

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE ECONOMIA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO



**Os desafios do professor no século XXI:
as suas competências profissionais no cumprimento da
missão da escola**

Luísa Maria Picado da Naia Sardo

COIMBRA 2010

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE ECONOMIA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

**Os desafios do professor no século XXI:
as suas competências profissionais no cumprimento da missão
da escola**

**Dissertação apresentada na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e na
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação com vista à obtenção do grau de Mestre em
Gestão Escolar**

Orientação: Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas

Luísa Maria Picado da Naia Sardo

COIMBRA 2010

Agradecimentos

À Universidade de Coimbra, à Faculdade de Economia, à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e ao Centro de Estudos Superiores de Alcobaça que souberam ir ao encontro das necessidades dos professores, permitindo a frequência da parte curricular do Mestrado em Gestão Escolar numa zona tradicionalmente afastada dos grandes centros de estudos.

A todos os professores deste Curso de Mestrado em geral e, em particular, aos seus Coordenadores, Professor Doutor João Veríssimo Lisboa e Professor Doutor António Gomes Ferreira, que sempre se manifestaram disponíveis e que contribuíram determinantemente para a qualidade inegável deste Curso.

Uma palavra de especial apreço à Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas pelo incentivo dado na busca do rigor científico e pela disponibilidade demonstrada, desde a génese do tema, para ser orientadora deste trabalho no qual contribuiu, de uma forma inequívoca, para a tomada de decisões em todo o seu processo de realização.

Aos professores que aceitaram participar neste estudo e que amavelmente colaboraram no preenchimento dos questionários e na cedência de entrevistas.

Aos familiares e amigos que ficaram privados da nossa companhia nos últimos tempos.

A todos, um grande bem-haja e o nosso sincero agradecimento.

Resumo

As transformações que se sucederam nas últimas quatro décadas na sociedade portuguesa são por demais evidentes. Ninguém fica alheio às mudanças que ocorreram na economia, na tecnologia, nas diferentes formas de comunicação, nas novas formas de expressão cultural nas relações comerciais e laborais e até nas próprias relações interpessoais. Integrado nesta sociedade em convulsão, também o sistema educativo tem necessariamente uma nova configuração, sendo o ensino de elite substituído por um ensino de massas. Os tempos áureos da escola em que a instituição, por si só, era o garante da promoção de sucesso futuro e de uma ascensão imediata de *status* social são já uma ideia longínqua. O descrédito e desconfiança a que foi votada a escola nos últimos tempos provocaram a instalação de um mal-estar e o desencanto dos professores.

Se trazer todos à escola foi talvez a maior conquista do ensino no século XX, obter um ensino de qualidade para todos, atendendo às especificidades de cada um, será o grande desafio no século XXI. Os novos reptos colocados aos professores impõem uma reflexão que problematize e defina outros rumos, na emergência de uma nova atitude pessoal e institucional face à profissão. A pertinência da investigação do conhecimento das competências necessárias ao exercício da profissão e da percepção que os professores têm sobre as competências dos seus pares, levou-nos à opção da temática.

O trabalho, com forte suporte no referencial de competências de Perrenoud (2000), inclui reflexões de muitos outros investigadores e uma análise da legislação portuguesa. Na parte empírica do trabalho foi feito um estudo exploratório num agrupamento de escolas, com a realização de questionários e entrevistas aos professores. Concluímos que existem algumas diferenças significativas de percepção com base nas características dos professores (departamento, nível de ensino e sexo) e que os professores têm uma percepção global timidamente positiva em relação às competências dos seus pares, existindo mesmo uma valoração negativa da competência para trabalhar em equipa. A assinalar também que os professores reconhecem a ineficiência da formação inicial e as dificuldades que os pares têm na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e com culturas diferentes. Os professores têm ainda a percepção que os seus pares valorizam mais as competências pedagógicas e relacionais do que as competências científicas.

Abstract

The last four decades were a time of transformation in Portuguese society. No one can ignore the dramatic changes that took place in the economy, in technology, in the media, in the forms of cultural expression, in business and labour relations and even in the way people relate to one another. The educational system, an integral part of this changing society, reconfigured itself to serve the masses rather than just the elite. The golden days when the school - as an institution - would provide alone a sure path to future success and to a higher social status belong now to a distant past. The discredit of the school in recent years led to a growing uneasiness and disenchantment among the teaching profession.

While education for the masses may be considered a major achievement of teaching in the 20th century, achieving quality education for everybody while coping with the specific needs of each pupil may eventually become its biggest challenge in the 21st century. Addressing the challenges that teachers face today requires an in-depth analysis to explore and set new directions supported by a new personal and institutional attitude toward the teaching profession. The importance of understanding the perceptions teachers have about the skills of their peers as well as the importance of understanding the skills required to practice the profession motivated our research.

Our work relies on the skills reference introduced by Perrenoud (2000), builds on the work of many other researchers and also includes an analysis of the Portuguese law. The empirical part of our work consists of an exploratory study conducted through surveys and interviews with teachers from a group of schools. We conclude that while the perceptions teachers have about the skills of their peers are moderately positive in general, they are negative when it comes to team work; however, perceptions vary significantly with teacher profile (department, education level and gender). It should also be noted that teachers acknowledge the ineffectiveness of their initial training and the challenges their peers face when working with pupils with special needs or coming from a distinct cultural background. Teachers also have the perception that their peers value their pedagogic and relational skills more than their scientific skills.

Résumé

Les transformations produites dans les quatre dernières décennies dans la société portugaise sont évidentes. Personne n'est étranger aux changements survenus dans l'économie, dans la technologie, dans les différentes formes de communication, dans les nouvelles formes d'expression culturelle, dans les relations commerciales et d'emploi et même dans les relations interpersonnelles. Le système éducatif, intégré dans cette société en convulsion, a pris nécessairement une nouvelle configuration, dont l'enseignement d'élite a été remplacé par un enseignement de masses. L'époque d'or de l'école où l'institution, en soi-même, est le garant de la promotion de la réussite future et d'une augmentation immédiate du statut social sont déjà une idée assez lointaine. Le discrédit et la méfiance qui sont tombés sur l'école au cours de ces derniers temps ont conduit à l'installation d'un mal-être et au désenchantement des enseignants.

Si amener tous les élèves à l'école était peut-être la plus grande réalisation de l'éducation dans le XXe siècle, obtenir une éducation de qualité pour tous, compte tenu des spécificités de chacun, doit être le plus grand défi à relever dans le XXIe siècle. Les nouveaux défis posés aux enseignants imposent une réflexion qui met en cause et définit d'autres directions, à l'émergence de nouvelles attitudes personnelles et institutionnelles face à la profession. La pertinence de la recherche de la maîtrise de compétences nécessaires à l'exercice de la profession et de la perception que les enseignants ont sur les compétences de leurs pairs, nous a apporté à cette étude.

Le travail, avec un fort soutien en compétences référentielles de Perrenoud (2000), comprend des réflexions de nombreux autres chercheurs et une analyse de la législation portugaise. Sur la partie empirique de ce travail, une étude exploratoire a été menée dans un groupement d'écoles, à partir de l'application de questionnaires et d'entretiens aux enseignants. On conclut qu'il y a des différences significatives de perception à cause des caractéristiques des enseignants (département, niveau d'enseignement et genre) et qu'ils ont une perception globale peureusement positive en ce qui concerne les compétences de leurs pairs, ayant même une valorisation négative de la compétence pour travailler en équipe. Les enseignants reconnaissent aussi la méfiance de l'efficacité de la formation initiale et les difficultés d'inclure des élèves à besoins éducatifs spéciaux et de différents milieux culturels. Il faut souligner encore la perception que les enseignants donnent plus de valeur à leurs compétences pédagogiques et relationnelles qu'à leurs connaissances scientifiques.

ÍNDICE GERAL

	Páginas
Introdução	12
Parte I – Enquadramento Teórico	
Introdução	20
1. O conceito de competência	20
2. A melhoria da escola e a competência dos professores	23
2.1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	31
2.2. Administrar a progressão das aprendizagens	35
2.3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	38
2.4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho	42
2.5. Trabalhar em equipa	45
2.6. Participar na administração da escola	47
2.7. Informar e envolver os pais	49
2.8. Utilizar novas tecnologias	52
2.9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	56
2.10. Administrar a sua própria formação contínua	60
3. Considerações finais	64
Parte II – Estudo Empírico	
1. Concepção e desenvolvimento da investigação	68
1.1 Problema e questões de partida	68
1.2 A metodologia	69
1.2.1. O questionário	70
1.2.2. A entrevista	71
1.3. Hipóteses e variáveis	72
1.4. Procedimentos	74
2. O Estudo Exploratório	76
2.1. O local da investigação	76
2.2. Caracterização da amostra	77
2.3. As escalas de competências: análise da sua consistência interna	80

3. Análise e discussão de resultados	
3.1. Análise descritiva da percepção dos professores	85
3.1.1. Percepção dos professores sobre as competências dos seus pares	88
3.1.1.1. Competência: Organizar e dirigir situações de aprendizagem	88
3.1.1.2. Competência: Administrar a progressão das aprendizagens	89
3.1.1.3. Competência: Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	90
3.1.1.4. Competência: Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho	92
3.1.1.5. Competência: Trabalhar em equipa	93
3.1.1.6. Competência: Participar na administração da escola	95
3.1.1.7. Competência: Informar e envolver os pais	97
3.1.1.8. Competência: Utilizar novas tecnologias	98
3.1.1.9. Competência: Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	100
3.1.1.10. Competência: Administrar a sua própria formação contínua	101
3.2. Percepção dos Professores e variáveis profissionais	102
3.3. Síntese e Discussão de Resultados	113
3.4. Considerações finais	116
Conclusões	117
Limitações ao estudo e recomendações	123
Referências Bibliográficas	125
Anexos	134
Anexo 1 - Questionário do Estudo	135
Anexo 2 - Guião da entrevista	139
Anexo 3 - Transcrição das entrevistas	140
Anexo 4 - Distribuição dos professores pelas suas características	149
Anexo 5 - Cruzamentos nas características dos professores	151
Anexo 6 - Comparações múltiplas entre as escalas e a variável Nível de Ensino	152
Anexo 7 - Comparações múltiplas entre as escalas e a variável Departamento curricular	155

ÍNDICE DAS TABELAS

	Páginas
Tabela 1 – Distribuição dos professores por anos de serviço	78
Tabela 2 – Distribuição dos professores por <i>Nível de ensino que lecciona e Sexo</i>	78
Tabela 3 – Distribuição dos professores por <i>Departamento Curricular e Sexo</i>	79
Tabela 4 – Distribuição dos professores por <i>Cargos de Coordenação e Anos de Serviço</i>	79
Tabela 5 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Organizar e dirigir situações de aprendizagem</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido	80
Tabela 6 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Administrar a progressão das aprendizagens</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido	81
Tabela 7 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido	81
Tabela 8 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido	82
Tabela 9 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Trabalhar em equipa</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido	82
Tabela 10 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Participar na administração da escola</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido	83
Tabela 11 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Informar e envolver os pais</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido	83
Tabela 12 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Utilizar novas tecnologias</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)	84
Tabela 13 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido	84
Tabela 14 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência <i>Administrar a sua própria formação contínua</i> . Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido.	85

	Páginas
Tabela 15 – Percepção dos professores em relação à valorização de tipos de competências: científicas, pedagógicas e relacionais.	86
Tabela 16 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Organizar e dirigir situações de aprendizagem</i> .	88
Tabela 17 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Administrar a progressão das aprendizagens</i> .	89
Tabela 18 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</i> .	91
Tabela 19 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho</i> .	93
Tabela 20 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Trabalhar em equipa</i> .	94
Tabela 21 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Participar na administração da escola</i> .	95
Tabela 22 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Informar e envolver os pais</i> .	98
Tabela 23 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Utilizar novas tecnologias</i> .	99
Tabela 24 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i> .	100
Tabela 25 – Percepção dos professores em relação à competência <i>Administrar a sua própria formação contínua</i> .	102
Tabela 26 – Estatísticas descritivas das competências em função dos <i>Anos de serviço</i> . Frequência, média e desvio padrão.	104
Tabela 27 – Resultados do teste Anova para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função dos <i>Anos de Serviço</i> .	105
Tabela 28 – Estatísticas descritivas das competências em função do <i>Nível de Ensino</i> . Frequência, média e desvio padrão.	106
Tabela 29 - Resultados do teste Anova para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função do <i>Nível de Ensino</i>	107
Tabela 30 – Estatísticas descritivas das competências em função do <i>Departamento Curricular</i> . Frequência, média e desvio padrão	109
Tabela 31 – Resultados do teste Anova para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função do <i>Departamento Curricular</i>	110
Tabela 32 – Resultados do teste t de Student para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função do exercício de <i>Cargos de Coordenação e/ou Supervisão</i>	112

Tabela 33 - Resultados do teste t de Student para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função do <i>Sexo</i>	112
Tabela 34 - Médias das escalas de competências	113

ÍNDICE DAS IMAGENS

Imagem 1 - O Cursor da Competência	Páginas 22
------------------------------------	----------------------

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 - Referencial de Competência	Páginas 30
---------------------------------------	----------------------

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido marcados por debates, mais ou menos efusivos, sobre a educação. A implementação de reformas sucessiva não tem conseguido alcançar os resultados almejados e a escola permanece mergulhada numa crise que se vai arrastando ao longo dos anos. No entanto, conforme refere Nóvoa (2001: 237), a crise não é um fenómeno especificamente português decorrente “do nosso suposto atraso, na medida em que essa crise se manifesta com contornos idênticos na generalidade dos países, independentemente do seu grau de desenvolvimento”. Também Charlot (2007:130) refere que “cada vez que acontece uma democratização numa parte da escola, essa parte entra em crise”. Neste sentido, cremos ser possível que a escola, enquanto organização, encontre uma nova configuração que lhe permita ter um novo paradigma capaz de coexistir com o ritmo alucinante da vida contemporânea, onde o futuro se cruza facilmente com o presente. Longe do espírito de concepção com que a escola foi fundada, este tipo de organização coabita, ainda que fragilmente, com a pluralidade característica das sociedades actuais, plenas de diversidade e de multiculturalidade.

Os sistemas económicos que dominaram o mundo nas últimas décadas alteraram, significativamente, o modo de vida dos seus povos. O aumento do bem-estar das populações, resultante da evolução económica, contribuiu de uma forma inequívoca para uma massificação da escolaridade. Em correlação, a melhoria da formação e a especialização dos indivíduos determinaram um aumento da produtividade dos seus países e, conseqüentemente, favoreceu, de uma forma exponencial, o aumento nas condições de vida e um maior poder de compra. A metamorfose social e económica em que vivemos constantemente manifestou-se também com o desenvolvimento das novas tecnologias, com a entrada efectiva das mulheres no mundo do trabalho (e a conseqüente diminuição da natalidade) com o envelhecimento da população¹ e com o desenvolvimento das novas economias de mercado que favorecem a instabilidade e a incerteza das sociedades em relação ao futuro. Inevitavelmente, o fenómeno globalização vai “contaminando” os

¹ Conforme referem Rosa & Chitas (2010: 16), a esperança de vida aumentou 15 anos em cinco décadas e os números anuais de nascimentos “superiores a 200 mil até praticamente finais dos anos 60, estão muito próximos dos 100 mil, na actualidade”

países e, de uma forma subsequente, vão surgindo novas maneiras de estar, novas inaptações, novos tipos de relações económicas e sociais.

A globalização tem sido alvo de fortes contestações a nível mundial, dando origem a movimentos sociais com alguma determinação, por se considerar que muitos dos problemas existentes nos países terão sido originados por este fenómeno. Estes movimentos combatem a tentativa de globalização neoliberal e o domínio das sociedades consumistas, tentando manter o primado da experiência cultural, o triunfo de direitos e garantias alcançados no último século. É bem visível, o alargamento do fosso entre os países mais desenvolvidos e os países mais pobres. Segundo Charlot (2007: 132), evocando dados do Programa da Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), “a discrepância entre os 20% de seres humanos mais ricos e os 20% mais pobres foi multiplicada por 2,5 entre 1960 e 1997. Do ponto de vista económico, o neoliberalismo resumido no Consenso de Washington beneficiou alguns países, mas não entendeu os mais pobres e, às vezes, prejudicou-os”

Contestando-se ou não os caminhos que estão a ser traçados pela globalização, não podemos esconder que a concepção de alguma forma de globalização foi, desde há muito, almejada pelas diferentes civilizações. A inevitabilidade da globalização em todo o seu esplendor ocorreu a partir dos anos oitenta com o desenvolvimento dos novos meios de comunicação que caracterizam as sociedades modernas e a massificação dos computadores, e que se consubstanciam na utilização da Internet, deram origem à última fase da globalização conhecida – a era digital, a tão falada sociedade do conhecimento. O mundo passou a estar de tal forma interligado e em rede, que se cruzam culturas, políticas, modelos económicos e modos de estar e de viver. As decisões dos países são, cada vez mais, tomadas (e controladas) por centros decisórios *fora de portas*, dominados por multinacionais que proliferam e com regras de mercado estabelecidas internacionalmente. Entretanto, o estado-providência, que se baseava numa lógica fiduciária e em que o Estado era muito intervencionista, passou a ser preterido pelos diferentes governos em favor da sustentabilidade do sistema, dando origem, gradualmente, a um estado-regulador em que os cidadãos são obrigados a responsabilizar-se pelo seu desempenho e pelos resultados alcançados.

Não podemos dissociar as repercussões que a globalização está a provocar a nível social e nas potencialidades que se reflectem, cada vez mais, na difusão da cultura e do conhecimento, e que poderão contribuir, como refere Castells (2004), para a formação de cidadãos mais conscientes dos problemas sociais que mais facilmente poderão fazer a construção de sociedades mais justas, mais humanas e menos votadas à exclusão social.

Paralelamente a todas estas transformações sociais, económicas e tecnológicas que ocorreram ao longo dos tempos esteve também, inevitavelmente, associada uma mudança de conceito de

escola que variou consoante os modelos de estado que as promoviam e as fomentavam. Segundo Canário (2005a: 63-88), podemos falar de três grandes períodos relativamente à evolução do conceito de escola: escola num “tempo das certezas”, escola num “tempo das promessas” e escola num “tempo das incertezas”.

Para Canário (2005a), a escola num “tempo das certezas” perpetuou na história ao longo de muito tempo, até meados do século XX, trespassando marcos históricos como foram a Revolução Liberal e a Revolução Industrial. Esteve ligada ao modelo de “Estado educador” onde imperava uma lógica político-cultural muito associadas ao desenvolvimento da criação de uma identidade de Estado-nação, com uma preocupação acrescida de transmissão de uma língua, de uma história e de um inculcamento dos valores morais vigentes. O Estado-nação centralizava em si este espírito de coesão e de uniformização e a preocupação com a educação popular tornou-se evidente. A educação do povo pressupunha, principalmente, a divulgação dos valores morais, a prática da obediência e da disciplina e a conservação da tradição familiar, de forma a perpetuar os costumes e as regras do modelo da sociedade. A escola terá sido uma das instituições que, nos últimos séculos, terá contribuído em grande parte para a manutenção de Estados fortemente repressivos e nacionalistas. Neste tempo de certezas, havia consonância entre o que a escola fazia e o que externamente era esperado da escola. A escola, apesar de elitista, é encarada como uma instituição justa, uma vez que as desigualdades existentes não se formam na escola e que é através da contribuição da escola que algumas dessas desigualdades podem ser atenuadas, pois o acesso à escola poderá permitir a ascensão social de indivíduos que, apesar de uma origem mais humilde, provem merecer essa mobilidade social.

A relação pedagógica entre professor e alunos era uma relação de poder autoritária e anti-democrática do mestre “sabe-tudo” com o aluno ignorante e passivo, tratado como um adulto pequeno. O centro da aula e de todo o processo de aprendizagem era então o professor que, impondo regras de silêncio e de disciplina rígida, transmitia conhecimentos aos seus alunos, penalizando-os sempre que erravam (muitas das vezes com castigos físicos). O professor dava as suas aulas para todos os alunos e da mesma maneira, como se fossem um só: a escola, que se foi abrindo cada vez mais a um maior número de pessoas, era considerada como uma fábrica de ensino. O conhecimento era concebido pela repetição e mecanização de exercícios que aumentavam progressivamente de grau de dificuldade. Os métodos experimentais não eram por isso incentivados, bem como os trabalhos de pesquisa e de descoberta. Por sua vez, os alunos tentavam, como podiam, acumular o máximo de informação transmitida, desenvolvendo sobretudo a memorização. O enfado produzido por este tipo de ensino condenava, naturalmente, muitos alunos

ao insucesso. Contudo, em todo este processo, o fracasso escolar era, inevitavelmente, da culpa dos alunos e nunca do professor.

A escola num “tempo das promessas” desenvolveu-se nas décadas de setenta e oitenta e está ligada ao Estado desenvolvimentista. Neste período, a escola deixou de ser elitista e passou a ser mais democrática, havendo um engrossamento explosivo de frequência nos bancos da escola. Nesta fase há uma forte crença no capital humano e tem como base uma lógica não só económica, mas também social, pois procura-se uma sociedade mais justa. Com o acesso à escola poder-se-ia esperar um retorno, não só individual mas também colectivo, pelo aumento da produtividade dos indivíduos que a frequentassem e que iriam, necessariamente, contribuir para a modernização e riqueza de cada país. O valor do diploma tinha um peso imenso na vida das pessoas e era reconhecido que poderiam ascender a novos patamares sociais todos aqueles que se esforçassem e merecessem (meritocracia). Este novo espírito de igualdade de oportunidades potencia um período de desenvolvimento e de mudanças significativas nas relações sociais. A ascensão social e económica da população, bem como a estabilidade laboral permitem acreditar num futuro sempre melhor. O aumento da contribuição de impostos de mais indivíduos (não nos esqueçamos que o emprego no sector feminino contribuiu bastante para isso), contribuiu para a implementação de um Estado providência que passou a promover o acesso a serviços sociais como a saúde e a segurança social. Em situações de melhorias generalizadas das condições de vida, os conflitos sociais diminuem necessariamente e era, nessa altura, mais fácil acreditar num Estado intervencionista que tudo financia, controla e regula.

Com a democratização da escola surgem as primeiras grandes preocupações com o insucesso escolar e com a selecção muito precoce, prática das sociedades mais elitistas. Ao professor é atribuído o papel de mediador e facilitador de aprendizagem, numa base de relação pedagógica que defende o respeito pelo aluno e pelas suas características bio-psico-sociais. O professor torna-se o responsável pela criação de condições necessárias e adequadas à apropriação de conhecimentos e competências.

Todavia, este período de certezas não se manteve durante muito tempo. Principalmente devido ao choque petrolífero dos anos 70 e às consequências que daí advieram, surgiu a descrença na ideia que a evolução mundial seria tendencialmente mais facilitadora da vida das populações. Constatou-se que a natureza tem limites e que a falta de preocupação com a sustentabilidade dos sistemas naturais, sociais e económicos continha riscos enormes que podiam pôr fim ao desenvolvimento que se viveu durante algum tempo. As expectativas lançadas nos últimos tempos eram enormes, mas a desilusão não tardou a chegar.

Na década de oitenta e, mais ainda, na década de noventa surgiu a escola num “tempo das incertezas”. Ligada ao grande desapontamento de que afinal a escolaridade não assegurava nem o estatuto, nem a rentabilidade económica, nem a estabilidade desejada, a escola passa a ser acusada de contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais, ou seja, anteriormente à democratização do ensino, a selecção do acesso à escola era sobretudo feita pela sociedade (o estrato social a que se pertencia marcava a diferença) e, a partir do momento em que todos entram na escola, tende a encarar-se a o insucesso escolar como uma selecção feita unicamente pela escola. Também a escola tem, forçosamente, que sofrer alterações: os sistemas educativos estritamente nacionais tendem a dissipar-se e, no lugar deles, surgem os conceitos educativos alargados, preparando os alunos para um mundo mais produtivo e competitivo e favorecendo a aquisição de competências necessárias aos novos desafios que terá que enfrentar nesta nova *aldeia global*.

A escola das incertezas está, então, indelevelmente ligada a um novo Estado – o Estado regulador. Contrariamente ao Estado providência que tudo financiava, surge o Estado que, a uma distância segura, tudo controla e regula responsabilizando mais os que estão próximos da escola pelos resultados obtidos. É o tempo da chamada autonomia nas escolas de que tanto se fala de há uns anos para cá. Neste ambiente, num período em que quase todos vão à escola, em que se questiona a qualidade e a eficácia da própria instituição, urge pensar-se de um modo novo e de encarar a escola de outra forma. E terá sido a massificação da escola um dos factores que maioritariamente terá contribuído para a pertinência da problematização da sua eficácia.

Sendo claro que com tanta mudança continuada a escola tem forçosamente que se readaptar, ultrapassando novos desafios e promovendo novas estratégias, não podemos também omitir que a crise da escola que hoje se considera já “institucionalizada” assume um estado sombrio que se explica com factos e razões que vão muito para além da própria escola. Pretendemos com isto afirmar que muitos dos problemas sociais são revelados e potenciados na escola, ou seja, muitos problemas sociais são transformados em problemas escolares camuflando, muitas das vezes, o verdadeiro cerne da questão. As medidas que vão sendo tomadas, na maior parte das vezes de uma forma avulsa e descontextualizada, não consideram esta realidade e são exercidas, sucessivamente, sem resolver grande parte dos problemas.

Numa análise mais atenta da evolução do sistema educativo, não poderemos deixar de constatar diferenças impressionantes ocorridas nas últimas décadas que também se fizeram acompanhar de algumas decepções e recuos em relação ao muito que se poderia ter conseguido fazer no domínio da educação. Terão, na nossa despreziosa opinião, faltado avaliações rigorosas e isentas às reformas que vão sendo experimentadas, abandonadas e reinventadas ao contentamento dos governos que periodicamente ocupam as cadeiras do poder. De qualquer forma, teremos que ter

em conta que as mudanças na educação nem sempre se tornam facilmente visíveis, por se tratar de uma evolução de mentalidades e da criação de novos referenciais de paradigmas que se reflectem nas dimensões humanas e socioculturais.

Como refere Canário (id.:87), “não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino.”. Cabe a todos os envolvidos no processo educacional fazer uma reflexão séria e urgente de como se pode contribuir para a construção de uma escola mais eficaz e eficiente, capaz de ultrapassar a crise institucionalizada em que actualmente se vive; como se pode fazer com que a aprendizagem seja uma realidade efectiva em todos os alunos²; como se pode dar às famílias a garantia de um ensino de qualidade e fazer com que se tornem parceiros activos da transformação da escola; como se pode acabar com o desalento e a amargura generalizada de uma classe docente; de que forma as novas incumbências das autarquias poderão agilizar a promoção do sucesso da escola.

Com o presente trabalho de investigação pretendemos fazer uma incursão pelas competências necessárias aos professores do século XXI. A pertinência de um conhecimento mais específico da percepção que os professores têm sobre a sua própria profissão e sobre as competências dos seus pares e a aspiração a um maior entendimento de toda a problemática que envolve o (in)sucesso da escola permitir-nos-á conhecer o ponto da situação e melhor definir o rumo a seguir, enquanto profissionais da educação. Cabe-nos a nós, professores, contribuir de uma forma terminantemente activa e inequívoca para a regeneração de uma escola que seja capaz de servir uma sociedade em mutação.

A análise da responsabilidade que a escola tem no desempenho dos alunos, o reconhecimento das capacidades da escola e dos seus limites, bem como a constatação de que a sociedade está em mutação constante serão ideias sempre latentes no trabalho. Tentaremos, tanto o conseguirmos, fazer uma abordagem mais específica de pontos que consideramos cruciais para um maior entendimento da temática. Conhecer o que pensam os professores da sua própria profissão e dos seus pares que actualmente a exercem será uma mais-valia que permitirá tirar algumas conclusões que possam ser de algum modo pertinentes em tomadas de decisão de âmbito individual de todos quantos connosco partilharem da leitura deste trabalho e, porventura, numa utilização de âmbito local nos locais de trabalho de cada um deles. A pretensão de obter esse conhecimento passou pelo tratamento das seguintes questões de partida:

- As competências mais valorizadas no perfil de um professor.
- Como vêm os professores o seu desempenho na escola actual.

² E que nos tirem do fosso que temos em relação a países mais desenvolvidos, quando são divulgados resultados como os do PISA (Programme for International Student Assessment).

- O papel do professor num novo paradigma de escola.
- A aprendizagem de todos os alunos, atendendo à sua diversidade, nos novos contextos educativos.
- O relacionamento dos professores com a comunidade educativa.
- A formação inicial e contínua dos professores.

Este trabalho está estruturado em duas partes distintas. A primeira parte (Parte I) é composta pelo Enquadramento Teórico e está dividido em dois pontos: o ponto 1, que aborda as noções básicas do que se entende por competência e o ponto 2 que integra a interpretação da temática da melhoria da escola e a competência dos professores. Neste ponto 2 apoiámo-nos no conhecido referencial de competências divulgado por Perrenoud³, que foi adoptado em Genebra, desde 1996, nos programas de formação de professores. O referencial define dez famílias de competências que abrangem os domínios prioritários do exercício da actividade docente e às quais associa as respectivas competências específicas a desenvolver em cada uma delas. Em cada uma das famílias de competências, tentámos evidenciar outros autores que de alguma forma corroborassem ou tornassem mais claro o que pretendíamos explicitar nas reflexões que íamos apresentando. De igual forma, tentámos fazer um paralelo com a lei vigente e de que modo suporta a actuação dos professores. Tentaremos realçar o paralelismo existente com a situação prevista (e decretada) nos normativos que regulam a actividade docente em Portugal, nomeadamente no Estatuto da Carreira Docente e no Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional. A Parte I termina com as considerações finais (ponto 3).

A Parte II inclui o Estudo Empírico e está dividida em três pontos. Nesta segunda parte, começaremos por abordar a concepção e desenvolvimento do estudo empírico (ponto 1), tentando explicitar a pertinência da aplicação das metodologias utilizadas. No ponto 2, explicitaremos o estudo exploratório realizado num agrupamento de escolas vertical (do pré-escolar ao ensino secundário), da região centro oeste, fazendo um estudo específico sobre a percepção que os professores têm das suas próprias competências e dos seus pares, bem como ao estudo da importância relativa dada por estes professores a um conjunto de competências. Na parte inicial deste ponto é feita uma breve caracterização do meio envolvente onde o público-alvo está enquadrado. No ponto 3, Análise e discussão dos resultados, são analisados e interpretados os dados recolhidos no questionário e nas entrevistas, relativamente à percepção que os professores têm sobre as competências profissionais dos seus pares. Faremos primeiro uma análise descritiva das percepções dos professores e, seguidamente, tentaremos validar as hipóteses que colocámos,

³ O referencial de competências foi elaborado por um grupo de trabalho ao qual Perrenoud pertenceu, sendo este o elemento do grupo que se tornou mais conhecido.

recorrendo à estatística inferencial. De seguida faremos a discussão de resultados e este ponto termina com umas breves considerações finais.

Na parte final do trabalho, na Conclusão, sem pretensões megalómanas e cientes de que o estudo empírico nos dará apenas o conhecimento de uma situação meramente pontual, tentaremos realçar as principais conclusões que este trabalho nos permita inferir, nomeadamente através do conhecimento da realidade estudada e dos conteúdos teóricos abordados. Mais seguro nos parece ser o esclarecimento a que a análise e discussão dos resultados nos poderão conduzir, dando-nos um maior conhecimento da realidade com que trabalhamos diariamente nos agrupamentos de escolas, podendo este ser convertido em informação útil para a determinação de prioridades e a consequente tomada de decisões futuras na definição de políticas de escola, nomeadamente na elaboração dos planos anuais de formação que poderão corrigir eventuais défices dos professores.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

Iniciaremos esta parte com uma breve referência ao conceito de competência, procurando salientar a sua complexidade e evolução. O ponto 2 integra a temática da melhoria da escola e as competências dos professores, tendo como base o referencial de competências divulgado por Philippe. Perrenoud (2000). Procurar-se-á articular este referencial com os normativos legais que regulam a actividade docente em Portugal, especificamente o Estatuto da Carreira Docente e o Perfil Geral de Competências de Desempenho Profissional.

1. O conceito de competência

Neste ponto introdutório pretendemos analisar e questionar o conceito de competência e reflectir sobre o tipo de competências necessárias a um mundo em evolução permanente. Apesar de não existir “qualquer definição consensual do conceito de competência” (Perrenoud, 2003:10), tentaremos referir os aspectos mais pertinentes para o entendimento do conceito e da importância do desenvolvimento de competências.

A noção de competência foi, muitas vezes, redutoramente associada à utilização de saberes num determinado contexto, ou a um conjunto de capacidades ou até a características psicológicas dos indivíduos (Bofert, 2005:20-21). Talvez esse conceito de competência fosse adaptável durante a predominância de organizações do tipo *taylorista* que foram dominantes durante muitos anos na nossa sociedade. Nestas organizações, muitos dos trabalhadores teriam que mostrar a sua “competência” cingindo-se à execução restrita (muitas vezes durante uma vida inteira) de determinados procedimentos que se traduziam em tarefas parcelares e repetitivas, perfeitamente planeadas, necessárias à prossecução da própria actividade da organização. Contudo, a era de globalização em que vivemos impele-nos para mutações constantes com que o ser humano tem,

necessariamente, que interagir. E, para além da produtividade, surgem agora novos desafios de competitividade e as organizações carecem, cada vez mais, de pessoas com iniciativa, aptas a tomarem decisões e capazes de serem inovadoras. Efectivamente, a complexidade das situações profissionais no mundo do trabalho não é, de todo, conciliável com o conceito de competência atrás referido. Mas, afinal, de que tipo de competência se deve falar nos tempos modernos?

Para além da componente pessoal que se revela numa acção com competência (cada indivíduo resolve um problema com o seu cunho pessoal, mediante os conhecimentos, o seu *Know how*, a sua cultura, a sua experiência, a sua personalidade, a sua vontade), há também uma componente colectiva, ou seja a interacção com os outros e com os recursos existentes (bases de dados, material adequado, etc.). Como refere Bofert (2005:12) “...a competência dos funcionários já não pode ser apenas técnica. Ela torna-se pluridimensional, integrando exigências de qualidade, de reactividade, de relação.” Agir com competência pressupõe, por isso, uma articulação em rede de vários factores em que o acréscimo ou o investimento num dos intervenientes do processo, se pode reflectir de uma forma dinâmica e potenciar mais-valias significativamente superiores à melhoria introduzida. A organização das competências subentende o uso da trilogia *saber fazer, poder fazer e querer fazer* usadas num sistema processual complexo e partilhado.

Conforme refere (Esteves, 2009:43), evocando (Bofert, 1997), a complexidade de algumas profissões (a que a actividade docente não se tornou excepção) caracteriza-se pela necessidade de “enfrentar o desconhecido e a mudança permanente”. Citando ainda Guy Le Bofert (1997), Esteves (2009:44) menciona as seis competências que este autor identifica indissociáveis das profissões complexas:

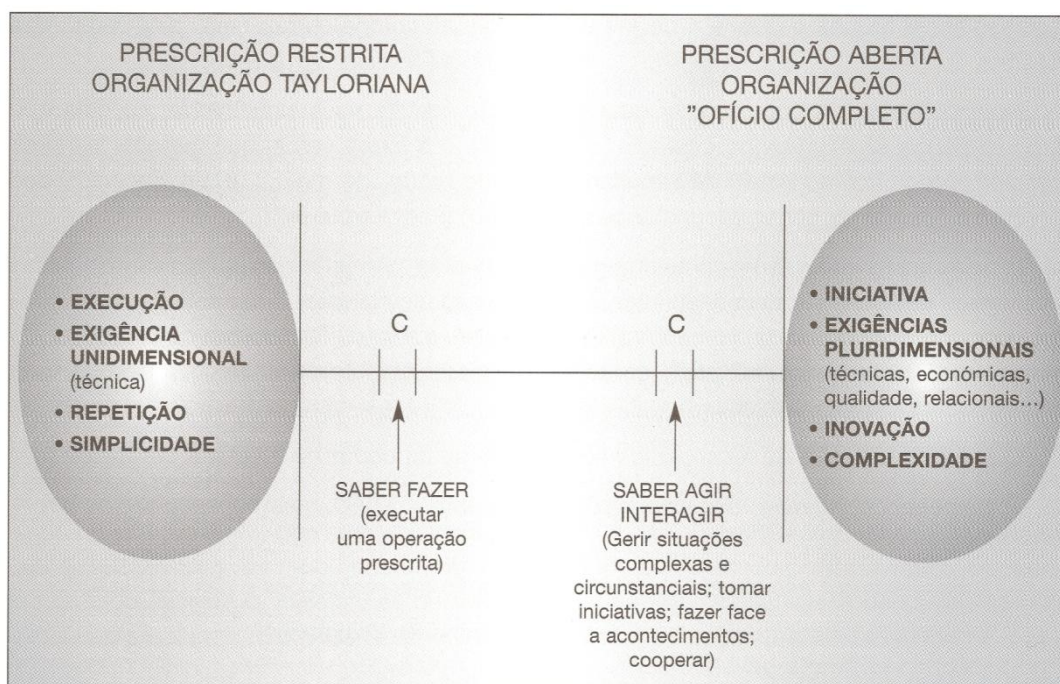
- Saber agir com pertinência;
- Saber mobilizar num dado contexto;
- Saber combinar;
- Saber transpor;
- Saber aprender e saber aprender a aprender;
- Saber empenhar-se.

