e no fim. No início porque, por falta de experiência há que fazer um acompanhamento maior dos colegas numa de ajudar, não é? E não de estar a vigiar, numa de ajudar e, se calhar, no fim porque eu noto que os professores a partir de uma determinada idade ou acomodam-se ou não sei, eu acho que também físico, também é psicológico, as pessoas também não estão para se chatear. A Carla pode não acreditar mas nós temos aqui professores que ainda não sabem trabalhar com o computador porque: "ó eu daqui a pouco vou para a reforma não vale a pena" e, portanto, aí é outra fase, embora também não sei como é que é possível mexer com essas pessoas, mas acho que aí faz falta, porque há qualquer coisa que não está a funcionar bem. Depois há aquela fase se nós chamássemos aqui juventude, maturidade e velhice, eu acho que é na juventude e na velhice, é no início e no fim de carreira que eu acho que acaba por ser mais importante. Numa, por falta de traquejo e por ainda haver muito chão a percorrer, noutra por uma certa acomodação e até comodismo e não estar muito para se chatear porque já se está a ver o fim, pronto é o que eu acho.

E - Que importância é que atribui às atividades supervisivas enquanto formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores?

A - Outra vez por favor.

E - Acha que é ou não importante as atividades supervisivas para promover o desenvolvimento profissional dos professores em exercício de funções?

A - É assim, se essas atividades supervisivas forem entendidas no sentido daquela supervisão de trabalho de delegado e coordenador tenho uma resposta. Pronto, nesse sentido eu acho que é importante porque à partida dependendo de quem é o supervisor haverá partilha, haverá melhoria, trabalho, também sabemos que muitas vezes temos pessoas em cargos de supervisão que elas deviam era estar ao contrário, não têm nada a dar a ninguém, também sabemos. Mas pensando numa situação ideal eu acho que é importante, até porque muitas vezes nós podemos estar a cometer erros sem nos apercebermos deles e é importante haver alguém que nos alerte para algo que não está bem nos poder emendar. Se pensarmos numa atividade supervisiva no sentido de relator, acho que, por um lado, sim, porque se não for mais quem está a trabalhar tem receio de uma avaliação que poderá ter a ver com o futuro profissional, irá melhorar o seu desempenho, irá empenhar-se mais, por um lado sim, por outro não, na medida em que essa mudança de atitude pode resumir-se a meia dúzia de episódios em que a pessoa está a ser observada. Essa supervisão contribui esporadicamente quando o professor está a ver, ou melhor quando o professor está a ser visto.

E - Na opinião da A, quais as atividades supervisivas que considera terem um impacto mais positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia? Já falou da questão da supervisão enquanto é relatora, professora de grupo ou departamento.

A - No trabalho de área disciplinar, eu acho que é essencialmente isso.

E - As reuniões de grupo?

A - Exato, reuniões e não só, porque por exemplo as reuniões de grupo muitas vezes são muito formais, temos um ordem de trabalhos para cumprir e toda a gente está com a pressa e quer despachar. No nosso grupo as coisas funcionaram muito assim, muito trabalho de intervalo e de fora, até de café. Por exemplo eu estava aqui com a Isaura, somos colegas de grupo, quantas vezes não estamos aqui a almoçar e estamos a trocar opiniões, ver o que é que tu deste, o que é que tu não deste, como é que deste isto, como é que deste aquilo, olha eu tenho este material, tu gostas, portanto muito fora dos momentos formais. Os momentos formais normalmente é para a gente registar coisas em ata, para provar que foi feito e não sei quê, mas que no fundo justificam um trabalho que é feito cá fora mas não deixa de ser um trabalho a nível da área disciplinar, mas a nível de departamento não funciona, pelo menos aqui na escola. Vamos a uma reunião de departamento dão-nos informações do pedagógico que nós já sabemos, porque elas agora chegam por email e depois é também registar aquilo que os grupos decidiram, departamentos não funciona. A nível, a supervisão pedagógica como, a nível do relator, pelo menos comigo não funcionou, porque, quer dizer, eu não me sentia ninguém para estar a dar dicas aos colegas, em termos de orientação ou reorientação pedagógica ou profissional e além do mais não tinha nada que reorientar porque o que eu vi estava bem feito

E - A maioria dos inquiridos no estudo que referi anteriormente, no caso dos professores em exercício, associa a supervisão à avaliação do desempenho. Partilha da mesma opinião?

A - Não, eu estou a relacionar com o cargo de delegada, não é só, é sim mas não só.

E - Ou seja, está incluído mas não só na função que estava a falar.

A - Exatamente

E - Em sua opinião, quais serão os motivos que levaram estes professores a associar a supervisão pedagógica à avaliação do desempenho?

A - Sei lá. Talvez terem um conceito diferente que este de supervisão pedagógica. Podem ter um conceito diferente como eu disse, eu também não sei se o meu está certo, comecei por dizer que sou pouco informada nessas coisas. Podem ter um conceito diferente do que é a supervisão pedagógica, podem estar pouco informados, não sei. E também pode ter a ver com as experiências que eles tiveram enquanto avaliados, serão diferentes de escola para escola e de professor para professor.

E - Cerca de 1/3 dos professores avaliados que participaram nesse mesmo estudo associaram supervisão à identificação dos erros dos docentes. A que se deverá isso?

A - Se calhar a uma má experiência. Nós temos uma história que uma colega estava a supervisionar outra lhe disse: olha tu não te esqueças que eu já te fiz a avaliação mas eu continuo de olho em ti! Pronto, pode haver experiências muito diferentes, não é. Deixe-me rever a pergunta.

E - Era a questão de cerca de 1/3 dos avaliados terem associados a supervisão à identificação dos erros.

A - Há efetivamente professores que entraram, e no caso dessa professora que eu disse, com uma postura que a missão dela é ir lá ver onde é que o professor errou e não propriamente até de ajudar a ultrapassar esses erros, portanto deve ser uma experiência negativa, eu não concordo com isso de maneira nenhuma.

E - Quais são, em sua opinião, as consequências de associarem supervisão à identificação dos erros, em termos de desenvolvimento profissional?

A - Consequências?

E - O associar supervisão à identificação dos erros dificulta o desenvolvimento profissional dos professores?

A - Eu acho que sim.

E - Pode-me explicar melhor o que pensa.

A - Acho que sim, quer dizer acaba por ser uma visão redutora do que é a supervisão pedagógica, redutora pela negativa, porque, quer dizer, tenho a sensação que tem ali uma pessoa sempre a controlar o que eu faço de mal, nem sequer é o bem e o mal, é de mal. Eu por exemplo sou uma pessoa que, pode não parecer, mas inibo-me muito em falar em público, detesto, não gosto e, por exemplo, quando fiz estágio uma das coisas

que me fez sofrer foram as aulas assistidas. Eu aqui há uns anos tive uma colega que me pediu para assistir a duas ou três aulas, porque eu tinha lá um aluno e ela era do ensino especial e estava a fazer também um estudo, até para o mestrado, e queria observar o comportamento do aluno e então pediu a alguns professores para ir assistir à aula e eu não lhe consegui dizer que não, assim como não disse que não agora à Carla, por uma questão de colaborar, mas disse-lhe eu vou sofrer imenso e diz ela, mas eu não vou ligar ao que tu dizes, até porque eu não sei nada de Geografia, eu só vou ver o comportamento do aluno. A Carla pode acreditar eu entrava na aula a tremer, eu já estava a dar aulas há N anos, portanto, ora eu pensar que tenho ali alguém que vai assistir às aulas para detetar erros, eu acho que isso me vai atrofiar e me vai limitar, portanto nesse sentido, pode ser, ora vamos outra vez à pergunta.

E - Era a questão que consequências é que teria ou ter o associar a supervisão à identificação dos erros.

A - Pode ser, pode ser, pode ser, sei lá, pode inibir a pessoa, pode criar até alguns traumas. Eu acho que as consequências que serão negativas, por um lado, pode ser positivo se ajudar a corrigir os erros, mas depois tudo depende de facto da maneira como o próprio erro é abordado, não é. Uma coisa é apontar o dedo tu erraste aqui, outra coisa é olha aqui se calhar poderias ter feito de outra maneira, numa de ajuda, portanto tanto pode ser positivo como pode ser negativo. Tudo depende da maneira como é abordado, mas eu encaminho-me mais para o negativo

E - E por que será que apenas 18% dos professores avaliadores participaram no mesmo estudo associarem supervisão à identificação dos erros?

A - Os próprios avaliadores?

E - Enquanto nos avaliados foram aproximadamente 1/3, nos avaliadores temos apenas 18%.

A - Ainda bem, ainda bem, porque eu acho que então, apesar de tudo e com pouca formação, acho que estão a perceber qual é o papel do professor avaliador e não é o de polícia, estar a identificar os erros, ainda bem.

E - Em que medida a Avaliação de Desempenho Docente poderá fomentar o interesse dos professores avaliados, designadamente de Geografia, pelo seu próprio desenvolvimento profissional?

A - É assim, no meu caso, como lhe disse a mim não me influenciaria nada, porque eu pauto-me por princípios e não é por estar a ser vista que eu vou fazer melhor ou pior, pelo contrário, acho que até fazia melhor por uma questão de maneira de ser e de ficar inibida. Agora acho que, não sei, agora às tantas era capaz de me preocupar em pôr uma aula mais espetacular, mas não quer dizer que resultasse muito.

E - Estava a perguntar se acha que avaliação de desempenho poderá fomentar o interesse dos avaliados pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Será que pode leva-los a interessarem-se mais pelo seu desenvolvimento profissional?

A - Eu acho que não, eles podem, claro que há sempre algum desenvolvimento profissional porque há um empenhamento nem que seja momentâneo, mas não quer dizer que isso fomente o seu interesse para futuro. Eu acho que não é isso que resolve, isso é uma coisa que vem de dentro, é o que eu acho.

E - E relativamente aos professores avaliadores, a Avaliação de Desempenho Docente poderá fomentar o interesse destes professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional?

A - Eu não senti isso pessoalmente, eu também não acho. Eu como não consigo ver vantagens na avaliação, daí a minha perspetiva tão negativa.

E - No contexto da Avaliação do Desempenho Docente, como sabe, os professores são envolvidos em atividades de supervisão (por exemplo, observação de aulas) que falamos há bocadinho. O que pensa disso, em termos de possível contribuição para o desenvolvimento profissional do professor? Já falou que por ser duas aulas é limitador, mas a observação de aulas, o processo em si poderá contribuir para o desenvolvimento profissional?

A - Não me parece, como eu disse é momentâneo, eu sou contra a avaliação de professores, embora por um lado também entenda que também faz falta, mas, e o que eu vou dizer agora se calhar é polémico, eu acho que a avaliação dos professores só poderia ter alguma credibilidade se o professor, qualquer um de nós não

soubesse como nem quando é que lhe vai entrar alguém pela sala dentro para ver a sua aula, só aí é que eu acho que isto poderia ter alguma seriedade. Agora preparação de espetáculos, estou farta disso.

E - Ou seja se a observação de aulas não fosse marcada, fosse esporádica.

A - Exatamente fosse esporádica, a pessoa entrou, seja de fora seja da escola. Com licença, posso assistir um bocadinho à aula? Aí seria sério e então aí poderia contribuir, porquê? Porque vamos imaginar que eu que sou um professor pouco empenhado, não vou, vamos por de lado os professores que fazem um trabalho sério, um professor pouco empenhado, um professor baldas, ó diabo, qualquer altura pode-me entrar um indivíduo, portanto eu vou ter isto bem preparado porque eu não sei se é hoje, se é amanhã, se não é, então aí vai melhorar o desempenho. Aqui temos um exemplo concreto, um professor com imensos problemas com os alunos, é um professor, aquilo que a gente chama que é uma nódoa, toda a gente sabe, que nem sabe ensinar nem domina os alunos nem nada, teve aulas assistidas, teve aulas assistidas, o comentário dos alunos pena é que as aulas não fossem todas assistidas, portanto eu acho que isto é sintomático e foi um professor bem avaliado, porquê? Toda a gente sabe quem ele é, mas quando o professor lá foi ver, aquilo estava bem feito, aquilo que eu disse, portanto isto é uma palhaçada. Por isso é que eu não concordo, portanto acho que não é por aí que vai contribuir.

E - Se não for marcada?

A - Exatamente.

E - Já foi avaliada? Quantas vezes?

A - Eu fui avaliada mas nunca neste sistema, quer dizer nunca neste sistema não, não tive aulas assistidas.

E - Não pediu aulas assistidas?

A - Não, a nossa antiga avaliação baseava-se num relatório de atividade, já fiz várias. Sei que nós para subirmos de escalão tínhamos que apresentar um relatório e vínhamos todos com um satisfaz, pronto. Agora fui avaliada neste sistema, penso que foi duas vezes, não tive uma avaliação intercalar, eu tive a carreira congelada e quando descongelou tive que fazer um relatório tipo avaliação intermédia, portanto acabou por ser três vezes, mas nunca tive aulas assistidas, não quis.

E - Não pediu aulas assistidas por causa de algum motivo em especial?

A - Vários, é assim, primeiro, isto muito honestamente, se eu precisasse era como os outros, se eu precisasse das aulas assistidas para progredir na carreira que remédio tinha eu de engolir um sapo porque, por exemplo há escalões em que eles obrigatoriamente têm que ter, portanto não é o caso. Como eu já estou no topo da carreira tanto se me dá como se me deu e ainda por cima, sendo eu contra isto tudo, porque é que havia de querer aulas assistidas, portanto sou contra e também não precisava, porque se precisasse que remédio tinha eu, mesmo sendo contra, não é? É isso.

E - O que pensa do processo avaliativo por que passou? Ou seja, mesmo não tendo aulas assistidas, de todo o processo, relatórios, de reflexões. O que é que pensa sobre o processo que passou?

A - Também não me diz nada, também não me diz nada. É assim, em relação a este último ou a todos?

E - Ao último modelo de avaliação.

A - A avaliação anterior chama-se avaliação mas não é nada. Nós fazemos um relatório do que fizemos. Eu cheguei a ler alguns como delegada, alguns que são tratados e mete-se lá tudo, fichas de trabalho dos alunos, tudo e mais alguma coisa vai para lá, outros como eu que sou mais, fazia tentava ser sucinta e acabava por valer o mesmo, no fim eramos todos avaliados da mesma maneira, ia tudo corrido a satisfaz. Este sistema vai dar quase ao mesmo, quem não pediu aulas assistidas foi tudo corrido a bom, aqui na escola foi isso que aconteceu. Continuamos a fazer um relatório de atividades em que dizemos eu acho isto, eu acho aquilo, sinceramente os moldes em que era feito este relatório eu tive um certo pejo em fazê-lo porque eu não vou estar a dizer eu fiz mal isto eu fiz mal aquilo, não sou burra, portanto é no fundo, o quê, a gente arma-se assim em pedante, em presunçosa e vai dizer e eu acho que fiz isto, eu acho que fiz aquilo, está ali a gabar-se,

portanto eu acho que os moldes em que estes relatórios estão feitos estão a tentar, perdão, desenvolver em nós atitudes e sentimentos que um educador não devia ter e chega-se ao fim e vale tudo o mesmo.

E - E que caraterísticas tinham os seus avaliadores?

A - O meu avaliador foi o coordenador de departamento, no meu caso, eu como relatora era avaliada pelo coordenador de departamento. O meu coordenador de departamento era professor de História, não teve problemas porque eu não pedi aulas assistidas, porque se tivesse o que é que ele havia de perceber de Geografia, claro que percebe a maneira como eu lido com os alunos, o relacionamento, essa parte é visível em qualquer disciplina, na parte científica ele não poderia, não poderia ver isso. De resto penso, as caraterísticas.

E - Caraterística profissional que consiga destacar, que ache importante no avaliador?

A - Olhe, é muito boa pessoa, não é propriamente ou não foi propriamente um profissional que se destacasse, como é que hei-de dizer, não é aquele profissional que a gente tem como suprassumo, não, mas é uma pessoa cumpridora, uma pessoa honesta, uma pessoa séria, uma pessoa acessível, cumpre com o seu trabalho.

E - No estudo que referi anteriormente, cerca de 45% dos professores avaliados consideraram que o encontro pré-observação de aula, a observação de aula e o encontro pós-observação tiveram um impacto positivo no seu desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. O que pensa deste resultado?

A - Só 45% é que acharam que tiveram um impacto positivo.

E - 45 % dos avaliados terem considerado os encontros e a observação que têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

A - Acho um bocado estranho, acho, lá está estou a ver na minha perspetiva, eu acho que se fosse eu a avaliada isso para mim nem me aquecia nem me arrefecia, a posição que eu tenho em relação a isto acho que não teria impacto nenhum, portanto acho um valor até bastante elevado, mas não sei, foram os avaliados que acharam isso?

E - Sim.

A - Portanto a experiência deles. Sinceramente, não sei, no meu caso não parece que tivesse, acho que nem positivo nem negativo, ficou tudo na mesma.

E - Mais de 70% dos professores avaliadores consideraram que os mesmos encontros e a observaçãoa de aulas têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores avaliados. Por que será que os avaliadores têm uma visão mais positiva desses encontros e da observação e dos encontros do que os professores avaliados?

A - Sinceramente até estou admirada com essas percentagens.

E - Mais de 70% dos professores avaliadores acharam que os encontros e a observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores avaliados.

A - Pois é assim, não sei, sabe que depende muito dos professores que eles avaliaram. Se calhar é assim há um grande número de gente nova a ser avaliada, muita gente contratada, que está ali nos primeiros escalões e, se calhar com, devido à pouca experiência profissional até é provável que tenha havido esse impacto positivo, realmente houve uma posição de ajuda, de corrigir pequenas falhas. Eu como lidei com profissionais já com muitos anos não senti isso, são pessoas que não têm nada a aprender comigo, portanto eu não senti isso, mas se calhar é capaz de se dever a isso, ao facto de apanhar muita gente com relativamente pouca experiência, portanto daí que tenha tido um impacto positivo. A minha experiência foi diferente.

E - Apesar destes resultados serem moderadamente favoráveis à observação de aulas, 65% dos professores consideraram que a análise das práticas com ajuda de colegas e/ou de um colega especializado, em contexto escolar, é uma das atividades supervisivas que tem um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Como pensa que esta opinião se pode explicar?

A - Acho que, se eu percebi bem a pergunta, acho que é facilmente explicado. Acho que o trabalho em si foi sempre enriquecedor e, portanto, como eu ainda há bocado lhe disse, nós acabamos por fazer isso até em conversas de café, portanto preparar aulas juntos. Por exemplo, uma das coisas que nós geralmente fazemos aqui, quando há um programa novo por exemplo, nós, ou uma grande reforma no ensino nós, principalmente os que temos mais afinidade vamos preparar juntos e fazemos isso, que além de ser mais fácil o trabalho, há sempre uma opinião diferente, há uma valorização, há um enriquecimento, portanto, voltando à pergunta.

E - Então acha normal as pessoas gostarem mais da ajuda de um colega do que a observação de aulas?

A - Ai sim, sim sem dúvida, sem dúvida. Até porque a ajuda de um colega é uma coisa que não é imposta, é uma opção e a partir do momento que as coisas não são impostas os frutos são muito melhores do que eu estar a fazer uma coisa obrigada. É agora aqui um fulano obrigado e ainda por cima tenho que pensar no que é que vou dizer para ele estar-me a avaliar, por amor de Deus, portanto isso vai-me inibir e eu provavelmente até nem irei até mostrar propriamente aquilo que valho. O outro trabalho, essa ajuda entre colegas acho que é muito mais favorável.