A avaliação das competências, para além da diferenciação e do reconhecimento da forma como um funcionário age/reage perante as situações com que é diariamente confrontado nas suas actividades profissionais, deve valer, sobretudo, pelos benefícios que pode trazer à organização, ou seja, deve ser feita objectivamente, de um modo que promova a melhoria da *performance* dos empregados e, conseqüentemente, da organização. Se, em algumas funções específicas, se avaliam ainda, sobretudo, as competências de prescrição restrita (mais específicas de organizações *tayloristas* e que têm a ver com a execução; exigência unidimensional – técnica; repetição e simplicidade) tendem, cada vez mais, a ser preteridas em favor da avaliação das competências de

prescrição aberta (iniciativa; exigências pluridimensionais – técnicas, económicas, qualidade, relacionais; inovação e complexidade).

Na Imagem 1, podemos observar o cursor da competência proposto por Bofert (2005: 31) que nos dá uma ideia da diferenciação das características dos dois tipos de competência, restrita e aberta, que acabámos de descrever. A posição do cursor que se desloca entre os dois pólos permite um melhor entendimento do que se pode considerar uma competência no seu conceito mais básico, caracterizado em termos de *saber fazer* e uma competência que pressupõe uma maior complexidade e onde é necessário *saber agir e interagir*.

Imagem 1 – O Cursor da Competência



Extraído de Bofert (2005:31)

A competência real de um indivíduo pode ser encarada como uma predisposição para agir perante um determinado problema, num processo de construção e adaptação constante às alterações permanentes das situações. Não se podendo definir um esquema operatório como uma matriz de acção que persista invariavelmente no tempo, temos que prever a sua característica dinâmica e a sua (re)construção permanente. O trabalhador competente tem que ser autónomo e reflexivo para ser capaz de se auto-regular e procurar alternativas inovadoras de sucesso para cada um dos problemas, mobilizando e activando recursos e as cooperações pertinentes à prossecução da actividade a realizar. A competência real é muito superior à competência requerida e pressupõe a utilização de um saber combinatório dos elementos que compõem a própria competência. Bofert (2005) compara a competência real do indivíduo à interpretação de uma partitura musical, distinguindo-a da própria partitura como a competência requerida. É, afinal, a competência real de cada indivíduo construída

ao longo da vida que determina a sua diferença e as suas conseqüentes vantagens de empregabilidade no mercado do trabalho.

A evolução económica, social e tecnológica dos últimos tempos introduziu mudanças significativas no mundo laboral, actualmente, um trabalhador não tem um emprego certo para toda a vida, nem a qualificação é, muitas das vezes, razão específica para a determinação do tipo de trabalho que se tem. Os trabalhadores têm que estar, cada vez mais adaptáveis à mudança, à imprevisibilidade, à inovação, à facilidade de cooperar em rede, enfim, à capacidade de promover a qualidade e a produtividade (as boas práticas de que tanto se fala). Neste contexto, a gestão de uma organização deverá ter sempre como meta atingir níveis superiores de qualidade e competitividade, a partir da administração coordenada dos seus processos fundamentais de recursos humanos. E, qualquer que seja o tipo de organização, deverá ter em conta as competências dos seus colaboradores e de que forma estes poderão criar mais-valias para a organização. Na perspectiva de que os elementos que trabalham numa organização são o maior património e, simultaneamente, o maior recurso na prossecução da missão, é importante o investimento no capital humano (nomeadamente ao nível da sua formação e desenvolvimento de competências ao longo da vida), reconhecendo que a participação positiva de cada um contribui de forma inalienável para o sucesso de todos.

2. A melhoria da escola e a competência dos professores

Muito já se escreveu sobre as diferentes formas de obter melhorias na escola e, parece-nos consensual que os avanços para a longa caminhada almejando a escola ideal, vão surgindo de uma forma dinâmica e que deve envolver um esforço sistemático e sustentado, capaz de reagir e de readaptar a sua organização enquanto escola, acompanhando as alterações que a sociedade, inevitavelmente, vai tendo. Não podendo perder o sentido de equidade no ensino e no serviço público de educação proposto na Constituição da República Portuguesa, nomeadamente nos seus artigos 73º (determina que todos têm direito à educação e cultura), 74º (determina que todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades e êxito escolar e define incumbências do Estado no domínio da Educação) e 77º (aponta a participação da comunidade no ensino como forma de gestão democrática) e reconhecendo que chegar a uma escola ideal não é fácil, não podemos nunca deixar de tentar obter aquilo em que acreditamos e, passo a passo, contribuir para que a soma das boas práticas se consubstancie e consiga fazer da escola um local de vivência de uma verdadeira democracia, não só representativa mas, sobretudo participada.

Conforme sugere Lima (2008:415), “a noção de eficácia assume um significado específico consoante os valores, os interesses e os projectos dos distintos grupos em presença”. Sem querermos cair em generalizações falaciosas, consideramos que actualmente é aceite que uma boa escola seja aquela que produz maior valor acrescentado, isto é, aquela onde, atendendo ao ponto de partida dos alunos, se obtém uma maior progressão do desenvolvimento desses alunos. Essa melhoria implica o desenvolvimento integral do aluno, comportando não só competências intelectuais, mas também competências sociais, morais e afectivas. A construção de uma boa escola terá de passar por uma reorganização, tendo como base a inovação educativa devidamente partilhada e assumida por todos os elementos intervenientes na comunidade escolar, ou seja, as mudanças têm sobretudo que surgir internamente. Para que haja coerência na escola é necessário que haja uma relação directa entre os que concebem, decidem e realizam. Só assim os diferentes actores da comunidade escolar se podem envolver e assumir compromissos para atingir as metas educativas do projecto da escola. Tendo como limite um sentido público e nacional de ensino, chegou a altura de (dentro dessa uniformidade) experimentar a diversidade: a escola deve ter uma identidade própria, uma cultura de escola e uma visão diferenciada dos problemas existentes e da sua tentativa de resolução. É, possivelmente, o que de uma forma lenta se tem vindo a pretender obter com a almejada autonomia das escolas que foi, de algum modo, timidamente idealizada pelo Decreto-Lei nº115A/98, de 4 de Maio e agora revogado pelo Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril que legisla o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos. Mas, como refere Barroso (2005:109), “a autonomia das escolas não se pode restringir a esta dimensão legal” e mais adiante, “ mais do que regulamentar ... deve criar as condições para que ela seja construída, em cada escola”. E muitas são ainda as batalhas necessárias para se conquistar um estado de desenvolvimento de autonomia exigido para o mundo actual. Há que ter em conta que as mudanças não podem ser legisladas nem decretadas se não tiverem activos os seus catalisadores – os professores. São estes, eventualmente, os agentes que podem desempenhar o papel mais importante na promoção do desenvolvimento curricular, adaptando-os às necessidades e aos contextos existentes, num trabalho de partilha de experiências e de reflexão continuada perspectivando a melhoria.

Mas então o que esperar da acção/intervenção dos professores em todo este processo de renovação constante da escola? Como se cruza a sua actividade profissional com a sua quota-parte de responsabilidade na criação de uma escola para todos? Qual o papel e que competências tem que ter um professor para dar resposta às exigências do mundo actual?

Os desafios que se colocam actualmente aos professores são enormes e as suas funções educativas foram grandemente ampliadas e revestidas de uma gradual complexificação. Oliveira

destacando uma das conclusões do estudo realizado em 2010 no âmbito do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, menciona que “um importante obstáculo à melhoria da qualidade do ensino, percebido pelos professores, diz respeito à ocupação excessiva do seu tempo em actividades não lectivas, com prejuízo para a devida preparação de aulas e acompanhamento das turmas. Tendo em conta o que temos vindo a referir para se conseguir um ensino de qualidade, este aspecto parece, com efeito, impedir um adequado acompanhamento e apoio aos alunos” (Oliveira, 2010:135-136).

De facto, à escola e aos professores tudo se tem vindo a pedir: que preparem os alunos para os exames; que incluam eficazmente todos os alunos no sistema, nomeadamente alunos com deficiência; que abarquem alunos sem projectos de vida a quem a escola nada lhes diz; que dêem educação sexual; que façam prevenção rodoviária; que lutem contra a obesidade; que preparem alunos para a empregabilidade; que ajam na prevenção de comportamentos de risco; que ocupem os alunos para além das actividades lectivas; ... E tudo isto sem que haja noções muito clara do que realmente a sociedade espera da escola. Veja-se, a título de exemplo, o que se passa com a educação sexual⁴, onde não há o mínimo de consenso sobre o que a escola deve fazer e as orientações têm chegado às escolas de uma forma avulsa, sem qualquer coerência, e dependendo sobretudo das condições conjunturais em que cada governo vai actuando.

Perante a imprevisibilidade e as indefinições em que vivemos, não será possível definir com certezas quais deverão ser as competências e o papel do professor num mundo em mudança. Porém, há cada vez mais, necessidade de reflectir e problematizar estas questões. Depois das últimas décadas terem sido marcadas por uma forte regulação e um aumento significativo da carga burocrática, a profissão de professor tem vindo a revelar-se, cada vez mais, uma profissão complexa. A valorização da profissão e a reconquista do prestígio são urgentes e os professores têm que saber afirmar-se enquanto profissionais interventivos e dinâmicos, capazes de responder aos novos desafios que lhe vão sendo colocados. Tal como em muitas outras profissões, os professores devem aspirar a um estatuto cada vez mais autónomo e criativo, característico das novas imagens profissionais. Segundo Nóvoa (2008:25), citando John Elliot (1991:311), há que realçar as seguintes características comuns a diferentes profissões:

- Colaboração com os clientes (individuais, grupos, comunidades) na identificação, clarificação e resolução dos seus problemas;
- A importância da comunicação e da empatia com os clientes como um meio de perceber as situações a partir de um outro ponto de vista;

⁴ Com a entrada em vigor da regulamentação da Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto, a Educação Sexual passou a ser obrigatória nas escolas, através das disciplinas curriculares disciplinares e/ou não disciplinares.

- Uma nova ênfase numa compreensão holística das situações como base da prática profissional, em vez de uma compreensão exclusiva em termos de um conjunto de categorias especializadas;
- Auto-reflexão como forma de superar as respostas e julgamentos estereotipados.

E se é já amplamente reconhecido que o papel dos professores deixou há muito de ser um mero transmissor de conhecimentos num sistema fortemente regulamentado e dependente do Estado, nem tanto é reconhecido que, cada vez mais, os professores têm que deixar a sua situação de proletarização e uma visão de funcionário assumida, em grande parte, até aos dias de hoje. Depois do mal-estar instalado na maioria dos docentes, nas últimas décadas em que desenvolveu a chamada crise da escola, “traduzido em modalidades de solidão e sofrimento” (Canário, 2005:87), há que repensar a profissionalização da actividade docente, tornando-a mais autónoma, mais especializada e mais inovadora, responsabilizando os professores pela assunção dos riscos inerentes a esta nova postura. “Esta mudança de atitude coloca a profissão docente perante desafios inadiáveis, aos quais os professores e as suas organizações não têm sabido responder com criatividade”, refere Nóvoa (2008: 25). Já há mais de duas décadas que este autor alerta para que os reptos colocados aos professores “não poderão ser ganhos sem uma nova atitude pessoal e institucional face à profissão docente, que já não se compadece com um comportamento defensivo, mais próprio de funcionários do que verdadeiros profissionais” (Nóvoa, 1989: 66).

E, por muito que sejam contestados os modelos implementados actualmente nas escolas, nenhuma profissão que se queira afirmar enquanto tal pode prescindir de uma avaliação credível. Na legislação emanada mais recentemente do Ministério da Educação sobre a avaliação de professores (Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho), são enunciadas as quatro dimensões a avaliar no desempenho dos docentes (artigo 4º):

- Vertente profissional, social e ética;
- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Muitas têm sido os estudos e intenções para se conseguirem obter modelos de avaliação que sejam exequíveis e eficazes. Um desses trabalhos é um projecto internacional *The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF)*, cuja segunda fase foi concluída em 2007 e que agregou a participação de vinte países. Este projecto tem como finalidade criar um sistema internacional de observação da actividade dos professores, tendo em vista a melhoria e a eficácia do

ensino. Num artigo de Nikkanen & Välijärvi (s.d.)⁵, é divulgada a lista das principais componentes de observação:

- C1** - Avaliação e Classificação
- C2** - Claridade da instrução
- C3** - Clima da sala de aula
- C4** - Gestão da sala de aula
- C5** - Diferenciação e Inclusão
- C6** - Técnicas da sala de aula
- C7** - Planificação da aula
- C8** - Planificação a longo prazo
- C9** - O conhecimento do professor
- C10** - Profissionalismo e reflectividade do professor
- C11** - Promoção da aprendizagem activa e desenvolvimento de competências metacognitivas

A falta de tradição de uma cultura de avaliação individual e das instituições tem dificultado a implementação de modelos que gerem a concórdia e que promovam um envolvimento sério de todos os intervenientes. E, para além da especificidade do modelo a aplicar, o conflito começa logo nas três formas possíveis de avaliação, inter-pares, externa, hierárquica, enunciadas por Nóvoa (2007). Se, na nossa modesta opinião, se revela preferível a avaliação inter-pares, preterindo outros modelos, segundo Loureiro (2001: 131), baseado num estudo que realizou na região do Algarve, os professores não aceitam facilmente a “possibilidade de desempenhar funções de autoridade ou de julgar os outros”. Após décadas em que os professores vieram progressivamente a perder o prestígio de outras épocas, no início do século XXI, revela-se urgente uma reflexão dos professores na definição de orientações básicas sobre a avaliação e muitas outras matérias para poderem chegar a acordo do que realmente querem que seja a sua profissão. Só deste modo poderá emergir uma nova afirmação da profissão docente. Apesar de os tempos não estarem a ser fáceis, os professores não podem perder a oportunidade de se afirmarem enquanto profissionais e de (re)organizarem a sua actividade de modo a que seja recuperado o seu estatuto e a sua envolvimento na sociedade. Poderá ser o tempo a que Nóvoa (2007) designa de “o regresso dos professores”.

Esta preocupação latente dos últimos tempos tem originado muita investigação sobre a temática das competências dos professores e a sua nova profissionalidade. Novos paradigmas foram sendo encontrados, na tentativa de promover e desenvolver uma actividade docente que se revele mais eficaz e eficiente perante as convulsões que a sociedade e a escola passam neste tempo de globalização. Um dos investigadores que muito tem versado sobre as competências dos professores é o suíço Philippe Perrenoud. Para este sociólogo que se interessa pelos temas da pedagogia, a competência define-se como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para

⁵ Numa adaptação a uma tradução de Leonor Barros, Marília Peres e Pereira da Silva.

solucionar uma série de situações” (2000: 15). Adianta ainda que esta definição se foca em quatro aspectos essenciais: - as competências não são os saberes, as capacidades, as atitudes, as informações mas integram estes recursos; - cada mobilização é pertencente, de uma maneira única, a cada uma das situações; - a competência subentende a exercitação de manobras mentais complicadas; - as competências profissionais constroem-se em formação e em contexto de trabalho.

Tal como noutras áreas profissionais, todos os que pretendam exercer a profissão de professor, devem ambicionar atingir patamares de excelência. Esta pretensão reveste-se de igual pertinência em contextos de liderança onde as boas práticas podem alterar significativamente os próprios comportamentos e desempenhos das equipas e/ou organizações. Conforme Esteves (2009: 41), referindo-se a estudos europeus sobre competências genéricas relevantes em profissionais de excelência (gestores de 41 ramos diferentes, num universo de 2000 unidades), podem ser destacadas listas de competências que “estariam em condições de retratar o perfil de profissionais competentes”. Uma dessas listas de competências foi definida por Richard Boyatzis, em 1982, e citada por Esteves (2009: 41):

- Preocupação com o impacto;
- Uso diagnóstico de conceitos;
- Orientação para a eficiência;
- Pro-actividade;
- Conceptualização;
- Auto-confiança;
- Uso de apresentações orais;
- Gestão de processos grupais;
- Prática de um poder socializado;
- Objectividade perceptiva;
- Auto-controlo;
- Energia e adaptabilidade.

Sem grande rigor científico, mas com humor, Canário (2005a: 75) cita uma frase proferida por um observador externo à profissão que menciona as três características imprescindíveis ao professor actual: “a concentração de um neurocirurgião, a paciência de um chinês e o sentido de espectáculo de um artista de entretenimento”.

Se frases deste tipo poderão reunir facilmente consensos, mais difícil nos parece a sua expressão em termos mais específicos. Como facilmente se poderá depreender, a procura da definição das competências fundamentais da actividade docente (ou de outra qualquer profissão mais complexa) está longe de ser uma investigação consensual, nomeadamente por se admitir que “a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas”, como refere Perrenoud (2000: 13). Neste trabalho serão analisadas as competências que pensamos serem adequadas a uma nova maneira de (re)pensar a escola. Nesse sentido, será interpretado um

referencial de competências bastante conhecido, da autoria de uma comissão de trabalho a que o próprio Perrenoud pertenceu e que foi adoptado em Genebra, desde 1996, nos programas de formação de professores. Neste referencial estão definidas as dez famílias de competências que abrangem os domínios prioritários do exercício da actividade docente, bem como as respectivas competências específicas a desenvolver em cada uma delas (Quadro 1).

De realçar que a forma abrangente como estão definidas as famílias de competências nos fazem acreditar que seria fácil encontrar algum consenso de aceitação nesta selecção de Perrenoud. Por este motivo, iremos utilizar esta tipologia proposta pelo investigador que nos ajudará a constituir um roteiro naquilo que consideramos mais pertinente na fundamentação do tema que estamos a estudar. Passaremos a analisar as famílias de competências, procurando fazer uma interpretação do pensamento deste e de outros investigadores e do que realmente trouxeram de novo a esta área de discussão, fazendo, sempre que considerarmos pertinente, o paralelismo os normativos que regulam a actividade docente em Portugal, nomeadamente no Estatuto da Carreira Docente e no Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.

Quadro 1 – Referencial de Competências (Extraído de Perrenoud, 2000: 20,21)

Competências de referência	Competências específicas
1-Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objectivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e sequências didácticas. • Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de conhecimento.
2-Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos de ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem, de acordo com a avaliação formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3-Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4-Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber. O sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a actividade de auto-avaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer actividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. • Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno.
5-Trabalhar em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projecto de equipa, representações de alunos. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipa pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar conflitos interpessoais.
6-Participar na administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projecto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7-Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção do saber.
8-Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos de ensino. • Comunicar à distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimédia no ensino.
9-Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar na criação de regras de vida referentes à disciplina da escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso da responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10-Administrar a sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projecto de formação comum com os colegas (equipa, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.

2.1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem

A primeira família de competências “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” reporta-nos para o âmago da razão de ser da existência da profissão de professor ao longo dos tempos. Qualquer documento de referência assume invariavelmente esta competência. É o caso do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto que define o perfil profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este normativo demarca quatro dimensões para descrever o perfil do professor: dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento pessoal ao longo da vida. Cabe agora analisar a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, onde o diploma realça a necessidade da existência de “uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (ponto 1, do capítulo III, do seu anexo). Nesta perspectiva, o ponto 2 deste mesmo capítulo decompõe em diferentes alíneas esta dimensão:

- a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;
- b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;
- c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
- f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
- g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;
- h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
- i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;
- j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Também o decreto-lei nº 270/2009, de 30 de Setembro (revogado em alguns dos seus pontos pelo decreto-lei nº 75/2010, de 23 de Junho), denominado de Estatuto da Carreira Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e de ora em diante designado por ECD, na secção “Deveres para com os Alunos”, no seu artigo 10º-A atesta intentos análogos.

Com a aparente linearidade destas palavras não se pode, no entanto, deixar de realçar que as situações de aprendizagem não podem ser conferidas às de outros tempos, dadas as diferenças de contextos em que se desenvolvem. Para além do conhecimento científico dos conteúdos a leccionar⁶, o professor tem que ser capaz de criar situações pedagógicas que permitam que todos aprendam. Incluído no livro “Profissão Professor” com organização de Nóvoa (2008), Esteve refere que um dos problemas da formação inicial da formação de professores não é no domínio dos conteúdos, mas por não terem “uma ideia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis” (Esteve, 2008: 118). Segundo Perrenoud (2000: 29), referindo-se a Gaston Bachelard (1996), “os professores têm dificuldades para compreender que os seus alunos não compreendem, já que perderam a memória do conhecimento, dos obstáculos, das incertezas, dos atalhos, dos momentos de pânico intelectual ou de vazio”.

É importante ter consciência de que a actividade de ser professor está, cada vez mais, associada a situações inesperadas, imprevisíveis e complexas às quais tem que conseguir reagir rápida e eficazmente. Perante estas situações, não se espera que um professor competente actue apenas pelo bom senso (se bem que é deveras importante a sua presença) nem de uma forma fortuita. Há que reforçar a ideia da profissionalização da docência e esperar que um professor tenha conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e de pedagogia que lhe permitam fazer transferências de saberes, utilizando simultaneamente a sua criatividade e a sua inovação. Segundo Bettencourt (1997), o conceito de que a aprendizagem acontece por mudança conceptual (e não por aquisição conceptual) é hoje aceite pela grande maioria dos educadores. As teorias cognitivistas de Piaget, Vigotsky, Rogers, Naisser e tantos outros afirmaram-se com as suas pesquisas sobre o condicionamento por imitação e aprendizagem social. Ainda segundo esta autora a mudança conceptual preconizada pelos construtivistas é a auto-orientação, ou seja, o aluno é o centro da aprendizagem e é ele que reestrutura as suas representações individuais do conhecimento. Segundo as teorias construtivistas de Piaget e Vigotsky a escolha de processos e estratégias de aprendizagem desde idades precoces são mais determinantes do que as variáveis pessoais. Conforme Paiva & Gaspar (2005: 7), a concepção construtivista da aprendizagem considera que o conhecimento se

⁶ O conhecimento científico dos professores que entram na profissão é posto em causa pelo próprio Ministério da Educação, mesmo os que possuem “as habilitações legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatam” (alínea *b*) do artigo 22º do ECD). Para colmatar possíveis lacunas, neste mesmo diploma está prevista a realização de uma prova de ingresso para “avaliação de competências e conhecimentos” (alínea *f*) do artigo 22º).

consolida a partir de auto-regulações que ocorrem através das interações estabelecidas entre o sujeito e os outros (contextos, pessoas, objectos e meios educacionais) e que “central é o desafio da qualidade desses contextos e dessas interações sendo, sem qualquer dúvida, um dos marcadores dessa qualidade a interação que ao diferentes contextos estabelecem entre si”. Ainda segundo estes autores, aludindo à teoria de Vygotsky (1978), a zona central da aprendizagem é a designada Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), ou Zona Proximal, e é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de os resolverem” (Paiva & Gaspar, 2005: 74).

No entanto, a interação social não se define “apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo a que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui” (Fino, 2001: 11). Concordamos com Vygotsky (1978) quando defende que a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante da ZDP pois “uma pessoa só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível actual de desenvolvimento” (Fino, 2001: 9). A colaboração entre alunos ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de soluções de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação e realça a importância da linguagem na estruturação do pensamento e numa melhor interação com os outros. “O que a criança faz hoje em colaboração será capaz de fazer amanhã sozinha, através de um processo de interiorização, encerra a ideia de que a performance existe antes da competência” (Paiva & Gaspar, 2005: 75). Fino (2001: 11) adianta ainda que Vygotsky (1978) considera que quando há uma interação com um nível mais elevado “o aprendiz interiorizará... os processos, conhecimentos e valores que usa, quer seja capaz, ou não, de os identificar no instante que os usa”.

Os teóricos construtivistas concebem o conhecimento como uma construção do indivíduo feito a partir das suas experiências com o mundo, ou seja, o crescimento cognitivo só ocorre a partir de uma (inter)acção, concreta ou abstracta, do sujeito sobre o objecto. A contribuição mais singular de Vygotsky em relação a outros construtivistas deve-se, conforme Gaspar (2004:119), à enorme importância atribuída por este autor ao papel da mediação na “concepção de um funcionamento mental superior mediado por instrumentos (*technical tools* ou simplesmente *tools*) e signos (*psychological tools*)”.

No paradigma construtivista, o aluno deixa de ser um agente passivo de recepção dos conhecimentos transmitidos pelo professor e passa a ser um indivíduo activo e interveniente,

responsável pela sua própria aprendizagem. Neste contexto, cabe ao aluno, elemento das comunidades de aprendizagem, auto-regular a sua aprendizagem, desenvolvendo competências metacognitivas que lhes permitam organizar e orientar a sua aprendizagem. “O desenvolvimento do processo individual de auto-regulação é uma das características do processo de internalização e constitui uma das características dos processos mentais superiores” (Paiva & Gaspar, 2005: 75). Cabe ao professor (e à escola) promover ambientes que favoreçam a vivência de estratégias colaborativas. Deste modo, os alunos, que estão no centro da aprendizagem, poderão desenvolver a sua autonomia, partilhando a sua compreensão sobre os problemas, negociando soluções, tomando decisões, enfim, construindo o seu conhecimento. Daí a relevância a dar, na escola, às interações com os pares e com o professor-tutor, fazendo uma aprendizagem cooperativa e colaborativa, de modo a que os contextos sociais sejam facilitadores da construção das funções mentais superiores.

Conforme referem Carvalho da Costa e Franco (2005: 2) “é a partir da constituição de novas relações baseadas no conhecimento prévio, que se alcançam patamares cognitivos superiores, sempre levando em consideração o carácter simultâneo e provisório da teoria piagetiana”. Esses patamares vão sendo sucessivamente ultrapassados, à medida que se vão constituindo relações sobre relações. Neste sentido, a tentativa e o erro podem ser um processo construtivo para a aprendizagem por constituir uma forma reflexiva e de auto-regulação, ou seja, é necessário dar uma ênfase especial ao processo de elaboração da resposta e à reflexão sobre as razões que determinaram o erro. Segundo Soares & Riberio (2001), citados por Carvalho da Costa e Franco (2005), o próprio Piaget considera que o erro pode ser mais fecundo do que um acerto imediato, principalmente quando são verdadeiramente analisadas as hipóteses falsas e esse processo conduz a novos conhecimentos e a uma maior compreensão das conjunturas que conduziram a um raciocínio falacioso.

Damião da Silva (2001: 97) enuncia os três pilares que engrandecem o erro: “o erro é saber e desencadeia saber; é racional e desencadeia racionalidade; é criatividade e desencadeia criatividade”. Mencionando a sua sintonia com Karl Popper (1991), a autora refere que “a ambivalência de que o conceito do erro se rodeia não pode ser entendida como um paradoxo intransponível mas, antes, como um problema que requer, a todo o momento, um investimento dedicado”. A actividade do professor como orientador de todo o processo revela-se crucial no apoio dos alunos na construção dos seus saberes.

2.2. Administrar a progressão das aprendizagens

Já atrás nos revelámos adeptos das teorias pedagógicas construtivistas por as considerarmos promotoras de uma progressão sólida de aprendizagens uma vez que, ao mesmo tempo que respeitam a individualidade do aluno, também permitem a optimização da construção da sua própria aprendizagem.

Lucena (1997) menciona a teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky que está baseada na intersubjectividade e na zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vigotsky (1978), o desenvolvimento intelectual faz-se inicialmente em contexto social, através das interacções e da cooperação com os outros (interpessoal) e só posteriormente se realiza a construção intrapessoal. A ZDP é onde se faz a maturação do conhecimento, ou seja, a área potencial de desenvolvimento cognitivo definida como a diferença entre o nível actual de desenvolvimento (a sua capacidade de resolver problemas de uma forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de resolver problemas sobre a orientação de outros mais capazes). Vygotsky (1978) terá dado um enfoque basilar à cultura em detrimento da herança biológica. Contudo, no entendimento de Paiva & Gaspar (2005: 75) “a cultura não é apenas algo com que os indivíduos interagem, a cultura, enquanto acumulação da legitimação histórica da humanidade fora das fronteiras do organismo, é interiorizada como actividade mental, os seres humanos são cultura interiorizada”.

Fino (2001), evocando as teorias de Leo Vygotsky (1978), certifica a inutilidade de aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, por não investirem num novo estágio no processo de desenvolvimento. A função do professor revela-se essencial na criação de contextos e promoção de apoio e de recursos que conduzam atingir patamares de aprendizagem cada vez mais elevados. Fino (2001: 14) adianta ainda que “podem ser exploradas janelas de aprendizagem, durante as quais o professor pode actuar como guia de cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo”.

À luz das teorias construtivistas que temos vindo a abordar, parece-nos por demais justificada a pertinência de Perrenoud em seleccionar a competência específica “conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos” como uma das competências específicas do professor. Numa desejada escola renovada também, invariavelmente, um novo paradigma de professor tem que estar presente. Competirá ao professor assumir o papel de organizador das aprendizagens, fornecendo ferramentas para que o aluno seja o autor e o produtor do seu próprio conhecimento. Para isso, “cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência da componente pessoal face à do fundamento

científico. Quer isto dizer que, para cada função, se pode colocar uma forma específica de relacionar conhecimento em acção” (Sacristán, 2008:78). Os esquemas estratégicos conseguidos para desenvolver cada tarefa, a utilização das aptidões técnicas e a própria personalidade de cada professor são capazes de promover particularidades deveras importantes na criação de situações de aprendizagem mais profícuas.

Quando se pensa na competência “administrar a progressão das aprendizagens”, também não nos podemos esquecer da importância da visão longitudinal de todo o ensino e das articulações entre os diversos ciclos de aprendizagem. A tentativa de poder superar o distanciamento entre os vários ciclos de ensino, surgiu com o decreto-lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio, o conhecido diploma da autonomia e gestão⁷. Conforme consta no seu artigo 5º, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”. Segundo o diploma as finalidades dos agrupamentos são as seguintes:

- “a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.”

Nessa altura, não se revendo na importância dos agrupamentos de escolas, poucos foram os casos em que as escolas se agruparam livremente e alguns dos agrupamentos constituídos foram, mais tarde, desmembrados para dar origem a outros de maior viabilidade económica (caso de agrupamentos de jardins-de-infância com escolas básicas do 1º ciclo, que foram diluídos e integrados em agrupamentos verticais agregados a uma escola sede do 2º e 3º ciclos e/ou Secundário). Lima (2004: 13) admite que as indicações governativas para constituição de agrupamentos “embora remetendo para critérios de gestão pedagógica, fica já visível uma orientação de racionalização e reorganização da rede escolar”. A grande maioria dos agrupamentos foi, posteriormente e pelo Despacho nº13313/2003, constituída normativamente e não se cumprindo o espírito de associativismo natural que poderia mais facilmente contribuir para o seu rápido sucesso. “A contestação ocorrida, bastante intensa e generalizada, mapeou um conjunto vasto de agrupamentos” (Lima, 2004: 27) No entanto, apesar da grande contestação de que foram alvo da altura da sua implementação, sobretudo talvez pela forma tumultuosa e até compulsiva como foram

⁷ Agora já revogado pelo decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

constituídos, e pela falta de organização dos agrupamentos verticais de escolas, pensamos que são hoje reconhecidas as mais-valias que trouxeram. Não se tendo conseguido fisicamente acabar com a distância a que a grande maioria dos agrupamentos ainda estão internamente obrigados, aumentou-se claramente a articulação entre os diversos ciclos, tanto ao nível da planificação das aprendizagens como da partilha de experiências (não só de professores, mas de toda a comunidade escolar). Neste processo, foi assegurada uma maior coesão no ensino local e uma maior responsabilização da comunidade educativa, transformando a “escola sede do agrupamento num segundo nível de desconcentração e que atribuiria um papel central ao seu órgão de gestão⁸” (Lima, 2004: 42).

Relativamente à importância da avaliação formativa dada por Perrenoud (2000) em todo o processo de aprendizagem, também a lei portuguesa, no despacho normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro, dá a primazia à avaliação formativa. Efectivamente, no seu ponto 19 consagra a avaliação formativa como “a principal modalidade de avaliação do ensino básico” e refere ainda que esta “assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e os contextos onde ocorrem”. Mais adiante, no ponto 20, menciona que é função da avaliação formativa fornecer informações a todos os intervenientes “informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho”. Será igualmente pertinente referir os princípios subjacentes à avaliação das competências e aprendizagens que estão inscritos neste mesmo diploma, no seu ponto 6:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do ensino;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Complementarmente à avaliação formativa, coexistem as avaliações sumativa e diagnóstica. Apesar de dever ter também um carácter formativo no desenvolvimento das aprendizagens, a avaliação sumativa consiste sobretudo na “formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina ou área curricular” (ponto 24 do despacho normativo 1/2005). Na avaliação sumativa, o mesmo

⁸ Órgão de gestão unicamente pessoal a partir da implementação do Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

despacho permite também a gestão da decisão da progressão ou não do aluno em termos de ciclo, ou seja, num ano não terminal de ciclo um aluno pode progredir para o ano seguinte sempre que “as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências definidas para o final do ciclo respectivo” (ponto 54). Este tipo de organização “dá aos professores, colectivamente, mais responsabilidade e poder” (Perrenoud, 2000: 53) e permite um maior respeito pelo ritmo individual dos alunos. A já referida avaliação diagnóstica reveste-se igualmente de uma importância crucial para a planificação de todas as actividades de aprendizagem, na medida em que permite identificar problemas, falta de pré-requisitos, apropriação de conhecimentos ou aprendizagens facilitadoras do processo que servirão, depois da respectiva ponderação do professor, de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos.

2.3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Constata-se facilmente o quanto mudou a escola nos últimos trinta anos. A enorme heterogeneidade e diversidade com que deparamos quando entramos em contacto com a realidade de cada turma não nos permitirão nunca mais “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2001:69). A diferença existente em cada turma consubstancia-se, principalmente, na divergência do público-alvo das aprendizagens. Primeiro, com a democratização do ensino, chegaram à escola alunos vindos de todos os estratos sociais com interesses e vivências muito diferentes; logo a seguir chegaram alunos filhos de refugiados africanos que fugiam à guerra, trazendo com eles múltiplas raízes culturais; nos últimos tempos são os alunos filhos de imigrantes que nos chegam de diversos países (principalmente do Brasil, dos países de Leste e, ultimamente, também da China), em resultado da crescente globalização. Esta nova diversidade na sala de aula põe-nos perante o desafio de atingir sucesso de uma forma muito mais individualizada, respeitando diferenças e culturas. O novo professor *multicultural* deve promover a criação de um espaço democrático de uma escola para todos, como está, aliás, previsto na Constituição da República Portuguesa “... direito de todo o cidadão ao acesso e ao êxito educativo.”

A escola terá que adaptar a esta nova realidade e ser capaz de recrutar os seus recursos humanos e físicos para a implementação de estratégias eficazes que consigam interagir com as diferenças culturais, reflectindo a cada passo para poder corrigir erros diagnosticados. A verdadeira igualdade de oportunidades pressupõe que a escola favoreça aos alunos o acesso às ferramentas indispensáveis à adaptação à sociedade, isto é, pressupõe que a alunos com diferentes culturas se consiga proporcionar uma série de experiências onde possam obter êxito e evitar o acumular de insucessos que, à partida, se podem esperar - por não serem culturas dominantes, mais facilmente são discrepantes do próprio ambiente escolar e da hegemonia cultural instalada. A escola (e a

sociedade em geral) que não atenda verdadeiramente a esta diversidade cultural e que não seja capaz de criar uma cultura comum partilhada estará, inevitavelmente, condenada a inviabilizar a democracia que se constrói tendo como base o sucesso escolar e, mais tarde ou mais cedo, terá que enfrentar antagonismos que desembocarão, necessariamente, em lutas e conflitos sociais.

Mas mesmo em turmas em que não se põe a questão da presença de uma *multiculturalidade* e diversidade cultural tão evidente, permanecem diferenças significativas entre os alunos da turma e subsiste a necessidade uma nova organização de trabalho, criando e aplicando diferentes recursos e estratégias didáticas. Como refere Perrenoud (2000:55), “uma situação padrão consegue excepcionalmente ser ótima para todos, porque eles não têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos interesses prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender”.

Não querendo repetir a apologia às metodologias construtivistas enunciadas em parágrafos anteriores, cabe-nos reforçar a ideia de que o desenvolvimento das aprendizagens se tem que fazer recorrendo a dispositivos múltiplos, em situações diferenciadas, com equipas de trabalho distintas e que saiam das barreiras tradicionais da turma e da sala de aula. As diferentes experiências são facilitadoras das aprendizagens. Não basta a predisposição de um professor⁹ para estar com um aluno “é preciso também compreender as suas dificuldades e saber como superá-las” (Perrenoud, 2000: 56).

Folheando os textos normativos facilmente encontraremos a necessidade de diferenciação que os professores terão que fazer aos seus alunos. Vejamos o caso do ECD que o define claramente como deveres dos docentes para com os alunos, no artigo 10º- A, nas seguintes alíneas:

- a) Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação;
- c) Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respectivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões;
- d) Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos.

Um desafio que também se tem colocado aos professores e às escolas nos últimos anos tem a ver com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Apesar de toda a legislação e das declarações de boas intenções por parte das chefias administrativas e políticas, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas classes de ensino regular continua a não ser um processo linear, sendo a dificuldade de inclusão directamente proporcional ao grau de

⁹ As situações de apoio individualizado, como é o caso das denominadas explicações, nem sempre são casos de sucesso na aprendizagem dos alunos.

dificuldade/deficiência apresentado pela criança a incluir. Na opinião de Rodrigues (2006: 311), “a escola regular se quiser ser capaz de responder com competência e com rigor à diversidade de todos os seus alunos necessita de recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.) e necessita de dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados”. Para este autor, só se pode considerar a escola regular como uma alternativa credível às escolas especiais se houver o garante de que continuam a ser disponibilizados os serviços proporcionados pela escola especial. “Encerrar escolas especiais não pode significar *lançar* jovens com necessidades especiais para uma escola regular que foi criada e desenvolvida na perspectiva da ignorância da diferença” (Rodrigues, 2006: 311).