E – Então, e corrija-me se eu estiver a interpretar mal as suas palavras, concorda com os colegas que consideram que a análise das práticas com a ajuda de colegas ou de um colega especializado em contexto escolar é uma atividade supervisiva que tem um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia?

A - Sim, sem ser no contexto da avaliação.

E - Ser mais informal nas conversas, nos diálogos?

A - Exatamente.

E - Sem os inconvenientes que falou.

A - Exato e sem estar ali com um machado sobre aquilo que eu estou a fazer ou a dizer que vai ser para avaliar, pronto.

E - A relação é diferente se não houver aquele elemento avaliação?

A - Exatamente, eu acho.

E - É mais colaboração entre colegas.

A - Exatamente.

E - Quando falamos em colega especializado, o que é que entende por colega especializado?

A - O quê, em supervisão pedagógica?

E - Pode não se supervisão pedagógica, o professor pode ter a ajuda de uma colega ou de um colega especializado.

A - Pois e o que é que entendo disso.

E - E quando estamos a falar de um colega especializado, o que é que entende por colega especializado?

A - Pois é assim, olhe por exemplo sem falsas modéstias, eu acho que posso ser considerada uma pessoa especializada atendendo a que domino os programas todos desde o 7º até ao 12º, em que tenho N anos de serviço, em que já ocupei quase todos os cargos que é possível ocupar numa escola claro, quase todos nem todos e portanto, nesse aspeto poderei ser uma especializada pela experiência, nesse sentido de mais velho, mais conhecedor, só nesse aspeto, ou então quem realmente tiver uma formação especializada para. Pode ser, por exemplo, sei lá uma pessoa que tenha um curso de supervisão pedagógica ou, por exemplo, considero uma pessoa especializada, por exemplo, um orientador de estágio, por exemplo, mais por aí.

E - Se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa, os professores avaliados reagiriam de forma diferente à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas?

A - Acho que sim.

E - Por que é que acha que eles iriam reagir de forma diferente?

A - Porque, ora bem vamos pensar numa avaliação formativa como é, pronto, do domínio do ensino em geral, não é, a avaliação formativa no fundo é para quê? Para nós termos uma noção do que é que já conseguimos, do que é que ainda nos falta conseguir, do que é que se deve fazer ultrapassar, portanto é mesmo no sentido formativo e não, propriamente, para eu chegar ao fim e ter ali uma classificação.

E - Pois é só formativa.

A - Exatamente e portanto eu acho nesse aspeto que é positivo, bem não sei lá está depende da maneira como as pessoas encaram tudo isto. Muita gente, se calhar, é capaz de achar que isso que não tem interesse nenhum, só tem interesse quando resulta em alguma coisa.

E - Ou seja, uma nota?

A - Que vai ter depois repercussões na progressão da carreira. Agora se uma pessoa realmente é um verdadeiro profissional e está preocupado com a qualidade de ensino que vai ministrar, ele então vai dar importância à formação, à avaliação formativa, é isso que eu entendo.

E - Depende da maneira de reagir do professor?

A - Exatamente.

E - E relativamente aos professores avaliadores, como é que acha que eles reagiriam se a avaliação fosse apenas formativa?

A - Como é que reagiriam?

E - Como é que reagiriam? Se reagiriam de forma diferente à avaliação de desempenho e neste caso à observação de aulas como avaliadora.

A - Eu para mim acharia que seria muito melhor porque ter que classificar colegas é uma chatice, uma coisa é trabalhar em conjunto e numa de autoajuda, outra coisa é chegar ao fim e ter que estar a avaliar, é horrível, eu pessoalmente reagiria melhor, mas mesmo assim, não gostaria de estar no papel de avaliador, mesmo que fosse com a avaliação formativa, mesmo assim não quereria, embora achasse mais positivo e menos penoso, mas mesmo assim não queria.

E - Acha que os avaliadores reagiriam de maneira diferente, eles próprios, a nossa é formativa e sumativa simultaneamente, se fosse só formativa acha que os avaliadores reagiriam de forma diferente?

A - Eu, pessoalmente, reagiria. Portanto, acho que sim, acho que sim, de uma maneira mais positiva, embora não quisesse também, porque lá está, porque mesmo na formativa, eu tenho que partir do princípio que eu sei mais do que o colega para lhe estar a dizer isto não está tão bem, deves fazer assim. Eu lido muito mal com essas coisas, não quer dizer que eu não tenha opinião, tanto tenho que farto-me de mandar "bitaites", mas não queria, não gosto de estar neste papel.

E - Se não se importasse íamos falar agora um bocadinho sobre o desenvolvimento profissional do professor de Geografia. No estudo que referi anteriormente, a maioria dos professores de Geografia considerou que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu desenvolvimento profissional. Partilha dessa opinião?

A - A escola é o melhor contexto (Silêncio)

E - A escola é o melhor contexto para promover, no futuro próximo, o seu desenvolvimento profissional?

A - Eu acho que sim, eu acho que sim, porque acho que é sempre no contexto de trabalho, sempre um meio propício ao desenvolvimento profissional, acho que é o melhor.

E - E porquê? Por que é que acha, como a maioria dos outros professores, que a escola é o melhor contexto?

A - Precisamente porque é o sítio onde nós trabalhamos e portanto nós aqui acabamos por ter tudo o que tem a ver com a nossa profissão, nós se formos fazer formação fora vamos fazer numa área ou noutra ou em didática ou em psicologia ou na área científica, aqui nós estamos constantemente a lidar com todas as áreas e

geralmente em simultâneo, portanto eu acho que é o ideal e lidamos com o quê, com os alunos que se vão mudando. A situação, conjuntura, a sociedade vai mudando e, portanto nós temos aqui a matéria-prima e é que temos de ver que respostas é que nós temos que dar a novas situações, coisa que não temos por exemplo, se calhar, numa faculdade que é mais teórico, portanto tudo aqui é muito mais prático.

E - Então acha que os outros colegas que também partilham dessa opinião, pensam da mesma forma, os motivos serão mais ou menos os mesmos?

A - Os motivos devem ser mais ou menos os mesmos, penso que sim.

E - Por que será que os colegas não acharam as Universidades o melhor contexto para se desenvolverem profissionalmente?

A - Eu acho que é pelas razões contrárias àquilo que eu disse anteriormente, porque lhes falta o contacto com a realidade, nas faculdades será tudo muito mais teórico.

E - Ser muito teórico como falou há bocadinho. E o que é que faltará às faculdades para poderem ser consideradas pelos professores o melhor contexto? O que é que poderá ser alterado?

A - É assim, as faculdades nunca terão tudo.

E - As faculdades, quer dizer as universidades, não quer dizer que sejam só as faculdades.

A - Pronto, o que lhes falta é precisamente aquilo que nós temos aqui, que é os alunos e as situações reais. Agora o que é que elas poderão mudar, eu acho que, eu sempre tive a ideia que estão um bocadinho fora da realidade, aliás as próprias leis a nível de ensino na faculdade. A faculdade é um mundo à parte, basta ver, por exemplo o tipo de aulas que nós tivermos na faculdade que são completamente diferentes das aulas que nós damos. Também o público-alvo é diferente, mas, por exemplo as faculdades, em termos de aulas, em termos de prática letiva ficam muito a dever à pedagogia e à psicologia, essa coisa toda que nós temos que ter sempre presente aqui e, portanto, faltando isso aos professores que estão na faculdade não sei até que ponto eles vão conseguir transmitir algo nesse sentido, portanto acho que é capaz de ser isso que falta.

E - O contacto com a realidade?

A - Exatamente, exatamente, se calhar são muito baseados apenas em teorias que leram, que aprenderam aqui, ali e acolá, mas que lhe faltou o contacto com a realidade

E - Apesar de considerarem a Escola o melhor contexto para promover o seu desenvolvimento profissional, a maioria dos professores inquiridos considerou muito viável, futuramente, a frequência de Conferências ou Workshops do que a participação em comunidades de aprendizagem da escola. Em sua opinião, quais terão sido os motivos que levaram esses professores a afirmar isso? Ou seja, a acharem, por um lado acharam importante a escola, mas quando questionados sobre a viabilidade, o que eles acharam mais viável não foi tanto a participação em comunidades de aprendizagem na escola, mas sim a frequência de Conferências e de Workshops.

A - Pois e se calhar têm razão, porque eu acho que é mais fácil participar numa Conferência, faz-se uma inscrição e eu vou lá do que na escola, portanto também na escola não há tanto que organize. Normalmente nós participamos em formação, seja ela de que tipo for, tem-se notícia e a gente inscreve-se. Para haver isso na escola é preciso haver quem promova, quem organize e realmente não se vê muito isso na escola. Se calhar por isso é que eles acham que é mais viável fora, porque fora sabemos que temos tempo.

E - Ou seja, a questão porque fora é organizado por outros e dentro da escola teriam que ser eles?

A - Os próprios, ou haver alguém dentro da escola que organize e não muito normal isso acontecer, volta e meia há, aqui na nossa até há, mas não é assim tão, tão vulgar.

E - Partilha da opinião de que é mais viável, futuramente, então as Conferências, participar em Conferências e Workshops do que a participação em comunidades de aprendizagem da escola?

A - Mais viável é capaz de ser, não quer dizer que seja mais proveitoso, mas acho que é capaz de ser mais viável.

E - Mais viável pelo que referiu há um bocado, o ser mais fácil em termos de organização?

A - Exato, porque o contrário exigiria uma dinâmica da escola muito diferente, pelo menos aqui não se vê assim muito. Uma coisa é organizar atividades para os alunos, outra coisa é organizar que proporcionem formação aos professores, aqui não há assim muito. Há maior oferta exterior à escola do que feita aqui na escola.

E - Numa situação ideal, quem é que acha que deveria ser o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia?

A – Quem?

E - Numa situação ideal quem é que deveria ser o responsável ou o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia?