O impulso dado à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular deu-se sobretudo na década de 90, quando tudo foi posto em causa no que diz respeito às práticas tradicionais nesta área pelas diferentes sociedades. Muito mudou a partir da publicação das Normas das Nações Unidas, saídas em 1993, sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência e, posteriormente, pela conferência organizada pela UNESCO, em 1994, em Espanha, onde foi elaborada a “Declaração de Salamanca” que reacendia a alma dos direitos consignados na “Declaração dos Direitos do Homem”, de 1948 no apelo ao direito à educação de todos os indivíduos. O desafio então feito pela UNESCO a toda a comunidade internacional, no sentido de serem criadas em todas as escolas medidas e programas que respeitassem a diversidade de características, interesses, capacidades e necessidades de cada criança, garantindo “a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.” O processo de inclusão tem tido avanços e recuos em todo o sistema de ensino, levando, contudo, a mudanças que se tornaram irreversíveis.

Segundo Correia (1997), surge assim a “integração”, termo cuja origem vem do conceito “normalização”, que, por sua vez, se aproxima do conceito de “menos restritivo possível” para a prática de integrar física, social e pedagogicamente crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) na escola regular. O próprio conceito de necessidades educativas especiais, que surge na Inglaterra em 1978, altera a tradição de classificar as crianças como deficientes, referindo-se neste âmbito a todos os alunos que necessitam de ajudas pedagógicas ou serviços educativos para potenciar o seu desenvolvimento. Em 1991, surge em Portugal o decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que regulamenta a integração de alunos com N.E.E., recentemente revogado pelo decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Para além de alterações substanciais no teor do último diploma, é também notória a mudança de terminologia utilizada, sendo o conceito de integração substituído pela imagem da inclusão. No seu ponto 2 do artigo 1º, é reafirmada a indispensabilidade da inclusão desses alunos, definindo como objectivo da educação especial “a inclusão educativa e

social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o mundo do trabalho das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais”. No entanto, mais do que fazer a assunção destes conceitos, há que ter a preocupação de os tornar realidade.

Segundo Rodrigues (2006: 303), “afigura-se consensual que a integração pressupõe um *participação tutelada* numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. Diferentemente, a educação inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo”. O objectivo fulcral reside na reestruturação da escola, de forma a responder às necessidades de todas as crianças: a inclusão é um direito e não um privilégio e deve ser assumido definitivamente como um acto de cidadania da comunidade educativa. Nem a sociedade nem a escola se podem esquecer das diferenças que as crianças apresentam nem de possíveis *handicaps* em relação aos demais. Para além do enquadramento legal que apoie a inclusão é necessária uma vontade política que alargue a formação/especialização de professores no âmbito do ensino especial¹⁰ e que repense uma formação inicial de professores com uma preparação para actuarem numa escola inclusiva. O apoio por parte dos professores especializados e de equipas multidisciplinares de apoio à inclusão destes alunos desempenham um papel crucial, já que não se pode esperar que todos os professores tenham o conhecimento suficiente para responder a cada necessidade específica, principalmente quando se trata de casos mais problemáticos. Também o acesso limitado a certos recursos e meios de intervenção poderá igualmente criar obstáculos à inclusão e à igualdade de oportunidades a alunos com NEE. Por outro lado, constitui outra frente importante no combate pela inclusão dos alunos com N.E.E. a criação de condições eficazes para o controlo, avaliação das estratégias educativas utilizadas e a consequente responsabilização pelos resultados obtidos.

Neste sentido, é necessário o desenvolvimento gradual da política de inclusão, dando um poder de decisão à administração local para poderem adaptar os seus projectos educativos às realidades pontuais e promover a articulação entre os vários responsáveis políticos dos sectores da educação, da saúde e da segurança social para que estes implementem linhas de actuação e planos que facilitem e apoiem activamente uma abordagem multidisciplinar na educação e/ou na transição para o mundo do trabalho. Uma escola que pretenda ser inclusiva tem que ter a capacidade de liderança e deve procurar fazer uma cultura de escola, com um enfoque nas experiências educativas dos seus alunos, ou seja, deve ter em conta que o trabalho educativo deve estar centrado no aluno.

¹⁰ A escassez de professores especializados é demais evidente nos concursos de professores, não sendo sistematicamente ocupadas todas as vagas que vêm a concurso.

A escola dos tempos actuais deve promover uma educação inclusiva assumindo, desde logo, que lida com grupos heterogéneos e que os alunos são todos diferentes. Assim, deve oferecer múltiplas oportunidades para que todos os alunos, de acordo com os seus interesses e as suas especificidades, consigam construir o seu próprio conhecimento e desenvolvam um espírito empreendedor capaz de o preparar para as complexidades e desafios que se adivinham no futuro.

É na diversidade que consiste a riqueza de uma sociedade. O convívio com a diferença e a procura de novas soluções para colmatar os problemas ajuda-nos a desenvolver um espírito de solidariedade e cooperação que nos torna mais coesos e mais abertos. A presença de crianças diferentes, com características e capacidades muito próprias, em turmas ditas “normais”, desenvolve nas crianças esse mesmo espírito de solidariedade e cooperação. A escola, espaço privilegiado de socialização, deve tornar-se num local onde todos têm direito de permanecer, independentemente das suas características, sendo um local apazível, gerador de condições facilitadoras da inclusão de todos.

2.4 Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho.

Definitivamente, o repensar da escola tem que passar por uma nova forma de a encarar, transformando-a num espaço onde todos os alunos estejam com vontade de estar, onde se envolvam com o que fazem e onde os alunos consigam aprender pelo seu trabalho e sejam capazes de construir o seu próprio saber. Como afirmavam Ivan Illich e Paulo Freire, evocados por Canário (2005b: 40-47), cada ser humano, qualquer que seja a sua condição social, é capaz de construir a sua aventura intelectual, pois são apanágio da própria condição humana a inquietude e a capacidade inventiva. A escola deve ser um lugar onde os alunos reconheçam o interesse e a utilidade do que estão a fazer para a sua formação pessoal e social e não (apenas) pelos benefícios que poderão advir no futuro. Será talvez este o maior repto aos professores do século XXI: desenvolver a competência de envolver alunos que permanecem na escola até aos 18 anos (com a Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto), apenas porque são obrigados a estar e que não manifestam nenhum interesse pelas actividades escolares nem, muitas das vezes, anseiam a desenvolver algum projecto de vida.

É hoje consensualmente aceite que a motivação é uma das variáveis determinantes no comportamento humano e que a organização das competências subentende o uso da trilogia *saber fazer, poder fazer e querer fazer*. Assim, parece por demais evidente que um aluno mais motivado (mantendo-se as outras variáveis em condições semelhantes) estará predisposto a uma aprendizagem mais eficaz do que um aluno sem motivação e a ser um aluno mais apto a adquirir competências. Para além da motivação, no processo de aprendizagem concorrem outras variáveis que importa aqui mencionar. Bronfenbrenner (1979) distinguiu-se pela abordagem da *ecologia do desenvolvimento*

humano a partir de um modelo teórico sustentado por um conjunto de hipóteses e proposições, ele enfatizou a relação indissociável entre os atributos de uma pessoa em desenvolvimento e os parâmetros dos contextos nos quais ela está inserida. Segundo Paiva & Gaspar (2005:75), Bronfenbrenner (1979) “propõe uma conceptualização destas transacções recíprocas entre contextos ou sistemas e o desenvolvimento individual, oferecendo-nos uma outra leitura, complementar, dos conceitos de *ambiente* e de *processo* no desenvolvimento psicológico”. Poletto & Koller (2008), definem a teoria para o desenvolvimento humano proposta por Urie Bronfenbrenner (1995), designada de Paradigma Bioecológico, como um modelo que integra as características biológicas e sociais (pessoa), as mudanças que foram ocorrendo ao longo da vida (processo), as características físicas, políticas, económicas, culturais, etc. dos ambientes (contexto) e os eventos de ordem biológica e sociocultural que tiveram impacto na vida da pessoa (tempo). Bronfenbrenner assume assim o conceito de pessoa-processo-contexto-tempo. O ambiente ecológico de Bronfenbrenner pode ser visto como um conjunto de sistemas de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas, em que o maior engloba o menor: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema ou, como refere o próprio Urie Bronfenbrenner (1996:5), citado por Poletto & Koller (2008: 406), toda a experiência individual dá-se em ambientes "concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas".

Com base em trabalhos de investigadores como Peter Solovey e John Mayer, Goleman (1995) desenvolveu a teoria da inteligência emocional. Este autor descreveu a inteligência emocional como sendo o modo idiossincrático do indivíduo interagir com o mundo e apresenta novos conceitos ligados à inteligência: sentimentos, consciência, motivação, entusiasmo, perseverança, empatia, etc., que configuram traços de personalidade responsáveis por atitudes de autodisciplina, de compaixão e de altruísmo, indispensáveis a uma adequada e criativa adaptação social. Para Goleman (1995: 55), pode coexistir um forte condicionamento da realização do indivíduo nas várias esferas da sua vida (pessoal, profissional, social e familiar) se não dominar os diferentes traços da inteligência emocional (conhecimento de si mesmo, gestão do humor, motivação de si mesmo, controlo do impulso e a abertura aos outros).

As *falhas* emocionais que os alunos revelam podem, em determinadas situações, incapacitá-los de enfrentar problemas, de se relacionarem com os outros, mantendo comportamentos assertivos. Não significando que “a razão seja menos importante do que as emoções” (Damásio, 1997: 252), este autor afirma a emoção surge como elemento essencial ao mecanismo e subjacente à razão e à tomada de decisão e os indivíduos que têm um maior controlo sobre as emoções são aqueles que melhor organizam a sua vida. Daí, a necessidade de desenvolver nas crianças, desde a mais tenra idade, hábitos comportamentais que desenvolvam a sua inteligência emocional que

podem ser reforçados através de treinos e aprendizagens específicas. Convém também realçar que a missão da escola é contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, comportando não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, o moral e o afectivo. Daí a responsabilidade que as famílias e a escola têm na análise de necessidades e na definição de estratégias que consigam, de uma forma determinante, ser capazes de conhecer as dimensões que constituem esta realidade e interpretá-las com base na sua experiência de vida ou, caso se mostre necessário, melhorá-las através de um treino. Em algumas escolas implementam-se já programas de competências sociais e de inteligência emocional que, em módulos de oferta de escola, em clubes, ou mesmo em situações de aula curricular, na disciplina de Formação Cívica, numa tentativa de colmatar a falta de aquisição deste tipo de competências.

Com algumas variáveis de interpretação, nos dias de hoje é genericamente aceite, em psicologia e nos ambientes mais leigos, que o comportamento intelectual, tal como outros comportamentos humanos, “ é produto da hereditariedade, em interacção com o meio e com o tempo” (Sprinthall & Sprinthall, 1997: 433). Inferindo no modo como estes conhecimentos de psicologia podem contribuir para uma melhor organização escolar, importa dizer que relativamente à componente genética, não há ainda muito a fazer (até quando?) e a escola tem que aprender a lidar com a circunstância deste factor estabelecer um limite de desenvolvimento, na medida em que demarca uma amplitude de estimulação e interacção com o meio. No entanto a flexibilidade dos outros dois factores, o meio e o tempo, permitirá que a escola possa contribuir claramente para um maior desenvolvimento intelectual.

Mesmo ponderando todos os factores que intervêm no desenvolvimento humano, não se pode pensar que o processo de envolver alunos com determinados perfis seja fácil. “Quando numa escola existe uma proporção elevada de alunos com aptidão académica reduzida, a tendência para a formação de grupos sociais não académicos que se mostram indiferentes ou até hostis para com o sucesso académico terá tendência a aumentar” (Lima, 2008: 100). Já o dissemos que consideramos a tarefa de envolver estes alunos um verdadeiro desafio para os professores. Basta assistir a um conselho de turma onde existe um grupo de alunos problemáticos para constatar o desânimo e o mal-estar professores quando falam sobre o desinteresse desses alunos que facilmente catapultam a aula para um verdadeiro estado de sítio. Segundo Lopes (2001: 47), “a desconsideração e o desprezo dos alunos interfere na auto-imagem social dos professores”. Um dos problemas apontado com frequência pelos professores, como sendo um inibidor ao envolvimento de muitos alunos são os próprios currículos das disciplinas. Efectivamente, “os programas são concebidos para alunos cujo interesse, desejo de saber e vontade de aprender são supostamente adquiridos e estáveis.” (Perrenoud, 2000: 69). Algumas tentativas recentes têm sido feitas, um pouco por todas as escolas,

na criação de cursos de educação e formação (CEF's) e cursos profissionais com currículos mais adaptados a alunos menos motivados para as modalidades de ensino dominantes. Não perdendo o sentido de equidade nacional que inviabilize um aluno, em qualquer momento do processo, ser transferido para outra via de ensino (nem que seja com um esforço adicional), tem que ser dada mais autonomia às escolas para gerirem situações de alunos que estão em risco de abandono escolar.

Corroborando o que foi dito e tendo em conta o conhecimento de projectos inovadores implementados em algumas escolas e a mudança positiva de atitude que alguns alunos ditos problemáticos têm nas aulas de alguns professores faz-nos acreditar e ter esperança que é possível fazer bem melhor do que é feito actualmente nas escolas. No entanto, a generalização de uma atitude positiva por parte dos professores parece não estar a ser uma tarefa fácil, dado o desalente e o estado de stress em que muitos deles se encontram. E, segundo Karl Popper (1989), citado por Canário (2005a: 74), “enquanto um grande número de professores permanecer amargo, tornarão as crianças amargas e infelizes”.

Creemos ser imprescindível que as escolas e os professores sejam capazes de fazer da escola um espaço onde as regras e as tarefas possam ser negociadas, para que os alunos possam sentir que contribuem para a construção de um projecto individual e colectivo e que a escola também é pertença dos alunos.

2.5 Trabalhar em equipa

Começaremos a abordar esta competência, referindo alguns dos deveres específicos dos professores, consagrados no ECD, no seu artigo 10º-B e respectivamente enunciados nas alíneas d), e), f) e h):

- d) Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;
- e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;
- f) Reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos.
- h) Defender e promover o bem-estar de todos os docentes, protegendo-os de quaisquer situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar.

Como refere Loureiro (2001: 93), há uma ideia generalizada de que “o individualismo é considerado como a forma cultural dominante entre os professores”. Baseando-se no estudo que realizou em quatro escolas da região do Algarve, este mesmo autor menciona que os professores apontam algumas razões que dificultam o relacionamento entre os pares: “a mobilidade anual do corpo docente, a natureza burocrática das tarefas, a falta de competência profissional de alguns docentes e a inexistência de mecanismos de responsabilização.” (id: 140). De facto, a passagem fugaz dos professores por diferentes escolas não tem favorecido, de todo, o relacionamento e a partilha nem entre os docentes nem com a comunidade educativa em geral. A curta experiência dos concursos plurianuais (sempre que a colocação é favorável) tem vindo a demonstrar as vantagens da serenidade e o aumento claro de disponibilidade dos docentes que se vão entrosando na própria cultura de escola e aderindo ou criando projectos. Também o conhecimento do trabalho dos docentes durante um maior período de tempo pode permitir às direcções a designação de professores para cargos de liderança e de maior responsabilidade, como sejam, por exemplo as direcções de turma. A atribuição de direcções de turma a professores com capacidade de liderar um conselho de turma e de elaborar/implementar um projecto curricular de turma (PCT) tem feito diferenças significativas nas escolas. A especificidade do cargo de director de turma revela-se actualmente de uma importância crucial na organização das actividades da turma, sendo ainda os directores de turma os interlocutores privilegiados entre a escola e a comunidade. No caso do 1º ciclo essa ligação é ainda mais preponderante com os professores titulares de turma que assumem a turma num regime de monodocência.

A competência de liderar equipas é igualmente importante em órgãos como os departamentos curriculares. Este órgão é a “principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica”(preâmbulo do decreto-lei nº 75/2008), era dirigido inicialmente por um dos pares eleito de entre os conselheiros profissionalizados (ponto 3 do artigo 35º do decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), passou, pelo decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril (alínea *f*) do ponto 4 do artigo 20º), a ser designado pelo director das escolas/agrupamentos, de entre os professores titulares existentes no departamento. Após a implementação deste decreto-lei, a convivência entre os pares foi de alguma forma conturbada, não sendo, em muitos dos casos, reconhecida a autoridade de um coordenador que ascendeu a professor titular num modelo profundamente contestado pelos professores e muitas vezes sem o perfil considerado necessário para o cargo.

O dia-a-dia dos professores está repleto de situações em que têm que trabalhar em equipa. Para além das situações já referidas, coexistem muitas outras, nomeadamente em articulação com as autarquias, outros agentes educativos e equipas multidisciplinares que cada vez mais estão presentes mais presentes na escola. Convém referir que trabalhar em equipa não significa tão

somente estar à mesma mesa, mas sim participar activamente no desenvolvimento dos projectos comuns que estão a ser (co)-construídos). E por muito díspares que sejam as opiniões, os professores têm que se envolver e ser capazes de as expressar e de as defender, comunicando e argumentando de forma a tornarem-se agentes activos das decisões tomadas. Perrenoud (2000: 90) defende claramente que “o conflito faz parte da vida, é a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio da nossa autonomia e da individualização da nossa relação com o mundo.” Também segundo Cunha (2001), referindo-se ao conflito, menciona que este não deve ter sempre uma conotação negativa pois é indissociável dos vários sistemas sociais, fazendo parte integrante da natureza humana. Não obstante, este autor alerta para uma vigilância atenta da realidade conflitual que não deve ser relegada para segundo plano nem reprimida por muito tempo. O papel do professor como mediador de conflitos assume-se primordial e de carácter quase permanente. É necessário saber agir de uma forma preventiva e estabelecendo, sempre que possível, ligações de proximidade que promovam a discussão inteligente e reflexiva. É importante que se faça uma gestão construtiva do conflito, debatendo e reflectindo, na tentativa de encontrar soluções que sejam a origem das mudanças pessoais e sociais.

2.6 Participar na administração da escola.

O aumento e complexidade de competências delegadas institucionalmente à escola e aos professores têm levado os professores a recorrerem a cursos de especialização para se sentirem mais aptos no exercício de determinados cargos. É o caso, por exemplo, das especializações no ensino especial¹¹, especializações no âmbito da organização educacional e supervisão pedagógica¹² e na gestão escolar. Há muito que ser professor ultrapassou as paredes da sala de aula. Conforme exarado no ECD, na parte respeitante aos deveres dos docentes para com a escola está claramente expresso que é obrigação do professor “colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento”, “cumprir os regulamentos, desenvolver e executar os projectos educativos e planos de actividades e observar as orientações dos órgãos de direcção executiva e das estruturas de gestão pedagógica da escola” e “co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e remodelação.” (alíneas *a*, *b*) e *c*) do artigo 10º-B do ECD). Também conforme o expresso no perfil

¹¹ Estas especializações vieram a dar origem a novos grupos de recrutamento e a lugares de quadro na colocação dos professores.

¹² Inicialmente apenas utilizadas no acompanhamento de professores que faziam a sua profissionalização nas escolas, são/serão utilizadas na avaliação do desempenho docente e no acompanhamento dos professores em período probatório.

do professor estabelecido no decreto-lei nº240/2001, na sua dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade está destacado o envolvimento do professor no seio da comunidade em que a escola está inserida. No ponto 2, capítulo IV do anexo deste diploma podemos identificar o papel do professor neste contexto:

- a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;
- b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;
- c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;
- d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;
- e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;
- f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;
- g) Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Depreende-se por isso que o legislador (Ministério da Educação) espera que os professores façam bem mais do que dar aulas. No entanto, tem tardado a descentralização do poder que permita facultar às escolas uma maior autonomia de decisão, quer no campo administrativo, quer no campo pedagógico. Já aqui se disse que a autonomia tem que ser conquistada. Mas que alternativas se colocam a um director que não pode manter os professores com competência comprovada na escola e que a têm que abandonar devido a um processo concursal a que os professores estão obrigados? Que autonomia tem perante situações de gestão orçamental em que praticamente nenhuma capacidade é dada às escolas? E falamos, a título de exemplo, de umas simples obras de ampliação de instalações ou de uma substituição do sistema de canalização. É por demais evidente que não é reconhecido aos professores assumirem em pleno a gestão da escola, tentando limitar a sua acção a meros procedimentos administrativos e a uma manutenção de recursos existentes. Todavia, os professores são uma classe tradicionalmente habituada a viver com poucos recursos e as dificuldades sentidas podem constituir, em alguns casos, um factor desafiante para a quebra de inércia a que muitas escolas se têm auto-proposto, nomeadamente na procura de soluções com a comunidade local, estabelecendo parcerias. Neste contexto, têm sido uma excepção à regra as

candidaturas que as escolas vão fazendo a projectos de nível nacional e europeu e que vão criando algumas mais-valias em termos de equipamento e/ou formação.

Lutando contra todo o tipo de adversidades que vão encontrar ao longo da sua profissão, os professores têm que ser capazes de se envolver na criação do projecto educativo da escola, decidindo colectivamente as estratégias e finalidades a que se propõem, correndo riscos e responsabilizando-se por eles. Os professores devem também incluir os seus alunos no planeamento e execução do projecto de escola. Muito dificilmente os alunos se envolverão em projectos com que não se identificam, agravando-se nos casos em que a motivação pela escola é menor. Os professores menos habituados a trabalhar em equipa, por terem uma atitude mais individualista, cada vez mais vêm comprometidas as suas práticas, pois a complexidade e a imprevisão a que se votou a profissão não permitem que continuem ostracizados no seu mundo, sob pena de verem a sua prática docente completamente desfasada da realidade. Concordamos totalmente com Lima (2007: 151-152), quando refere que “actualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os seus alunos, mas também na interacção alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados.

Em todo este processo, “também para os líderes das organizações educativas, está a tornar-se cada vez mais claro que o seu papel consiste em trabalhar não só no interior da sua instituição, mas também, crescentemente, com outras entidades situadas para além dela” (id.:152). Caberá ao director a responsabilidade máxima pela criação de uma dinâmica colectiva, pela coordenação de todo o projecto de escola, sendo também ele, o mediador privilegiado na negociação, envolvência e participação activa de todos os elementos da comunidade educativa (professores, alunos, funcionários e encarregados de educação) e dos elementos da comunidade local (autarquias, associações, instituições, tecido empresarial, etc.).

2.7 Informar e envolver os pais

Longe dos tempos em que a escolaridade das crianças e jovens ficava ao critério das famílias, que, de acordo com as suas posses económicas, com a sua cultura, com o interesse no recrutamento de mão-de-obra ou com o investimento que pretendiam fazer no futuro, optavam pelo encaminhamento dos seus filhos para a escola ou para a vida activa. Não tendo as sociedades modernas continuado a assumir “o risco de devolver às famílias a inteira responsabilidade da educação dos seus filhos” (Perrenoud, 2000: 111), temos actualmente todos os alunos na escola com

carácter de obrigatoriedade. E, se já referimos a diversidade dos alunos com que contactamos diariamente, o mesmo se pode dizer em relação às suas famílias. E os professores têm que ter a competência de comunicar com todos eles.

O normativo legal que rege profissão docente, o ECD, elenca, no seu artigo 10º-C os deveres dos professores para com os encarregados de educação:

- a) Respeitar a autoridade legal dos pais ou encarregados de educação e estabelecer com eles uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos;
- b) Promover a participação activa dos pais ou encarregados de educação na educação escolar dos alunos, no sentido de garantir a sua efectiva colaboração no processo de aprendizagem;
- c) Incentivar a participação dos pais ou encarregados de educação na actividade da escola, no sentido de criar condições para a integração bem sucedida de todos os alunos;
- d) Facultar regularmente aos pais ou encarregados de educação a informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e o percurso escolar dos filhos, bem como sobre quaisquer outros elementos relevantes para a sua educação;
- e) Participar na promoção de acções específicas de formação ou informação para os pais ou encarregados de educação que fomentem o seu envolvimento na escola com vista à prestação de um apoio adequado aos alunos.

Nas orientações sobre o papel dos pais e encarregados de educação emanados do Estatuto do Aluno (revogado recentemente na Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro), no seu artigo 6º, é fomentada uma envolvimento dos pais na vida da escola, quer nos deveres directos na responsabilização da vida dos seus educandos, quer como parte integrante da comunidade educativa e no comprometimento com toda a vida escolar. Conforme o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, os encarregados de educação têm assento, por representatividade, em vários órgãos das estruturas da escola: conselho de turma (alínea *c*) do artigo 44º), conselho pedagógico (alínea *c*) do ponto 1 do artigo 32º) e conselho geral (ponto 2 do artigo 12º). Também na procura de uma identificação com as regras da escola, todos os pais e encarregados de educação têm que “conhecer o estatuto do aluno, o regulamento interno e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral” (alínea *k*) do artigo 6º da Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro).

Mas se os textos normativos prevêm já esta envolvimento dos encarregados de educação, a verdade é que na prática esta realidade nem sempre é observável. E se há pais que autonomamente se organizam em associações de pais na tentativa de ocupar o lugar que têm por direito na comunidade educativa, também os há que hostilizam sistematicamente os professores e a escola ou ainda os que, pura e simplesmente são completamente desinteressados e chegam até a menosprezar a escola, não vendo nela qualquer utilidade para os seus filhos. Esta amálgama de situações com

que os professores têm que lidar não é minimamente confortável e nem todos os professores conseguem, simultaneamente, trabalhar e comunicar com todos os tipos de pais. O problema agrava-se quando os pais sentem essa inquietação por parte dos professores. Como refere Perrenoud (2000: 114), “o diálogo com os pais, antes de ser um problema de competências, é uma questão de identidade, de relação com a profissão, de concepção do diálogo e de divisão de tarefas com a família”. Neste sentido, o professor tem que conseguir comunicar a segurança com que desempenha a sua profissão, nomeadamente nas práticas pedagógicas que desenvolve com os seus alunos (nenhum pai sente que tem os filhos bem entregues se não sentir essa segurança). O risco e a vulnerabilidade do professor crescem quando são experimentadas metodologias mais inovadoras a que os pais não estão habituados nem fazem parte da cultura de escola. Muitos destes professores podem até ter de contar com a desconfiança dos seus pares e da direcção da escola. Sob pena de comprometer à partida o sucesso das suas práticas, os professores que pretendem ser inovadores devem igualmente preocupar-se por obter anuimento e adesão às suas metodologias por parte dos pais (e da escola em geral).

A capacidade de comunicação e o modo como é gerida a informação dos professores para os pais e encarregados de educação é deveras importante nos dias de hoje. Os professores têm que saber liderar reuniões, adaptando-se aos contextos em que a escola está inserida e fazer com que sejam profícuas para os pais não darem por perdido o tempo que passaram na escola. O papel dos professores passa muito pela imagem que conseguem transmitir da escola quanto contactam com os pais. Se forem os próprios professores a não ter confiança no trabalho desenvolvido, nunca poderão aspirar a ter pais confiantes e que colaborem com a escola. Um outro aspecto que gostaríamos de salientar é o respeito e estima que deve estar na base da relação dos professores com os pais. Lamentavelmente, há ainda professores que, de alguma forma, hostilizam os pais quando o aluno não tem o desempenho esperado. Outros há que apenas convocam os encarregados à escola quando há situações problemáticas. Basta fazer uma leitura de uma caderneta do aluno, instrumento vulgarmente utilizado para a comunicação entre a escola e a família, e observar os *recados* lá escritos, que facilmente se comprovará que a grande maioria relata situações indesejáveis: comportamentos inadequados, a não realização de tarefas ou faltas de material. Muito raramente encontramos um elogio ou um incentivo. De um pai que só vem à escola para justificar estas situações, não podemos esperar que, também ele, venha numa posição confortável perante o professor que o chamou. É necessário ter consciência que, se pais e professores estão envolvidos na educação das crianças e jovens, devem eles próprios manter uma relação de parceria, de confiança, de partilha e de co-responsabilização em relação a todos os factores que contribuam para o sucesso e insucesso dos alunos.

Paiva e Gaspar (2005: 76) referem as diferentes vertentes em que se devem desenvolver parcerias entre a família, a escola e a comunidade, mencionando as designadas TIPS (*Teachers Involving Parents in Schoolwork*) propostos por Epstein et al. (2002):

1. Parentalidade – Apoiar todas as famílias no estabelecimento de ambientes familiares que apoiem as crianças enquanto alunos;
2. Comunicação – Estabelecer formas eficazes de comunicação casa-escola e escola-casa acerca dos programas educacionais e dos progressos das crianças;
3. Voluntariado – Recrutar e organizar a ajuda e suporte dos pais;
4. Aprendizagem em casa – Disponibilizar informação e ideias às famílias sobre a forma de ajudarem os alunos com os trabalhos de casa e outras actividades relacionadas com o currículo, decisões e planificação;
5. Tomada de decisão – Envolver os pais nas decisões da escola, desenvolvendo líderes e representantes dos pais;
6. Colaboração com a comunidade – Identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas da escola, as práticas familiares e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Como refere Lima (2007:152), “desde há algumas décadas, a prática isolada na sala de aula tem vindo a perder centralidade como modo legítimo de desenvolver a acção educativa”. Não havendo, no entanto, receitas para se lidar com os pais nem com a comunidade, é importante realçar que são os professores que, no seu quotidiano, espelham a cultura da escola. Neste sentido, o papel do professor nesta vertente tem que ser valorizado e trabalhado com muita competência e os professores têm que saber aceitar a diversidade dos ambientes onde trabalham e as histórias de vida dos pais que nem sempre lhes permitem ter “a responsabilidade que se pode esperar de um profissional formado e experiente” (Perrenoud, 2000: 117).

2.8 Utilizar novas tecnologias

O termo globalização é hoje insistentemente utilizado por todos e o fenómeno que lhe deu origem assumiu proporções a uma velocidade alucinante, que não seria expectável, há umas décadas atrás. As sociedades estão hoje de tal maneira ligadas que se fundem e entrelaçam os seus problemas, os seus interesses e as suas necessidades. Com o desenvolvimento de mercados à escala mundial e com a sociedade de informação que temos actualmente, deixou de haver fronteiras para o progresso do conhecimento. As agora denominadas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) são uma ferramenta fundamental que pode abrir novos caminhos para a pesquisa e para a consolidação dos saberes. Os alunos têm, deste modo, mais possibilidades de, numa forma

mais autónoma e activa, desenvolver novas competências. Temos que ter consciência das potencialidades que estes meios podem proporcionar e conseguir otimizar a sua utilização.

Num mundo em que a comunicação é privilegiada, também a escola tem, necessariamente, de se (re)adaptar a uma nova realidade. A rapidez com que a comunicação é feita, à distância de um clicar de teclas, faz com que esta assuma a importância que tem actualmente. As novas práticas pedagógicas têm que passar, quanto a nós, também pela utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação, promovendo a interactividade e o desenvolvimento de uma autonomia pensante e interventora. O perfil do professor (decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) estabelece a obrigatoriedade de utilização das TIC, na sua alínea e), do ponto 2, do capítulo III, sendo aí mencionado que o professor “utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio”.

No Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (da responsabilidade da Missão para a Sociedade para a Informação - MSI, 1997), no seu ponto 4.1, “Objectivos e desafios da Escola Informada”, a propósito do papel da escola, é salientado que “(...) hoje, escola e professores encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação.” Não podemos, por isso, conceber uma escola dissociada do mundo real e feita à margem da sociedade da informação em que vivemos. Impõe-se como crucial a abertura a um conceito de escola que seja um espaço de construção de aprendizagens, de saberes e de competências.

Numa altura em que ainda tanto falta nas escolas, nomeadamente ao nível das infra-estruturas, não havendo ginnodesportivos, refeitórios nas escolas do 1º ciclo e tantas outras coisas, não deixa de ser curiosa a preocupação que os governantes têm tido, nos últimos anos, em introduzir as novas tecnologias nas escolas. Nenhum programa de governo tem omitido as intenções de implementação das TIC nas escolas. Mencionamos, a título de exemplo, a alínea g) do ponto 1 da secção II do XVIII Governo Constitucional (consultado em Governo de Portugal) que, depois de um firme propósito de iniciar um Plano Tecnológico no anterior mandato e que deixou algumas marcas positivas nas escolas ao nível do seu apetrechamento, ambiciona agora (para além da continuação do equipamento das escolas) “promover a certificação de competências na utilização dos recursos postos à disposição das escolas pelo Plano Tecnológico da Educação, na lógica da melhoria das aprendizagens, do desenvolvimento de hábitos de trabalho e do treino na cultura científica e na sociedade de informação. Destacam-se, entre tais recursos, os computadores e as ligações em banda

larga e os quadros interactivos. Alargaremos, ainda, o acesso das escolas, dos professores e dos alunos a recursos didácticos digitais e consolidaremos a organização dos respectivos repositórios”.

As razões para o uso das novas tecnologias e da Internet, em particular, têm sido apontadas, nas últimas décadas, pelos mais diversos autores. Quer queiramos, quer não, a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação vieram para ficar, sendo muitas delas, parte integrante do quotidiano de uma franja significativa da população. A sua implementação no processo ensino-aprendizagem parece ser apenas uma das componentes dessa inevitável integração. Mas, mais importante do que simplesmente fazer a sua utilização, será reconhecer exactamente as mais-valias que estas ferramentas podem trazer para o processo de aprendizagem, principalmente ao nível das estratégias de aprendizagem colaborativa, do respeito pelo ritmo individual e pelas necessidades e interesses de cada um, pela possibilidade de partilha e intercâmbio permanente entre alunos, professores e especialistas e pela capacidade de resolver problemas autênticos e mais complexos do que seria possível sem o uso das novas tecnologias.

Relativamente às razões pedagógicas, a motivação é, possivelmente, o factor o que mais rapidamente se associa à utilização dos computadores. De facto, é frequente ver jovens completamente *amarrados* frente a um monitor, rendidos ao movimento, à imagem, à cor ao som e à informação. À partida, a motivação pela utilização das TIC pode ser um factor significativo por ser facilitador de aprendizagens mais complexas, mais aliciantes e mais eficientes. A Internet e os múltiplos *softwares* educativos permitem a realização de investigação e o contacto com situações indeterminadas, onde a utilização de métodos em que o erro é facilmente transposto, ou seja, a velocidade com que se podem fazer novas tentativas tendem a promover um desenvolvimento do sentido crítico e a criar uma maior auto-estima nos alunos, mesmo nos que têm maiores dificuldades de aprendizagem. O aumento das ferramentas a utilizar e a diversificação de estratégias constituem um recurso acrescido, propiciador a novas experiências e novas actividades, onde os alunos podem lidar com situações mais complexas. Acresce ainda referir que a Internet permite que a sala de aula trespassse as paredes da escola e irrompa numa viagem sem limites à procura da informação, de contactos, de partilha e de construção de novos saberes de uma forma, simultaneamente, mais autónoma e mais colaborativa.

O desenvolvimento das novas plataformas de aprendizagem em rede (como o *moodle*), às quais as escolas estão progressivamente a aderir, permitem manter alunos, famílias e professores num contacto quase permanente, o que traz claramente vantagens para um maior acompanhamento dos alunos, num tempo em que muitos pais não se podem deslocar à escola por razões laborais, de transporte ou outras. Muitos alunos que não conseguem tirar as suas dúvidas nas aulas, são participantes activos atrás de um monitor e conseguem mais facilmente tirar as suas dúvidas. É

reconhecido que os reforços são, sobretudo, eficazes quando coincidem com as necessidades dos indivíduos. Por este motivo, estas plataformas estão mais directamente vocacionadas para preparar um campo de reforço assente na realidade de cada um. Também a criação de páginas pessoais, que começam agora a surgir com alguma frequência, podem inculcar nos alunos um sentido de responsabilidade acrescido “na medida em que publicar para a *Web* significa publicar para o mundo, estando abertos a qualquer crítica” (Bettencourt, 1997: 7). A organização do hipertexto, ou seja, os *links* que associam os diferentes corpos de informação constituem uma rede sem fim, com inúmeros caminhos a percorrer, adaptáveis ao raciocínio lógico de cada indivíduo, permitindo que se possam criar diferentes formas de compreensão em relação à apropriação da realidade.

Conforme é referido na Introdução do Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, impõem-se nos tempos modernos “reajustamentos de valores e de comportamentos, devido à obsolescência de anteriores paradigmas elaborados sobre uma base tecnológica diferente. O atraso ou a recusa desses ajustamentos, algo natural em resultado da inércia social, corresponderão a um menor crescimento económico e a um decréscimo do bem-estar” (MSI, 1997: 10). Também a escola não pode correr o risco de se desfazer de uma sociedade em constante mutação e de ser rejeitada pelos jovens que não se revêem nos métodos tradicionalmente usados nas salas de aula. A sociedade da informação pretende ser democrática, sendo expectável a inclusão de todo o espectro dos grupos sociais. A escola poderá ser um baluarte determinante para a convergência deste objectivo, tendo em conta que a passagem de todos os indivíduos na escola pode contribuir para o acesso generalizado a aprendizagens que info-alfabetizem toda a população, numa fase precoce.

Num tempo em que se privilegia a perspectiva construtivista, onde o saber é encarado mais como um processo do que como um produto, as tecnologias e os novos mundos virtuais podem neste contexto promover a expressão de uma nova inteligência colectiva. Esta ideia é corroborada por Lévy (2001: 43), referindo-se às redes de comunicação da Internet como “(...) um tecer cada vez mais fino da consciência colectiva. As metamorfoses do espaço e do tempo – o encurtamento e a aceleração que se observa por toda a parte – são metamorfoses da consciência”. Ainda segundo Lévy (2001), o ciberespaço é um lugar de encontros, aventuras e criatividade que determinam a abertura das fronteiras económicas e culturais. Quando bem utilizado, pode contribuir para a produção de uma inteligência colectiva, onde se consubstanciam os laços sociais da aprendizagem e a troca de saberes e onde as suas potencialidades de desenvolvimento cognitivo e social se podem ampliar mutuamente, valorizando o desenvolvimento de seres autónomos e intervenientes.