A - Sinceramente não lhe sei responder. Eu acho que o principal responsável seria o Ministério da Educação, tem que ser o responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia como de outras áreas quaisquer.

E - Por que é que acha que o Ministério deve ter essa função?

A - Então, está responsável pelo ensino, interessa que tenha objetivos definidos, interessa-lhe o ensino de qualidade, para isso tem que promover a formação dos professores seja de que área disciplinar for.

E - Para melhor a qualidade do ensino?

A - Acho que sim. Quando eu digo Ministério, digo as Direções Regionais não é, pronto.

E - A maioria dos professores que foram inquiridos no estudo que já referi várias vezes, considera que o desenvolvimento profissional dos professores deve ter o apoio de pares ou da Associação de Professores de Geografia.

A - Também, olhe estava-me a esquecer disso. Esse também devia ser responsável

E - Por que será que estes professores têm tal opinião? Ou seja de acharem que o principal responsável ser com o apoio dos pares ou da associação de professores de Geografia. Por que é que será?

A - Se calhar por estarem mais dentro da área, da área de Geografia. Quando eu falei em Ministério da Educação e Direções Regionais falei que é abrangente, para todas as áreas, aí talvez por ser mais específica em Geografia e também concordo.

E - Concorda, partilha da opinião destes colegas?

A - Também partilho.

E - Pelo motivo que disse de estarem mais próximos da nossa área disciplinar da Geografia?

A - Acho que sim e de defender esta nossa coutada, não é?

E - Ou seja, a nossa disciplina?

A - Exato.

E - De estarem mais próximos?

A - E dar-lhe importância, dar-lhe o lugar que ela já teve e que agora não tem, por a nível de carga letiva, por exemplo no ensino básico está uma miséria, sabemos que é Português e Matemática e o resto é paisagem. Uma hora por semana no 7º não sei quê e se não nos pomos finos qualquer dia até nos tiram isso, portanto até por uma questão de defendermos o nosso domínio acho que esse apoio que é importante.

E - Em sua opinião, os professores que são chamados a desempenhar funções de avaliador deveriam ter alguma formação específica?

A - Sim, acho que sim.

E - Em que área é que acha que era importante?

A - Precisamente na avaliação, já nem vou muito para a parte científica porque parto do princípio que as pessoas se estão na profissão têm obrigação de a ter, mas a nível de, precisamente de supervisão e da avaliação

porque eu acho que nós, eu sinto-me, por exemplo, preparada para avaliar alunos, mas eu nunca tive formação para avaliar professores, portanto aí é que eu tenho, sinto as lacunas.

E - Por uma questão de ter mais formação para avaliar, neste caso os professores. E quem é que deveria dar, em sua opinião, essa formação, fazer a formação dos professores avaliadores?

A - Com certeza teria que vir também do Ministério, da DREN, eu acho que sim, acho que é essencialmente. Porque se o Ministério é que implementa isto eu acho que é a ele que compete também dar a formação.

E - Dar as bases é isso que a A quer e corrija-me se estiver errada, a questão da DREN e das outras direções darem, se criam a função de também criar o apoio?

A - O apoio exatamente, portanto estou a pôr de fora a parte científica.

E - Apoio a nível da avaliação?

A - Exatamente, avaliação.

E - E a formação que os professores avaliadores tivessem era mais uma formação de que tipo? Acha que deveria ser essa formação, teórico-prática, teórica? Que tipo é que acha que mais se adaptava às necessidades dos professores avaliadores?

A - Eu acho que teórico-prática seria, seria melhor, acho que sim.

E - E em escola, fora da escola?

A -Não sei, sinceramente não quero.

E - Não pensou nessa situação?

A - Não, nunca refleti muito nisso, não, não porque lá está como isto é uma coisa com a qual eu não tenho interesse também nunca perdi muito tempo. Se fosse uma coisa que eu gostasse, que tivesse gostado e quisesse repetir, se calhar, era capaz de tentar embrenhar-me no assunto e aprofundar e até, se calhar, ver se arranjava propostas ou alternativas, como isto para mim não tem interesse nenhum eu limito-me a cumprir aquilo que me mandam da melhor maneira que eu sei, só isso.

E - Estamos a finalizar a nossa entrevista, gostaria de lhe perguntar se há alguma ideia que gostasse de completar ou algum aspeto que não tenha sido abordado e gostava de se pronunciar, por acreditar que tem relevância para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia? Se há alguma coisa que queira.

A - Não sei, acho que já falei tanto, acho que não sei se tenho mais alguma coisa a dizer, não me está a ocorrer nada.

E - Então A, concluimos a entrevista. Ia perguntar se me permite citar pequenos excertos desta conversa, garantindo o anonimato?

A - Com certeza, se tiver interesse.

E - Obrigada pela sua colaboração!Reafirmo que o anonimato é mantido e que mais tarde se pretender consulta a tese, esta depois de defendida, estará disponível no Repositorium da Univ. Minho.

A - Muito bem, ok.

E - Obrigada mais uma vez pela ajuda.

Anexo 6

Transcrição da entrevista realizada a uma professora avaliada de Geografia

E - Boa tarde!
A - Boa tarde!
E - Autorizas-me a gravar estar entrevista em áudio?
A - Claro!
E- - Agradeço, desde já, a tua colaboração. Se não te importares vamos começar por falar um pouco sobre a tua formação académica e experiência profissional. Podes dizer-me qual é a tua formação académica?
A - Fiz uma licenciatura de 4 anos, seguindo-se um curso de especialização, ou seja, foi um total de 5 anos. O curso de especialização foi aquilo que se chama o estágio, não é. Depois, posteriormente, passados dois anos fiz o primeiro ano, fiz o curso de mestrado em sistemas de informação geográfica e ordenamento do território.
E - E relativamente ao teu estágio, o estágio é integrado na licenciatura ou não?
A - O estágio era uma espécie de modelo bietápico, ou seja, a licenciatura já tinha a componente pedagógica que depois nos levaria ao 5º ano de especialização, fazia parte…
E - Então o estágio foi de 1 ano?
A - O estágio foi de 1 ano.
E -. Tens feito formação contínua?
A - Sim.
E - Nos últimos 3 anos, em que áreas é que foi essa formação?
A - Nos últimos 3 anos, a formação envolveu os sistemas de informação geográfica, envolveu também a parte das cidades, fiz também formação na parte das migrações e, neste último ano, fiz em quadros interativos.
E - E essas diversas áreas que tu falaste, porque é que as escolheste?
A - Olha, acima de tudo é uma questão de realização pessoal, porque sinto-me bem em constante aprendizagem e inerente a essa satisfação e esse preenchimento pessoal, claro que tem a ver com a componente profissional. Enriquece-me, não é? Tem a ver com a parte (…) o facto de ser professora e querer estar sempre atualizada.
E - Podes-me dizer qual é a tua situação profissional atualmente?
A - Estou a trabalhar.
E - E és professora contratada, qzp?
A - Sou contratada. Tenho conseguido sempre horário, tenho estado sempre a trabalhar.
E- Já alguma vez desempenhaste a função de avaliadora de colegas?
A - Não.
E - Há quanto tempo estás nesta escola?
A - Nesta escola estou desde Setembro de 2011.
E - Gostas de cá estar?
A - Gosto.
E - Podes-me dizer porquê.
A - Gosto, agora! A princípio foi um grande desafio porque é uma realidade muito diferente daquela que eu estava habituada, porque são só turmas CEF e a disciplina que eu leciono não é Geografia, é Cidadania e Mundo Atual. Mas dada a realidade das turmas e todo o contexto social em que estas se inserem, acabou por constituir um desafio.
E - Se não te importares, vamos falar um pouco sobre o ensino da Geografia. O que pensas da situação atual do ensino da Geografia?
A - Eu entendo que a Geografia tem-se vindo a afirmar dentro das escolas e essa afirmação tem sido feita à custa, também, penso eu, das novas mentalidades que (…) eu penso, que não é querer comparar com outras gerações, mas acho que as novas gerações de professores de Geografia, têm a plena consciência de que nós temos que defender cada vez mais a nossa ciência e acho que temos, cada vez mais, temos um grande papel dentro das escolas.
E - E relativamente aos objetivos que a Geografia se propõe atingir, achas que estão a ser alcançados?
A - É assim, da minha experiência profissional, e aquilo que eu tenho feito pelas escolas que tenho passado, acho que tenho conseguido superar aquilo que me proponho a mim mesma e acho que temos saído preparados de modo a que, quando chegamos ao território educativo, temos sempre em mente trabalhar muito para além daquilo que é o contexto aula e implementamos atividades diversificadas, transversais, que envolvam (…). Eu tenho andado sempre a dinamizar atividades que envolvem outras disciplinas. Cheguei a envolver pais, cheguei a envolver os próprios professores em formação. Eu sinto, eu pelo menos sinto-me satisfeita.
E - E em geral, achas que os objetivos estão, sem ser só no teu caso, no global, os professores de Geografia (...)?
A - Sim, daquilo que a minha experiência (…), sim, daquilo que eu observo, o que eu tenho presenciado, sim.
E - E a nível do fomentar o conhecimento geográfico, também achas que estás a conseguir? Os professores de Geografia estão a conseguir fomentar o desenvolvimento do conhecimento geográfico nos alunos?
A - Eu entendo que está a haver uma mudança neste momento na Geografia. Acho que, durante muito tempo, que tentou-se veicular um ensino muito bibliotecário, muito baseado em conhecimentos quase de atlas, muito à base de memorização. O que eu entendo agora, é que realmente, a Geografia e forma como se está a

lecionar a Geografia é muito mais uma aprendizagem ativa e autónoma por parte dos nossos alunos. E acho que sim, que estamos, eu pelo menos estou a tentar ser ativa nessa mudança de paradigma e, pelo menos, fomentar as capacidades de pesquisa e de autonomia, para que os alunos também percebam que, embora, possam não memorizar tudo e a cabeça deles não é (…) possa não ser um ensino enciclopédico, mas, pelo menos, terem as competências, as ferramentas para fazerem a Geografia deles e, pelo menos, saberem-se localizar dentro da própria cidade deles ou da pequena freguesia, ou do pequeno bairro, ou da pequena rua, pelo menos terem uma noção geográfica, nem que seja numa microescala.