Existe o reconhecimento generalizado de que as novas tecnologias são de grande utilidade no tempo actual e imprescindíveis nos tempos futuros para a eficiência no exercício da grande maioria

das profissões. De facto, no século XXI, a alfabetização informática está definitivamente ligada às competências reais dos indivíduos e, conseqüentemente, à sua empregabilidade. Os profissionais que pretendem ser competentes tem que ser autónomos e reflexivos e serem capazes de se auto-regular e procurar alternativas inovadoras de sucesso para cada um dos problemas, mobilizando e activando recursos e as cooperações pertinentes à prossecução da actividade a realizar.

A competência dos professores deverá passar sobretudo pelo conhecimento e sentido crítico dos *softwares* e programas educativos existentes no mercado, pois “a facilidade pessoal no manejo de diversos *softwares* não garante um a correcta aplicação para fins didácticos, mas torna isso possível” (Perrenoud, 2000: 134). Não havendo a necessidade de ser um professor *expert* na área da programação, deve, no entanto, dominar os princípios fundamentais da informática, de modo a que possa explorar as potencialidades das novas tecnologias e, simultaneamente, sentir-se seguro do que está a fazer e que essas experiências estão a ser vantajosas na estimulação mental dos alunos e no desenvolvimento das suas aprendizagens. No decurso das actividades, o professor deverá ser o orientador, o facilitador da aprendizagem e aquele que coordena e acompanha o processo da actividade e da funcionalidade do grupo.

2.9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

À manifesta dificuldade em definir objectivamente e com um consenso alargado um conjunto de normas de conduta que correspondam à ética da profissão de professor está subjacente um forte grau de ambigüidade na conceptualização de uma nova forma de encarar uma profissão progressivamente fragmentada numa multiplicidade de funções. Basta falar com alguns elementos da comunidade educativa (mesmo que sejam todos professores) e facilmente se constata a divergência de opiniões neste âmbito, nomeadamente nos limites de intervenção da acção do professor.

O decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto define o perfil do professor na sua dimensão profissional, social e ética, aponta para o exercício da profissão alicerçado “num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (anexo do diploma, no seu ponto 1, capítulo II). Neste mesmo capítulo do diploma, no seu ponto 2, o legislador indica as referências prioritárias que definem o perfil do professor e das quais destacamos o essencial:

- a) ... recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;

- b) ... responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;
- c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;
- d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;
- e) ... respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;
- f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;
- g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

Também o ECD, depois de aludir, de uma forma geral, à assunção de deveres por parte dos professores enquanto funcionários da administração pública, refere a especificidade de valores e deveres do professor relativamente à sua ética profissional, dos quais destacamos os que consideramos serem mais relevantes neste âmbito¹³:

- Nos deveres para com os alunos (artigo 10º-A do ECD):

- a) Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação;
- g) Manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção;
- h) Cooperar na promoção do bem-estar dos alunos, protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar;
- i) Colaborar na prevenção e detecção de situações de risco social, se necessário participando-as às entidades competentes;
- j) Respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respectivas famílias.

- Nos deveres para com a escola e os outros docentes (artigo 10º-B do ECD):

- h) Defender e promover o bem-estar de todos os docentes, protegendo-os de quaisquer situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar.

No mesmo sentido, poderemos mencionar ainda a obrigatoriedade dos professores no seu contributo para a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, de 30 de

¹³ Alguns deveres são aqui preteridos por já terem sido abordados noutros contextos mais pertinentes.

Agosto, onde, no seu artigo 3º (alíneas *b*), *c*) e *l*)), se destacam os seguintes princípios organizativos:

- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Como já atrás se disse, os desafios que hoje se colocam aos professores numa sociedade em permanente e célere mudança são enormes e têm contribuído, em muitos casos, para uma débil realização profissional. É sobejamente conhecida a insatisfação e o mal-estar instalado nos docentes que se confrontam com um realidade conturbada e repletas de incertezas no futuro que se reflecte necessariamente na escola. Como refere Loureiro (2001: 11), aludindo à condição de ser professor, “o mito de uma idade de ouro passada, onde detinham um prestígio e reconhecimento social inquestionável” que outrora tiveram não está minimamente garantido nos tempos de hoje. E não sendo a escola um espaço isolado do resto do mundo, tal como acontece na sociedade em geral, os focos de conflitualidade estão, em menor ou maior grau, instalados neste espaço. A esta situação de tensão também não é alheio o facto das sociedades modernas terem instituído a escolaridade como uma obrigatoriedade para jovens até aos 16 ou 18 anos. Principalmente em meios mais desfavorecidos, alguns alunos (e às vezes também pais) “canalizam contra os professores, enquanto representantes mais próximos da instituição” (Esteve, 2008: 108) as suas reacções negativas e, porventura com alguma agressividade, perante uma circunstância que não é do seu agrado e que não aceitam sem resistência.

De facto, a enorme diversidade e a multiplicidade de interesses existente numa escola é possivelmente a variável que maior preocupação traz na (re)organização da escola. Conforme Lima, aludindo um estudo de Rutter et al (1979), “quando numa escola existe uma proporção elevada de alunos com aptidão académica reduzida, a tendência para a formação de grupos não académicos que se mostram indiferentes ou até hostis para com o sucesso académico terá tendência a aumentar” (Lima, 2008: 100). A coexistência de crianças e jovens com apropriação de comportamentos contra-cultura, que assumem muitas das muitas vezes um carácter desviante, e de alunos perfeitamente adaptados ao sistema e com interesse pela grande maioria das actividades desenvolvidas na escola não é, de todo, de fácil conciliação. O clima de medo e de pressão

estabelecido por alguns alunos/grupos de uma escola pode desenvolver situações de verdadeira angústia e de terror em muitos outros alunos. Em situações mais extremas, vão sendo conhecidos os casos, mais ou menos explícitos, de *bullying*. Perrenoud (2000:143) defende que “ninguém pode aprender, se teme pela sua insegurança, pela sua integridade pessoal ou simplesmente pelos seus bens”.

Não podendo os professores esperar que o estabelecimento de um sistema punitivo resolva as situações de violência na escola, a competência dos professores deve sobretudo passar pela forma como actuam na sua prevenção. Para além da criação de uma escola onde todos e cada um se sintam envolvidos, com a criação de projectos que possam ser obra de quem neles participa, onde haja um conjunto de regras verdadeiramente negociadas por todos os elementos da comunidade educativa e a que todos estão vinculados, há que fazer uma vivência real, no dia-a-dia, do que é a justiça, a solidariedade, a democracia.

Falar destes assuntos numa disciplina curricular não disciplinar como é a Formação Cívica, dada uma vez por semana pelo director de turma, não chega, por maior que seja a capacidade comunicativa e dialogante do professor. A receptividade dos alunos mais problemáticos a conversas sobre os assuntos de cidadania é diminuta e, duvidamos, que consiga ter um efeito significativo na alteração de comportamentos. Algumas experiências realizadas pela aplicação de programas de competências sociais e de inteligência emocional têm surtido alguns pequenos efeitos no relacionamento inter-pares, no contexto de turma. Mas os professores têm que ir mais longe, têm que, nas mais pequenas coisas, saber agir, aplicando os valores que querem partilhar e desenvolver nos seus alunos. Como é que se pode querer que um aluno não seja violento, se o próprio professor humilha? Que o aluno não discrimine se na sala de aula as tarefas de limpeza forem dadas só às raparigas? Que o aluno não seja preconceituoso se sistematicamente o belo é associado à raça branca? Que respeite os outros, se é ultrapassado na fila da papelaria por um professor?

Nos mais ínfimos pormenores, o professor competente tem que conseguir educar para a construção da democracia, vivenciando-a com os seus alunos nos mais diversos ambientes. E não se pense que é perda de tempo parar uma aula de uma qualquer disciplina para reflectir sobre um assunto que é despoletado paralelamente, em determinado momento por um aluno que emite, por exemplo, um comentário ofensivo a um colega. Será esse o tempo mais pertinente para intervir, para educar. E não será essa a função mais sublime de um professor? Ensinar a viver em democracia é ensinar a participar activa e empenhadamente não só na sua construção individual como numa construção colectiva, primeiro na escola e mais tarde na sociedade.

Neste contexto, as relações pedagógicas têm que ser reequacionadas, dando lugar a uma maior abertura e a um maior compromisso com os seus alunos. Se à primeira vista, a

vulnerabilidade do professor parece estar afectada, com a sua competência, a aparente fragilidade poderá ser alterada e vir a ser reconhecida pelos seus alunos uma nova forma de autoridade, uma autoridade consentida. Vários estudos apontam para “uma frequência expressiva de testemunhos indicando que nas aulas em que aprendem e se sentem emocionalmente bem existe um ambiente de respeito e de regra” (Amado, Freire, Carvalho, André, 2009: 82). A capacidade de comunicação, a personalidade do professor e a sua habilidade para a captação de audiências têm um papel crucial numa boa relação pedagógica. O papel do professor como orientador de uma aprendizagem colaborativa passa muito pelo encorajamento dos seus alunos com reforços e estímulos positivos; pela disponibilidade de os ouvir, tentando entender as suas opiniões, as suas dificuldades e suas angústias; pela sua capacidade de os envolver tentando implicá-los nas decisões, nas escolhas, nas regras definidas para a aula; pelo respeito às suas diferenças.

2.10 Administrar a sua própria formação contínua.

A formação dos professores compreende três modalidades de formação: a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua. Conforme o decreto-lei nº240/2001 de 30 de Agosto, no seu preâmbulo, é da competência das instituições de formação que “compete definir os objectivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes”. Esteves (2009: 46) adianta que admitindo “que a competência ou as competências só se verificam na acção profissional contextualizada... há que admitir que nem todas essas componentes de formação estejam orientadas, de forma imediata, para a construção e o desenvolvimento de competências dos professores”. Ainda segundo esta autora, é necessária a reorganização dos programas de formação para que “todas as componentes contribuam efectivamente para a construção das competências necessárias aos profissionais de ensino” (id.: 46).

Relativamente à formação especializada podemos acrescentar que a sua aquisição se destina a professores que pretendam obter uma qualificação “para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas” (artigo 14º do ECD) e podem ser adquiridas nas seguintes áreas: “a) Educação especial; b) Administração escolar; c) Administração educacional; d) Animação sociocultural; e) Educação de adultos; f) Orientação educativa; g) Supervisão pedagógica e formação de formadores; h) Gestão e animação de formação; i) Comunicação educacional e gestão de informação; j) Inspeção da educação” (ponto 1 do artigo 56º do ECD). Esta modalidade de formação é realizada unicamente por iniciativa do próprio professor, de acordo com as suas

preferências e as suas apetências para experimentar outras áreas de intervenção que não apenas aquelas para as quais está qualificado pela sua formação profissional.

A formação contínua “destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira, e de mobilidade” (artigo 15º do ECD).

Para o legislador, esta modalidade de formação assume-se simultaneamente como um direito (alínea *a*) do ponto 1 do artigo 6º do ECD) e (provavelmente para não correr riscos deixando ao livre arbítrio a vontade de fazer formação ao longo da vida) também como um dever, uma vez que detém um carácter de obrigatoriedade para todos os professores, não podendo estes progredir na carreira se não obtiverem aproveitamento, em formação com um mínimo de 25 horas por ano (alínea *c*) do artigo 37º do ECD). Mas, como questionam Herdeiro e Costa e Silva (2009), será este tipo de imposição suficiente para estimular o efectivo desenvolvimento profissional?

A criação de centros de formação das associações de escolas que ocorreu em 1993, numa altura em que subsídios europeus chegavam a Portugal, garantiu durante um tempo significativo uma grande oferta de formação. Depois desse período áureo, os centros de formação entraram numa fase decadente, caindo no marasmo e na estagnação. Muito recentemente, e depois de criada uma nova existência formal e jurídica e de uma redistribuição da rede dos centros de formação, há uma tentativa hercúlea para os manter activos e capazes de cumprir a missão para que foram criados. Através das comissões pedagógicas dos centros, tem aumentado a prática de articulação entre os órgãos de gestão das escolas com os centros de formação de professores, para elaboração de um plano de acção conjunto que promova a implementação de acções de formação contínua capazes de ir ao encontro, por um lado dos interesses e necessidades dos professores e, por outro lado, ao encontro das pretensões das escolas. Também as instituições de ensino superior ligadas à formação de professores têm estabelecido parcerias com as escolas para dar formação que conduza à implementação de novas práticas pedagógicas nas escolas. É, por exemplo, o caso da formação no âmbito da prática experimental das ciências na sala de aula. Nestes e outros casos, o regime de oficina de formação será uma das modalidades a privilegiar, pois o grupo de professores faz uma vivência prática imediata e tem, assim, maiores possibilidades de fazer uma reflexão partilhada com impacto directo na mudança.

Contrariando o pudor que muitos professores ainda têm em mostrar e revelar aos seus pares o que se passa nas suas aulas, a definição e justificação das suas práticas em confronto com as experiências dos outros podem ajudar a reflectir, em primeiro lugar, o próprio sentido das suas práticas e a razoabilidade que elas têm nos contextos de aprendizagem. A acção dos professores não pode ser encarada na base do bom senso e do que o professor considera ser sensato ou mais

oportuno. “Cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência pessoal face à do fundamento científico” Sacristán (2008: 78).

Para Perrenoud (2000: 159), a competência de explicitação das suas práticas “é, na realidade, a base da auto-formação”. Perrenoud acrescenta que “formar-se não é – como uma visão burocrática poderia às vezes fazer crer – fazer cursos (mesmo activamente); é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e colectivos de auto-formação” (id.: 160). A lucidez do exercício da profissão passa por uma reflexão sistemática sobre as acções desenvolvidas, para que possa ser feita uma regulação que implique uma maior eficiência das práticas. Nesta reflexão o professor terá que saber avaliar as suas competências e conseguir estruturar o seu próprio plano de formação contínua. O conceito está já definido em texto normativo, no perfil do professor: “O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (ponto 1, capítulo V, anexo do decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto). Ainda neste capítulo, no seu ponto 2, estão enunciadas as vertentes em que o legislador entende como essenciais da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida dos professores:

- a) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;
- b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Nóvoa (2007), contrariamente ao que acontece noutros grupos profissionais de grande prestígio (como os médicos ou os engenheiros), os professores não concederam ainda a centralidade aos profissionais mais prestigiados. Nóvoa aponta para uma nova forma de organização da profissão, onde sejam valorizadas as experiências profissionais mais relevantes e partilhadas num ambiente de colegialidade. Revela-se essencial privilegiar a formação dentro da

própria profissão, assumindo um carácter prioritário no acompanhamento dos professores mais novos. O desenvolvimento de projectos colectivos entre os pares e a quebra de uma cultura individualista dos professores é indispensável na emergência de uma nova cultura profissional.

A tentativa fracassada e feita por decreto no Estatuto da Carreira Docente (decreto-lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro) de que resultou a criação de uma carreira de professores titulares não teve o mínimo de acolhimento por parte dos professores. O processo mal conduzido por parte da equipa ministerial e de um concurso que não retratou a competência nem privilegiou o perfil dos professores para os cargos que passaria a exercer, redundaram numa insatisfação geral dos professores. As mudanças introduzidas com a publicação desta versão de ECD emergiram, na opinião de Sanches (2008: 11), “num contexto de contra-ciclo social e organizacional”. Ainda segundo estas autoras, o tempo em que ocorreu a sua publicação terá comprometido seriamente todo o processo de mudança, uma vez que “o documento surgiu numa altura de grande complexidade do trabalho docente, devido, essencialmente, ao alargamento das suas funções, aos comportamentos problemáticos dos alunos e à dificuldade de *ser professor* na escola e na sociedade de hoje”.

Alguns dos factores que geraram tanto conflito tiveram, em parte, o seu *terminus* quando se pôs cobro à divisão na carreira docente entre professores e professores titulares.¹⁴ Na opinião de Herdeiro & Silva (2009: 503), “a satisfação conseguida com o Estatuto criado em 1990 é agora substituída pela revolta e pela insegurança que se vive no seio das escolas/agrupamentos, com a publicação do novo ECD no ano de 2007”. Para além da divisão da carreira, aspectos como a avaliação de professores geraram e continuam a gerar polémica. A este facto não é alheio o modo como os professores têm encarado a profissão. Segundo um estudo de Manuela Esteves realizado em 1993, citado por Loureiro (2001: 125), não chega a metade “o número de inquiridos que aceitam que essa avaliação seja feita por colegas”. A falta de especialização dos professores na vertente da supervisão pedagógica a par do não reconhecimento de que a experiência seja condição suficiente para uma validação das competências poderá estar na base desta constatação.

Outro aspecto a focar é a importância professor viver outras experiências e não estar confinada ao exercício da sua actividade principal. Já referimos anteriormente a relevância do envolvimento do professor nas estruturas da escola, participando e contribuindo de uma forma clara e inequívoca na construção de uma escola mais eficiente. Queríamos agora mencionar a pertinência da intervenção do professor em campos mais alargados, como sejam a própria conceptualização dos programas, a construção de manuais escolares, a investigação de temas actuais, a integração em equipas de intervenção social ou de governação locais ou regionais, etc. A convivência em ambientes mais alargados (e porventura mais complexos) e o conhecimento de novas realidades

¹⁴ No Acordo de Princípios celebrado a 8 de Janeiro de 2010, entre o Ministério da Educação e grande parte das organizações sindicais, de que resultou a publicação de uma nova versão do ECD.

desenvolverão as competências adquiridas e permitirão fazer transposições de saberes. O distanciamento da instituição permite obter uma nova visão sobre mundo e sobre a escola e o *know how* conseguido constitui uma mais-valia na própria formação e poderá constituir um verdadeiro factor de mudança na actuação dos professores. É uma nova “consciência de estar no direito de participar das decisões colectivas” (Perrenoud, 2000: 167).

3. Considerações finais

Depois do grande passo dado no alcance da democracia que foi trazer todas as crianças e jovens para a escola, não podemos deixar que coexista uma escolaridade obrigatória com uma margem de alunos que passam anos e anos na escola e saem sem nada aprenderem. Segundo Esteve (2008:122) “estamos numa nova situação de ensino”. Mais adiante o autor refere que “agora, temos de modificar o nosso sistema de ensino, para que tenha flexibilidade suficiente para se ocupar dessas crianças e dos seus problemas reais, com um certo nível de qualidade” (id: 122). E, por muito que já se peça aos professores, não se lhes pode deixar de pedir que não contribuam para reduzir as desigualdades que são geradas a montante da escola. Como menciona Ambrósio (2001:12), “a boa educação é a educação democrática, pois permite que os indivíduos se comportem de forma autónoma, racional e criativa: isto é, a que oferece aos indivíduos os conhecimentos e as competências necessárias para formularem os seus juízos de forma independente, e para com eles participarem na construção e gestão do seu projecto de vida, tanto na perspectiva pessoal como colectiva”. E, neste sentido, a educação dada na escola pode ser também um contributo essencial para o virar de um destino a que famílias parecem estar condenadas por reproduzirem, de geração em geração, os seus *modus vivendus*.

Sabendo que o meio familiar determina, em grande parte, o comportamento dos indivíduos há também que ter em conta o contexto mais alargado que é a escola e que pode contribuir para favorecer os alunos para os quais o meio familiar é mais desfavorável e redutor. Em nome da igualdade de oportunidades para todos, cabe à escola fazer com que isso aconteça, dando uma atenção especial a estes alunos e minimizando as diferenças que os alunos trazem a montante. Quanto mais estimulante e motivador for o meio, tanto ao nível dos recursos como das estratégias ou das próprias expectativas positivas em relação aos alunos, mais determinante poderá ser este factor pois consegue estimular um maior número de alunos e os vários tipos de inteligência de cada um. A incitação a novas experiências e a novos contextos (e mais complexos), poderá, à semelhança do que se pensa para a diversidade de outros tipos de estratégias, facilitar a aquisição de aprendizagens e promover a aquisição de competências mais eficazes. É sobretudo neste âmbito

que os computadores e o uso da Internet podem ter um papel importante. Segundo as teorias construtivistas, já referenciadas, a escolha de processos e estratégias de aprendizagem desde idades precoces são mais determinantes do que as variáveis pessoais.

Uma escola eficaz terá que ter em conta as experiências educativas dos seus alunos, ou seja, o trabalho educativo é abrangente e integral, comportando não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, o moral e o afectivo. A escola terá que se preocupar com as especificidades e os interesses dos alunos, bem como com a estruturação de processos que os façam atingir as metas educativas. Neste sentido, deve flexibilizar currículos, multiplicar oportunidades para que todos os alunos, de acordo com os seus interesses, desenvolvam atitudes pró-activas e estejam preparados para ultrapassar os desafios futuros, quer no prosseguimento de estudos e no mundo do trabalho.

A definição da organização dos currículos escolares é um acto político no sentido mais profundo do termo. Determinar o rumo que queremos dar à escola significa em larga escala determinar o rumo do próprio país. Em Portugal, desde o final da década de 90 que se implementou em todas as escolas a designada gestão flexível dos currículos “com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio). Contudo, a implementação careceu de formação que consciencializasse os professores da sua real utilidade na promoção de um ensino de qualidade e, sem a adesão e envolvimento dos professores a implementação de um currículo corre sérios riscos de se diluir e de não passar de uma mudança de texto, quando o que se pretende é uma mudança de práticas.

A abordagem do currículo através das competências tem que ter como base a intenção determinada de obter um maior sucesso dos indivíduos, não só enquanto alunos, mas, sobretudo, enquanto pessoas nas suas diferentes dimensões. Se a competência, como já se disse, está relacionada com o processo de mobilização e activação de recursos (conhecimentos, capacidades e estratégias) aplicadas na resolução de problemas não se pode confundir com a mera aquisição de conhecimentos que caracterizou a escola durante muito tempo. A pertinência dos conhecimentos continua a ser fundamental como pré-requisito à assimilação de outros conhecimentos mais complexos, a servir de base de cultura geral e como um recurso fundamental à aquisição das competências. Não se pretende, por isso, desvalorizar os conhecimentos que consideramos altamente relevantes no conceito de competência, mas sim partilhar a sua importância com outros tipos de abordagens que permitam aos alunos não estarem só treinados para produzir respostas e executar tarefas prescritas.

Não sendo ensinadas, a transferência e mobilização de conhecimentos adquirem-se pelo exercício e por uma prática reflexiva, nas situações que permitem mobilizar, transpor e articular saberes e utilizar estratégias inovadoras, a partir de recursos. As competências pressupõem o desenvolvimento global do pensamento crítico e da prática reflexiva que só pode ser exercido sobre o conjunto dos saberes e das situações de formação ou de vida. O aluno que se pretende educar no século XXI terá que ter a autonomia para reagir de uma forma criativa e abrangente em situações problemáticas. A escola terá que assumir, de uma vez por todas, que é um espaço de educação e de vivência para a cidadania e encarar o currículo como um projecto de realização de aprendizagens e de desenvolvimento de competências.

Se as normas que definem a profissão de professor não limitam o caminho para a criação de um novo paradigma de professor pró-activo e empreendedor, também nem sempre fazem o apelo claro a essas novas atitudes e competências que nos parecem essenciais nos professores. O professor deste novo século não pode mais deixar a sua actividade ao acaso e ao imprevisto e não pode ensinar o que ele próprio não tem. Como refere Hameline (2008: 39) “a acção põe sempre em causa as intenções”. O professor deve, acima de tudo, ter uma atitude reflexiva em relação à sua prática e à dos colegas com quem deve partilhar experiências, não desistir nunca de fazer melhor do que ontem e de ser capaz de criar um ambiente pedagógico favorável à aprendizagem. “O sentido do que fazemos ganha-se acção a acção.” (Hameline, 2008: 60). Neste processo inclui-se, inevitavelmente a necessidade de auto-regulação e “a criação de mecanismos de responsabilização profissional” (Loureiro, 2001: 149). Os professores só poderão almejar a recuperação do prestígio e a confiança na sua profissão quando conseguirem consciencializar-se da importância de uma nova cultura de avaliação e de diferenciação que permita realmente valorizar os professores competentes.

O professor tem que ter uma atitude mais interventiva em todo o processo educativo e não apenas na fase de execução. É necessária coerência na conceptualização e na organização da escola, pelo que o papel do professor tem de passar também pela assunção destas etapas do processo. Subsiste muitas vezes a ideia que “os professores não agem, reagem” (ideia defendida no blogue A Educação do Meu Umbigo, de Paulo Guinote), devido ao modo conformista e passivo com que muitos deles encaram a profissão. O futuro não se compadecerá com a profissão se os professores cruzarem os braços na esperança de que os problemas actuais se resolverão por si e se encostarem timidamente à sombra de decretos que vão sendo publicados pela tutela. “Viver de esperanças, não nos obriga a criar ilusões”, aludiu Nóvoa (2007), citando Paulo Freire, e apelando a uma nova atitude do professor na vanguarda da construção de uma renovada identidade profissional. Nóvoa reforça ainda a necessidade de os professores aspirarem a um novo reconhecimento social e de ser reforçada “a presença pessoal e pública dos professores” nos diferentes locais de debate e de

decisão da sociedade. Os professores têm, afinal, que tomar nas suas mãos o destino da sua profissão, porque, segundo a sabedoria do filósofo romano Sêneca, “quando se navega sem destino, nenhum vento é favorável”.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

No trabalho empírico é nosso propósito obter o conhecimento da percepção que os professores têm em relação às competências dos seus pares e a configuração da valorização de algumas dessas competências nos professores neste novo século.

No ponto 1, Concepção e desenvolvimento da investigação, explicitamos os problemas e questões de partida que nos impeliram para o tratamento desta temática, bem como a fundamentação da pertinência das metodologias aplicadas. Serão ainda abordadas as hipóteses colocadas e os procedimentos utilizados no desenvolvimento do trabalho. No ponto 2, O estudo exploratório, inicialmente será feito um enquadramento do Agrupamento de Escolas objecto desta investigação e do meio onde está inserido. Seguidamente, é feita a caracterização da amostra e a operacionalização das escalas, verificando a sua consistência interna.

No ponto 3, Análise e discussão dos resultados, são analisados e interpretados os dados recolhidos no questionário e nas entrevistas, relativamente à percepção que os professores têm sobre as competências profissionais dos seus pares. Faremos primeiro uma análise descritiva das percepções dos professores e, seguidamente, tentaremos validar as hipóteses que colocámos, recorrendo à estatística inferencial. A discussão de resultados será feita em paralelo com a análise dos resultados que vão sendo apresentados. Este ponto termina com umas breves considerações finais.

1. Concepção e desenvolvimento da investigação

1.1 Problema e questões de partida

Conforme já referimos, os desafios que se colocam actualmente aos professores são enormes e as suas funções educativas foram grandemente ampliadas e revestidas de uma gradual complexificação. Neste novo contexto surgem-nos questões para as quais não se descortinam

respostas fáceis nem consensuais. Quais as competências que um professor tem que ter para dar resposta às exigências do mundo actual? Como se cruza a sua actividade profissional com a sua quota-parte de responsabilidade na criação de uma escola para todos? Quais as competências mais valorizadas no perfil de um professor? Como vêm os professores o desempenho dos seus pares na escola actual? Qual o papel do professor num novo paradigma de escola? Como é que os professores promovem a aprendizagem de todos os alunos, atendendo à diversidade dos novos contextos educativos? Qual o relacionamento dos professores com a comunidade educativa? Como avaliam os professores a qualidade da formação inicial e a importância da formação contínua dos professores? Serão estas as principais questões de partida que nortearam o presente estudo.

O tema em investigação prende-se, assim, com a percepção que os professores têm das competências dos seus pares e a definição de competências que se manifestam relevantes ao exercício da docência nos tempos actuais. Pretendemos conhecer a percepção que os professores têm em relação às competências dos seus pares e a configuração da valorização de algumas dessas competências nos professores, em particular, conhecer o tipo de competências mais valorizadas actualmente pelos professores: científicas, pedagógicas ou relacionais e qual a percepção para uma situação futura. Tentaremos ainda obter informação sobre alguns aspectos um pouco além do estudo das percepções dos professores sobre as competências dos seus pares, mas que nos permitirão um melhor entendimento do modo como pensam e actuam os professores, nomeadamente sobre o reconhecimento da importância do envolvimento na vida local, da importância da existência de percursos diferenciados nas escolas ou da validade do modelo de avaliação de desempenho implementado nas escolas.

1.2. A metodologia

Se a definição da temática deste trabalho foi uma tarefa relativamente fácil, por ser um assunto que há já algum tempo nos atrai e fascina, mais problemático foi determinar o modo como poderíamos obter o conhecimento científico. O receio de não passar para além do conhecimento comum, de não acrescentarmos nenhuma mais-valia à nossa própria formação, de não nos conseguirmos distanciar devidamente dos factos com os quais temos uma relação afectiva e, ainda, de não conseguirmos retirar substrato do que estávamos a investigar foi sempre algo que constituiu uma preocupação séria ao longo do trabalho.

Cientes de que qualquer que fosse a metodologia a utilizar no trabalho empírico, requereria sempre da nossa parte um comportamento ético, respeitando a adesão voluntária dos sujeitos ao projecto de investigação com o conhecimento prévio da natureza do estudo, manifestámos o nosso

compromisso na protecção da identidade dos intervenientes e no respeito pela autenticidade dos resultados obtidos.

Decidimos optar por uma investigação quantitativa que nos pareceu ser facilitadora e adequada a uma abordagem ao estudo do tema em causa, nomeadamente, na averiguação de indicadores pontuais que nos permitam orientar uma interpretação mais lata em torno da temática. Justificou-se, por esse motivo, utilizar o questionário como técnica de recolha de dados. No entanto, a simultaneidade de aplicação de metodologias quantitativas e qualitativas pareceu-nos ser um contributo significativo para o enriquecimento do trabalho empírico. Assim, a par da mobilização do inquirido por questionário impôs-se o recurso à entrevista para o aprofundamento e explicitação de alguns pontos de difícil exequibilidade na concepção de um questionário.

1.2.1. O questionário

O questionário apresenta algumas vantagens que importa relevar, permitindo-nos recolher facilmente informação de natureza variada de um grande número de pessoas, respeitando o anonimato dos inquiridos. Se para o investigador, o questionário necessita de um reduzido tempo de recolha de dados para um elevado número de pessoas (Ferreira, 2001:101) e lhe facilita a uniformização e categorização das respostas para posterior análise, para o inquirido, permite-lhe responder no tempo que achar mais conveniente e salvaguarda-o, normalmente, de respostas muito elaboradas e complexas.

Não podemos também, no entanto, de deixar de referir as principais desvantagens com que temos de contar quando optamos pela sua utilização. Uma das principais fragilidades poderá ser a reduzida envolvência dos respondentes, ou seja, não podemos esperar à partida uma elevada concentração na sua realização nem conseqüente originalidade na variedade de respostas. A falta de respostas a questões e a não devolução dos questionários poderão também ser factores inibidores do sucesso na utilização desta técnica. Para o investigador, a maior dificuldade será, seguramente, a concepção do próprio questionário. A construção de um inquérito por questionário é, efectivamente, uma tarefa árdua que pressupõe um conhecimento da matéria em causa. As questões a colocar devem ser simples, claras e coerentes e neutrais, isto é, não devem induzir para uma determinada resposta.

No âmbito deste trabalho foi construído um questionário (Anexo 1) dividido em duas partes bem definidas. Na parte I, constituída por oito questões, pretende conhecer-se as características gerais e profissionais dos respondentes. Para esse efeito recolheram-se informações sobre os seus dados pessoais (sexo e idade) e dados profissionais (grau académico, nível de ensino leccionado,

situação profissional, departamento em que está inserido, anos de serviço e exercício ou não de cargos de coordenação e/ou supervisão pedagógica). Com a parte II do questionário, constituída por 62 questões, pretende conhecer-se a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares e as competências necessárias à docência, bem como a sua opinião relativa à valorização de determinados tipos de competências. Nesta parte do questionário, os professores são ainda convidados a reflectir sobre a necessidade, ou não, do envolvimento com a comunidade e sobre questões pontuais que se colocam como problemáticas nos tempos actuais, nomeadamente a questão da avaliação de desempenho.

Todo o questionário é composto por questões de resposta fechada. Como é conhecido, neste tipo de respostas são apresentadas ao inquirido um conjunto de alternativas para que o mesmo seleccione a opção que melhor representa a sua situação (no caso da parte I) ou o seu ponto de vista (no caso da parte II). Na segunda parte do questionário, os respondentes exprimem a sua opinião numa escala ordenada, tipo Likert, mostrando o seu grau de concordância com as afirmações numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

1.2.2. A entrevista

Como já foi referido, embora este estudo seja fundamentalmente um estudo exploratório quantitativo, optámos por incluir também metodologias qualitativas. Na entrevista é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que propicia a obtenção de informação importante e mais pormenorizada para a investigação, bem como um maior entendimento da relação entre os factos. Aprofundar alguns assuntos que necessitam de maior explicitação foi, desde logo, o objectivo que nos levou a enveredar por esta metodologia.

Decidimos por realizar uma entrevista semi-estruturada, tentando delimitar o volume de informação mas procurando também um ambiente informal, onde os entrevistados pudessem ter alguma liberdade de expressão e espontaneidade. Se bem que a temática abordada fosse do interesse e conhecimento dos professores em geral, na selecção dos entrevistados procurámos encontrar pessoas que, à partida, acreditamos fazerem uma reflexão mais sistemática sobre a sua profissão. Desta forma, asseguraríamos uma maior facilidade na obtenção de resposta às nossas necessidades de informação.

Uma das vantagens da entrevista é permitir uma flexibilização do espaço e do tempo do agrado dos intervenientes, havendo por isso uma predisposição e uma vontade expressa da sua realização. A possibilidade de recolha de um elevado e diversificado número de dados, através da

emissão de opiniões personalizadas constitui, necessariamente, uma forma de enriquecimento da própria investigação.

Para a aplicação da entrevista foi elaborado um guião com seis questões (Anexo 2), que, no fundo, constituem a base das questões que nortearam o nosso estudo.

1.3 Hipóteses e variáveis

Segundo Barros (2008:152-153) a “hipótese é uma asserção provisória que, longe de ser uma proposição evidente por si mesma, pode ou não ser verdadeira — e que, dentro de uma elaboração científica, deve ser necessariamente submetida a cuidadosos procedimentos de verificação e demonstração”. No nosso trabalho, tentámos formular hipóteses que pudessem expressar relações entre as diferentes variáveis, que à partida pudessem ter uma maior relevância para o tema em investigação e estivessem centradas no fulcro do trabalho: as competências dos professores na actualidade. Foram cinco as hipóteses que direccionaram o nosso estudo e que serviram de fio condutor ao longo de todo o trabalho:

H1 – A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com os anos de serviço dos professores.

H2 – A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o nível de ensino que leccionam.

H3 – A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o departamento curricular a que pertencem.

H4 – A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o exercício de cargos de coordenação.

H5 – A percepção que os professores têm das competências dos seus pares diferencia-se em função do sexo.

As variáveis que nos surgem em primeiro lugar no nosso estudo são as próprias características dos indivíduos que constituem a amostra: sexo, idade, grau académico, nível de ensino leccionado, situação profissional, departamento em que está inserido, anos de serviço e exercício ou não de cargos de coordenação e/ou supervisão pedagógica.

Para estudar a percepção que os professores têm sobre as competências dos seus pares, consideramos dez dimensões das competências dos professores, utilizando como base o referencial de competências de Perrenoud (2000).

A percepção dos professores em relação à competência de *Organizar e dirigir situações de aprendizagem* foi operacionalizada através de uma escala com 5 itens, onde averiguámos a preparação científica de um professor no início da carreira, a utilização de estratégias e metodologias que tenham em conta os obstáculos à aprendizagem, o conhecimento dos alunos e os erros dados pelos alunos e ainda a optimização de recursos didácticos (não informáticos) existentes.

A competência *Administrar a progressão das aprendizagens* foi operacionalizada por uma escala de seis itens onde foi abordada a preparação pedagógica de um professor no início da carreira, a gestão eficaz horizontal e vertical dos currículos, a iniciativa para alterar e adaptar estratégias e metodologias, a fundamentação da acção pedagógica em correntes epistemológicas e psicológicas e o reconhecimento da importância crucial da avaliação formativa.

A imagem que os professores têm dos seus pares, relativamente à competência *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* foi operacionalizada por uma escala de cinco itens que indagavam os conhecimentos técnicos dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, a utilização de estratégias e metodologias que prevejam a heterogeneidade e a diferença, que previnam a exclusão e a discriminação e que fomentem a cooperação entre os alunos.

Relativamente à percepção que os professores têm da competência *Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho* foi operacionalizada numa escala de três itens que averiguam se as metodologias e estratégias utilizadas promovem o envolvimento dos alunos, tanto em contexto de sala de aula como na própria vida da escola e se os professores favorecem a definição dos projectos de vida dos seus alunos, considerando a sua personalidade e a sua história de vida.

A imagem dos professores sobre a competência *Trabalhar em equipa* foi trabalhada numa escala de cinco itens que apuraram se os professores mais experientes partilham a sua experiência com os mais novos e se, por sua vez, os mais novos agregam a experiência dos mais velhos; se os professores preparam o processo educativo em equipa, se os professores gerem eficazmente situações de conflito e as equipas que coordenam e ainda se os professores têm competência para avaliar os seus pares.

A percepção dos professores da competência *Participar na administração da escola* foi operacionalizada numa escala de quatro itens onde indagámos o grau de participação dos professores nas diferentes estruturas da escola, na elaboração de documentos orientadores e a vontade com que assumem cargos de coordenação. Para além disso, constatámos a imagem dos pares sobre a cooperação com instituições da comunidade e no desenvolvimento de projectos de carácter social e cultural.

A imagem que os professores têm sobre a competência dos seus pares para *Informar e envolver os pais* foi operacionalizada numa escala de três itens. Aqui averiguámos qual a percepção sobre a promoção do envolvimento dos pais na construção dos saberes dos filhos, sobre a efectividade de reunião sistemática com os pais e se há a promoção do envolvimento dos pais nas estruturas da escola.

Para a operacionalização da percepção da competência *Utilizar novas tecnologias* foi utilizada uma escala de quatro itens, onde averiguámos os conhecimentos no domínio das novas tecnologias, se os professores as utilizam em contexto de aula e se optimizam esses recursos, bem como o software didáctico existente.

A percepção da competência *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão* foi operacionalizada numa escala de seis itens. Aqui averiguámos se os pares têm a percepção de que os professores integram saberes específicos da sua especialidade e saberes multidisciplinares, se incorporam uma reflexão sistemática das suas práticas, se os professores valorizam a diversidade e multiculturalidade, se promovem a vivência das regras democráticas, se conseguem manter-se a disciplina na sala e promovem a educação integral dos alunos.

Por fim, a percepção da competência *Administrar a sua própria formação contínua* foi operacionalizada numa escala de quatro itens onde averiguámos o grau de inovação dos professores, a consciência da necessidade de formação contínua e a sua procura voluntária, bem como se os professores têm em consideração os resultados da sua avaliação de desempenho na regulação da sua própria formação.

1.4. Procedimentos

Iniciámos o processo de construção dos instrumentos de recolha de dados com a realização de um entrevista a um professor. Esta serviu-nos para clarificar algumas das questões a introduzir no questionário bem como para melhorar o guião da entrevista.

Elaborada uma primeira versão do questionário, procedemos à sua aplicação, numa etapa de pré-teste, a um universo reduzido de 23 professores e educadores que estavam a frequentar o 1º ano de um mestrado. Analisados os dados, foram feitas ligeiras alterações na formulação de algumas questões procurando clarificar a sua interpretação.

A versão final do questionário foi aplicada a todos os professores de um agrupamento vertical, num total de 108 elementos, em Junho e Julho. Os questionários foram entregues em reuniões de departamento, tendo sido explicado o tema do trabalho e realçado o facto de que as opiniões dos professores deveriam reflectir a percepção das competências dos seus pares em relação ao ciclo que leccionavam. Foi ainda feito o pedido expresso para responderem a todas as questões. A grande

maioria dos questionários foi respondida de imediato e entregue logo a seguir. Alguns professores optaram por responder em casa aos questionários, entregando-os posteriormente. Aos professores que faltaram às reuniões, os questionários foram entregues individualmente, com as mesmas indicações. Obtivemos uma taxa de devolução de 92,6%, recolhendo 100 questionários¹⁵. Dos questionários devolvidos foi retirado o de uma educadora que trabalha no pré-escolar (caso único no Agrupamento) pois considerámos não se enquadrar na amostra alvo deste trabalho, uma vez que apenas nos propomos a conhecer a percepção dos professores do ensino básico e secundário. Analisamos, assim, 99 questionários, o que consideramos ser bem representativo da opinião dos professores do Agrupamento.

Os dados foram tratados no software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows, na sua versão 17.0. Foi feita, em primeiro lugar, a caracterização da amostra inquirida, e estimada a consistência interna e a respectiva fiabilidade das escalas. Segundo Maroco e Garcia-Marques (2006: 66) “qualquer referência a questões de fiabilidade (reliability) de uma medida suscita referência ao índice de alpha de Cronbach”. No entanto, a interpretação do valor do índice de alpha de Cronbach não é consensual, existindo diversos critérios de recomendação de fiabilidade. Ainda conforme Maroco e Garcia-Marques (2006: 73), indicando autores como Kaplan & Sacuzzo (1982) ou Nunnally (1978), são apontados como critérios mínimos para aceitação do indicador de alpha de Cronbach um valor superior a 0,7 ou, segundo Murphy & Davidsholder (1982), superior a 0,6.

Em paralelo à análise do índice α de Cronbach, foram analisadas estatísticas referentes aos itens do questionário: média, desvio padrão, correlação do item em relação ao total e o α de Cronbach corrigido. Depois da validação das escalas, procedemos à análise descritiva dos diferentes itens.

Na análise das relações entre variáveis e para testar as hipóteses formuladas, recorreremos à inferência estatística, utilizando especificamente o teste t de student e o teste Anova.

Relativamente às entrevistas, foi realizada inicialmente, em Maio, uma entrevista-teste a um professor (professor A). Dada a aceitação do tipo da entrevista, procedemos às restantes entrevistas, durante o mês de Julho. Assim, foram realizadas entrevistas a três professores do Quadro do Agrupamento, de ciclos diferentes, com experiência no Agrupamento em estudo, onde já todos exerceram cargos de coordenação e/ou supervisão pedagógica. O professor A é do sexo masculino, tem 16 anos de serviço, lecciona no ensino secundário, pertence ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, é licenciado e exerce actualmente cargos de gestão intermédia e/ou

¹⁵ Os 8 questionários em falta estão distribuídos pelos quatro dos cinco departamentos existentes no Agrupamento: 1 no Departamento de Línguas; 2 no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; 3 no Departamento de Expressões e 2 no Departamento do 1º ciclo.

supervisão pedagógica. A professora B é do sexo feminino, tem 26 anos de serviço, lecciona no 2º ciclo, pertence ao Departamento Ciências Sociais e Humanas, é licenciada e exerce actualmente cargos de gestão intermédia e/ou supervisão pedagógica. A professora C é do sexo feminino, tem 28 anos de serviço, lecciona no 1º ciclo, pertence ao Departamento do pré-escolar e 1º ciclo, é licenciada e não exerce actualmente cargos de gestão intermédia e/ou supervisão pedagógica, mas já exerceu.

O registo da informação da entrevista foi feito em suporte áudio, depois do devido consentimento dos entrevistados. Procedeu-se, de seguida, à sua transcrição (Anexo 3) e fez-se uma análise descritiva das mesmas, questão a questão.

2. O estudo exploratório

2.1. O local da investigação

O Agrupamento de Escolas objecto da investigação é formado por uma escola sede, com 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, sete escolas do 1º ciclo e um jardim-de-infância. As escolas do 1º ciclo têm 20 turmas e existe apenas uma unidade de jardim-de-infância. A escola sede tem 26 turmas a funcionar. No ano lectivo de 2009/10, o Agrupamento teve, aproximadamente, um total de 875 alunos diurnos e disponibilizou cursos nocturnos para adultos, facultando formação nas áreas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), do Inglês e do Português para Estrangeiros. Estes cursos nocturnos foram frequentados por cerca de 150 formandos.

O agrupamento tem sede numa estância balnear procurada por turistas na época do verão. Esta, não tendo actualmente a importância económica de outrora em que foi um destacado porto de pesca e de mercadorias, continua ainda a atrair pessoas pelas suas actividades de recreio de lazer (principalmente desportos náuticos). Actualmente, nesta localidade predomina o sector terciário, sobretudo serviços sazonais ligados ao turismo. As localidades limítrofes, das quais fazem parte as escolas do 1º ciclo e jardim-de-infância do agrupamento e das quais são oriundos muitos dos alunos da escola sede, caracterizam-se por uma fraca industrialização onde, contrariamente à localidade da escola sede, o sector primário tem ainda uma grande importância.

A localidade onde está implantada a escola sede do agrupamento revela uma forte apatia cultural, sendo poucos os eventos que acolhem uma receptividade satisfatória por parte dos seus habitantes. A função da escola como elemento difusor de cultura assume, por esse motivo, uma importância acrescida no contributo de desenvolvimento integral dos seus alunos.

A letargia cultural estende-se à falta de expectativas que muitas das famílias locais manifestam em relação ao futuro, tanto para si como para os seus descendentes, o que se traduz

numa falta de estímulo e de motivação que afecta, necessariamente, o sucesso na aprendizagem de uma parte significativa de alunos. Na tentativa de superar muitos destes problemas e evitar o abandono escolar precoce, paralelamente a uma forte intervenção junto das famílias e na aposta na dinamização de actividades extra-curriculares na escola (nomeadamente no âmbito do desporto escolar e nos mais diversos clubes) a escola tem vindo a implementar Cursos de Formação e Educação de nível II e Cursos Profissionais de nível III.

À semelhança do que acontece um pouco por todo o país, a localidade caracteriza-se ainda pela crescente integração de imigrantes, sobretudo brasileiros, de países do leste europeu e, ultimamente, também chineses, que desafiam a escola a criar novas formas de actuação, assimilando uma nova organização multicultural.

2.2 Caracterização da amostra

Como já foi referido, a nossa amostra é constituída por 99 professores do ensino básico e secundário. Tal como acontece na maioria dos Agrupamentos do nosso país, o corpo docente é constituído maioritariamente por professoras (74,7%). Apenas um quarto é do sexo masculino (25,3%).

Relativamente às idades dos inquiridos da população em estudo, apenas 4 professores (4%) se encontram no escalão etário mais baixo, tendo entre 21 e 30 anos. No escalão etário entre os 31 e os 40 anos encontramos 42 professores (42,4%), 31 professores têm entre 41 e 50 anos (31,3%) e, 22 apresentam uma idade entre 51 e 60 anos (22,2%).

Uma maioria esmagadora dos inquiridos, 90 professores, tem o grau académico de licenciado (90,9%). Existem ainda 6 professores com o bacharelato (6,1%), 2 professores com o mestrado (2%) e um professor que respondeu Outro, aludindo não possuir nenhum dos graus académicos indicados no questionário (1%).

Quanto à situação profissional dos inquiridos, 69 professores (69,7%) pertencem à Quadro de Agrupamento. Em situação de destacamento encontram-se 4 professores (4%) e em Quadro de zona Pedagógica 5 professores (5,1%). Destaca-se o peso dos professores contratados (21), correspondendo a cerca de um quinto da população docente inquirida (21,2%).

Tabela 1 – Distribuição dos professores por anos de serviço

Anos de Serviço	N	Percentagem
Menos de 5 anos	9	9,2%
Entre 5 e 10 anos	13	13,1 %
Entre 11 e 15 anos	24	24,2 %
Entre 16 e 20 anos	19	19,2 %
Mais de 20 anos	34	34,3 %
Total	99	100,0 %

Relativamente à distribuição da população em estudo por anos de serviço (Tabela 1), a maioria dos docentes (77,7%) tem uma experiência profissional significativa, com mais de 10 anos de serviço. Realmente, a nossa população conta com 24 professores que têm entre 11 e 15 anos de serviço, 19 professores com 16 a 20 anos de serviço e 34 professores com mais de 20 anos de serviço. Os professores com menos experiência profissional distribuem-se da seguinte forma: 9 professores (9,1%) com menos de 5 anos de serviço e 13 professores (13,1%) com 5 a 10 anos de serviço.

Analisando agora a distribuição dos professores pelo nível de ensino que leccionam, 25 são professores do 1º ciclo do ensino básico (25,3%), 20 leccionam no 2º ciclo (20,2%), 37 dos professores dão aulas ao 3º ciclo (37,4%) e 17 professores leccionam o ensino secundário¹⁶ (17,2%). Apesar de não se verificar uma relação estatisticamente significativa entre o sexo e o nível de ensino ($\chi^2 = 2,172$ p=0,538) verifica-se um maior grau de feminização no 1º ciclo (84%) em oposição ao 3º ciclo (67,6%), onde leccionam quase metade dos professores do sexo masculino existentes no agrupamento (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição dos professores por *Nível de ensino que lecciona e Sexo*

			Nível que lecciona				
			1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Total
Sexo	Feminino	N	21	15	25	13	74
		% no Nível que lecciona	84,0%	75,0%	67,6%	76,5%	74,7%
	Masculino	N	4	5	12	4	25
		% no Nível que lecciona	16,0%	25,0%	32,4%	23,5%	25,3%
Total		N	25	20	37	17	99
		% no Nível que lecciona	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			25.3%	20.2%	37,4%	17,2%	100.0%

¹⁶ Dada a fraca representatividade do ensino secundário no agrupamento (existem apenas 6 turmas), em algumas das situações o professor pode não leccionar exclusivamente no secundário e ter horários mistos de 3º ciclo e secundário. Não obstante, no questionário, foi pedido aos professores que seleccionassem o ciclo que tivesse uma maior representatividade no seu horário

Os professores inquiridos distribuem-se pelos cinco departamentos existentes no Agrupamento. Os departamentos de menores dimensões, Departamento de Línguas e Departamento de Ciências Sociais e Humanas têm 17 respondentes cada, o que corresponde a 17,2% da população total em cada um departamentos. Participam na nossa amostra 24 professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (24,2%), e 18 do Departamento de Expressões. (18,2%). O Departamento do 1º ciclo integra 23 professores (23,2%) do nosso estudo (Tabela 3). Verifica-se uma relação significativa entre o sexo e o departamento curricular, ($\chi^2 = 10,995$ $p=0,027$)¹⁷, sendo o Departamento de Línguas totalmente constituído por professoras e o Departamento de Expressões o menos feminizado (55,6%) (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição dos professores por Departamento Curricular e Sexo

		Departamento						
		Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	1º ciclo	Total	
Sexo Feminino	N	17	12	16	10	19	74	
	% no Departamento	100,0%	70,6%	66,7%	55,6%	82,6%	74,7%	
Masculino	N	0	5	8	8	4	25	
	% no Departamento	0%	29,4%	33,3%	44,4%	17,4%	25,3%	
Total	N	17	17	24	18	23	99	
	% no Departamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		17,2%	17,2%	24,2%	18,2%	23,1%	100,0%	

Dos 99 professores inquiridos, 33 deles (33,3%) exercem cargos de coordenação e/ou supervisão pedagógica e os restantes 66 professores (66,7%) não exercem qualquer tipo de cargo.

Tabela 4 – Distribuição dos professores por Cargos de Coordenação e Anos de Serviço

			Cargos de Coordenação		
			Sim	Não	Total
Anos de Serviço	Menos de 5 anos	n	1	8	9
		% nos Cargos de Coordenação	3,0%	12,1%	9,1%
	Entre 5 e 10 anos	n	1	12	13
		% nos Cargos de Coordenação	3,0%	18,2%	13,1%
	Entre 11 e 15 anos	n	6	18	24
		% nos Cargos de Coordenação	18,2%	27,3%	24,2%
	Entre 16 e 20 anos	n	6	13	19
		% nos Cargos de Coordenação	18,2%	19,7%	19,2%
	Mais de 20 anos	n	19	15	34
		% nos Cargos de Coordenação	57,6%	22,7%	34,3%
Total		n	33	66	99
		% nos Cargos de Coordenação	100,0%	100,0%	100,0%
			33,3%	66,7%	100,0%

¹⁷ Três células têm um valor esperado inferior a 5.

Se o exercício de cargos de coordenação e/ou supervisão pedagógica não parece estar relacionado com o sexo dos professores, tal não se verifica quando temos em consideração os anos de serviço ($\chi^2 = 14,402$ e $p=0,006$). (Tabela 4). Assim a probabilidade de exercer cargos de coordenação é muito maior nos professores com maior experiência profissional: 57,6% dos professores que declaram exercer cargos tem mais de 20 anos de serviço.

2.3. As escalas de competências: análise da consistência interna

Analisaremos de seguida a consistência interna das escalas de avaliação da percepção que os professores têm sobre as competências profissionais dos seus pares. Consideramos, como já foi referido, as dez famílias de competências do referencial de Perrenoud.

A primeira escala, que avalia a percepção dos professores em relação à competência *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*, é constituída por cinco itens, podendo, assim, o valor das respostas variar entre cinco e vinte e cinco. Nesta escala o valor do índice Alpha de Cronbach é de 0,767, a média é de 16,71 e tem um desvio padrão de 2,9. As correlações de cada item com o total da escala variam entre 0,433 e 0,626. De acordo com os valores apresentados, consideramos que esta escala tem uma consistência interna aceitável (Tabela 5).

Tabela 5 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q12 - Um professor profissionalizado está devidamente preparado cientificamente quando conclui os seus estudos e assume a docência.	2,90	0,898	0,433	0,766
Q22 - Os professores têm em conta os obstáculos à aprendizagem manifestados pelos alunos.	3,72	0,770	0,482	0,743
Q35 - Os professores trabalham com os alunos os erros dos próprios alunos.	3,46	0,787	0,626	0,695
Q44 - As estratégias/metodologias dos professores estão de acordo com a forma como os alunos organizam o seu próprio conhecimento.	3,33	0,845	0,592	0,705
Q59 - Os professores optimizam os materiais didáticos (não informáticos) existentes na Escola.	3,29	0,746	0,576	0,714

Na segunda escala, que avalia a percepção dos professores em relação à competência *Administrar a progressão das aprendizagens*, foram considerados seis itens, podendo o valor das respostas variar entre seis e trinta. O valor do índice Alpha de Cronbach desta escala é de 0,770, a média é de 18,53 e o desvio padrão é de 3,0. As correlações de cada item com o total da escala

variam entre 0,369 e 0,638. De acordo com os valores apresentados, consideramos que também esta escala tem uma consistência interna aceitável (Tabela 6).

Tabela 6 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Administrar a progressão das aprendizagens*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q13 - Um professor profissionalizado está devidamente preparado pedagogicamente quando conclui os seus estudos e assume a docência.	2,69	0,649	0,369	0,769
Q18 - Os professores gerem eficazmente a articulação vertical do currículo e das aprendizagens ao longo dos diferentes ciclos de ensino.	2,73	0,740	0,421	0,759
Q23 - Os professores alteram metodologias/ estratégias planificadas sempre que se revele necessário.	3,90	0,735	0,626	0,707
Q26 - Os professores fundamentam a sua acção pedagógica e didáctica nas diferentes correntes epistemológicas e psicológicas.	2,77	0,697	0,638	0,705
Q30 - Os professores gerem eficazmente a articulação horizontal do currículo e das aprendizagens.	3,17	0,729	0,565	0,723
Q61 - Os professores reconhecem a avaliação formativa dos alunos como a principal modalidade de avaliação.	3,27	0,867	0,490	0,746

Na Tabela 7 podemos observar a escala relativa à percepção dos professores acerca da competência *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*. Para esta escala foram considerados seis itens, pelo que o valor das respostas pode variar entre seis e trinta. O valor do índice Alpha de Cronbach obtido é de 0,805, a média é de 18,47, com um desvio padrão de 3,3. As correlações de cada item com o total da escala variam entre 0,367 e 0,679, sendo que cinco dos itens têm uma correlação superior a 0,5. De acordo estes valores, consideramos que esta escala tem uma boa consistência interna.

Tabela 7 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q17 - Os professores têm conhecimentos técnicos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.	1,94	0,867	0,367	0,824
Q33 - As metodologias/estratégias implementadas habitualmente prevêm a heterogeneidade da turma.	3,54	0,733	0,586	0,770
Q36 - Os professores estão preparados para incluir alunos com diferentes culturas.	2,77	0,712	0,506	0,787
Q38 - As metodologias/estratégias utilizadas previnem processos de exclusão e discriminação.	3,23	0,855	0,654	0,753
Q41 - As metodologias/estratégias praticadas habitualmente promovem a cooperação entre os alunos.	3,69	0,791	0,679	0,748
Q51 - As metodologias/estratégias implementadas privilegiam pedagogias diferenciadas.	3,31	0,680	0,634	0,762

A escala, referente à percepção dos professores relativamente à competência *Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho*, é composta por três itens, variando o valor das respostas entre três e quinze. O valor do índice de Alpha de Cronbach é de 0,754, a média é de 10,59 e o desvio padrão é de 1,9. As correlações do *score* de cada item e o total da escala variam entre 0,458 e 0,692, apresentando esta escala uma consistência interna aceitável. (Tabela 8)

Tabela 8 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q27 - As metodologias/estratégias implementadas promovem o envolvimento dos alunos nas actividades.	3,73	0,726	0,692	0,554
Q39 - Os professores favorecem a definição dos projectos de vida dos seus alunos de acordo com a personalidade e as vivências de cada aluno.	3,18	0,787	0,458	0,810
Q50 - Os professores promovem a intervenção dos alunos na vida da Escola.	3,68	0,806	0,617	0,631

A escala referente à percepção dos professores relativamente à competência *Trabalhar em equipa* é composta por seis itens, variando o valor das respostas entre seis e trinta. O valor do índice de Alpha de Cronbach desta escala é de 0,730, a média é de 17,45 e o desvio padrão é de 3,0. As correlações de cada item e o total da escala variam entre 0,330 e 0,591. De acordo com os valores apresentados, a escala tem uma consistência interna aceitável - Tabela 9.

Tabela 9 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Trabalhar em equipa*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q20 - Os professores dão especial atenção à partilha com os docentes menos experientes.	2,75	0,747	0,426	0,703
Q25 - Os professores definem e preparam o processo educativo em equipa.	3,04	0,669	0,330	0,727
Q45 - Os professores menos experientes agregam a experiência dos mais velhos na melhoria das suas práticas.	3,00	0,833	0,556	0,664
Q54 - Os professores gerem com segurança situações problemáticas.	3,15	0,747	0,591	0,656
Q60 - Os professores gerem habilmente as equipas que coordenam.	3,22	0,708	0,461	0,694
Q67 – Actualmente os professores têm competências para fazer a avaliação de desempenho dos seus pares.	2,29	0,972	0,448	0,704

A escala seguinte diz respeito à percepção que os professores têm relativamente à competência *Participar na administração da escola*. Esta escala tem quatro itens pelo que os seus valores variam entre quatro e vinte. O valor do Alpha de Cronbach é de 0,732, a média é 12,10 e o desvio padrão é 2,5. As correlações de cada item e o total da escala variam entre 0,470 e 0,567. A escala apresenta uma consistência interna aceitável (Tabela 10).

Tabela 10 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Participar na administração da escola*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q28 - Os professores participam activamente na elaboração dos documentos orientadores da Escola.	2,96	0,914	0,567	0,646
Q42 - Os professores intervêm activamente nas diferentes estruturas da Escola.	3,21	0,872	0,547	0,658
Q46 - Os professores assumem pacificamente os cargos de coordenação para que são nomeados/eleitos.	2,77	0,780	0,513	0,678
Q63 - Os professores cooperam com outras instituições da comunidade em projectos de desenvolvimento social e cultural.	3,16	0,779	0,470	0,701

Relativamente à escala que avalia a percepção dos professores da competência *Informar e envolver os pais*, foram considerados três itens. Esta escala pode então variar entre três e quinze. O valor do Alpha de Cronbach é de 0,877, a média é 9,72 e o desvio padrão é 2,2. As correlações de cada item e o total da escala variam entre 0,660 e 0,847. De acordo com os valores apresentados e, principalmente tendo em conta o reduzido número de itens, a escala apresenta uma boa consistência interna (Tabela 11).

Tabela 11 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Informar e envolver os pais*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q40 - Os professores promovem o envolvimento dos pais na construção dos saberes dos seus filhos.	3,34	0,797	0,847	0,748
Q47 - Os professores reúnem, de uma forma sistemática, com os pais.	3,34	0,859	0,794	0,799
Q52 - Os professores promovem o envolvimento dos pais nas estruturas da Escola.	3,03	0,749	0,660	0,911

A escala que avalia a percepção dos professores da competência dos seus pares em *Utilizar novas tecnologias* é composta por quatro itens, podendo por isso assumir valores entre quatro e vinte. O valor do Alpha de Cronbach é de 0,875, a média é 13,67 e o desvio padrão é 2,5. As

correlações de cada item e o total da escala são todas correlações fortes, variando entre 0,683 e 0,825. Os valores obtidos permitem-nos afirmar que a escala tem uma boa consistência interna (Tabela 12).

Tabela 12 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Utilizar novas tecnologias*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q24 - Os professores têm conhecimentos suficientes no domínio das novas tecnologias.	3,25	0,747	0,738	0,837
Q31 - No exercício da docência, os professores recorrem habitualmente às novas tecnologias.	3,72	0,770	0,683	0,861
Q49 - Os professores exploram as potencialidades didáticas e pedagógicas dos recursos das novas tecnologias.	3,41	0,685	0,825	0,805
Q62 - Os professores utilizam habitualmente software didático.	3,28	0,686	0,692	0,855

A escala que avalia a percepção dos professores da competência dos seus pares *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão* (Tabela 13) é composta por seis itens, variando entre seis e trinta. O valor do Alpha de Cronbach é de 0,820, a média é 21,82 e o desvio padrão é 3. As correlações de cada item e o total da escala variam entre 0,485 e 0,730. Podemos afirmar que a escala tem uma boa consistência interna.

Tabela 13 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q21 - Os professores integram saberes próprios da sua especialidade e saberes multidisciplinares.	3,79	0,611	0,585	0,793
Q32 - Os professores incorporam naturalmente uma reflexão fundamentada sobre as suas práticas pedagógicas.	3,28	0,700	0,485	0,813
Q37 - Na sala de aula, os professores valorizam a diversidade e a multiculturalidade.	3,26	0,790	0,537	0,806
Q53 - Os professores incentivam a vivência de regras de convivência democrática na Escola.	3,98	0,622	0,730	0,764
Q55 - Os professores mantêm habitualmente a disciplina na sala de aula.	3,38	0,710	0,526	0,805
Q70 - Os professores promovem a educação integral dos alunos nos diferentes âmbitos: cognitivo, social, moral e afectivo.	4,12	0,704	0,692	0,768

Na última escala que pretendemos tratar, é avaliada a percepção dos professores relativamente à competência *Administrar a sua própria formação contínua* (Tabela 14). Esta escala é composta por quatro itens, variando o seu valor entre quatro e vinte. O valor do Alpha de Cronbach é de

0,805, a média é 14,15 e o desvio padrão é 2,4. As correlações de cada item e o total da escala variam entre 0,554 e 0,696. Os valores obtidos permitem-nos afirmar que a escala tem uma boa consistência interna.

Tabela 14 – Escala relativa à percepção dos professores em relação à competência *Administrar a sua própria formação contínua*. Média, desvio padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach corrigido. (N=99)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
Q48 - Os professores são habitualmente inovadores nas suas práticas pedagógicas.	3,29	0,689	0,604	0,764
Q56 - Os professores estão conscientes da sua necessidade de formação contínua.	4,04	0,727	0,696	0,719
Q58 - Os professores procuram voluntariamente formação para melhorar o seu desempenho e as suas competências.	3,80	0,639	0,676	0,737
Q66 - Os professores têm em consideração os resultados da sua avaliação de desempenho na regulação da sua própria formação.	3,02	0,903	0,554	0,807

Em síntese, relativamente às dez escalas consideradas, metade apresenta uma boa consistência interna, apresentando um índice de Alpha de Cronbach superior 0,8: *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e Administrar a sua própria formação contínua*. As restantes cinco têm uma consistência aceitável, ou seja, com o indicador de Alpha de Cronbach superior a 0,7 (Nunnally, 1978). O menor índice Alpha de Cronbach encontrado foi de 0,730, na escala operacionalizada para a competência *Trabalhar em Equipa*.

3. Análise e discussão de resultados

3.1 Análise descritiva das percepções dos professores

Como referimos, de seguida serão apresentados e analisados os resultados de todas as variáveis da parte II do questionário, bem como as reflexões produzidas pelos professores entrevistados. Em forma de síntese, faremos a discussão dos resultados que vão sendo apresentados. A segunda parte do questionário contém algumas questões que não foram incluídas nas escalas por não se tratarem de situações directamente ligadas à análise de competências dos seus pares. Pareceu-nos, contudo, importante conhecer um pouco mais da opinião dos professores, nomeadamente sobre as competências profissionais necessárias no futuro, numa sociedade (e

escola) em verdadeira mutação. Foi nesse sentido que foram incluídas algumas questões que nos pareceram pertinentes para um melhor entendimento do tema que estamos a investigar.

Uma das questões que, desde logo, nos colocámos foi saber qual a percepção dos professores sobre a valorização de determinados tipos de competências pelos docentes e como deverão ser essas competências valorizadas no futuro. (Tabela 15).

Tabela 15 – Percepção dos professores em relação à valorização de tipos de competências: científicas, pedagógicas e relacionais. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q9 - Actualmente, os professores valorizam sobretudo as suas competências científicas.	3,0	18,2	56,6	18,2	4,0
Q10 - Actualmente, os professores valorizam sobretudo as suas competências pedagógicas.	2,0	11,1	44,4	39,4	3,0
Q11 - Actualmente, os professores valorizam sobretudo as suas competências relacionais (comunicação, capacidade de criar empatia e relações interpessoais).	4,0	12,1	56,6	22,2	5,1
Q14 - Os professores, no futuro, terão que valorizar sobretudo as suas competências científicas.	0,0	12,1	43,4	31,3	13,1
Q15 - Os professores no futuro, terão que valorizar sobretudo as suas competências pedagógicas.	0,0	6,1	32,3	46,5	15,2
Q16 - Os professores, no futuro, terão que valorizar sobretudo as suas competências relacionais.	0,0	3,0	29,3	52,5	15,2

Analisando os dados que nos respondem a essa questão, podemos verificar que a população inquirida tem uma percepção mais positiva sobre a valorização, pelos seus pares, das competências pedagógicas face às competências relacionais e às competências científicas. Assim, enquanto 42,4% afirma concordar em grande parte ou totalmente com a afirmação “Actualmente, os professores valorizam sobretudo as suas competências pedagógicas”, este valor diminui para 27,3% e 22,2% quando questionados, respectivamente sobre as competências relacionais e científicas.

Relativamente à valorização de tipos de competências no futuro, 67,7% dos nossos inquiridos concorda em grande parte ou totalmente com a ideia de que os professores terão de valorizar sobretudo as competências relacionais. Uma percentagem ligeiramente inferior (61,7%) declara concordar em parte ou totalmente com a mesma afirmação relativamente às competências pedagógicas e, menos de metade (44,4%), afirma concordar em grande parte ou totalmente com o facto de no futuro os professores terem de valorizar sobretudo as suas competências científicas.

Segundo os professores entrevistados A e C, as competências científicas são mais valorizadas no ensino secundário. A professora B considera que “é muito difícil valorizar uma competência

contrapondo a outras” e adianta que “deve haver um equilíbrio entre as várias competências” apesar de, ultimamente, se ter sentido a premência da “necessidade de competências a nível relacional, dados os problemas que existem nas escolas”. A professora C, a propósito da valorização de competências no 1º ciclo e dada a especificidade existente, com os alunos e com os pais, numa relação de monodocência, reforça “a importância das competências pedagógicas e relacionais e que poderão estar mais valorizadas neste ciclo”. O professor A considera a competência para o exercício de uma boa relação interpessoal como uma das características essenciais no professor de hoje e do futuro.

Colocada aos professores a questão *Para enfrentar o futuro na Escola, os professores têm que saber renovar-se a cada dia que passa* (Q64), todos manifestaram concordância com a afirmação, tendo mais de metade dos professores (54,5%) afirmado mesmo a sua concordância total com a necessidade de renovação constante dos professores. De destacar que também o professor A refere na sua entrevista que a inovação é uma das características essenciais de um professor.

Importa ainda referir uma questão de carácter bastante abrangente colocada aos professores entrevistados, relativa ao desempenho dos professores na escola actual. Os três entrevistados referem a sobrecarga de trabalho dos professores nos últimos anos. Questionados sobre se essa situação afecta o desempenho dos professores, o professor A refere que se nota “perfeitamente em pessoas que, antes de haver toda esta sobrecarga, eram pessoas que davam tudo pela escola e tinham muita disponibilidade para participar em tudo que eram actividades extra-curriculares, como as festas, exposições, que se faziam. Actualmente essa predisposição já não será tanta, porque as pessoas estão cansadas, estão revoltadas contra tudo isto.” As professoras B e C consideram que, apesar de tudo, o bom desempenho dos professores em situação de aula não estará a ser afectado. Nesse sentido, a professora B refere que “os professores tentam preservar um bocado os alunos desses problemas. Agora, acho que é inevitável ou mesmo impossível que não tenha alguma influência”. Também a professora C afirma que “apesar de todos os contratemplos e coisas menos agradáveis que nos têm acontecido nos últimos tempos, acho que o empenho do professor se mantém.”

O professor A refere que, actualmente, o “grande desafio é tentarmos acompanhar os ritmos de evolução da sociedade e da tecnologia que para nós tem uma relação directa com os alunos no dia-a-dia”. A professora B acrescenta também que os desafios do desempenho docente passam muito pela capacidade de “gerir a parte do comportamento dos alunos, o próprio insucesso e a fraca qualidade do sucesso”. Adianta que “estas duas frentes e toda a parte da conversão legislativa que tem havido estão a tornar o desempenho dos professores muito difícil”.

Na tentativa de um melhor entendimento sobre questões relacionadas com a avaliação de desempenho, que serão abordadas mas à frente, foi pedida ainda a opinião dos inquiridos sobre a afirmação - *A avaliação de desempenho dos professores permite o reconhecimento das suas competências* (Q69). Os professores revelam um descrédito significativo, com uma discordância que atinge os 53,5%, sendo 19,2% correspondentes a uma discordância total e 34,3% a uma discordância relativa. Apenas 2% concordam totalmente, 14,1% concordam em grande parte e 30,3% concordam apenas parcialmente.

3.1.1. Percepção dos professores sobre as competências dos seus pares

3.1.1.1. Competência: Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Na Tabela 16, podemos observar a percepção dos professores em relação à competência *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*.

Tabela 16 – Percepção dos professores em relação à competência *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q12 - Um professor profissionalizado está devidamente preparado cientificamente quando conclui os seus estudos e assume a docência.	8,1	20,2	46,5	24,2	1,0
Q22 - Os professores têm em conta os obstáculos à aprendizagem manifestados pelos alunos.	1,0	2,0	35,4	47,5	14,1
Q35 - Os professores trabalham com os alunos os erros dos próprios alunos.	2,0	6,1	41,4	44,4	6,1
Q44 - As estratégias/metodologias dos professores estão de acordo com a forma como os alunos organizam o seu próprio conhecimento.	2,0	12,1	42,4	37,4	6,1
Q59 - Os professores optimizam os materiais didácticos (não informáticos) existentes na Escola.	2,0	8,1	51,5	35,4	3,0

A maioria dos professores afirma concordar com todos os itens considerados na escala referente à competência *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*, oscilando esse valor entre 71,7% (Os professores estão devidamente preparados cientificamente no início de carreira) e 97% (Os professores têm em conta os obstáculos à aprendizagem manifestados pelos alunos). De destacar que 47,5 % dos professores concordam em grande parte que os seus pares, na sua actividade profissional, têm em conta os obstáculos à aprendizagem manifestados pelos alunos, e

14,1% declara concordar totalmente com esta afirmação, apresentando este item uma média de 3,72.

Também cerca de metade dos professores respondeu que concordava em grande parte (44,6%) e totalmente (6,1%) com afirmação relativa ao facto dos professores trabalharem com os alunos os erros dos próprios alunos.

O item relativo à boa preparação científica dos professores no início de carreira é o que apresenta a média mais baixa (2,90), com 28,3% dos professores a manifestarem discordar parcial (20,2%) ou totalmente (8,1%) da afirmação.

3.1.1.2. Competência: Administrar a progressão das aprendizagens

Segue-se a Tabela 17, onde podemos observar a percepção dos professores em relação à competência *Administrar a progressão das aprendizagens*

Tabela 17 – Percepção dos professores em relação à competência *Administrar a progressão das aprendizagens*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q13 - Um professor profissionalizado está devidamente preparado pedagogicamente quando conclui os seus estudos e assume a docência.	4,0	28,3	63,6	3,0	1,0
Q18 - Os professores gerem eficazmente a articulação vertical do currículo e das aprendizagens ao longo dos diferentes ciclos de ensino.	4,0	32,3	50,5	13,1	0,0
Q23- Os professores alteram metodologias /estratégias planificadas sempre que se revele necessário.	0,0	4,0	20,2	57,6	18,2
Q26 - Os professores fundamentam a sua acção pedagógica e didáctica nas diferentes correntes epistemológicas e psicológicas.	6,1	20,2	64,6	9,1	0,0
Q30 - Os professores gerem eficazmente a articulação horizontal do currículo e das aprendizagens.	0,0	16,2	53,5	27,3	3,0
Q61 - Os professores reconhecem a avaliação formativa dos alunos como a principal modalidade de avaliação.	1,0	18,2	39,4	35,4	6,1

Os professores revelam, também, concordar com todos os itens considerados na escala que operacionalizou a competência *Administrar a progressão das aprendizagens*, verificando-se, no entanto uma maior diversidade de perspectivas. Destaca-se pela positiva, a afirmação Q23- *Os*

professores alteram metodologias /estratégias planificadas sempre que se revele necessário, apresentando uma média de 3,90. A quase totalidade dos professores concordou com este item, sendo que mais de metade (57,6%) concordou em grande parte e 18,2% afirmou concordar totalmente..