E - Como é que achas que os alunos reagem, em termos de aprendizagem da Geografia, ou seja, se eles gostam?

A - No início do ano, no início do ano, eu deparo-me sempre com uma grande batalha e acho que a maioria dos alunos entende a Geografia como (…) é um conhecimento (…) isso é quase conhecimento geral e não é preciso estudar, e não é preciso (…) isso, não valorizam. E aquilo que eu tento fazer é realmente incentivar e gerar-lhes o gosto e tenho tido boas experiências. No ano passado tive, numa turma de 27 alunos e mais de metade conseguiu concluir um oitavo ano, conseguiu concluir a disciplina de Geografia, no oitavo ano, com 5, nível 5, uma turma excelente.

E - Achas que, no geral, os alunos gostam da disciplina e têm bons resultados?

A - Sim, mas como tudo acho que depende muito do professor.

E - E na tua opinião, o ensino e aprendizagem da Geografia precisam ou não de ser melhorados?

A - Precisam e sobretudo na componente das novas tecnologias. Eu entendo que é necessário e é urgente que os professores façam formação nas novas tecnologias, nomeadamente na TIG, nas tecnologias de informação geográfica, porque é assim, o futuro da Geografia passa muito pela informática, pelo conhecimento daquilo que são os SIG, pela (…), porque eu acho que o espaço sala de aula vai ser, cada vez mais, um espaço também com equipamentos digitais, com máquinas, com computadores, com (…) e acho que há uma carência ainda (…) grande parte dos professores e há um desconhecimento face aos SIG e às TIG e penso que, neste momento, há uma necessidade muito grande de os professores começarem a olhar o ensino da Geografia também sob (…) incorporando nesse ensino alguns elementos das novas tecnologias.

E - Há bocadinho já falaste do professor, para ti é fundamental. Achas que ele pode contribuir para essa melhoria?

A - O professor é, antes de mais, é o pilar, não é? É e a motivação, eu acho que 90% da motivação de uma turma (…) há 10% que podem ser variadíssimos fatores, mas 90% está no papel e na postura que o professor tem. E claro, que se nós temos à nossa frente um professor desmotivado e que não está minimamente empenhado a dar a aula, não somos nós que temos de ter a paixão de estar a ouvi-lo, não é? Acho que, em parte, essa paixão tem que vir daquele que é o emissor, se bem que, o professor não tem que ser só o emissor, pode ser um moderador, poder ser a pessoa que encaminha o aluno à descoberta e que coloca o aluno a trabalhar e é isso que eu entendo.

E - Pronto, então eu posso concluir das tuas palavras, e diz-me se eu estiver errada nessa perceção, que para ti o professor tem um papel importante na melhoria e pode fazer promover a descoberta, a pesquisa. Achas que isso são caraterísticas fundamentais?

A - São caraterísticas fundamentais do professor e, quando se trata de uma área científica como a Geografia, em que não nos podemos cingir só a conhecimentos do manual, em que nos temos que, muitas vezes, tirar os alunos de dentro de uma sala de aula, levá-los a fazer visitas de estudo, leva-los a fazer reconhecimento da paisagem envolvente, temos que ter um papel muito ativo. E temos que colocar (…) temos que quase fomentar o bichinho neles, que por eles mesmos e próprios, nem que seja quando fazem o percurso escola-casa e casa-escola também estejam atentos e que (…). No fundo, despertar-lhes a curiosidade de conhecerem e perceberem aquilo que se está a passar à volta deles.

E - Em tua opinião, qual será o principal desafio educativo que o professor de Geografia terá que enfrentar nos próximos anos?

A - O desafio… um dos desafios…

E- O principal desafio, se puderes salientar o principal desafio…

A - O principal desafio da Geografia é a evolução tecnológica.

E - Já falaste há um bocadinho de motivar os alunos para as aulas de Geografia, porque é que achas que isso é fundamental?

A - O futuro, sem dúvida, que vai passar pela tecnologia e pela evolução tecnológica, é o que temos assistido nos últimos anos. Se não for o professor a 1º a estar atualizado quanto a essa evolução tecnológica , vai chegar a um ponto que não vai conseguir ter um pleno domínio da situação educativa do momento, terá que (…) acho que o principal desafio vai ser esse, acompanhar a evolução tecnológica.

E - Num estudo recente, realizado com professores de Geografia em Portugal, constatou-se que a maioria dos inquiridos consideram que o desafio mais importante se relaciona com os alunos. Em tua opinião, por que terão considerado isso?

A - Eu acho que, cada vez mais, e tende-se a valorizar muito a questão do insucesso escolar, a questão de alunos indisciplinados, a questão da violência dentro do espeço escolar. Eu acho que isso é quase um medo e quase

uma sombra que persegue muito os professores. Eu confesso que a mim não me (…) ou ainda não fui martirizada, ou, até hoje (…) não é isso que constitui, para mim, um medo. Os meus medos. O desafio, porque eu acho que, realmente, a sociedade muda e há graves problemas, tendem a haver graves problemas sociais que se refletem, depois, dentro do espaço sala de aula. Mas é o professor, que também tem que ter a capacidade, e tem que ter a obrigação de, progressivamente, tem que se ajustar e tem que (…) e tudo vai do que se impõe e daquilo que se tenta transmitir desde a primeira aula.

E - Em tua opinião por que não terão considerado tão importante o desafio relacionado com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia?

A - Eu entendo, lá está, é um bocado a resposta que eu dei há pouco. Eu entendo que os professores estão todos muito preocupados, de facto com (…) e a comunicação social, acho que foi o principal veículo e eu, neste momento, nestes últimos 2/3 anos (…), a comunicação social tem veiculado muito a questão da violência no espaço escola e as questões do aluno, do comportamento, do não respeito pelo ser professor e acho que isso tem (…) faz (…) instalou-se uma mentalidade que quase que anda tudo a falar do mesmo e, mas não é o meu caso. Não sei o que dizer (…)

E - Já explicaste perfeitamente a tua ideia e a questão de por que é que eles não valorizaram tanto a questão do processo de ensino e aprendizagem. Em tua opinião o ensino e a aprendizagem da Geografia são, ou não, desafiadores?

A - Claro que sim, para mim é uma paixão.

E - Porquê?

A - Porque eu fiz o curso que sempre quis, tive a oportunidade de fazer outro e não o fiz. Fiz a Geografia e fui uma aluna apaixonada pela Geografia e quero continuar a ser uma professora apaixonada pela Geografia.

E - E os alunos? Achas que também o processo de ensino e aprendizagem da Geografia é ou não desafiador para os alunos?

A - Depende daquilo que se faça e depende muito do processo que o professor, acima de tudo, não é? O professor entenda fazer (…) eu tento fazer (…) eu acho que (…) O processo de ensino e aprendizagem (…) Eu não coloco as culpas (…) A minha teoria não é colocar as culpas nos alunos porque é assim, eu já tive alunos de todo o tipo: tive excelentes alunos, tive péssimos alunos, tive médios alunos. Estou a falar de comportamento e de aproveitamento e continuo a achar que o papel e a importância do processo de ensino e aprendizagem, para o aluno, depende muito de professor que se tem. E eu, quando era aluna, achava o mesmo, e, como professora continuo a achar. Depende muito da pessoa que se tem ali como professor,

E - No estudo que referi anteriormente, verificou-se que mais de 60% dos inquiridos consideraram que, para melhorar a aprendizagem da Geografia, seria muito importante introduzir conteúdos capazes de promover a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos. Por que será que mais de metade dos professores inquiridos manifestaram tal opinião?

A - Não sei, eu acho que o professor tem toda a liberdade de, a qualquer momento, refazer as suas planificações e de ajusta-las ao quotidiano. Se calhar, temos um problema, neste momento, que é um demasiado apelo àquilo que são as orientações curriculares e pouca flexibilização quanto àquilo que depois se leciona. Acho que há uma grande preocupação por o cumprimento da planificação e da carga horária e tudo o resto, e depois, muitas vezes, acaba-se por menosprezar o que, muitas vezes, é o mais importante, que são experiências quotidianas e experiências ancoradas naquilo que é o contexto das turmas, dos alunos que se tem nas turmas.

E - Então relativamente à introdução de novos conteúdos, concorda ou não com a necessidade de os introduzir para promover a relação da Geografia com a vida quotidiana?

A - Eu não concordo, não concordo, porque eu entendo que a estrutura curricular que, neste momento, a Geografia tem (…) não é uma questão de conteúdo em si, seria outra resposta. Acho que há uma necessidade de reformular os conteúdos que são lecionados no 7º ano, 7º, 8º e 9º (3º ciclo). Acho que há necessidade de fazer uns ligeiros ajustes, mas em termos de ano letivo. Agora relativamente ao incorporar no currículo novos temas, novos conteúdos mais ajustados à vida quotidiana, eu acho que o professor tem que se mentalizar é que ele mesmo é ativo e pode melhorar, e pode ajustar as suas próprias planificações.

E - Ou seja, tu achas que os temas que já existem já pressupõem essa relação e não introduzir mais?

A - Claro, sim, sim

E - Podes-me dar alguns exemplos de conteúdos em que utilizes para promover essa relação?

A - Olha, um conteúdo que eu utilizei este ano e que acho que vou continuar a usar nos próximos anos tem a ver com a horta pedagógica. Eu estou a trabalhar num espaço muito urbano, numa escola bastante urbana fica no centro da cidade do Porto e aquilo que eu percebi, desde o início, é que havia uma grande necessidade de

incorporar e de aproximar os alunos daquilo que são as nossas bases e, daquilo que é a base de toda uma estrutura económica que é a agricultura. E mesmo das questões ambientais, e a questão das separações do lixo e a questão da reutilização foi trabalhada. Outro trabalho que eu tive com alunos foi, por exemplo, um projeto de fotografia enquadrada naquilo que era a exploração do quotidiano, perceções que eles iam tendo ajustadas aos conteúdos temáticos que estava a lecionar no momento. Mais…?

E - Não, já chega. Só para estarmos em sintonia nos nossos pensamentos. Era para perceber que exemplos é que estava a pensar, quando estavamos a falar há um bocadinho.

Se não te importares vamos falar um pouco sobre a formação profissional dos professores de Geografia. Em Geografia, ao contrário do que sucedeu com outras disciplinas, não houve uma licenciatura em ensino, só mais tarde é que surgiu o ramo educacional. Esta inexistência de licenciatura em ensino terá tido impactos no ensino da Geografia?

A - Eu não acho que tenha tido impactos, podem ser negativos ou positivos, não é? Eu estou, agora, a pensar nos impactos negativos. O certo é que alguma formação pedagógica, normalmente, nos prepara e, à partida. Eu penso sempre no meu estágio. O meu estágio foi uma grande preparação para mim em termos de contexto no meu futuro, aquilo que depois me iria, nos anos seguintes (…). Eu necessitei do estágio. Agora, quando contacto com outras gerações e percebo que não tiveram uma licenciatura em ensino (…) eu não consigo rotular, porque eu já tive variadíssimas experiências: professores muito bons que não tiveram estágio, tiveram uma licenciatura com uma componente meramente científica, somente Geografia e eram excelentes professores; professores que, à partida, tiveram estágio e que eu não os valorizava tanto como valorizava os restantes. Acho que depende muito, é claro que é assim: eu posso pegar no meu caso, eu entendo que evolui muito e cresci muito com o meu ano de estágio e acho que, de facto, é um ano que nos prepara e que nosdá muitas bases para aquilo que depois nós vamos encarar no nosso dia-a-dia profissional. Agora que é determinante para o sucesso, não não é.

E - A inexistência desta licenciatura em ensino terá significado a pouca importância atribuída à educação geográfica?

A - Não.

E - Como sabes desde 2007, os professores de Geografia, para acederem às funções docentes, necessitam de possuir o mestrado em Ensino de História e Geografia. O que pensas da formação facultada a professores de Geografia pelo mestrado em Ensino de História e Geografia?

A - Eu estou muito próxima de professores que orientam estágios nestes novos moldes. Eu não concordo com estes novos moldes deste sistema de Bolonha, porque entendo que se está a preparar, para minha preocupação, professores que ou sabem muito em História e pouco em Geografia, ou sabem muito em Geografia e pouco em História. É aquilo que eu me tenho vindo a aperceber e, para mim, constitui uma preocupação, porque, eu vejo o ensino da Geografia de uma forma muito séria e rigorosa, tal como vejo o ensino de outras ciências, nas quais está incluída a História. Mas entendo que seguiu-se, agora, uma lógica economicista, isto foi uma questão de rentabilizar os cursos e de se rentabilizar aquilo que é os professores dentro de uma faculdade e, está-se a prejudicar aquilo que é o ensino da História e da Geografia.

E - Em tua opinião, quais são as áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa dominar profundamente?

A - Um bom professor de Geografia tem que dominar a Geografia Física, tem que dominar a Geografia Humana, são as duas componentes, e tem que, neste momento, dominar o terceiro desafio, que são os sistemas de informação geográfica.

E - E nessas áreas do conhecimento que falaste, alguma delas precisará de especial atenção, em termos de formação contínua?

A - Sim, os sistemas de informação geográfica. Eu acho que, neste momento, constituem uma prioridade num futuro próximo.

E - Pelos motivos que já falaste há bocadinho, não é?

A - Sim, sim, sim.

E - E será viável promover essa formação, disseste que era importante, será viável?

A - É viável, é viável, há já, penso eu, que já um mínimo de professores já tem formação nessa área, inclusive, estão autorizados para darem formação nessa área. Eu estou.

E - És uma delas, claro, já falaste há bocadinho. E a nossa área está em constante alteração.

No estudo que referi anteriormente, verificou-se que, mais de metade dos professores consideraram que era muito viável aprofundar os seus conhecimentos relativos aos conteúdos geográficos, menos, aproximadamente 45%, consideraram que era muito viável aprofundar os seus conhecimentos relativamente à didática e, ainda menos , consideraram que era muito viável aprofundar os seus conhecimentos relativamente ao domínio da supervisão pedagógica. Em tua opinião, qual será a explicação que se pode dar a esta constatação, resultante da análise dos dados? (Silêncio) Ou seja, à questão de mais de metade dos professores ter achado muito viável os conteúdos geográficos menos a nível dos conhecimentos didáticos; e, ainda menos, a nível da supervisão pedagógica.

A - Eu acho que faz sentido, porque os professores, antes de mais, estão preocupados com o seu nível de conhecimento face à ciência, a esta ciência que é a Geografia. A didática acho que faz sentido, porque, para além de ser o conhecimento, se não se souber transmiti-lo nem veicula-lo, acho que faz sentido. E, por fim, a supervisão pedagógica também concordo, porque nem todos os professores têm em mente ter noções de supervisão pedagógica.

E - Em que medida Bolonha, com o mestrado em Ensino da História e da Geografia, poderá alterar estas opiniões dos professores?

A - Eu não sei se poderá alterar, porque aquilo que poderá acontecer é ainda se reforçar mais a questão da necessidade da componente dos conteúdos geográficos, que é entrarem professores a lecionar com minore mm Geografia e perceberem que precisam de alicerçar-se e de fomentar, ainda mais, porque, de facto, os conhecimentos geográficos, aquilo que aprenderam na faculdade foi mínimo.

E - Se não te importares vamos falar agora um bocadinho sobre a supervisão pedagógica. Em contexto escolar, que significado tem para si a supervisão pedagógica?

A - Olha, é um conceito que eu não domino, digo já, nem nunca me preocupei em estuda-lo ou pesquisar sobre ele. Aquilo que eu entendo por supervisão pedagógica (…) entendo que é, no fundo, um trabalho de pares, em que temos professores experientes, professores que normalmente (…) com mais anos de serviço, não tem que ser necessariamente (…) e que normalmente têm um curso nesse âmbito, naquilo que eu sei fizeram um curso no âmbito da supervisão pedagógica e que, muitas vezes, são os orientadores de estágio. É aquilo que eu tenho noção.

E - E em que fase, ou fases, da carreira docente tem (a supervisão) um papel ou um lugar a desempenhar? Associas, como estavas a falar, a noção do estágio?

A - Sim, a supervisão pedagógica é fundamental na fase do estágio, não é? É fundamental, mas entendo que não tem que ser um fim em si mesmo. É importante ao longo da carreira, o professor tem a oportunidade de evoluir dentro do próprio espeço onde trabalha, porque não através de uma supervisão?

E - Que importância atribuis às atividades supervisivas enquanto formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores (em exercício de funções)?

A - Eu acho muito importante.

E - Pela questão que falaste anteriormente?

A - Sim, sim. Acho que o professor tem que encarar que a formação vai fazendo (…) tem que fazê-la ao longo da vida, e um veículo dessa formação pode ser através da supervisão pedagógica.

E - Quais as atividades supervisivas que, para ti, podem ter um impacto mais positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia?

A - Eu não sei se a formação se encaixa.

E - Por exemplo, sim, há várias formas, por exemplo (…) agora falamos mais e é mais conhecido as atividades a nível de observação de aulas, mas também há outras atividades, como por exemplo, já é feito nas escolas, mas as pessoas não têm consciência, as pessoas trocarem, entre si, ideias, trabalhar em grupo.

A - Olha, é assim: estou a ter (…) eu acho que aquilo que eu tenho (…) a experiência que eu tenho tido de 5 anos, a que eu (…) o ano em que eu consegui mais evoluir dentro de uma escola foi o ano em que consegui trabalhar em vários projetos com colegas dentro dessa escola, colegas de Geografia. Eu acho que o passo, mesmo não tendo horas em comum, nós arranjávamos forma de termos espaço de trabalho e acho que, é através de projetos e de atividades que envolvam os professores, podem ser de Geografia, como podem ser de outras áreas disciplinares. Acho que é uma boa forma.

E- A maioria dos inquiridos no estudo que referi anteriormente, associa supervisão pedagógica à avaliação do desempenho. Partilhas da mesma opinião?

A - Não

E - Podes-me explicar porquê?

A - Porque a imagem de supervisor foi, agora, muito relevada por causa da avaliação de desempenho docente, mas sempre houve o agente de supervisão, mais formalizado ou menos formalizado. Eu não associo à avaliação de desempenho docente, eu associo ao colega da escola, que até pode ser mais novo, até pode ser da mesma idade, mas que, ao fim e ao cabo, é o par que nos ajuda a evoluir.

E - Em tua opinião, quais serão os motivos que levam esses professores a associar a supervisão pedagógica à avaliação do desempenho?

A - Foi o peso que teve o decreto, este último decreto da avaliação. Foi isso que levou a toda esta polémica, que levou a que se associasse, e mal, não é? Porque eu acho que vai-se continuar a associar de forma negativa o supervisor a uma avaliação.

E - Cerca de 1/3 dos professores avaliados que participaram no estudo que referi anteriormente associaram supervisão à identificação dos erros dos docentes. A que se deverá isso?

A - Associaram (…)?

E - (…) supervisão à identificação dos erros dos docentes.

A - Porque há sempre o medo de que a avaliação é para identificar dificuldades, fragilidades. Se nós já fomos alunos e somos professores temos a noção, temos que ter a noção que a supervisão não tem que ser para o lado negativo, pode ser para o lado positivo. Acho que é por isso. A maioria dos professores com este sistema de avaliação, que foi implementado, achava que a supervisão seria sempre para o lado negativo. Eu acho que é isso que está.