Cerca de 30% declarou concordar em grande parte (27,3%) ou totalmente (3%) com o item *Os professores gerem eficazmente a articulação horizontal do currículo e das aprendizagens*, enquanto que apenas 13,1% manifesta idêntica opinião relativamente à competência dos seus pares na gestão da articulação vertical do currículo. Cerca de um terço (32,3%) discorda parcialmente da afirmação *Os professores gerem eficazmente a articulação vertical do currículo e das aprendizagens ao longo dos diferentes ciclos de ensino*, tendo mesmo 4% manifestado uma discordância total. Os professores têm, assim, uma percepção mais negativa em relação à competência dos seus pares na gestão da articulação vertical do currículo (média de 2,73) do que na gestão da articulação horizontal do currículo (média 3,17))

Embora a maioria declare concordar com a afirmação *Os professores fundamentam a sua acção pedagógica e didáctica nas diferentes correntes epistemológicas e psicológicas*, salienta-se o facto de 26,3% ter manifestado a sua discordância, apresentando este item uma média de 2,77. Também, com uma média inferior a 3, traduzindo uma menor concordância, encontramos o item relativo à boa preparação pedagógica dos professores no início de carreira (média de 2,69). Cerca de um terço dos professores discorda em grande parte (28,3%) ou totalmente (4%) da afirmação.

Por último, destaca-se a maior diversidade das opiniões relativamente ao item *Os professores reconhecem a avaliação formativa dos alunos como a principal modalidade de avaliação*: 35,4% afirma concordar em grande parte; 39,4% declara concordar parcialmente e 18,2% diz discordar parcialmente, apresentando este item uma média de 3,27.

3.1.1.3.Competência: Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Trabalhar com a diversidade na sala de aula parece ser uma tarefa difícil na opinião dos professores entrevistados. Refere o professor A que “muitas das vezes o professor, com uma turma vinte e oito alunos, não tem as condições para poder dar resposta particular” às especificidades de cada aluno”. Também o espartilhamento das disciplinas em tempos de 45 ou 90 minutos e a extensão dos programas são factores que inibem a implementação de metodologias diferenciadas, segundo a opinião da professora B. A escassez de recursos humanos e a falta de preparação técnica são também uma dominante nas opiniões dos entrevistados, principalmente quando se referem a alunos com necessidades educativas especiais. “Grande parte dos professores não tem uma

formação técnica”, afirma o professor A; “E, principalmente, acho que os professores não têm formação”, comenta a professora B e a professora C considera também que “não sabemos como agir perante estas situações, principalmente em situações mais graves. Acredito que a maior parte dos professores não saiba gerir situações deste tipo”.

Na Tabela 18, podemos analisar as frequências relativas à percepção da globalidade dos professores inquiridos em relação à competência *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*.

Tabela 18 – Percepção dos professores em relação à competência *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q17 - Os professores têm conhecimentos técnicos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.	36,4	37,4	22,2	4,0	0,0
Q33 - As metodologias/estratégias implementadas habitualmente prevêm a heterogeneidade da turma.	0,0	8,1	36,4	49,5	6,1
Q36 - Os professores estão preparados para incluir alunos com diferentes culturas.	3,0	29,3	56,6	10,1	1,0
Q38 - As metodologias/estratégias utilizadas previnem processos de exclusão e discriminação.	2,0	15,2	46,5	30,3	6,1
Q41 - As metodologias/estratégias praticadas habitualmente promovem a cooperação entre os alunos.	0,0	7,1	30,3	49,5	13,1
Q51 - As metodologias/estratégias implementadas privilegiam pedagogias diferenciadas.	0,0	9,1	53,5	34,3	3,0

Ao analisar os itens da escala referente à competência *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, destaca-se o facto de a maioria dos professores revelar uma grande discordância (73,8%) em relação ao reconhecimento de competências técnicas dos seus pares para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, tendo mesmo 36,4% dos professores declarado discordar totalmente da afirmação. Traduzindo esta imagem negativa, o item *Os professores têm conhecimentos técnicos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais*, apresenta uma média de 1,94.

O item *Os professores estão preparados para incluir alunos com diferentes culturas* apresenta, também uma média inferior a 3 (2,77). Se a maioria declara concordar parcialmente com a afirmação, cerca de um terço expressa a sua discordância parcial (29,3%) ou total (3%).

Em oposição, podemos referir as percepções que os professores têm relativamente aos itens *As metodologias e estratégias implementadas habitualmente promovem a cooperação entre os*

alunos, (média de 3,69) e *As metodologias e estratégias implementadas habitualmente prevêm a heterogeneidade da turma* (média de 3,54). A grande maioria afirma concordar com aquelas afirmações, destacando-se o facto de cerca de metade (49,5%) concordar em grande parte. A grande maioria dos professores declara também concordar com os itens *As metodologias e estratégias implementadas privilegiam pedagogias diferenciadas* (média 3,31) e *As metodologias/estratégias utilizadas previnem processos de exclusão e discriminação* (média 3,23), tendo, respectivamente, 34,3% e 30,3% dos professores concordado em grande parte. Não deixa de ser interessante verificar a maior dispersão de opiniões relativamente à aplicação de estratégias de prevenção da exclusão e discriminação. Assim, se, como já referimos a grande maioria concorda, 6,1% afirma concordar totalmente e 17,2% discorda parcial (15,2%) ou totalmente da afirmação.

3.1.1.4. Competência: Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho

Antes de analisarmos os itens que fizeram parte da escala referente à competência *Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho*, gostaríamos de fazer referência a algumas questões colocadas aos inquiridos. Na entrevista, o professor A refere que o grande desafio dos professores é acompanhar o ritmo da mudança também dos alunos, “porque os próprios alunos vão mudando com a mudança que se dá à volta deles”.

Assim, no item *Na Escola, principalmente no ensino básico, deverão existir percursos diferenciados/alternativos de ensino que permitam uma plena inclusão de todos os alunos*, os professores manifestaram-se muito positivamente, havendo mesmo 34,3% dos professores que concordam totalmente com a afirmação. Mais de metade dos inquiridos (52,5%) concorda em grande parte com a afirmação e 9,1% concordam parcialmente. Apenas 4% dos respondentes não mostra a sua concordância. A média das respostas é 4,16.

O item *O relacionamento de um professor com os seus alunos afecta o processo de aprendizagem* acolhe uma quase unanimidade nas respostas, havendo apenas 1% dos inquiridos que afirmar discordar (e mesmo assim parcialmente). De realçar que 38,4% dos professores respondentes concorda totalmente e mais de metade dos inquiridos (52,5%) concorda em grande parte com a afirmação., apresentando este item uma média é 3,68.

A Tabela 19, permite-nos observar as frequências relativas à percepção dos professores em relação aos itens da escala que operacionalizou a competência *Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho*.

Tabela 19 – Percepção dos professores em relação à competência *Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q27 - As metodologias/estratégias implementadas promovem o envolvimento dos alunos nas actividades.	0,0	4,0	31,3	52,5	12,1
Q39 - Os professores favorecem a definição dos projectos de vida dos seus alunos de acordo com a personalidade e as vivências de cada aluno.	3,0	12,2	50,5	32,3	2,0
Q50 - Os professores promovem a intervenção dos alunos na vida da Escola.	0,0	8,1	29,3	49,5	13,1

Em todos os itens desta escala, os professores inquiridos revelam uma concordância que oscila entre 84,8% no item *Os professores favorecem a definição dos projectos de vida dos seus alunos de acordo com a personalidade e as vivências de cada aluno*, e 96% no item *As metodologias/estratégias implementadas promovem o envolvimento dos alunos nas actividades*. Destaca-se, neste último item, a elevada percentagem (64,6%) de professores que declara concordar parcial.(52,5%) ou totalmente (12,1%), sendo a média deste item de 3,73.

Igualmente positiva é a percepção dos professores face à promoção da intervenção dos alunos na vida da escola. Cerca de metade (49,5%) concorda em grande parte com a afirmação e 13,1% declara mesmo concordar totalmente. A média deste item é de 3,68.

A questão *Os professores favorecem a definição dos projectos de vida dos seus alunos de acordo com a personalidade e as vivências de cada aluno*, apesar de ter obtido a concordância da grande maioria dos inquiridos, contou com a discordância de 15,2% dos inquiridos e 3% mostram mesmo a sua discordância total. Face a estes resultados, como era de prever, a média mais baixa das respostas foi neste item (3,18).

3.1.1.5. Competência: Trabalhar em equipa

Na Tabela 20, podemos observar a percepção dos professores em relação à competência *Trabalhar em equipa*.

Tabela 20 – Percepção dos professores em relação à competência *Trabalhar em equipa*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q20 - Os professores dão especial atenção à partilha com os docentes menos experientes.	6,1	25,3	56,6	12,1	0,0
Q25 - Os professores definem e preparam o processo educativo em equipa.	1,0	17,2	58,6	23,2	0,0
Q45 - Os professores menos experientes agregam a experiência dos mais velhos na melhoria das suas práticas.	2,0	26,3	43,4	26,3	2,0
Q54 - Os professores gerem com segurança situações problemáticas.	0,0	19,2	48,5	30,3	2,0
Q60 - Os professores gerem habilmente as equipas que coordenam.	2,0	7,1	60,6	27,3	3,0
Q67 - Actualmente, os professores têm competências para fazer a avaliação de desempenho dos seus pares.	23,2	36,4	29,3	10,1	1,0

Relativamente aos itens que constituem a competência *Trabalhar em equipa*, destaca-se, em primeiro lugar, a percepção menos positiva que os inquiridos têm sobre as competências dos professores para fazer a avaliação de desempenho dos seus pares (média 2,29). De facto, a maioria dos professores (59,8%) discorda da afirmação, sendo de realçar a discordância total manifestada por 23,2% dos docentes.

Acrescente-se aqui que quando os professores são auscultados para se pronunciarem sobre se a realização da avaliação de desempenho deve ser efectuada pelos pares (item Q65), a maioria dos inquiridos (72,7%) atestou a sua opinião concordante (média 3,18). No entanto apenas 9,1% expressam concordar totalmente, tendo 28,2% dos professores concordado parcialmente e 35,4% concordado em grande parte. A discordância atinge valores expressivos, com 8,1% de respostas de discordância total e 19,2% de discordância relativa.

Embora a maioria dos professores (68,7%) tenha afirmado concordar com o item *Os professores dão especial atenção à partilha com os docentes menos experientes* (56,6% concorda parcialmente e 12,1% em grande parte), 31,4% discorda da afirmação. O item apresenta uma média de 2,75, traduzindo uma avaliação menos positiva dos professores relativamente à sua preocupação com a partilha com os docentes com menos experiência profissional. Estes resultados vão, de certa forma, ao encontro dos obtidos relativamente ao item *Os professores menos experientes agregam a experiência dos mais velhos na melhoria das suas práticas*. Este item apresenta uma média de 3,0, tendo 28,3% dos docentes manifestado discordar (26,3% de forma

parcial) da afirmação. Atente-se, contudo, na distribuição das respostas, com 28,3% a declarar concordar em grande parte e totalmente.

Se a maioria concorda que *os professores definem e preparam o processo em equipa*, 18,2% dos professores declara discordar da afirmação. A média obtida neste item é de 3,04. Os restantes dois itens apresentam valores médios ligeiramente superiores de 3,15 e 3,22, respectivamente em relação à gestão de situações problemáticas e à coordenação de equipas. Destaca-se relativamente a este último a menor percentagem de opiniões discordantes (9,1%).

Os professores entrevistados reconhecem a importância do trabalho em equipa, salientando, no entanto, dificuldades na sua concretização. Assim, para a professora C, durante toda a vida profissional os “contactos informais com os colegas mais próximos e mais abertos”, constituem um apoio basilar para o desenvolvimento dos professores enquanto profissionais da educação. Segundo o professor A, “não somos uma classe individualista” e “o espírito de ajuda e cooperação existe, mas as condições por vezes é que não permitem”. A falta de tempo é apontada como o principal factor de inibição para esta partilha.

3.1.1.6. Competência: Participar na administração da escola

Em todos os itens da escala referente à competência *Participar na administração da escola*, os professores revelam uma concordância que oscila entre 69,7% no item *Os professores assumem pacificamente os cargos para que são nomeados/eleitos* e 80,8% no item *Os professores cooperam com outras instituições da comunidade em projectos de desenvolvimento social e cultural*.

Ao analisarmos a Tabela 21, destaca-se sobretudo a distribuição das respostas entre as categorias discordo parcialmente, concordo parcialmente e concordo em grande parte. A discordância dos professores tem um maior peso no item relativo à assunção pacífica de cargos, apresentando este item uma média de 2,77. Igualmente inferior a 3 é a média do item relativo à participação activa dos professores na elaboração dos documentos orientadores da escola (média de 2,96), com 26,3% dos professores a manifestar a sua discordância. As médias ligeiramente mais altas das respostas emergem nos itens relativos à intervenção activa dos professores nas estruturas da escola, com o valor 3,21 e no item *os professores cooperam com outras instituições da comunidade em projectos de desenvolvimento social e cultural*, com o valor de 3,16.

Tabela 21 – Percepção dos professores em relação à competência *Participar na administração da escola*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q28 - Os professores participam activamente na elaboração dos documentos orientadores da Escola.	6,1	20,2	50,5	18,2	5,1
Q42 - Os professores intervêm activamente nas diferentes estruturas da Escola.	0,0	21,2	44,4	26,3	8,1
Q46 - Os professores assumem pacificamente os cargos de coordenação para que são nomeados/eleitos.	7,1	23,2	55,6	14,1	0,0
Q63 - Os professores cooperam com outras instituições da comunidade em projectos de desenvolvimento social e cultural.	0,0	19,2	49,5	27,3	4,0

É interessante verificar que os professores valorizam a sua participação na comunidade local. A grande maioria (94,9%) dos professores concorda com o item Q68 - *É importante que os professores tenham uma intervenção cívica perante os problemas locais*. Destacam-se as elevadas percentagem (20,2% e 51,5%, respectivamente) que afirmaram concordar totalmente e em grande parte, apresentando este item a média de 3,87 (DP=0,8). Também a grande maioria (88,9%) dos professores manifesta a sua concordância com o item Q43 - *É importante que os professores se envolvam na vida da comunidade local*, tendo mais de metade declarado concordar em grande parte (39,4%) e totalmente (12,1). A média deste item é de 3,52 (DP=0,9).

A importância do relacionamento com a comunidade é também evidenciada pelos professores entrevistados. A professora C afirma que “em todas as escolas do 1º ciclo é bem notória a evolução deste envolvimento. Ao longo do ano, há efectivamente uma série de actividades que são desenvolvidas em conjunto e esta relação constitui uma mais-valia para todos.” Acrescenta que os pais e a sua associação, a Junta de Freguesia, as instituições locais “estão sempre abertos a realizar actividades com a escola”. No entendimento da professora B existe uma preocupação dos professores para a real necessidade do envolvimento com a comunidade, mas dúvida da sua “iniciativa para fazer alguma coisa”. Alega que “sobretudo há essa percepção por parte da gestão de topo e da gestão intermédia, ao nível das coordenações”. O professor A corrobora esta opinião da professora B, referindo que os projectos mais interessantes “são normalmente uma organização da escola em si e não de professores isolados”. Este professor menciona que a constante mobilidade dos professores “significa que, muitas das vezes e por muito que se queira, os professores acabam por não criar muitas raízes nem uma forte ligação com o meio” o que inibe necessariamente um maior desenvolvimento de projectos com a comunidade.

Apesar de haver já uma cooperação efectiva com a Câmara Municipal, as professoras B e C consideram o deslocamento geográfico entre as escolas Agrupamento e a sede de concelho um factor inibidor em relação a uma maior parceria.

Relativamente à promoção do envolvimento da comunidade nas diferentes estruturas da escola, o professor A afirma que os professores já ultrapassaram “a situação em que os elementos estranhos à nossa classe não eram bem-vindos a certas estruturas”. No entanto, põe em causa a eficácia da acção dos professores nesse sentido, ao fazer a seguinte consideração: “não sei se nós fazemos tudo aquilo que devíamos”. Adianta que “ainda temos um longo caminho a percorrer” para a integração plena da comunidade nas estruturas da escola.

3.1.1.7. Competência: Informar e envolver os pais.

O professor A, na entrevista dada, refere que actualmente o grande desafio no desempenho dos professores é saber lidar com a mudança, alegando que “os desafios com que depara ao nível da relação com os alunos e com os encarregados de educação são inúmeros”. Apesar de haver a percepção que alguns pais “mesmo os que têm filhos na escola, muitos deles não sabem o que lá se passa” (professora C) e de que “há pais que encaram a escola essencialmente como um lugar de guarda dos filhos” (professora B), são reconhecidas as novas exigências do papel dos professores nos tempos actuais. Assim, o professor A considera que “exige-se cada vez mais da escola” e continua, afirmando que “a sociedade cada vez se demite mais da educação das crianças e dos jovens e coloca na escola toda essa responsabilidade, não só na educação em termos de aprendizagem, mas também em termos de toda a formação pessoal do aluno. Muitas vezes a família, as instituições falham e a única instituição que não pode falhar é a escola”. Também a professora C declara que “sinto que os pais esperam, cada vez mais, mais dos professores. Pelo menos em meios pequenos como aqueles em que nós trabalhamos, espera-se muito dos professores. Nós fazemos muitas vezes até de psicólogos e de médicos...”. A professora B considera que “pensar que se pode encontrar unanimidade no que os pais esperam da escola ao nível da formação dos alunos é utópico”. No entanto, tem a percepção de que é esperado “sobretudo o sucesso dos alunos e saídas profissionais”.

O relacionamento entre os professores e a comunidade educativa mais restrita parecem ser de grande cordialidade. Segundo o professor A, comentando a relação dos encarregados de educação e os professores, “exigem muito deles, mas existe uma relação de confiança entre os encarregados de educação e os professores”.

De seguida, na Tabela 22, serão analisados os itens incluídos na escala que operacionalizou a percepção dos professores em relação à competência *Informar e envolver os pais*.

Tabela 22 – Percepção dos professores em relação à competência *Informar e envolver os pais*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q40 - Os professores promovem o envolvimento dos pais na construção dos saberes dos seus filhos.	0,0	13,1	46,5	33,3	7,1
Q47 - Os professores reúnem, de uma forma sistemática, com os pais.	1,0	14,1	42,4	34,3	8,1
Q52 - Os professores promovem o envolvimento dos pais nas estruturas da Escola.	1,0	21,2	53,5	22,2	2,0

Na escala referente à competência *Informar e envolver os pais*, mais uma vez, os professores revelam concordar com todos os itens numa percentagem que oscila entre 77,8% no item *Os professores promovem o envolvimento dos pais nas estruturas da escola* e 86,9% no item *Os professores promovem o envolvimento dos pais na construção dos saberes dos filhos*. Note-se que são poucos os professores que respondem nas categorias extremas, dizendo concordar ou discordar totalmente.

Os valores das médias são de 3,34 nos itens relativos à promoção pelos professores do envolvimento dos pais na construção dos saberes dos filhos, e à reunião com os pais, professores reúnem de forma sistemática com os pais, e de 3,03 no item relativo à promoção pelos docentes do envolvimento dos pais nas estruturas da escola. Note-se que 22,2% dos professores manifestou discordar deste último item.

3.1.1.8. Competência: Utilizar novas tecnologias

Antes de analisarmos as competências presentes dos professores no âmbito das novas tecnologias, analisaremos o que pensam os professores sobre a necessidade futura desta competência. Assim, no item Q34 - *No futuro, os professores terão necessariamente que recorrer às novas tecnologias de informação em toda a sua actividade profissional*, os professores inquiridos estão em verdadeira consonância nas respostas dadas no questionário, não havendo nenhum professor que discorde da afirmação. Para além da unanimidade da concordância em relação ao item, é importante referir que quase metade dos professores (47,5%) revela mesmo uma concordância total e 41,4% concordam em grande parte. A média é 4,36 (DP=0,7).

Também os professores entrevistados comungam da importância da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. O professor A refere que tem havido uma grande evolução e que “os professores são um grupo profissional que aposta muito na formação no campo

das TIC”. A professora C considera igualmente importante o domínio das novas tecnologias, mas afirma que, principalmente no 1º ciclo, os computadores são utilizados sobretudo na preparação de aulas, uma vez que “na sala de aula é difícil por falta de condições logísticas”. A professora B, não obstante considerar que “um professor deve dominar o uso das novas tecnologias”, adianta que “as novas tecnologias devem ser uma ferramenta importante, deve ser utilizada mas não preconizo que tenha que ser utilizada todos os dias e de uma forma obstinada, quer para o próprio professor, quer para o próprio aluno”.

Relativamente aos itens que incluem a escala que operacionalizou a percepção da competência *Utilizar novas tecnologias*, passaremos à sua análise a partir da Tabela 23.

Tabela 23 – Percepção dos professores em relação à competência *Utilizar novas tecnologias*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q24 - Os professores têm conhecimentos suficientes no domínio das novas tecnologias.	1,0	12,1	50,5	33,3	3,0
Q31 - No exercício da docência, os professores recorrem habitualmente às novas tecnologias.	0,0	5,1	32,3	48,5	14,1
Q49 - Os professores exploram as potencialidades didáticas e pedagógicas dos recursos das novas tecnologias.	0,0	7,1	48,5	40,4	4,0
Q62 - Os professores utilizam habitualmente software didático.	0,0	10,1	54,5	32,3	3,0

A grande maioria dos professores revela concordar com todos os itens, oscilando esse valor entre 86,9% no item relativo à percepção da existência de conhecimentos científicos suficientes nos seus pares no domínio das novas tecnologias e 94,9% no item relativo ao recurso habitual das novas tecnologias no exercício da docência. Verifica-se uma tendência de concentração das respostas nas categorias concordo parcialmente e concordo em grande parte. Destaca-se, no entanto, a percentagem de 14,1% de respostas na categoria concordo totalmente no item relativo ao recurso habitual das novas tecnologias no exercício da docência, sendo este o item que apresenta a média mais alta de 3,72. As médias mais baixas surgem nos itens Os professores têm conhecimentos suficientes no domínio das novas tecnologias, (3,25) e Os professores utilizam habitualmente software didático (3,28), traduzindo também a maior percentagem de respostas manifestando discordância (13,1% e 10,1%, respectivamente).

3.1.1.9. Competência: Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Os professores inquiridos expressam com veemência a discordância (80,9%) do item *A profissão de professor é reconhecida e valorizada pela sociedade*. Efectivamente, de acordo com os resultados 25,3% dos professores discordam totalmente e a maioria dos respondentes (55,6%) assumem uma discordância relativa. Nenhum professor concorda totalmente com a afirmação e 18,2% dos professores diz concordar parcialmente com a afirmação. A média do item é 1,95 (DP=0,7).

No entanto, questionados sobre uma eventual reflexão sistemática sobre a profissão de professor pelos próprios professores, os professores entrevistados apontam para uma quase ausência de reflexão. O professor A refere que “se calhar o tempo que nos falta para muitas coisas, como preparar aulas, também nos falta para fazer essas reflexões colectivas em que de uma forma informal na sala de professores ou num banco do café, pudéssemos trocar opiniões sobre a carreira, sobre a nossa profissão e de onde poderiam surgir ideias e acções com algum interesse”. Também a professora C afirma que “não temos muito tempo para pensar na profissão em si” e ainda que “falamos mais quando acontece qualquer coisa mais bombástica e que nos afecta mais. Nessa altura, as pessoas falam mas é mais para criticar”. A professora B acrescenta que “há uma grande pressão sobre os professores e que torna a situação muito confusa, quer para os próprios professores quer para se fazer uma análise séria” e afirma ainda que “temos estado entre várias correntes teóricas e sucessivos atropelos legislativos que fazem com que haja uma grande turbulência”.

Tabela 24 – Percepção dos professores em relação à competência *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q21 - Os professores integram saberes próprios da sua especialidade e saberes multidisciplinares.	0,0	3,0	22,2	67,7	7,1
Q32 - Os professores incorporam naturalmente uma reflexão fundamentada sobre as suas práticas pedagógicas.	1,0	10,1	49,5	38,4	1,0
Q37 - Na sala de aula, os professores valorizam a diversidade e a multiculturalidade.	0,0	18,2	40,4	38,4	3,0
Q53 - Os professores incentivam a vivência de regras de convivência democrática na Escola.	0,0	1,0	17,2	64,6	17,2
Q55 - Os professores mantêm habitualmente a disciplina na sala de aula.	0,0	11,1	41,4	45,5	2,0
Q70 - Os professores promovem a educação integral dos alunos nos diferentes âmbitos: cognitivo, social, moral e afectivo	0,0	2,0	13,1	55,6	29,3

Na Tabela 24, podemos analisar os dados relativos a percepção dos professores sobre os seus pares em relação à competência *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*. Destaca-se ao facto de a quase totalidade dos professores manifestar a sua concordância com os itens *Os professores incentivam a vivência de regras democráticas na vida da escola* (99%), *Os professores promovem a educação integral dos alunos* (98%) e *Os professores integram saberes próprios da sua especialidade e saberes multidisciplinares* (97%). Saliente-se o facto de 29,3% dos professores afirmarem concordar totalmente com o item relativo à promoção da educação integral dos alunos, apresentando este item uma média de 4,12.

Os itens *Os professores valorizam a diversidade e multiculturalidade*, com uma percentagem de 18,2% na categoria discordo parcialmente, e *Os professores incorporam naturalmente uma reflexão fundamentada sobre as suas práticas pedagógicas*, apresentam as médias mais baixas de 3,26 e 3,28 respectivamente.

3.1.1.10. Competência: Administrar a sua própria formação contínua.

A qualidade da formação inicial dos professores é posta em causa, unanimemente, pelos professores entrevistados com afirmações como: “a formação inicial não é eficaz, de facto” (professora B), “cientificamente, há uma discrepância entre os currículos dos cursos dos professores e dos currículos do ensino secundário” (professor A) ou ainda “sei há um desfasamento entre o que se aprende e a realidade” (professora C). Há também alguma desilusão em relação à formação ministrada nos cursos via ensino instituídos desde há alguns anos no sistema educativo, como refere o professor A: “Pedagogicamente, depositava uma grande esperança no aumento do número de professores profissionalizados que, teoricamente, deveriam vir melhor preparados”. A professora B acrescenta que muitos dos jovens professores têm “uma grande preocupação com a componente técnica da própria disciplina, mas depois há uma grande falta de visão da escola na sua globalidade”.

Tanto para colmatar lacunas da formação inicial dos professores como para uma actualização permanente, os professores entrevistados reconhecem a grande importância da formação contínua. No entanto, reconhecem que haja ainda professores que “não têm consciência das suas falhas e por esse motivo não vêem a formação como uma necessidade”, como refere o professor A, ou, como adianta também este professor, para a sua progressão na carreira os professores façam uma “corrida aos créditos”. Não obstante a diversidade de interesses e de motivações e até uma possível indignação inicial pelo seu carácter obrigatório, “a formação está integrada na vida dos professores”

(professora B). Segundo o professor A, “os professores apostam sobretudo na área científica e na área das novas tecnologias por sentirem a necessidade de utilização”.

Na Tabela 25, podemos observar a percepção de todos os professores inquiridos em relação à competência *Administrar a sua própria formação contínua*.

Tabela 25 – Percepção dos professores em relação à competência *Administrar a sua própria formação contínua*. (N=99)

Itens	Disc. Total. %	Disc. Parcial. %	Conc. Parcial. %	Conc. em grande parte %	Conc. Total. %
Q48 - Os professores são habitualmente inovadores nas suas práticas pedagógicas.	0,0	12,1	47,5	39,4	1,0
Q56 - Os professores estão conscientes da sua necessidade de formação contínua.	0,0	1,0	21,2	50,5	27,3
Q58 - Os professores procuram voluntariamente formação para melhorar o seu desempenho e as suas competências.	0,0	3,0	23,2	64,6	9,1
Q66 - Os professores têm em consideração os resultados da sua avaliação de desempenho na regulação da sua própria formação.	4,0	22,2	46,5	22,2	5,1

Na última escala em análise, *Administrar a sua própria formação contínua*, os professores revelam uma concordância em todos os itens que oscila entre 73,8% no item *Os professores têm em conta os resultados da sua avaliação de desempenho na regulação da sua própria formação* e 99% no item *Os professores estão conscientes da sua necessidade de formação contínua*. Destaca-se, neste último item a percentagem de respondentes (27.3%) que afirma concordar totalmente, apresentando este item a média de 4,04. O item *Os professores têm em consideração os resultados da sua avaliação de desempenho na regulação da sua própria formação* apresenta a maior percentagem de respostas discordantes (26,6%) com uma média de 3,02.

3.2. Percepção dos Professores e variáveis profissionais

Neste ponto serão testadas as hipóteses colocadas neste estudo: 1 - *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com os anos de serviço dos professores*; 2 - *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o nível de ensino que leccionam*; 3 - *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o departamento curricular a que pertence*; 4- *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o*

exercício de cargos de coordenação e 5 - A percepção que os professores têm das competências dos seus pares diferencia-se em função do sexo.

Para esta análise recorreremos ao teste Anova. e ao teste t de Student. O teste Anova (Analysis of Variance) é utilizado para testar hipóteses quando são analisados mais de dois grupos. A razão F é utilizada para testar a hipótese da diferença. No nosso estudo, vamos utilizar o teste Anova, com um intervalo de confiança de 95%, para verificar se há diferenças na percepção dos professores sobre as competências dos seus pares em função das variáveis *Anos de serviço*, *Nível de Ensino que leccionam* e *Departamento Curricular* a que pertencem. O teste t de Student é utilizado para testar hipóteses quando são analisados apenas dois grupos. No nosso estudo, vamos utilizar o teste t para verificar se há diferenças na percepção dos professores sobre as competências dos seus pares em função da variável que define o exercício de *Cargos de Coordenação e/ou Supervisão* (Tabela 32) e a variável *Sexo* (Tabela 33) e poderemos, assim, testar as hipóteses quatro e cinco. *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o exercício de cargos de coordenação e A percepção que os professores têm das competências dos seus pares diferencia-se em função do sexo.*

Começamos então por analisar a Tabela 26 onde são apresentadas as estatísticas descritivas das competências em função da variável anos de serviço.

Tabela 26 – Estatísticas descritivas das competências em função dos *Anos de serviço*. Frequência, média e desvio padrão (N=99)

Competências	Anos de serviço	N	M	DP
<i>Organizar e dirigir situações de aprendizagem</i>	Menos de 5 anos	9	15,56	2,56
	Entre 5 e 10 anos	13	17,54	1,98
	Entre 11 e 15 anos	24	16,96	2,51
	Entre 16 e 20 anos	19	16,42	3,63
	Mais de 20 anos	34	16,68	3,16
<i>Administrar a progressão das aprendizagens</i>	Menos de 5 anos	9	19,11	1,17
	Entre 5 e 10 anos	13	18,85	2,54
	Entre 11 e 15 anos	24	18,21	2,87
	Entre 16 e 20 anos	19	18,89	4,11
	Mais de 20 anos	34	18,26	3,03
<i>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</i>	Menos de 5 anos	9	17,67	1,87
	Entre 5 e 10 anos	13	18,85	3,11
	Entre 11 e 15 anos	24	18,21	3,18
	Entre 16 e 20 anos	19	18,00	3,50
	Mais de 20 anos	34	19,00	3,73
<i>Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho</i>	Menos de 5 anos	9	10,11	1,70
	Entre 5 e 10 anos	13	11,38	1,39
	Entre 11 e 15 anos	24	10,75	1,98
	Entre 16 e 20 anos	19	10,16	2,22
	Mais de 20 anos	34	10,53	1,86
<i>Trabalhar em equipa</i>	Menos de 5 anos	9	18,11	2,15
	Entre 5 e 10 anos	13	18,85	3,76
	Entre 11 e 15 anos	24	16,54	3,18
	Entre 16 e 20 anos	19	17,47	2,63
	Mais de 20 anos	34	17,38	3,09
<i>Participar na administração da escola</i>	Menos de 5 anos	9	11,67	1,80
	Entre 5 e 10 anos	13	13,92	2,40
	Entre 11 e 15 anos	24	11,71	2,51
	Entre 16 e 20 anos	19	12,26	2,40
	Mais de 20 anos	34	11,71	2,54
<i>Informar e envolver os pais</i>	Menos de 5 anos	9	9,00	2,18
	Entre 5 e 10 anos	13	10,23	2,05
	Entre 11 e 15 anos	24	9,50	2,00
	Entre 16 e 20 anos	19	9,89	2,23
	Mais de 20 anos	34	9,76	2,31
<i>Utilizar novas tecnologias</i>	Menos de 5 anos	9	13,33	2,83
	Entre 5 e 10 anos	13	14,31	2,43
	Entre 11 e 15 anos	24	13,75	2,52
	Entre 16 e 20 anos	19	13,58	2,43
	Mais de 20 anos	34	13,50	2,47
<i>Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i>	Menos de 5 anos	9	21,11	1,90
	Entre 5 e 10 anos	13	22,31	2,78
	Entre 11 e 15 anos	24	21,46	2,81
	Entre 16 e 20 anos	19	22,32	3,42
	Mais de 20 anos	34	21,79	3,31
<i>Administrar a sua própria formação contínua</i>	Menos de 5 anos	9	14,56	2,13
	Entre 5 e 10 anos	13	14,46	2,70
	Entre 11 e 15 anos	24	13,75	2,21
	Entre 16 e 20 anos	19	14,21	2,44
	Mais de 20 anos	34	14,18	2,47

Na Tabela 27 são apresentados os resultados do teste Anova, nas diferentes escalas, em função dos *Anos de serviço*.

Tabela 27 - Resultados do teste Anova para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função dos *Anos de Serviço* (N=99)

Competências		Soma dos		Média dos		
		quadrados	df	quadrado	F	Sig.
<i>1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem</i>	Entre grupos	24,021	4	6,005	0,696	0,596
	Dentro dos grupos	810,484	94	8,622		
	Total	834,505	98			
<i>2- Administrar a progressão das aprendizagens</i>	Entre grupos	11,740	4	2,935	0,312	0,869
	Dentro dos grupos	884,947	94	9,414		
	Total	896,687	98			
<i>3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</i>	Entre grupos	23,036	4	5,759	0,514	0,726
	Dentro dos grupos	1053,651	94	11,209		
	Total	1076,687	98			
<i>4- Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho</i>	Entre grupos	14,557	4	3,639	1,008	0,408
	Dentro dos grupos	339,463	94	3,611		
	Total	354,020	98			
<i>5- Trabalhar em equipa</i>	Entre grupos	49,240	4	12,310	1,319	0,269
	Dentro dos grupos	877,306	94	9,333		
	Total	926,545	98			
<i>6- Participar na administração da escola</i>	Entre grupos	54,365	4	13,591	2,295	0,065
	Dentro dos grupos	556,624	94	5,922		
	Total	610,990	98			
<i>7- Informar e envolver os pais</i>	Entre grupos	9,866	4	2,466	0,520	0,722
	Dentro dos grupos	446,215	94	4,747		
	Total	456,081	98			
<i>8- Utilizar novas tecnologias</i>	Entre grupos	7,599	4	1,900	0,304	0,875
	Dentro dos grupos	588,401	94	6,260		
	Total	596,000	98			
<i>9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i>	Entre grupos	15,447	4	3,862	0,415	0,798
	Dentro dos grupos	875,281	94	9,311		
	Total	890,727	98			
<i>10- Administrar a sua própria formação contínua</i>	Entre grupos	6,675	4	1,669	0,288	0,885
	Dentro dos grupos	544,052	94	5,788		
	Total	550,727	98			

Embora os professores menos experientes (menos de 5 anos e entre 5 e 10 anos) apresentem uma imagem mais positiva em relação à grande maioria das competências não se verifica nenhuma relação estatisticamente significativa entre a percepção das diversas competências e os anos de serviço, conforme os resultados da Tabela 27.

Pelo que foi dito podemos concluir que a hipótese *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com os anos de serviço dos professores* não foi confirmada pelos dados.

Na Tabela 28 são apresentadas as estatísticas descritivas das várias competências em função do nível de ensino em que leccionam os professores.

Tabela 28 – Estatísticas descritivas das competências em função do *Nível de Ensino*. Frequência, média e desvio padrão (N=99)

Competências	Nível de Ensino	N	M	DP
<i>Organizar e dirigir situações de aprendizagem</i>	1º Ciclo	25	18,56	2,22
	2º Ciclo	20	15,75	2,67
	3º Ciclo	37	16,14	3,22
	Secundário	17	16,35	2,37
<i>Administrar a progressão das aprendizagens</i>	1º Ciclo	25	20,24	2,42
	2º Ciclo	20	18,65	2,82
	3º Ciclo	37	17,51	2,86
	Secundário	17	18,06	3,49
<i>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</i>	1º Ciclo	25	20,60	3,48
	2º Ciclo	20	17,40	3,00
	3º Ciclo	37	17,92	3,15
	Secundário	17	17,82	2,56
<i>Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho</i>	1º Ciclo	25	11,48	1,759
	2º Ciclo	20	10,50	1,762
	3º Ciclo	37	10,49	1,938
	Secundário	17	9,59	1,734
<i>Trabalhar em equipa</i>	1º Ciclo	25	19,04	3,48
	2º Ciclo	20	17,40	3,02
	3º Ciclo	37	16,70	2,77
	Secundário	17	16,8	2,46
<i>Participar na administração da escola</i>	1º Ciclo	25	13,20	2,66
	2º Ciclo	20	11,30	2,64
	3º Ciclo	37	11,81	2,34
	Secundário	17	12,06	2,02
<i>Informar e envolver os pais</i>	1º Ciclo	25	10,64	2,29
	2º Ciclo	20	8,95	1,96
	3º Ciclo	37	9,68	2,08
	Secundário	17	9,35	2,03
<i>Utilizar novas tecnologias</i>	1º Ciclo	25	13,96	2,57
	2º Ciclo	20	13,60	2,84
	3º Ciclo	37	13,30	2,47
	Secundário	17	14,12	1,83
<i>Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i>	1º Ciclo	25	23,32	2,897
	2º Ciclo	20	21,45	3,069
	3º Ciclo	37	21,22	2,840
	Secundário	17	21,35	2,999

Na Tabela 29 são apresentados os resultados do teste Anova nas diferentes escalas, em função do *Nível de Ensino*.

Tabela 29 – Resultados do teste Anova para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função do *Nível de Ensino* (N=99)

Competências		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrado	F	Sig.
<i>1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem</i>	Entre grupos	118,388	3	39,463	5,235	0,002
	Dentro dos grupos	716,117	95	7,538		
	Total	834,505	98			
<i>2- Administrar a progressão das aprendizagens</i>	Entre grupos	115,392	3	38,464	4,677	0,004
	Dentro dos grupos	781,294	95	8,224		
	Total	896,687	98			
<i>3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</i>	Entre grupos	154,660	3	51,553	5,312	0,002
	Dentro dos grupos	922,027	95	9,706		
	Total	1076,687	98			
<i>4- Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho</i>	Entre grupos	37,419	3	12,473	3,743	0,014
	Dentro dos grupos	316,601	95	3,333		
	Total	354,020	98			
<i>5- Trabalhar em equipa</i>	Entre grupos	90,585	3	30,195	3,431	0,020
	Dentro dos grupos	835,960	95	8,800		
	Total	926,545	98			
<i>6- Participar na administração da escola</i>	Entre grupos	46,173	3	15,391	2,589	0,057
	Dentro dos grupos	564,817	95	5,945		
	Total	610,990	98			
<i>7- Informar e envolver os pais</i>	Entre grupos	35,380	3	11,793	2,663	0,052
	Dentro dos grupos	420,700	95	4,428		
	Total	456,081	98			
<i>8- Utilizar novas tecnologias</i>	Entre grupos	10,746	3	3,582	0,581	0,629
	Dentro dos grupos	585,254	95	6,161		
	Total	596,000	98			
<i>9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i>	Entre grupos	76,185	3	25,395	2,962	0,036
	Dentro dos grupos	814,543	95	8,574		
	Total	890,727	98			
<i>10- Administrar a sua própria formação contínua</i>	Entre grupos	26,372	3	8,791	1,593	0,196
	Dentro dos grupos	524,355	95	5,520		
	Total	550,727	98			

A Tabela 29 permite-nos verificar a existência de diferenças na percepção dos professores acerca das competências dos seus pares em função do *Nível de Ensino* dos professores. A segunda hipótese colocada *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o nível de ensino* recebe apoio parcial dos dados. Assim, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa na percepção das competências *1-Organizar e dirigir situações de aprendizagem* ($p=0,002$); *2- Administrar a progressão das aprendizagens* ($p=0,004$); *3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* ($p=0,002$); *4- Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho* ($p=0,014$); *5-Trabalhar em equipa* ($p=0,020$) e *9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão* ($p=0,036$).

Ao analisar os resultados das comparações múltiplas entre os diversos grupos de professores salienta-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores do 1º ciclo e os professores dos restantes níveis de ensino, em particular dos do 3º ciclo do ensino básico. Os professores do 1º ciclo apresentam sempre médias mais elevadas, tendo imagens mais positivas em relação às competências dos seus pares. Os professores do 1º ciclo e os do 3º ciclo de ensino apresentam diferenças relativamente à percepção das competências *1-Organizar e dirigir situações de aprendizagem* ($p=0,012$), *2-Administrar a progressão das aprendizagens* ($p=0,005$), *3-Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* ($p=0,015$), *5- Trabalhar em equipa* ($p=0,031$) e *9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*¹⁸. Existe também uma diferença estatisticamente significativa entre os professores do 1º ciclo e do 2º ciclo na percepção das competências *1-Organizar e dirigir situações de aprendizagem* ($p=0,012$) e *3-Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* ($p=0,011$). Por último, os professores do 1º ciclo diferenciam-se face aos professores do ensino secundário na percepção da competência. *4-Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho* ($p=0,016$).

Na Tabela 30 são apresentadas as estatísticas descritivas das competências em função da variável Departamento Curricular.

¹⁸ Embora o nível de significância da diferença de médias na escala 9 seja de 0,59, utilizando o teste de Tukey a diferença passa a ser significativa (0,033).

Tabela 30 – Estatísticas descritivas das competências em função do *Departamento Curricular*.
Frequência, média e desvio padrão (N=99)

Competências	Departamento	N	M	DP
<i>Organizar e dirigir situações de aprendizagem</i>	Línguas	17	15,24	3,95
	Ciências Sociais e Humanas	17	15,76	2,20
	Matemática e Ciências Experimentais	24	16,33	2,50
	Expressões	18	17,28	2,87
	1º ciclo	23	18,43	2,09
<i>Administrar a progressão das aprendizagens</i>	Línguas	17	17,65	2,60
	Ciências Sociais e Humanas	17	18,06	4,18
	Matemática e Ciências Experimentais	24	17,29	2,33
	Expressões	18	19,22	3,30
	1º ciclo	23	20,26	1,76
<i>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</i>	Línguas	17	16,71	3,06
	Ciências Sociais e Humanas	17	18,06	3,70
	Matemática e Ciências Experimentais	24	17,83	2,65
	Expressões	18	18,89	2,95
	1º ciclo	23	20,43	3,31
<i>Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho</i>	Línguas	17	9,82	1,74
	Ciências Sociais e Humanas	17	10,12	1,65
	Matemática e Ciências Experimentais	24	10,25	2,07
	Expressões	18	10,94	2,10
	1º ciclo	23	11,57	1,47
<i>Trabalhar em equipa</i>	Línguas	17	16,06	3,152
	Ciências Sociais e Humanas	17	16,88	2,891
	Matemática e Ciências Experimentais	24	16,50	2,341
	Expressões	18	18,83	2,479
	1º ciclo	23	18,83	3,473
<i>Participar na administração da escola</i>	Línguas	17	10,82	2,604
	Ciências Sociais e Humanas	17	11,29	2,845
	Matemática e Ciências Experimentais	24	11,83	1,685
	Expressões	18	13,06	2,363
	1º ciclo	23	13,17	2,424
<i>Informar e envolver os pais</i>	Línguas	17	9,29	2,365
	Ciências Sociais e Humanas	17	9,47	2,183
	Matemática e Ciências Experimentais	24	9,33	1,857
	Expressões	18	9,67	2,196
	1º ciclo	23	10,65	2,145
<i>Utilizar novas tecnologias</i>	Línguas	17	12,76	1,821
	Ciências Sociais e Humanas	17	13,41	2,599
	Matemática e Ciências Experimentais	24	13,75	2,472
	Expressões	18	14,22	3,001
	1º ciclo	23	14,00	2,316
<i>Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i>	Línguas	17	20,29	3,350
	Ciências Sociais e Humanas	17	20,94	3,455
	Matemática e Ciências Experimentais	24	21,46	2,265
	Expressões	18	22,83	2,526
	1º ciclo	23	23,17	2,839
<i>Administrar a sua própria formação contínua</i>	Línguas	17	13,53	2,79
	Ciências Sociais e Humanas	17	13,65	2,52
	Matemática e Ciências Experimentais	24	14,08	2,37
	Expressões	18	14,44	1,82
	1º ciclo	23	14,83	2,29

Na Tabela 31 são apresentadas os resultados do teste Anova, em função do *Departamento*

Tabela 31 – Resultados do teste Anova para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função do Departamento Curricular (N=99)

Competências		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrado	F	Sig.
<i>1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem</i>	Entre grupos	129,791	4	32,448	4,328	0,003
	Dentro dos grupos	704,714	94	7,497		
	Total	834,505	98			
<i>2- Administrar a progressão das aprendizagens</i>	Entre grupos	131,359	4	32,840	4,033	0,005
	Dentro dos grupos	765,328	94	8,142		
	Total	896,687	98			
<i>3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</i>	Entre grupos	157,453	4	39,363	4,025	0,005
	Dentro dos grupos	919,234	94	9,779		
	Total	1076,687	98			
<i>4- Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho</i>	Entre grupos	40,688	4	10,172	3,052	0,021
	Dentro dos grupos	313,332	94	3,333		
	Total	354,020	98			
<i>5- Trabalhar em equipa</i>	Entre grupos	138,035	4	34,509	4,114	0,004
	Dentro dos grupos	788,510	94	8,388		
	Total	926,545	98			
<i>6- Participar na administração da escola</i>	Entre grupos	83,408	4	20,852	3,715	0,007
	Dentro dos grupos	527,582	94	5,613		
	Total	610,990	98			
<i>7- Informar e envolver os pais</i>	Entre grupos	27,765	4	6,941	1,523	0,202
	Dentro dos grupos	428,315	94	4,557		
	Total	456,081	98			
<i>8- Utilizar novas tecnologias</i>	Entre grupos	23,212	4	5,803	,952	0,438
	Dentro dos grupos	572,788	94	6,093		
	Total	596,000	98			
<i>9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i>	Entre grupos	116,494	4	29,124	3,536	0,010
	Dentro dos grupos	774,233	94	8,237		
	Total	890,727	98			
<i>10- Administrar a sua própria formação contínua</i>	Entre grupos	23,028	4	5,757	1,025	0,398
	Dentro dos grupos	527,700	94	5,614		
	Total	550,727	98			

A Tabela 31 permite-nos verificar se existem diferenças na percepção dos professores acerca das competências dos seus pares em função do Departamento Curricular dos professores. Também a terceira hipótese por nós colocada *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o departamento curricular a que pertencem* recebe apoio parcial dos dados. Verifica-se uma diferença estatisticamente significativa na percepção das competências 1- *Organizar e dirigir situações de aprendizagem* ($p=0,003$); 2- *Administrar a progressão das aprendizagens* ($p=0,005$); 3- *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* ($p=0,005$); 4- *Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho* ($p=0,021$); 5- *Trabalhar em equipa* ($p=0,004$); 6- *Participar na administração da escola* ($p=0,007$) e 9- *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão* ($p=0,010$).

Devemos destacar que, mais uma vez, são os professores do 1º ciclo que têm imagens mais positivas em relação às competências dos seus pares. Exceptua-se a percepção relativa à competência 8-*Utilizar novas tecnologias*, onde é o Departamento de Expressões que apresenta uma média mais elevada.

Ao analisar os resultados das comparações múltiplas entre os diversos grupos de professores, utilizando o teste de Scheffe, salienta-se o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os professores dos departamentos curriculares de Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemáticas e Ciências Experimentais e Expressões. Existem apenas diferenças significativas entre os professores do 1º ciclo e os professores dos departamentos curriculares de Línguas nas médias relativas às competências 1-*Organizar e dirigir situações de aprendizagem* ($p=0,013$) e 3- *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* ($p=0,011$) e face aos professores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na competência 2- *Administrar a progressão das aprendizagens* ($p=0,017$). Embora não se apresentem como estatisticamente significativas no teste de Scheffe, parece-nos ser de salientar as diferenças nas médias entre os professores do 1º ciclo e os do departamento de Línguas nas competências 4 - *Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho*, 5- *Trabalhar em equipa*, 6 - *Participar na administração da escola* e 9- *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão* (Tabela 30).

Os resultados da Tabela 32 revelam que não há diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores sobre as competências dos seus pares em função do exercício de cargos de coordenação e/ou supervisão. Destacamos, no entanto, o facto de os professores que exercem cargos de coordenação e/ou supervisão apresentarem uma média inferior relativamente às competências 1-*Organizar e dirigir situações de aprendizagem* e 6-*Participar na administração da escola*. A quarta hipótese *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o exercício de cargos de coordenação*, é assim, rejeitada.

Tabela 32 – Resultados do teste t de Student para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função do exercício de *Cargos de Coordenação e/ou Supervisão*

Competências	Cargos	N	M	DP	t	Sig.
1-Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Sim	33	16,12	2,75	-1,420	0,159
	Não	66	17,00	2,98		
2-Administrar a progressão das aprendizagens.	Sim	33	18,24	3,20	-0,656	0,513
	Não	66	18,67	2,95		
3-Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	Sim	33	18,82	2,96	0,727	0,469
	Não	66	18,30	2,49		
4-Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho.	Sim	33	10,61	1,62	0,074	0,941
	Não	66	10,58	2,04		
5-Trabalhar em equipa.	Sim	33	17,64	2,99	0,414	0,680
	Não	66	17,36	3,14		
6-Participar na administração da escola.	Sim	33	11,45	1,92	-1,844	0,068
	Não	66	12,42	2,70		
7-Informar e envolver os pais.	Sim	33	9,42	2,06	-0,955	0,342
	Não	66	9,86	2,20		
8-Utilizar novas tecnologias.	Sim	33	13,76	2,11	0,258	0,797
	Não	66	13,62	2,64		
9-Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Sim	33	21,67	3,04	-0,352	0,726
	Não	66	21,89	3,02		
10-Administrar a sua própria formação contínua.	Sim	33	14,03	2,48	-0,358	0,721
	Não	66	14,21	2,33		

A nossa última hipótese *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares diferencia-se em função do sexo recebe apoio parcial dos dados*, uma vez que se regista uma diferença estatisticamente significativa entre a percepção da competência *7-Informar e envolver os pais* e o sexo dos professores, apresentando as professoras uma imagem mais positiva. (Tabela 33).

Tabela 33 – Resultados do teste t de Student para a percepção dos professores sobre as competências dos seus pares, em função do *Sexo*

Competências	Sexo	N	M	DP	t	Sig.
1-Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Feminino	74	16,59	2,92	-0,658	0,512
	Masculino	25	17,04	2,94		
2-Administrar a progressão das aprendizagens.	Feminino	74	18,64	2,94	0,620	0,537
	Masculino	25	18,20	3,30		
3-Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	Feminino	74	18,77	3,37	1,537	0,128
	Masculino	25	17,60	3,04		
4-Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho.	Feminino	74	10,55	1,90	-0,285	0,776
	Masculino	25	10,68	1,95		
5-Trabalhar em equipa.	Feminino	74	17,41	3,12	-0,272	0,786
	Masculino	25	17,60	2,99		
6-Participar na administração da escola.	Feminino	74	12,12	2,51	0,141	0,888
	Masculino	25	12,04	2,51		
7-Informar e envolver os pais.	Feminino	74	9,97	2,15	2,063	0,042
	Masculino	25	8,96	2,03		
8-Utilizar novas tecnologias.	Feminino	74	13,65	2,47	-0,124	0,901
	Masculino	25	13,72	2,51		
9-Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Feminino	74	21,73	2,96	-0,500	0,618
	Masculino	25	22,08	3,23		
10-Administrar a sua própria formação contínua.	Feminino	74	14,15	2,41	-0,021	0,984
	Masculino	25	14,16	2,30		

3.3. Síntese e Discussão de Resultados

Para uma comparação mais fácil das percepções dos professores relativamente às diferentes competências apresentamos, na Tabela 34, as escalas de competências ordenadas por ordem decrescente das médias numa escala de 1 a 5.

Tabela 34 – Médias das escalas de competências

Competências	Média	Desvio padrão
9 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	3,64	0,50
10 - Administrar a sua própria formação contínua	3,54	0,59
4 - Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho	3,53	0,63
8 - Utilizar novas tecnologias	3,42	0,67
1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem	3,34	0,58
7 - Informar e envolver os pais	3,24	0,72
2 - Administrar a progressão das aprendizagens	3,09	0,50
3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	3,08	0,55
6 - Participar na administração da escola.	3,03	0,62
5 - Trabalhar em equipa	2,91	0,51

Após a apresentação dos dados recolhidos através dos questionários e das entrevistas, podemos agora afirmar que, na grande globalidade, os professores têm uma percepção positiva (ainda que tímida) em relação à competência dos seus pares. A exceção das percepções positivas prende-se com a competência *Trabalhar em equipa* que tem uma média incluída na amplitude da discordância parcial (2,91). Sem margens para dúvidas, a eficácia desta partilha sugere a desconfiança da população em estudo: 31,4% dos professores discordam que haja partilha dos mais experientes para com os mais jovens e 28,3% consideram que os mais jovens não agregam a experiência dos mais velhos. Também a questão da avaliação de desempenho ser feita pelos pares não merece a concordância de 27,3% dos inquiridos. Talvez esta fosse a assunção do reconhecimento das competências dos seus pares que, de todo, não existe. Aliás, esse juízo é expresso também nas respostas do questionário, onde 49,6% dos respondentes (23,2% a discordar totalmente) não reconhecem competência aos seus pares para realizarem a avaliação de desempenho.

A competência *Participar na administração da escola* tem uma média de respostas de 3,03. Assim, a percepção dos professores sobre a aceitação pacífica de cargos de coordenação e/ou supervisão para que os seus pares são designados não recolhe a unanimidade dos respondentes, havendo 30,3% de vozes discordantes em relação a essa anuência. A imagem sobre a participação efectiva na elaboração dos documentos orientadores da escola é igualmente posta em causa, desta vez por 26,3% dos inquiridos.

A competência *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* obteve uma média de respostas de 3,08. Assim, a opinião mais negativa ocorre no item relativo à preparação técnica dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Aqui, e em caso único em todo o questionário em questões relacionadas com as competências dos professores, as respostas de discordância são mais do que as de concordância, havendo 73,8% dos inquiridos a discordar, neste âmbito, da competência dos seus pares e quase metade dessas respostas (36,4%) apontam mesmo para uma discordância total. Também incluída na escala que operacionalizou a competência *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, existe uma discordância expressiva (32,3%) no item que aborda a preparação dos professores para incluir alunos com diferentes culturas. Estes dados levam-nos a acreditar que os respondentes duvidam da forma como os seus pares estão preparados para a construção de uma escola inclusiva e desconfiam da sua competência para lidar com esta multiplicidade de problemas. Como refere Rodrigues (2009), "aqui vemos a necessidade de trabalhar em práticas que possam mudar estas atitudes".

A competência *Administrar a progressão das aprendizagens* apresenta uma média de 3,09. Três dos itens desta escala terão dado um forte contributo para este valor. Ou seja, a desconfiança de 36,3% dos professores de que os seus pares não gerem eficazmente a articulação vertical dos currículos e das aprendizagens, a percepção de 26,3% dos inquiridos que os professores não fundamentam as suas práticas pedagógicas nas diferentes correntes epistemológicas e psicológicas e o descrédito de 32,3% dos respondentes sobre a preparação inicial dos professores comprometeram a obtenção de uma maior concordância em relação a esta escala. Relativamente ao último item corroboro com Nóvoa (2007: 24), quando este afirma que "é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão... o exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração". Realça-se aqui a importância de dar aos professores que nos chegam todos os anos à escola e fazer com que o processo educativo se construa de uma forma partilhada.

As imagens mais positivas dos professores vão para a competência *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*, com uma média de 3,64. Efectivamente, nesta escala existiram itens

que obtiveram uma concordância quase plena. Neste sentido, 99% dos respondentes expressam o reconhecimento de que os seus pares *incentivam a vivência de regras democráticas na vida da escola*, 98% dizem que os professores promovem a educação integral dos alunos nos diferentes âmbitos, cognitivo, social, moral e afectivo e 97% concordam que os professores integram saberes próprios da sua especialidade e saberes multidisciplinares.

Na tentativa de comprovar as cinco hipóteses colocadas no início do nosso trabalho foram utilizados o teste Anova e o teste t de Student. A primeira, H1 – *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com os anos de serviço dos professores*, e quarta hipótese H4 – *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o exercício de cargos de coordenação*, não obtiveram o apoio dos dados recolhidos, não tendo sido comprovada a sua veracidade. A quinta hipótese H5 – *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares diferencia-se em função do sexo*, recebeu apoio parcial dos dados, verificando-se apenas uma diferenciação em função do sexo na competência 7- *Informar e envolver os pais*. A segunda e a terceira hipóteses, H2 – *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o nível de ensino que leccionam* e H3 – *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com os departamentos curriculares a que pertencem*, receberam também apoio parcial dos dados. Na segunda hipótese, *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o nível de ensino que leccionam*, obteve o apoio dos dados nas competências *Organizar e dirigir situações de aprendizagem, Administrar a progressão das aprendizagens, Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho, Trabalhar em equipa e Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*. Comparando os diversos grupos de professores salienta-se a existência de diferenças entre os professores do 1º ciclo e os professores dos restantes níveis de ensino, principalmente dos do 3º ciclo do ensino básico.

Na terceira hipótese, *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o departamento curricular a que pertencem*, os resultados obtidos oferecem apoio à hipótese nas percepções em relação às competências *Organizar e dirigir situações de aprendizagem, Administrar a progressão das aprendizagens, Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho, Trabalhar em equipa, Participar na administração da escola e Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*.

Nas comparações múltiplas existem apenas diferenças significativas pontuais entre os professores do 1º ciclo e os professores dos departamentos curriculares de Línguas nas médias

relativas às competências *Organizar e dirigir situações de aprendizagem* e *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* e com os professores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na competência *Administrar a progressão das aprendizagens*.

3.4. Considerações finais

Os professores que participaram neste estudo revelam, na sua maioria (80,9%), algum mal-estar quando afirmam que a profissão não é valorizada pela sociedade. Efectivamente, muitos estudos têm confirmado que esta situação não é pontual nem localizada. Conforme Seco (2002: 63), referindo-se a estudos de Cruz *et al* (1988) “progressivamente, a partir dos anos 60 e, de forma vertiginosa, a partir dos anos 80, verifica-se que o estatuto socioprofissional dos professores tem vindo a degradar-se, sobretudo, em termos de reconhecimento público e do prestígio que é conferido à profissão”. Corroborando esta opinião, também Lopes (2001:44), invocando Vila (1988), refere que “o estatuto socioprofissional mantém relações estreitas com a satisfação profissional e a auto-estima”.

Não obstante este mal-estar docente, os professores têm uma imagem globalmente positiva (embora não muito expressiva) em relação às competências daqueles que, a seu lado, dia a dia, encaram as mesmas situações, as mesmas dificuldades, as mesmas alegrias e sentem as mesmas emoções.

Se, actualmente, estes professores têm a percepção que os seus pares valorizam mais as competências pedagógicas do que as relacionais e as científicas, são também eles que consideram que no futuro os professores terão que valorizar mais as competências relacionais. Alheio a esta posição não deve estar o facto de que, como descreve Jesus (2002: 23), “o bem-estar dos professores tem também sido evidenciado como factor determinante do bem-estar do aluno na escola”.

CONCLUSÕES

A emergência de uma reflexão sistemática por todos os actores responsáveis pela educação, de modo a que possam ser encarados os múltiplos problemas que se desenham hoje na escola e, que de alguma forma, se consiga sair deste marasmo e deste pesadelo em que todos vivemos não pode ser adiada. Numa escola diferente, é importante abrir caminho para a investigação de novas possibilidades, para repensar novas práticas, novos métodos, resolver novos problemas. É no fundo preciso (re)inventar uma nova organização escolar e criar uma nova profissionalidade. Já dissemos anteriormente que a escolarização de massas terá sido a grande vitória do ensino do século XX. A consecução de um ensino de qualidade para todos, atendendo às especificidades dos alunos e aos seus problemas reais, será o grande desafio para os professores do século XXI. Abandonado que foi o ensino de elite, baseado na selecção e competência, é agora importante conceber um ensino, mais flexível e mais inclusivo que assegure uma aprendizagem de qualidade para cada aluno, atendendo às suas especificidades.

Quando nos propusemos a investigar o tema das competências dos professores, tivemos sempre como desiderato final contribuir, de alguma forma, para a obtenção melhorias a construção de uma escola de qualidade. Muitos são os estudos que têm sido feitos sobre a eficácia e a melhoria da escola, mas a controvérsia da temática está patente nos resultados obtidos. A complexidade dos contextos e dos interesses, das metodologias e das técnicas utilizadas condicionam inevitavelmente as investigações. Neste sentido, e muito embora tenhamos sempre procurado encontrar suporte científico para as diferentes ópticas que assumimos, também o nosso estudo não estará isento de subjectividade de quem o escreveu e de quem o orientou.

Tratando-se de um Mestrado em Gestão Escolar, é patente um interesse especial pela perspectiva da liderança e da progressiva responsabilização e autonomia das escolas. A actual obrigatoriedade do exercício de gestão através de órgão unipessoal, o director, aumenta, de sobremaneira, o comprometimento de quem exerce este cargo. Ao director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica. Na impossibilidade de, no âmbito deste trabalho, abarcar todas as dimensões da gestão tivemos que fazer opções na escolha da temática. Na tentativa de

obter um maior conhecimento, neste caso, da componente pedagógica, enveredámos por um tema que nos parece crucial: as competências dos professores. As direcções de uma escola assumem actualmente uma imensidade de funções pedagógicas tão diversas como a avaliação dos pares, a criação de um plano de formação contínua, a distribuição de serviço, a designação de professores para cargos de gestão intermédia, selecção de pessoal docente (em regime de contratação de escola – decreto-lei nº 35/2007, de 25 de Fevereiro) e estabelecimento de protocolos e parcerias. Tendo em vista uma nova conceptualização da escola, mais alargada, que não se confine às paredes da escola, determina que os órgãos de gestão trabalhem dentro da organização com um olhar sempre virado para o seu exterior.

Num tempo em que é exigido aos professores a assunção de uma multiplicidade de funções e de tarefas, é necessário um investimento sério e urgente na reflexão sobre os desafios que são propostos às escolas e aos professores e que fundamentem futuras tomadas de decisão que transformem a escola numa organização que preste um serviço público de qualidade. Por outro lado, é importante pensar que a definição de estratégias globais da escola, pelos órgãos de gestão, pressupõe a detenção de conhecimento e de informação da realidade e da multiplicidade dos problemas que ocorrem com os diferentes actores implicados. O espírito de desenvolvimento de autonomia que pretendemos reforçar nas escolas, passa muito pela vontade de quem lidera e é consubstanciada na sua visão estratégica e inovadora. Apesar de as normas legislativas no incentivo à autonomia serem ainda parcas (muitas vezes até, de alguma forma, contraditórias), reconhecemos que estilos de liderança fazem a diferença na criação de uma cultura de escola. Persistindo ainda a inércia de grande parte dos órgãos de gestão, normalmente por acomodação ao sistema e à situação ou por uma relutância visceral em relação à mudança, surgem já casos em que uma atitude menos prescritiva e mais dinâmica faz com que aconteçam transformações significativas na escola. Não valerá a pena pretender ocupar órgãos de gestão, se os seus agentes não estiverem imbuídos da vontade expressa de inovar as políticas culturais, pedagógicas e de gestão. A reflexão sobre as competências dos professores no cumprimento da missão da escola encerra, por si só, uma parte significativa das mudanças que terão que ocorrer. Nesse sentido, pareceu-nos justificável a nossa pretensão de investigar a temática das competências de professores, num contexto actual e futuro, e da qual destacamos as principais conclusões, organizadas a partir das questões que orientaram o nosso trabalho.

No âmbito do estudo exploratório realizado, concluímos que os professores têm a percepção de que os seus pares actualmente valorizam sobretudo as suas competências pedagógicas, seguidas das relacionais e só depois as científicas. Relativamente à percepção em relação ao futuro, há um entendimento um pouco diferente e, aí, os professores consideram que se deverão valorizar

sobretudo as competências relacionais. A esta mudança de percepção não serão, porventura, alheios os focos crescentes de tensões existentes entre professores e alunos/famílias e o recente aumento da escolaridade obrigatória para os 18 anos.

A percepção de que a profissão não é reconhecida socialmente pode explicar parte do mal-estar dos professores, pela forma como pode afectar a sua auto-estima. A julgar por opiniões expressas nas entrevistas, este ambiente de desânimo poderá não estar a afectar directamente o desempenho dos professores no contacto directo com os alunos mas, sobretudo, nas funções que trouxeram a sobrecarga de trabalho aos professores e na predisposição para a realização de actividades extra-curriculares. Ainda que os dados recolhidos indiquem uma percepção positiva em relação à generalidade das competências dos seus pares (traduzidas no Referencial de Competências Perrenoud, 2000), em nenhuma delas é expresso o reconhecimento claro das competências dos professores, ou seja, nenhuma competência obtém uma média conotada com valorações mais favoráveis, subentendidas nas respostas “Concordo em grande parte” ou “Concordo completamente”. Na competência *Trabalhar em Equipa* os professores revelam mesmo uma imagem negativa. O facto de na percepção desta competência ser posta em causa a partilha dos mais experientes para com os mais jovens e também da predisposição para a agregação de experiência pelos mais jovens compromete seriamente o reconhecimento da criação de uma cultura de partilha e de uma reflexão sistemática sobre os problemas que se colocam nos dias de hoje na escola e que se impõe como insubstituível nos tempos modernos. Para além disso, pode ainda estar definitivamente comprometido o sucesso da avaliação de desempenho inter-pares (modalidade que consideramos mais adequada à avaliação de desempenho), podendo perpetuar a desconfiança qualquer que seja o modelo implementado e mesmo depois de uma maior preparação dos pares.

Mesmo nas restantes escalas, com imagens positivas, subsistem pontos fracos que importa reflectir. É o caso da competência *Participação na administração da escola*, nomeadamente na aceitação pacífica dos cargos e na elaboração dos documentos orientadores do qual se pode inferir um débil grau de envolvimento dos professores. Também na competência *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, nomeadamente na preparação técnica dos seus pares para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (item que teve a imagem mais negativa obteve em todo o questionário) e para incluir alunos com diferentes culturas os dados recolhidos evidenciam alguma indefinição dos professores nesta matéria. Se, por lado reconhecem as competências dos professores na prevenção da heterogeneidade e na implementação de pedagogias diferenciadas, também admitem constrangimentos na inclusão de alunos com culturas diferentes e com necessidades educativas especiais Neste plano controverso em que muitas vezes é gerida a inclusão (não só na escola mas também na sociedade em geral) pensamos ser insustentável a

utilização de estratégias numa *escola para alguns*, quando se pretende criar uma *escola para todos*. Prever a heterogeneidade numa escola pressupõe a valorização das características individuais e dos percursos de vida específicos de cada aluno e sem qualquer tipo de discriminação. Reconhecendo que criar uma escola inclusiva não é fácil, não podem ser os professores a abandonar o seu compromisso social e ético na defesa dos valores da inclusão e da diversidade cultural.

Analisando as fragilidades mais visíveis identificadas na percepção das competências dos, será de referir também o caso da competência *Administrar a progressão das aprendizagens*, onde os professores do estudo assumem uma desconfiança relativa da formação inicial dos professores e da competência dos seus pares na gestão eficaz do currículo e na fundamentação das suas práticas pedagógicas. A imagem dos professores aponta para falhas no domínio científico e no domínio pedagógico dos professores mais jovens e uma falta de sentido de globalidade do que é a escola. A integração dos novos professores requer uma atenção cuidada e uma responsabilização colectiva de todos os que já estão na escola. Relativamente às falhas apontadas para a gestão eficaz do currículo sobressai a dúvida da sua eficácia, principalmente na gestão vertical. Muito embora, estejam previstas na legislação reuniões periódicas de articulação vertical (1º ciclo e 2º ciclo) e se tenham implementado os departamentos curriculares verticais entre os professores do 2º ciclo até ao secundário (o departamento do 1º ciclo continua a trabalhar mais isolado), a escola não terá ainda conseguido encontrar formas de otimizar a operacionalização da partilha vertical. Este indicador constitui mais uma forte razão para um investimento na reflexão do sentido global da escola. A partilha da preparação do processo educativo ao nível dos conselhos de turma e dos professores que leccionam os mesmos anos atenua a desconfiança da gestão da eficácia horizontal do currículo para metade.

A percepção da falta de competência dos professores para fundamentar as suas práticas apontada também neste estudo pode também constituir um problema de afirmação do próprio professor. Não fica bem explícito neste estudo se o professor não consegue articular uma fundamentação das suas práticas, mas faz bem ou se, na pior das hipóteses, não procura o mínimo de rigor psicológico e pedagógico para trabalhar com os seus alunos. De qualquer das formas a aceitação dos professores passa muito pela sua competência de justificação das suas práticas e pelo reconhecimento e adesão da comunidade a essas práticas. As duas dimensões da profissionalidade dos professores encerram uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional indissociáveis. O reconhecimento da autenticidade destas dimensões pelos pares, pelos alunos e famílias e pela própria comunidade fazem toda a diferença na valorização de um professor.

A competência com uma imagem mais positiva dos professores é a competência *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*. No entanto, como já referimos, nem esta competência

obteve uma expressão clara de valorização positiva devido, sobretudo, à desconfiança da percepção dos professores em relação à atitude dos pares na valorização da diversidade e da multiculturalidade, na criação de um ambiente harmonizado na sala de aula e à realização sistematizada de uma reflexão sobre as suas práticas. Se já atrás se antevia a percepção que os professores tinham em relação à competência dos pares na construção de uma escola inclusiva, essa desconfiança foi aqui confirmada. A assinalar também a suspeita de que os pares não conseguem a envolvência dos alunos, o que reflecte talvez o maior problema (se não o maior, pelo menos o que ocorre com maior frequência) dos dias de hoje. Depois de conseguirmos trazer todos os alunos para a escola, temos agora que ser capazes de utilizar práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem, o que passa também muito pela capacidade de comunicação e pelas relações humanas. Como sabemos, o desejo do saber não é uniforme em todos os alunos e ensinar é, acima de tudo, estimular o desejo de aprender e reforçar a decisão de aprender. Assim é necessário dar um novo sentido à escola, experimentando vivências democráticas que levem os alunos a serem actores e decisores da sua própria aprendizagem. A escola tem que ser transformada num local onde os alunos devem estar pelo gosto de aprender, assumindo responsabilidades de seres pensantes e intervenientes, capazes de contribuir individualmente para um projecto colectivo. Convém ainda referir que há uma percepção quase generalizada dos professores de que os seus pares incentivam a vivência de regras democráticas, que integram saberes multidisciplinares nas suas práticas e que promovem uma educação integral.

O nosso estudo incluiu a formulação de cinco hipóteses que tentámos testar. Duas dessas hipóteses *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com os anos de serviço dos professores (H1)* e *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o exercício de cargos de coordenação (H4)* não puderam ser validadas, por não terem obtido o apoio dos dados recolhidos. A quinta hipótese, *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares diferencia-se em função do sexo* recolheu apoio dos dados apenas na competência *Informar e envolver os pais*. A segunda hipótese, *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o nível de ensino que leccionam*, recebeu apoio dos dados obtidos referentes às competências *Organizar e dirigir situações de aprendizagem, Administrar a progressão das aprendizagens, Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho, Trabalhar em equipa e Enfrentar os deveres e os dilemas éticos d profissão*. A destacar ainda a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores do 1º ciclo e os professores dos restantes níveis de ensino, principalmente dos do 3º ciclo do ensino básico. Na terceira hipótese, *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está*

relacionada com o departamento curricular a que pertencem, os resultados obtidos oferecem apoio à hipótese nas percepções em relação à grande maioria das competências *Organizar e dirigir situações de aprendizagem, Administrar a progressão das aprendizagens, Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho, Trabalhar em equipa, Participar na administração da escola e Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*. Também aqui se comprova a existência de diferenças significantes, ainda que pontuais, entre os professores do 1º ciclo e os professores dos departamentos curriculares de Línguas nas médias relativas às competências *Organizar e dirigir situações de aprendizagem e Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* e com os professores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na competência *Administrar a progressão das aprendizagens*.

Apesar de a quinta hipótese apresentar o apoio dos dados numa das competências, são as hipóteses dois (relacionada com o nível de ensino) e três (relacionada com os departamento curricular) que apresentam as maiores significâncias. A coerência dos resultados é facilmente explicável pelo facto de serem o mesmo grupo de indivíduos a expressarem essas diferenças. Ou seja, quando é feita uma análise para uma possível diferenciação pelo nível de ensino, é o 1º ciclo que se destaca nessa mesma diferenciação; quando é feita a análise pelo departamento curricular é também o departamento do 1º ciclo a destacar-se na diferenciação. A imagem mais positiva em relação à grande maioria das competências parte, principalmente, deste grupo de professores. Esta evidência permite-nos questionar uma nova série de questões, que remeteremos para outros estudos, e que possam justificar esta diferente percepção, nomeadamente, pelo tipo de especificidades inerentes ao exercício da actividade docente neste ciclo: a monodocência, o tipo de formação de base, as diferentes vivências na escola (normalmente de pequena dimensão), o tipo de relacionamento com a as famílias e a comunidade, o nível etário dos alunos ou outras.

Por tudo o que já foi dito, resta-nos agora acrescentar, em jeito de síntese, que a imprevisibilidade em que a escola vive não permite a definição clara do papel do professor, coexistindo um conflito e uma ambiguidade do seu papel. Segundo Lopes (2001:17), “o conflito do papel surgem quando as expectativas de papel são incompatíveis com o estatuto, e a ambiguidade de papel refere-se à falta de clareza dos comportamentos esperados ou prescritos”. Neste contexto, os professores navegam num espaço lodacento, com que muitas vezes não sabem lidar, que favorece o surgimento de emoções tão díspares como o desencanto, a revolta ou o stress. Não querendo fazer apologia a discursos e teorias negativistas que não professamos, encaramos a realidade com alguma inquietude. Os desafios que se apresentam hoje aos professores não poderão ser ganhos sem uma nova atitude pessoal e institucional face à profissão docente. Para que os

professores possam ensinar os seus alunos de uma forma diferente, é também preciso rever o seu próprio modo de aprender e de construir a experiência. É por isso necessário reestruturar a formação inicial dos professores e articular uma formação contínua (bem estruturada nos planos de formação que estão à responsabilidade dos órgãos de gestão). A exemplo do que acontece em tantas outras organizações, a utilização das novas tecnologias tende a desencadear efeitos positivos e ganhos de produtividade. Não querendo (nem podendo) dissociar a escola da sociedade em que está inserida, estamos conscientes que o novo paradigma de professor tem que passar pela competência de dominar e utilizar as novas tecnologias não como um fim obstinado, que seja a panaceia para todos os males, mas como uma ferramenta essencial ao processo de construção do conhecimento. É essencial dignificar e reorganizar a profissão, cada vez mais complexa, criando meios de auto-regulação que permitam um maior rigor à entrada da profissão e a implementação de uma avaliação que seja eficaz no reconhecimento das competências e do desempenho dos professores.