E - Ou seja, associa supervisão à avaliação e então a avaliação é identificação mais dos erros?

A - É algo (…) como está inerente a uma avaliação é a identificação dos erros.

E - Em tua opinião, quais são as consequências para o desenvolvimento profissional docente desta associação: supervisão – identificação dos erros?

A - Pode-se cair numa espiral de medos sucessivos, em que o professor tenha receio de estar constantemente a ser apontado e que esteja constantemente a mostrar erros e a demonstrar (…) Quando nós temos que ter o à vontade de demonstrar as nossas fragilidades e mostrarmo-nos abertos (…) estarmos preparados para evoluir dentro da nossa carreira.

E - Em que medida a Avaliação de Desempenho poderá fomentar o interesse dos professores, neste caso, designadamente os de Geografia, no próprio desenvolvimento profissional?

A - A avaliação de desempenho, da forma como tem sido estruturada, tem sido um empurrão para que muitos professores saiam da sua esfera de conforto e que coloquem (…) e que se inscrevam em formação e frequentem formação. Infelizmente,tem constituído um motor, tem constituído a ignição, quando não deveria ser assim.

E - Em tua opinião, qual o contributo (se há algum) dos avaliadores para o desenvolvimento profissional docente?

A - Eu, da experiência que tive no ano letivo anterior e anos letivos anteriores, mas tenho presente o ano letivo anterior, é que a minha evolução foi muita, porque há novas perspetivas, há sempre novas ideias, há sempre novas formas de se ver a Geografia.

E - O contributo?

A - É positivo. É um contributo positivo. É um contributo muito positivo.

E - No contexto da Avaliação do Desempenho Docente, os professores são envolvidos em atividades de supervisão (por exemplo, observação de aulas). O que pensas disso, designadamente em termos de possível contribuição para o desenvolvimento profissional do professor?

A - Olha, eu concordo com a supervisão associada à observação de aulas, porque entendo que o professor tem que se sentir preparado e seguro daquilo que é a sua prática letiva. Como tal, pode ter lá 22 alunos mais um supervisor, como pode ter lá 22 alunos mais 3 pais, encarregados de educação, como pode estar lá o diretor da escola sentado. Eu acho que tudo isso leva a que o professor seja mais exigente consigo e que prepare e que se dedique mais ao ensino da disciplina.

E - Já foste avaliada, não é?

A - Já.

E - Quantas vezes?

A - Desde sempre.

E - Desde sempre, ou seja, desde o início da carreira profissional?

A - Desde que começou a avaliação de desempenho docente. Foi quando eu comecei a trabalhar e fui sempre avaliada.

E - Logo no início, coincidiu, não é?

A - Coincidiu.

E - O que pensas do processo avaliativo por que passaste?

A - Varia muito de escola para escola. Há escolas que o valorizam demasiado, há escolas que não o valorizam minimamente. Acho que aí tem que se trabalhar na forma como o processo está a ser implementado pelas escolas.

E - E relativamente às caraterísticas profissionais dos seus avaliadores? Consegues identificar algumas?

A - Rigor, sobretudo rigor e flexibilidade.

E - Já solicitaste aulas assistidas?

A - Sim.

E - Disseste há bocadinho. Podes-me explicar por que as solicitaste?

A - Solicitei porque concordo com a avaliação de desempenho docente.
E - E qual é que foi o teu grau de satisfação, de um modo geral, global, para as várias aulas assistidas que tiveste, relativamente ao encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação?
A - Fiquei completamente satisfeita.
E - E podes-me explicar melhor por que é que dizes isso?
A - Acho, acho que, felizmente, passei sempre por, nos últimos anos, passei por experiências de trabalho e de supervisão em que, realmente, tudo correu dentro daquilo que era previsto e em que houve uma clarificação de tudo o que envolvia a avaliação e em que foram cumpridas com todas as etapas que eram supostas.
E - Em que medida o avaliador foi responsável/importante para esse grau de satisfação?
A - Foi, sobretudo, foi graças a ele, não é? Foi na totalidade, penso eu, porque a relação que se estabelece com o avaliador é fundamental.

E - No estudo que referi anteriormente, cerca de 45% dos professores avaliados consideraram que o encontro pré-observação de aula, observação e o encontro pós-observação têm um impacto positivo no seu desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. A que se deverá este resultado?

A - Deve-se a um trabalho (…) da experiência que eu tenho, em parceria (…), a um trabalho em que se constroem recursos, em que se debatem ideias e em que tudo é melhorado.

E - E se te dissesse que foram mais de 70% dos professores avaliadores que consideraram que esses mesmos encontros e a observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores avaliados. Por que será que os professores avaliadores têm uma visão mais positiva desses encontros e da observação de aulas do que os professores avaliados?

A - Acho que a perspetiva e, talvez, a experiência de vida seja outra e daí que o professor que avalia, se calhar, vê mais os benefícios do que aquele que está no papel de avaliado – sente-se mais constrangido porque passa, muitas vezes, por momentos de ansiedade. Acho que deriva daí, dessa posição.

E - Apesar destes resultados serem moderadamente favoráveis à observação de aulas, 65% dos professores consideraram que a análise das práticas com ajuda de colegas ou de um colega especializado, em contexto escolar, é uma das atividades supervisivas que tem um impacto positivo sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Como pensas que esta opinião se pode explicar?

A - É assim, eu entendo que há sempre um receio de ser avaliado, de se ser observado, mas depois dessa experiência e desses momentos de supervisão, os professores acabam por entender que evoluíram e que cresceram com isso.

E – Concordas com os professores que consideraram que a análise das práticas com ajuda de colegas ou com de um colega especializado, em contexto escolar, é uma das atividades supervisivas que tem um impacto positivo sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia?

A - Concordo.

E - Podes-me explicar porquê?

A - Porque todo o trabalho (…) eu concordo com o trabalho em equipa e é claro que precisamos (…) nós quando trabalhamos sozinhos, muitas vezes não detetamos determinados erros e determinadas lacunas e, muitas vezes, é com o olhar crítico de alguém que nos vê e que nos observa, que nós conseguimos melhorar a prática letiva.Nós precisamos do trabalho em equipa.

E - Para ti, o que é um colega especializado?

A - Olha, eu estava-me a questionar o que é que tu querias dizer com um colega especializado. Eu entendo que um colega especializado é um colega, dentro da mesma área disciplinar, ou não, mas que possa estar mais informado, que tenha uma formação até de âmbito, quem sabe, de supervisão pedagógica e que, ao fim e ao cabo, nos possa dar um contributo e que nos possa ajudar dentro daquilo que é a nossa prática letiva. Agora eu não estou a ver quem é o meu colega especializado!

E - Ou seja, na tua escola ainda não encontras nenhum colega especializado, que caiba nessas caraterísticas que falaste?

A - Neste momento não, neste momento não tenho!

E - Se a avaliação de desempenho fosse apenas formativa, os professores reagiriam de forma diferente à ADD e, mais concretamente, à observação de aulas?

A - Eu acho que os professores, é assim, eu, neste momento, acho que os professores vão começar a encarar a avaliação de desempenho docente de outra forma. Tudo, tudo (…) a imagem que se tem, na atualidade, da avaliação de desempenho docente foi causada e foi provocada devido à política que foi colocada, da forma como foi colocada nas escolas. Porque não foi de uma forma gradual, foi praticamente imposto e foi isso que provocou, deu o grande choque. Agora mudar a natureza da avaliação, não concordo.

E - Porquê, podes-me explicar por favor.

A - Porque a avaliação é a avaliação, não é?

E - Ou seja, achas que deve ser sumativa?

A - Eu não entendo que a avaliação, no meu caso, tivesse sido sumativa, foi sempre (…) pronto, ok, estamos a falar do conceito de formativa ao longo do ano letivo, sim, ok. Estava a fazer confusão de conceitos. No meu caso sempre foi assim, e eu tive sempre a clara noção que fui sempre avaliada de uma forma formativa. Por isso concordo com a avaliação formativa.

E - Pois, o que eu estava a perguntar era se essa avaliação formativa faria os professores reagirem de maneira diferente à observação de aulas?

A - É um momento pontual e (…) são aquelas duas aulas assistidas.

E - Este modelo atual será uma mistura da avaliação formativa e sumativa. O que eu estava a perguntar é: se fosse apenas formativa, será que os professores reagiriam de forma diferente à ADD, mais especificamente à observação de aulas?

A - Sim, acho que sim, porque sentir-se-iam mais confortáveis, ao fim e ao cabo. Não seria, não seria um momento isolado, a poder colocar em cheque, ao fim e ao cabo, estariam mais confortáveis nessa situação.

E - Se não te importasses íamos falar um bocadinho agora sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. No estudo que referi anteriormente, a maioria dos professores de Geografia considerou que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu desenvolvimento profissional. Partilha essa opinião?

A - Sim, partilho da opinião que é em contexto laboral e em contexto da prática escolar que se realmente se cresce.

E - Podes-me explicar melhor,partilhas dessa opinião?

A - É assim, quando estamos na faculdade, há um conjunto de saberes que vamos adquirindo, mas não os pomos em prática, a diferença do contexto escolar é que somos obrigados e fomentados a estar sempre atualizados,

não é? E vamo-nos atualizando e colocamos em prática e temos o contexto (…) temos (…) podemos operacionalizar aquilo que temos e que vamos (…) e os conhecimentos e a prática em si, a didática vai-se aperfeiçoando. Eu acho que é mesmo trabalhando e colocando em prática que se vai evoluindo.

E - Por que motivos terão dito que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu ndesevolvimento profissional?

A - Porque é na escola que realmente se operacionaliza tudo aquilo que se aprendeu na faculdade e é na escola que se tem a oportunidade de colocar e de passar muitas vezes, da teoria para a prática.

E - Por que pensa que não terão considerado as Universidades como o melhor contexto?

A - Porque, infelizmente as faculdades continuam a ter um ensino muito apoiado na transmissão de conhecimentos e, depois, quando entramos no contexto laboral e no dia-a-dia profissional, percebemos que nos faltam algumas coisas, que nos faltam algumas competências. É claro que a maioria delas é normal que nós não a tivéssemos, porque é mesmo em contexto profissional que se adquire.

E - Que competências é que estás a pensar?

A - As competências de (…) muitas vezes (…) específicas de ser professor: de colocação de voz, de capacidade de lidar com conflitos, de alguns, mesmo de alguns conteúdos científicos que, muitas vezes, nem sequer foram abordados nas variadíssimas disciplinas que se teve no espaço da universidade, porque, ou eram muito genéricos ou não se enquadravam e depois, nós acabamos por ter necessidade de retoma-los e de explora-los, mas só quando estamos na prática escolar.

E - Então, de acordo com o que tu disseste e, corrigi-me se eu estiver enganada, eu posso concluir que, para ti, tu partilhas da mesma opinião, que as universidades não o melhor contexto para promover (…), mas sim a escola.

A - Sim, concordo

E - Em tua opinião, o que é falta às universidades?

A - Falta projetos.

E - Projetos, podes concretizar o que estás a pensar?

A - Falta, neste momento, aquilo que eu acho que falta às faculdades é o colocar os alunos a descobrirem e a fazerem a própria ciência. Acho que as faculdades baseiam-se muito naquilo que eu disse, que é a transmissão de conhecimentos e naquilo que é o conhecimento de memorização e à base de avaliações sumativas, não é? E que não estimula, muitas vezes, aquilo que é a paixão e a motivação pelo próprio ensino. Depois há alunos que saem desmotivados e depois são professores desmotivados.

E - Que tipos de conteúdos acha que poderiam abordar?

A - Conteúdos?

E - Para tornarem um contexto que os professores considerassem um melhor contexto?

A - Eu acho que as faculdades deveriam, antes de mais, criar situações em que houvesse maior interdisciplinaridade, em que o aluno da Geografia pudesse trocar ideias com um aluno da Engenharia e que pudesse estar também com um aluno da filosofia, porque, cada vez mais, acho que temos que (…) A preparação do professor, neste caso, tem que ser o mais abrangente possível e, em termos de conteúdos que eu sinto necessidade, quando comecei a lecionar, acho que as faculdades têm que preparar ainda melhor o professor para o ensino daquilo que é, aquilo que é o mundo. Conhecimentos e competências ligadas (…) eu, neste caso, estamos a falar já de conhecimentos que é (…) ligados àquilo que é o nosso mundo. Conhecer o mundo, conhecer (…) Acho que fala-se muito em Portugal, muito, na faculdade, só nosso retângulo e, muitas vezes, esquece-se até os arquipélagos e saímos com poucas noções daquilo que é a Geografia mundial.

E - Então conteúdos ao nível mais, sem ser à escala nacional, mais global.

A - A global

E - Apesar de considerarem a Escola o melhor contexto para promover o seu desenvolvimento profissional, a maioria dos professores inquiridos considerou mais viável, futuramente, a frequência de Conferências ou Workshops do que a participação em comunidades de aprendizagem da escola. Em tua opinião, quais terão sido os motivos que levaram esses professores a afirmar isso?

A - Eu penso que os professores também têm necessidade de trocar impressões com atores e com pessoas com quem não contatam diariamente, porque a aprendizagem de forma informal vai-se fazendo com as pessoas

que estão mais próximas de nós e acho que essa necessidade de fazer Workshops e de Conferências é a necessidade, também, de se ver conhecimento e experiências de outras fontes e de outras pessoas.

E - Em tua opinião partilhas da opinião destes colegas relativamente a ser mais viável, futuramente, a frequência de Conferências ou Workshops do que a participação em comunidades de aprendizagem da escola?

A - Eu acho que uma coisa não tira a outra, eu acho que tem que se fazer as duas

E - Numa situação ideal, quem deveria ser o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia?

A - O próprio professor

E - Podes-me explicar porquê.

A - Somos nós, tem que partir de nós essa necessidade e somos nós os principais atores, temos de ser nós os responsáveis e temos de ser nós, dado todo o rigor que nos é exigido, temos de ser nós os construtores do nosso próprio conhecimento.

E - Só uma dúvida que ficou sobre o que há bocadinho falamos, se me pudesses esclarecer, que é o seguinte: tu há bocado disseste que era muito viável quer a frequência de Conferências e de Workshops, quer a participação em comunidades de aprendizagem na escola, podes-me explicar porquê?

A - Eu acho que tanto uma experiência como outra é benéfica, é assim: nós necessitamos de trabalhar mais dentro da escola com os nossos colegas e também necessitamos de trocar e de conhecer e de ter acesso ao que vem de fora.

E - Se não te importasses, iriamos passar à questão seguinte. A maioria dos professores que foram inquiridos no âmbito do estudo que realizei, que já referi várias vezes, considera que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve ter o apoio de pares ou da Associação de Professores de Geografia. Por que será que têm tal opinião?

A - Eu acho que, quando se parte para um campo de formação, é sempre mais confortável termos um colega que abrace e que, e que vá para esse projeto de formação, é sempre mais aliciante do que individualmente. Por um lado, acho que tem a ver com isso. A parte da Associação de Professores de Geografia, eu acho que, se calhar tem a ver com, infelizmente, com a pouca atuação que tem tido a Associação (…) se calhar é um apelo a que a Associação de Professores de Geografia faça algo mais e que se envolva mais naquilo que é a formação dos professores, neste momento, os professores de Geografia.

E - De acordo com aquilo que tu disseste anteriormente e agora, corrigi-me se eu estiver errada, posso constatar que tu não estás de acordo com estes colegas, ou seja, achas que o professor deve ser o principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional e não tanto dos colegas, do apoio de pares ou da Associação de Professores de Geografia, é isso? Ou então não estou a fazer a leitura correta das tuas palavras?

A - É assim: o que eu quero dizer, o que quero exprimir é que a atitude tem que partir, antes de mais, do professor e, claro, num segundo plano e claro que isso ajuda, de preferência ter um par e ter a ajuda de terceiros, mas, antes de mais, tem de partir do próprio professor.

E- Gostarias de ter, futuramente, na tua escola, ter o apoio de um colega especializado em ensino da Geografia?

A - Sim.

E - Podes-me explicar porquê?

A - Porque se, eventualmente, tiver oportunidade de ter um colega que tenha em termos de conhecimentos, em termos de práticas, esteja muito (…) que esteja já num plano mais afastado do meu e que já esteja muito mais evoluído do que eu, eu vou usufruir com isso.

E - Mais afastado, na questão de mais evoluído?

A - Mais evoluído.

E - E por que é que achas que era importante? Estar mais evoluído.

A – Acho, porque é assim: nós temos que estar preparados e temos que ter uma mentalidade recetiva face àquilo que é a nossa atualização e temos que ter essa mentalidade ao longo da nossa vida. E quem diz um colega da Geografia, porque não um colega da Matemática, ou um colega da Filosofia, porque também acho que a construção não tem que ser só pessoal, só profissional, também tem que ser pessoal.

E - E que tipo de formação achas que deveria ter este colega especializado?

A - Qualquer tipo de formação, desde que motivasse para a minha aprendizagem.

E - E que caraterísticas pessoais e profissionais achas que este colega especializado deveria ter?

A - Olha tem que ser alguém que realmente me demonstre confiança, acima de tudo. Em segundo plano: rigor e que seja alguém, que seja alguém inspirador, porque eu acho que procuramos sempre uma inspiração.

E - E essa inspiração é a que níveis? Que estás a pensar?

A - Antes de mais ao nível da Geografia, não é? Ao nível do ensino de Geografia, depois poderá ter a ver com a própria gestão daquilo que são conflitos dentro da sala de aula, a didática em si, pode não ter nada a ver com a escola, pode até ter a ver com ateliers de pintura, de expressão artística, de literatura, quem diz de literatura até estou-me a lembrar do jornal escolar. Acho que tudo é enriquecedor.

E - E que tipo de apoios esperarias ter desse colega especializado?

A - Apoio propriamente dito, o apoio que eu poderia ter era que ele, realmente, colaborasse comigo, no sentido de eu aprender e de evoluir.

E - E essa aprendizagem e evolução, em que domínio estás a pensar?

A – Variadíssimos.

E - Podes dar alguns exemplos?

A - Ao longo da minha vida gostava de fomentar conhecimentos não só na Geografia como noutras áreas, acho que na área da literatura, na área da expressão artística. Quem sabe na própria área da Educação Física.

E - Achas que essas áreas iriam melhorar o teu desempenho enquanto professora de Geografia?

A - Sim, sim. Acho que podemos, muitas vezes estar até cansados das nossas próprias aulas e das nossas matérias e, muitas vezes, temos necessidade também de ir beber outras fontes.

E - Para depois as transpor para as aulas, é isso?

A - Para o contexto educativo, acho que isso dá outra abrangência. Nós ficamos com outra bagagem, ajustarmos àquilo que é a nossa prática letiva e, quem sabe recorrer até à transversalidade.

E - O que tinhas falado anteriormente, não é? Aquilo que disseste das práticas transdisciplinares

A - Sim.

E - Estamos a finalizar a nossa entrevista, gostaria de te perguntar se existe alguma ideia que gostasse de completar ou algum aspeto que não tenha sido abordado e sobre o qual gostaria de se pronunciar, por acreditar que tem relevância para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia?

A - Não, acho que foi tudo bem explorado.

E - Então se não tens nada a acrescentar, concluímos esta entrevista. Ia-te perguntar se me permites citar pequenos excertos da nossa conversa, garantindo o anonimato?

A - Claro

E - Agradeço novamente a tua colaboração! Reafirmo que será mantido o teu anonimato e que, depois de defendida, esta tese será poderá ser consultada, se assim o entenderes, no Repositorium da Universidade Minho.

A - Ok

E - Obrigada pela tua colaboração.