A conquista da afirmação dos professores tem de passar pelo desenvolvimento de uma cultura reflexiva e partilhada das suas práticas, dos seus erros e das suas inovações e pelo envolvimento nos projectos da escola, na criação de um novo paradigma de escola mais consonante com o mundo actual, capaz de incluir todos os alunos.

Limitações ao estudo e recomendações

Para além do factor tempo, adverso a todos quantos se dedicam à investigação que, por si só, é naturalmente morosa e necessita de um processo de maturação de ideias, pretendemos realçar outros factores que, de alguma forma, se revelaram inibidores à realização deste trabalho.

A restrição do estudo empírico ter sido realizado apenas num agrupamento de escolas constitui necessariamente uma imagem redutora da realidade da percepção dos professores sobre as competências essenciais ao exercício da profissão, não permitindo uma generalização para universos mais alargados. Assinalamos também o facto da especificidade do trabalho, de carácter exploratório e descritivo com apoio nos dados recolhidos em questionários e entrevistas a professores, não possibilitar a análise de alguns aspectos de relação mais minuciosos só passíveis de dissecação em ambientes de observação directa e sistematizada.

Os níveis de significância encontrados em relação à maioria das competências na segunda e na terceira hipótese, *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o nível de ensino que leccionam* e *A percepção que os professores têm das competências dos seus pares está relacionada com o departamento curricular a que pertencem*, apontam para um estudo mais exaustivo da relação das competências profissionais e do

desempenho dos professores com o nível de ensino leccionado e com as suas áreas de formação científica.

Dedicando as organizações escolares, normalmente, muito pouco tempo ao trabalho de concepção, análise, inovação e controlo, pensamos ser relevante a replicação de estudos e de reflexões no âmbito desta temática, noutros espaços organizacionais. Estas reflexões permitirão o diagnóstico da realidade e o conhecimento de pontos fortes e de pontos fracos existentes no capital humano das escolas, facilitadores da elaboração dos planos de formação e das decisões dos órgãos de gestão na definição de estratégias globais de organização e estruturação do espaço escola, almejando sempre a excelência da competência de todos quantos trabalham na organização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E.; André, M.J. (2009). “O Lugar da Afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 75-86. Consultado em Janeiro, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Ambrósio, T.; Terrén, E.; Hameline, D.; Barroso, J. (2001). *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições Asa.

Bachelard, G. (1996). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.

Barros, J. D'A. (2008). “As hipóteses nas Ciências Humanas — considerações sobre a natureza, funções e usos das hipóteses”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 151-162. Consultado em Março de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Barroso, J. (2001). “O Século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma de um Mito”. In T. Ambrósio et al. *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar. Coleção Temas Universitários; n.º 3*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bettencourt, T. (1997). “Possíveis razões para uma utilização educativa da Internet”. *Actas do 2º Simpósio Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo*. Coimbra: Departamento de Engenharia Informática da Universidade de Coimbra.

Bofert, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Bofert, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Coleção Ficheiros Pedagógicos para Professores. Porto: Edições Asa.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1995). “The Bioecological Model from a Life Course Perspective: reflections of a participant observer”. In: Moen, P., Elder, G. H. & Lúcher, K. (Eds). *Examining Lives in Context: perspectives on the ecology of human development*, Washington, DC: American Psychological Association. pp. 599-649.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Campomar, M. (1991). “Do uso de estudo de caso para dissertações e teses em administração”. *Revista de Administração*. São Paulo. V. 26, nº 3, p. 95-97. Julho/Setembro 1991. Consultado em Março de 2010 em <http://www.pessoal.utfpr.edu.br/luizpepplow/disciplinas/metodologia/O%20uso%20de%20estudos%20de%20caso.pdf>

Canário, R. (2005a). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.

Canário, R. (2005b). “Um visionário que é preciso reler”. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, nº4, Maio 2005, pp. 40-47. Consultado em Janeiro de 2010 em <http://cfcul.fc.ul.pt/textos/OP%20-%20Ivan%20Illich.pdf>

Carvalho da Costa, L. & Franco, S. (2005). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas Possibilidades Construtivistas*. Anais do GCETE 2005 – Congresso Global de Educação em Engenharia e Tecnologia, realizado na cidade de Santos/SP, de 13 a 16 de Março V. 3 Nº 1, Maio, 2005. Consultado em Janeiro de 2010 em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a25_ambientesvirtuais.pdf

Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Charlot, B. (2007). “Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate”. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 129-136. Consultado em Janeiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Constituição da República Portuguesa - VII Revisão Constitucional. (2005). Consultado em Janeiro de 2010 em

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Cunha, P. (2001). *Conflito e Negociação*. Porto: Asa.

Cruz, M. B., Dias, A. R., Sanches, J. F., Ruivo, J. B., Pereira, J.C., & Tavares, J. J. (1998). “A situação do professor em Portugal”. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1187-1293.

Damásio, A. (1997). 17ª Edição. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mira-Sintra - Mem Martins: Publicações Europa América.

Damião da Silva, M. H. (2001). “O Erro no Ensino – Conceptualização e Estudo Empírico”. *Tese de Doutoramento*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Elliot, J. (1991). “A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education”. *British Education Research Journal*, 17 (4), pp. 1-26.

Esteve, J. (2008). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa. *et al. Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2009). “Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais dos Professores”. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 37-48. Consultado em Dezembro, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Ferreira, F. (2001). *Incentivos e Constrangimentos à Participação e ao Trabalho Colaborativo dos Docentes no Quadro do Novo Modelo de Administração e Autonomia das Escolas*. Tese de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.

Epstein, J. L., Van Voorhis, F. L., & Batza, C. (2001). *Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) Science Prototype Activities for Grade 3*. Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.

Fino, C. (2001). “Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas”. *Revista de Educação*, Vol. 14, nº 2, pp. 273-291. Consultado em Março de 2010 em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414212>

Gaspar, F. (2004). “Aprender a contar, aprender a pensar: As sequências numéricas de contagem abstracta construídas por crianças portuguesas em idade pré-escolar”. In *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII), pp. 119-138. Consultado em Abril de 2010 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a12.pdf>

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas & Debates.

Governo de Portugal. *Programa do XVIII Governo Constitucional de Portugal*. Consultado em Janeiro de 2010 em http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/ProgramaGoverno/Pages/Programa_Governo_07.aspx#

Hameline, D. (2008). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In António Nóvoa (Org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Herdeiro, R. & Costa e Silva, A. (2009). “Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas dos professores do 1º CEB”. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*. Braga: Universidade do Minho, 2009, 99. 489-506. Consultado em Janeiro, 2010 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9813/1/Carreira%20e%20Desenvolvimento%20Profissional.pdf>

ISTOF - International System for Teacher Observation and Feedback (2007). In *Quest of Balance Between School Effectiveness and Improvement Activities: The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) and Finnish Country Perspective*. Nikkanen, P. & Välijärvi, J. Jyväskylä University. Institute for Educational Research. Consultado em Janeiro de 2010 em <http://www.coe.fau.edu/conferences/papers/nikkanen%20and%20V%C3%A4lij%C3%A4rvi.pdf>

Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para um bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: asa Editores.

Kaplan, R. & Sacuzzo, D. (1982). *Psychological testing: Principles, applications and issues*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Lévy, P. (2001). *Filosofia World: O Mercado, O Ciberespaço, A Consciência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J.A. (2007). “Redes na educação: questões políticas e conceptuais”. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 151-181

Lima, J.A. (2008). *Em Busca de uma Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C. (2004). “O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada”. *Revista de Educação*, 2004, 17, (2), pp. 7-47.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na Docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Asa Editores.

Loureiro, C. (2001). *A Docência como Profissão – Culturas dos Professores e a (In)diferenciação profissional*. Porto: Edições Asa

Lucena, M. (1997). “Um modelo de escola aberta na Internet: Kidlink no Brasil”. In *Universidade de Évora. Aprendizagem colaborativa Assistida por Computador - CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)*. Consultado em Dezembro de 2009 em <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm#Aprendizagem%20colaborativa>

Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). “Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?” *Laboratório de Psicologia*. 4 (1): pp. 65-90. Consultado em Julho de 2010 em

<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204%281%29%20-%2065-90.pdf>

MSI - Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal*. Edição: Missão para a Sociedade da Informação / Ministério da Ciência e da Tecnologia. Consultado em Janeiro de 2010 em

<http://www.posc.mctes.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf>

Murphy, K. & Davidshofer, C. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Nóvoa, A. (1989). *Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão?* Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL

Nóvoa, A. (2001). “O espaço público na educação: imagens, narrativas e dilemas”. *Espaços de formação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.

Nóvoa, A. (2007). *Percursos Profissionais e Aprendizagem ao Longo da Vida: O regresso dos Professores*. Conferência da iniciativa da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia subordinada ao tema Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade na Aprendizagem ao Longo da Vida, Lisboa, Parque das Nações, Pavilhão Atlântico, sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007.

Nóvoa, A. (Org.); Hameline, D.; Sacristán, J.; Esteve, J.; Woods, P.; Cavaco, M. (2008). 2ª Edição. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2010). “Profissão docente”. Entrevista in *Revista da Educação*, (02), Ed. 154. Consultado em Setembro de 2010 em

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

Oliveira, A. L. (2010). Um olhar de dentro: Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, pp. 127-138. Consultado em Maio de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Communications Outlook 2009. *Information and Communication Technologies*. Consultado em Fevereiro de 2010 em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9309031E.PDF>

Paiva, J. C. & Gaspar M. F. (2005). Actividades participadas pelos pais na aprendizagem da Química (PAQ). *Boletim da SPQ*, 97, 73-79, 2005.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2003). 2ª Edição. *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Porto: Edições Asa.

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, factores de risco e de protecção. *Estudos de Psicologia (Campinas)* vol.25, n.3, pp. 405-416. Consultado em Abril de 2010 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000300009&script=sci_arttext

Popper, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.

Popper, K. (1991). *Um mundo de propensões*. Lisboa: Fragmentos.

Rodrigues, D. (Org.). (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial

Rosa, M.J.V. & Chitas, P. (2010). *Portugal: os Números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sacristán, J. (2008). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Seco, G.M. (2002). *A Satisfação dos Professores - Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.

Soares, E. & Riberio, L. (2001). “Avaliação formativa: um desafio para o professor.” *Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia*, 29, 2001. Porto Alegre: Abenge 2001.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1997). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994)*. Consultado em Janeiro de 2010 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

Universidade de Évora. (2000). “Aprendizagem colaborativa Assistida por Computado. CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)”. *Núcleo Minerva, Centro de Competência*. Consultado em Dezembro 2009 em <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm#Aprendizagem%20colaborativa>

Vila, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.

Legislação consultada

Decreto-lei nº 319/1991, de 23 de Agosto
Integração de Alunos com Deficiência no Ensino Regular

Decreto-lei nº115-A/1998, de 4 de Maio
Regime de Autonomia das Escolas

Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio
Projectos de Gestão Flexível do Currículo

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho
Ordenamento da Rede Educativa

Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro
Avaliação das Aprendizagens e Competências dos Alunos do Ensino Básico

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto
Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-lei n.º 240/2005, de 30 de Agosto
Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional

Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro
Estatuto da Carreira Docente

Decreto-lei n.º 35/2007, de 25 de Fevereiro
Contratação de Escola

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro
Educação Especial

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
Autonomia e Gestão

Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto
Educação Sexual

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto
Regime de escolaridade obrigatória

Decreto-lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro
Estatuto da Carreira Docente

Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de Junho
Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho
Avaliação de Desempenho de Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário


Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro
Estatuto do Aluno

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário do Estudo

QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretendemos conhecer a sua opinião sobre as competências que os professores têm na actualidade e de que forma se configuram com os desafios da Escola neste século XXI. As respostas às perguntas contidas neste questionário permanecerão estritamente confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de investigação. Por favor, responda a todas as questões. A sua opinião é fundamental.

Nota: As questões devem ser assinaladas  com um X nos quadrados que melhor correspondam à sua opinião (ou a que estiver mais próxima).

Parte I – Características gerais e profissionais

1. Sexo	<input type="checkbox"/> 1-Feminino <input type="checkbox"/> 2-Masculino
2. Idade	<input type="checkbox"/> 1-Entre 21 e 30 anos <input type="checkbox"/> 2-Entre 31 e 40 anos <input type="checkbox"/> 3 -Entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> 4-Entre 51 e 60 anos <input type="checkbox"/> 5-Mais de 60 anos
3. Grau Académico	<input type="checkbox"/> 1-Bacharelato <input type="checkbox"/> 2-Licenciatura <input type="checkbox"/> 3-Mestrado <input type="checkbox"/> 4-Doutoramento <input type="checkbox"/> 5-Outro
4. Nível de Ensino que lecciona (maioritariamente, nos casos em que lecciona mais do que um nível)	<input type="checkbox"/> 1-1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2-2º Ciclo <input type="checkbox"/> 3-3º Ciclo <input type="checkbox"/> 4-Secundário <input type="checkbox"/> 5-Outro
5. Situação profissional	<input type="checkbox"/> 1-Quadro deste Agrupamento <input type="checkbox"/> 2-Quadro de outro Agrupamento e em situação de destacamento <input type="checkbox"/> 3-Quadro de Zona Pedagógica <input type="checkbox"/> 4-Contrato
6. Departamento em que está integrado(a)	<input type="checkbox"/> 1-Línguas <input type="checkbox"/> 2-Ciências Sociais e Humanas <input type="checkbox"/> 3-Matemática e Ciências Experimentais <input type="checkbox"/> 4-Expressões <input type="checkbox"/> 5-1º Ciclo e Pré-Escolar
7. Anos de serviço	<input type="checkbox"/> 1-Menos de 5 anos <input type="checkbox"/> 2-Entre 5 e 10 anos <input type="checkbox"/> 3-Entre 11 e 15 anos <input type="checkbox"/> 4-Entre 16 e 20 <input type="checkbox"/> 5-Mais de 20
8. Exercício de cargos de coordenação e/ou supervisão pedagógica	<input type="checkbox"/> 1-Sim <input type="checkbox"/> 2-Não

Parte II – Percepção dos professores sobre as competências necessárias à docência

Todas as questões da parte II **devem reflectir a sua opinião em relação ao ciclo de escolaridade que lecciona** (indicado na questão nº 4) e devem ser respondidas com base na seguinte escala:

1- Discordo totalmente	2 - Discordo parcialmente	3- Concordo parcialmente	4 - Concordo em grande parte	5 - Concordo totalmente	
9. Actualmente, os professores valorizam sobretudo as suas competências científicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Actualmente, os professores valorizam sobretudo as suas competências pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Actualmente, os professores valorizam sobretudo as suas competências relacionais (comunicação, capacidade de criar empatia e relações interpessoais).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Um professor profissionalizado está devidamente preparado cientificamente quando conclui os seus estudos e assume a docência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Um professor profissionalizado está devidamente preparado pedagogicamente quando conclui os seus estudos e assume a docência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os professores, no futuro, terão que valorizar sobretudo as suas competências científicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os professores no futuro, terão que valorizar sobretudo as suas competências pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os professores, no futuro, terão que valorizar sobretudo as suas competências relacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os professores têm conhecimentos técnicos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Os professores gerem eficazmente a articulação vertical do currículo e das aprendizagens ao longo dos diferentes ciclos de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Na Escola, principalmente no ensino básico, deverão existir percursos diferenciados/alternativos de ensino que permitam uma plena integração de todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os professores dão especial atenção à partilha com os docentes menos experientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os professores integram saberes próprios da sua especialidade e saberes multidisciplinares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Os professores têm em conta os obstáculos à aprendizagem manifestados pelos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os professores alteram metodologias/estratégias planificadas sempre que se revele necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Os professores têm conhecimentos suficientes no domínio das novas tecnologias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os professores definem e preparam o processo educativo em equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Os professores fundamentam a sua acção pedagógica e didáctica nas diferentes correntes epistemológicas e psicológicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. As metodologias/estratégias implementadas promovem o envolvimento dos alunos nas actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Os professores participam activamente na elaboração dos documentos orientadores da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. A profissão de professor é reconhecida e valorizada pela sociedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1- Discordo totalmente	2 - Discordo parcialmente	3- Concordo parcialmente	4 - Concordo em grande parte	5 - Concordo totalmente
30. Os professores gerem eficazmente a articulação horizontal do currículo e das aprendizagens.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31. No exercício da docência, os professores recorrem habitualmente às novas tecnologias.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32. Os professores incorporam naturalmente uma reflexão fundamentada sobre as suas práticas pedagógicas.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33. As metodologias/estratégias implementadas habitualmente prevêm a heterogeneidade da turma.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34. No futuro, os professores terão necessariamente que recorrer às novas tecnologias de informação em toda a sua actividade profissional.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35. Os professores trabalham com os alunos os erros dos próprios alunos.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36. Os professores estão preparados para integrar alunos com diferentes culturas.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37. Na sala de aula, os professores valorizam a diversidade e a multiculturalidade.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38. As metodologias/estratégias utilizadas previnem processos de exclusão e discriminação.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39. Os professores favorecem a definição dos projectos de vida dos seus alunos de acordo com a personalidade e as vivências de cada aluno.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40. Os professores promovem o envolvimento dos pais na construção dos saberes dos seus filhos.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
41. As metodologias/estratégias praticadas habitualmente promovem a cooperação entre os alunos.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42. Os professores intervêm activamente nas diferentes estruturas da Escola.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
43. É importante que os professores se envolvam na vida da comunidade local.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
44. As estratégias/metodologias dos professores estão de acordo com a forma como os alunos organizam o seu próprio conhecimento.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
45. Os professores menos experientes agregam a experiência dos mais velhos na melhoria das suas práticas.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
46. Os professores assumem pacificamente os cargos de coordenação para que são nomeados/eleitos.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
47. Os professores reúnem, de uma forma sistemática, com os pais.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
48. Os professores são habitualmente inovadores nas suas práticas pedagógicas.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
49. Os professores exploram as potencialidades didácticas e pedagógicas dos recursos das novas tecnologias.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
50. Os professores promovem a intervenção dos alunos na vida da Escola.				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

1- Discordo totalmente	2 - Discordo parcialmente	3- Concordo parcialmente	4 - Concordo em grande parte	5 - Concordo totalmente
51. As metodologias/estratégias implementadas privilegiam pedagogias diferenciadas.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
52. Os professores promovem o envolvimento dos pais nas estruturas da Escola.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
53. Os professores incentivam a vivência de regras de convivência democrática na Escola.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
54. Os professores gerem com segurança situações problemáticas.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
55. Os professores mantêm habitualmente a disciplina na sala de aula.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
56. Os professores estão conscientes da sua necessidade de formação contínua.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
57. O relacionamento de um professor com os seus alunos afecta o processo de aprendizagem.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
58. Os professores procuram voluntariamente formação para melhorar o seu desempenho e as suas competências.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
59. Os professores optimizam os materiais didácticos (não informáticos) existentes na Escola.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
60. Os professores gerem habilmente as equipas que coordenam.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
61. Os professores reconhecem a avaliação formativa dos alunos como a principal modalidade de avaliação.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
62. Os professores utilizam habitualmente software didáctico.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
63. Os professores cooperam com outras instituições da comunidade em projectos de desenvolvimento social e cultural.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
64. Para enfrentar o futuro na Escola, os professores têm que saber renovar-se a cada dia que passa.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
65. A avaliação dos professores deve ser feita pelos seus pares.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
66. Os professores têm em consideração os resultados da sua avaliação de desempenho na regulação da sua própria formação.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
67. Actualmente, os professores têm competências para fazer a avaliação de desempenho dos seus pares.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
68. É importante que os professores tenham uma intervenção cívica perante os problemas locais.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
69. A avaliação de desempenho dos professores permite o reconhecimento das suas competências.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
70. Os professores promovem a educação integral dos alunos nos diferentes âmbitos: cognitivo, social, moral e afectivo.				<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 2 – Guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

- **Quais são as competências mais valorizadas no perfil de um professor?**
- **Como vê o desempenho dos professores na escola actual?**
- **Qual o papel do professor num novo paradigma de escola?**
- **Como é que os professores promovem a aprendizagem de todos os alunos, atendendo à diversidade dos novos contextos educativos?**
- **Qual o relacionamento dos professores com a comunidade educativa.**
- **Comente a qualidade da formação inicial e refira a importância da formação contínua dos professores.**

Anexo 3 – Transcrição das entrevistas

Professor A

Questão - Quais as competências mais valorizadas no perfil de um professor?

Professor A – O empenho, a responsabilidade, a relação interpessoal, a inovação. Basicamente anda por aí.

Questão – Não referiu nenhuma competência científica...

Professor A – O espírito de curiosidade é fundamental, especialmente com os alunos do secundário, e o rigor.

Questão – Em relação aos outros ciclos, pensa que são valorizadas as mesmas competências?

Professor A – Penso que serão diferentes. No 1º ciclo, por exemplo, deve haver uma grande preocupação com a introdução de competência da leitura e da escrita, também as competências ao nível dos cálculos básicos da matemática que, no fundo, serão as bases que os alunos necessitam para os outros ciclos. E, claro, o professor tem que ter muito cuidado em relação às atitudes.

Questão – Considera que essas competências vão mudar no futuro?

Professor A – Há um dado novo que é o alargamento do ensino obrigatório até ao 12º ano. Considero que ao nível do conteúdo não deve haver uma grande divergência. Vamos ter novos desafios, mas em termos daquilo que para nós são as competências fundamentais não me parece que vão mudar muito.

Questão – Como vê o desempenho dos professores na escola actual?

Professor A – O professor actualmente na escola está um bocado limitado pela sobrecarga de trabalho que tem, pelas horas que tem que dedicar ao seu trabalho dentro da escola, faltando por vezes tempo para preparar aquilo que é necessário para preparar o seu trabalho em casa. Os desafios são cada vez mais, o professor não é apenas aquele que vem para a escola transmitir conteúdos. Os desafios com que depara ao nível da relação com os alunos e com os encarregados de educação são inúmeros. O grande desafio é tentarmos acompanhar os ritmos de evolução da sociedade e da tecnologia que para nós tem uma relação directa com os alunos no dia-a-dia. Porque os próprios alunos vão mudando com a mudança que se dá à volta deles.

Questão – A sobrecarga de trabalho que referiu e o mal-estar instalado na profissão está de algum modo a afectar o desempenho dos professores?

Professor A – Está. E isso nota-se perfeitamente em pessoas que, antes de haver toda esta sobrecarga, eram pessoas que davam tudo pela escola e tinham muita disponibilidade para participar em tudo que eram actividades extra-curriculares, como as festas, exposições, que se

faziam. Actualmente essa predisposição já não será tanta, porque as pessoas estão cansadas, estão revoltadas contra tudo isto. Isso verifica-se, nota-se bem.

Questão – Há uma prática de os professores fazerem uma reflexão sistemática dos aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão?

Professor A – Nós nunca nos caracterizámos por ter um grande espírito de corporativismo. Muitas das vezes reclamamos mas, quando chega o momento de actuar, começamos a falhar. Nem as nossas representações sindicais nem nós próprios nos temos conseguido unir na mesma corrida. Se calhar o tempo que nos falta para muitas coisas, como preparar aulas, também nos falta para fazer essas reflexões colectivas em que de uma forma informal na sala de professores ou num banco do café, pudéssemos trocar opiniões sobre a carreira, sobre a nossa profissão e de onde poderiam surgir ideias e acções com algum interesse. Actualmente, tenho dúvidas que essa reflexão se faça.

Questão – Qual o papel do professor num novo paradigma de escola?

Professor A – Eu acho que a sociedade cada vez se demite mais da educação das crianças e dos jovens e coloca na escola toda essa responsabilidade, não só na educação em termos de aprendizagem, mas também em termos de toda a formação pessoal do aluno. Muitas vezes a família, as instituições falham e a única instituição que não pode falhar é a escola. À escola são pedidas todas as responsabilidades, muitas das vezes não perguntando se a escola, os professores e toda a organização têm condições para isso. Exige-se cada vez mais da escola.

Questão – Considera que é evidente a preocupação de os professores fazerem uma educação integral dos alunos, no âmbito cognitivo, moral, social e afectivo.

Professor A – Cada vez mais e em todos os ciclos. No passado isso acontecia mais no ensino básico do que secundário, mas actualmente não. Eu noto isso com as conversas que tenho com os colegas e, mesmo no ensino secundário, há uma grande preocupação com todos esses aspectos. Os professores já não se preocupam apenas com a formação académica.

Questão – Como estão as competências dos professores ao nível das TIC?

Professor A – Cada vez melhores. Os professores são um grupo profissional que aposta muito na formação no campo das TIC. Claro que há profissionais que revelam um maior conhecimento para aplicar determinadas tecnologias ao serviço do ensino mas, no geral, nota-se que tem havido uma grande evolução. Há sempre dois ou três que continuam a ter repulsa, mas a maior parte já apanhou o barco e vai nele.

Questão – Como é que os professores promovem a aprendizagem de todos os alunos, atendendo à diversidade dos novos contextos educativos?

Professor A – Os professores demonstram uma particular preocupação com as especificidades dos alunos. Não sendo todos iguais, os professores não os podem encarar a todos de igual maneira. Mas há alguns condicionalismos, como seja a falta de recursos humanos. Muitas das vezes o professor, com uma turma vinte e oito alunos, não tem as condições para poder dar resposta particular ao aluno que tem uma necessidade educativa especial ou àquele aluno que veio do estrangeiro e que tem problemas ao nível da barreira linguística. Muitas das vezes faltam recursos que poderiam ajudar, principalmente ao nível dos recursos humanos. Nos alunos que agora estão a chegar à escola e que têm necessidades educativas especiais com deficiências profundas temos mesmo um desafio

em termos da capacidade técnica. Grande parte dos professores não tem uma formação técnica e não estão preparados para trabalhar com estes alunos.

Questão – Qual o relacionamento dos professores com a comunidade educativa?

Professor A – A relação dos professores com os funcionários é, no geral, uma convivência sã. Trabalham no mesmo local e dependem uns dos outros. Penso que a esse nível, no caso particular da nossa escola e nas escolas em geral, a convivência fica neste domínio. Relativamente aos encarregados de educação, até por aquilo que eu disse há pouco, cada vez se exige mais da escola e dos professores e algumas vezes geram-se situações de atrito e de conflito. Mas, na maioria dos casos, essas situações são ultrapassadas. Aqui os directores de turma têm um papel essencial na articulação com a família. Penso que os encarregados de educação ainda vêem os professores e os directores de turma como alguém em quem podem confiar. Também exigem muito deles, mas existe uma relação de confiança entre os encarregados de educação e os professores.

Questão – Os professores promovem a participação e o envolvimento da comunidade educativa na Escola?

Professor A – Tem sido muito difícil, especialmente ao nível da sua participação ao nível do Conselho Pedagógico e dos Conselhos de Turma. No Conselho Geral nem tanto. Ao nível do Conselho Pedagógico, dos Conselhos de Turma e das próprias Assembleias de Delegados as coisas nem sempre funcionam como devem, porque os alunos falham. É uma competência que os alunos não têm e que nós temos que trabalhar. Falta-lhes um pouco aquele espírito de associativismo, de se organizarem em torno de interesses comuns. Muitas das vezes, eles acabam de reclamar aqui, ali, um pouco em todo o lado, mas quando se trata de estarem presentes em órgãos onde podem colocar as suas ideias, os seus projectos e as suas opiniões demitem-se dessa função, o que é uma pena mas acontece.

No entanto, não sei se nós fazemos tudo aquilo que devíamos. Já ultrapassámos a situação em que os elementos estranhos à nossa classe não eram bem-vindos a certas estruturas, como quando os alunos e encarregados de educação começaram a ter assento no Pedagógico. Pelo menos em algumas escolas não eram pessoas bem-vindas, parecendo que vinham atrapalhar. Actualmente, isto já entrou na rotina e esta situação também é perigosa. O entrar na rotina pode perder um pouco o sentido e, muitas das vezes, estas pessoas estão nos órgãos a representarem-se a elas próprias, não havendo a figura da representatividade. Estes representantes não têm reuniões para além destas que lhe permitam exercer a representatividade desejada. É, por exemplo, o caso dos alunos que não se organizam autonomamente para reunir em Assembleia de Delegados e tem que ser o órgão de gestão a marcar estas reuniões. Por isso, neste campo ainda temos um longo caminho a percorrer.

Questão – Os professores envolvem-se normalmente na comunidade local?

Professor A – Cada vez menos os professores têm essa disponibilidade para fazer actividades fora da escola. Também o facto de sermos uma profissão que anda de malas às costas, de sítio para sítio, significa que, muitas das vezes e por muito que se queira, os professores acabam por não criar muitas raízes nem uma forte ligação com o meio. Por outro lado, surgem alguns projectos que são normalmente uma organização da escola em si e não de professores isolados e, nesses casos, têm-se desenvolvido projectos interessantes na comunidade local.

Questão – Comenta a qualidade da formação inicial e refira a importância da formação contínua dos professores.

Professor A – Cientificamente, há uma discrepância entre os currículos dos cursos dos professores e dos currículos do ensino secundário. Eu próprio constatei isso na minha formação. Por este motivo, eu faço bastantes acções de formação na minha área. Também a especificidade da área que lecciono, a área das ciências está em constante evolução e tenho a necessidade de me manter actualizado.

Pedagogicamente, depositava uma grande esperança no aumento do número de professores profissionalizados que, teoricamente, deveriam vir melhor preparados. Os professores de há uns anos atrás que vinham à escola dar umas aulitas e que em termos pedagógicos nem sempre eram professores exemplares já não se vêem muito na escola. Agora também aparecem professores acabados de sair das universidades que ainda lhe falta o traquejo do tempo.

Questão – Há uma preocupação de os professores partilharem experiências e problemas num efectivo espírito de entajuda e cooperação?

Professor A – O espírito de entajuda e cooperação existe, mas as condições por vezes é que não permitem. Nós não somos uma classe individualista. Muitas vezes tentamos trabalhar em conjunto, mas para isso é preciso tempo e esse tempo nem sempre existe actualmente. Para se fazerem articulações com os grupos disciplinares e com os conselhos de turma é preciso tempo. Noto que há esse espírito e essa preocupação e que os professores têm a noção da necessidade de trabalhar em conjunto.

Questão – Já referiu que procura formação específica para fazer. Pensa que os professores em geral o fazem e se preocupam em obter formação para colmatar as suas falhas?

Professor A – Muitas vezes os professores não têm consciência das suas falhas e por esse motivo não vêem a formação como uma necessidade. Por outro lado, nem sempre existe a formação pretendida. Penso que os professores apostam sobretudo na área científica e na área das TIC por sentirem a necessidade de utilização. Cruzam-se interesses quando pensam que para progredirem na carreira precisam de créditos, e nesse sentido há uma corrida aos créditos. Cada vez menos, mas ainda acredito que há colegas que se inscrevem em formação mais pelos créditos do que pelo conteúdo da formação. Penso que, sobretudo os professores mais novos, se preocupam em frequentarem acções de formação na sua área disciplinar.

Professora B

Questão - Quais as competências mais valorizadas no perfil de um professor?

Professora B – É muito difícil valorizar uma competência contrapondo a outras. Acho que deve haver um equilíbrio entre as várias competências, nomeadamente competência científica, pedagógica e relacional. É mesmo muito difícil dizer que uma é mais importante dos que a outra, em qualquer ciclo de ensino. Penso que há uma tendência para se achar que a competência científica é mais importante no Secundário, mas não concordo. Considero que essas três competências devem estar equilibradas, sendo que ultimamente tenho sentido muito a necessidade de competências a nível relacional, dados os problemas que existem nas escolas. Mas penso, de facto que devem estar equilibradas.

Questão – Como vê o desempenho dos professores na escola actual? Já falaste de problemas que as escolas têm actualmente. Não é possível dissociar a escola de uma sociedade em convulsão.

Professora B – Há uma grande pressão sobre os professores e que torna a situação muito confusa, quer para os próprios professores quer para se fazer uma análise séria. Tem havido nos últimos anos muitos factores que vêm a ter uma influência sucessiva no desempenho dos professores e na forma como os professores percebem e avaliam esse desempenho. Acho que é um desempenho difícil. Temos estado entre várias correntes teóricas e sucessivos atropelos legislativos que fazem com que haja uma grande turbulência. Nada é igual de ano para ano e isso tem implicações no seu desempenho.

Acho que também está muito difícil gerir o comportamento dos alunos, o próprio insucesso e a fraca qualidade do sucesso. Estes aspectos estão a perturbar bastante os professores, por um lado o comportamento dos alunos e, por outro, a percepção que os alunos não estão a ter o melhor desempenho que seria de esperar. Estas duas frentes e a toda a parte da conversão legislativa que tem havido estão a tornar o desempenho dos professores muito difícil.

Questão – Considera que, de alguma forma, o mal-estar na profissão se reflecte ao nível do desempenho dos professores em situação de aula?

Professora B – Eu tenho a percepção, e falo também como encarregada de educação, que os professores tentam preservar um bocado os alunos desses problemas. Agora, acho que é inevitável ou mesmo impossível que não tenha alguma influência, mas penso que os professores tentam preservar os seus alunos.

Questão – Talvez se reflecta mais nas actividades paralelas dos professores, como nas reuniões...

Professora B – Pois, penso que aí se notará mais. Mas há que tentar preservar os alunos.

Questão – Nesta escola em mudança, qual o papel do professor num novo paradigma de escola? O que espera a sociedade dos professores?

Professora B – Sinceramente, estou muito confusa nesse aspecto. Está a haver em Portugal um processo inverso que há noutros países, porque continua a caminhar-se para a escola a tempo inteiro, cada vez mais, que é um processo inverso a muitos países da Europa, tanto quanto eu conheço. Penso que há várias perspectivas. Mas penso que a sociedade espera sobretudo o sucesso dos alunos e saídas profissionais. É essencialmente isso que preocupa os pais. No entanto, acho que não há grande entendimento e consenso sobre muitas coisas. Por exemplo, em relação a inquéritos colocados aos encarregados no agrupamento os pais respondem sim e não a determinadas situações em que, à partida, deveria haver uma unanimidade implícita de opiniões pelo interesse dos alunos. Há por isso várias perspectivas: há pais que encaram a escola essencialmente como um lugar de guarda dos filhos e há pais que se preocupam mais com o futuro e as saídas profissionais dos seus filhos. Apesar de muitos pais não terem grande fé no que a escola pode fazer neste campo, penso que, mesmo assim, haverá uma maior unanimidade entre os pais ao esperarem que a escola contribua positivamente para o futuro dos filhos.

Há também pais que consideram que a escola não se deve preocupar com a formação integral dos alunos, que isso é uma função da família. Há pais que nem terão uma opinião sobre isto. Pensar que se pode encontrar unanimidade no que os pais esperam da escola ao nível da formação dos alunos é utópico.

Questão – E relativamente às novas tecnologias, considera que um professor tem que necessariamente recorrer ao seu uso?

Professora B – Acho que um professor deve dominar o uso das novas tecnologias, mas não me parece que tenha de ser uma dominante em todo o trabalho do professor. Ainda há pouco tempo li um artigo no jornal sobre um estudo feito nos Estados Unidos a uma amostra significativa de alunos. Durante cinco anos mais de 1500 alunos foram objecto de estudo do impacto das novas tecnologias e nos resultados chegou-se à conclusão que não houve avanços significativos na melhoria da aprendizagem. Houve até um efeito contrário em casos de famílias mais desestruturadas e em que os pais não têm um processo preventivo face à introdução dos computadores em casa e os alunos começaram a perder mais tempo com os computadores. Portanto, acho que as novas tecnologias devem ser uma ferramenta importante, deve ser utilizada mas não preconizo que tenha que ser utilizada todos os dias e de uma forma obstinada, quer para o próprio professor, quer para o próprio aluno. Tem que haver um equilíbrio.

Questão – **Como é que os professores promovem a aprendizagem de todos os alunos, atendendo à diversidade dos novos contextos educativos?**

Professora B – É muito difícil até pela forma como as aulas estão espartilhadas em temas, em tempos. Um professor não tem uma manhã inteira pela frente para gerir, tem os 45' ou os 90', tem os programas extensos para dar e isso torna tudo muito difícil. Acho que também está a chocar muito o aspecto integrador, o uso de metodologias diversificadas para os alunos, o espartilho dos programas e da sua eficácia está a chocar muito, porque a gestão de tudo isto é muito difícil. E, principalmente, acho que os professores não têm formação.

Questão – Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais...

Professora B – Aí ainda é mais notório.

Questão – E em relação a alunos de outras culturas? Os chineses, por exemplo, que estão a surgir ao Agrupamento. Considera mais fácil a sua integração ou a dos alunos com necessidades educativas especiais?

Professora B – Acho que, mesmo assim, os aspectos multiculturais são mais fáceis de contornar. A integração é mais fácil. Apesar de haver falta de condições. Na minha opinião, os alunos deviam estar um ano a aprender a língua e só depois entrarem na parte dos currículos. Mas com estes alunos é mais fácil a abordagem do que com os alunos com necessidades educativas especiais.

Questão – **Qual o relacionamento dos professores com a comunidade educativa? Comunidade em sentido mais restrito e comunidade mais alargada, autarquias, instituições...**

Professora B – Há sempre essa preocupação. Apesar de nós aqui vivermos numa situação um bocado específica porque somos periféricos em relação à sede de concelho, é uma terra com algumas características particulares da população, com trabalho sazonal o que torna essa análise um pouco difícil. Eu acho que os professores se preocupam com a ligação à comunidade. Teoricamente há essa ligação. Os professores têm a percepção dessa necessidade. Agora se têm iniciativa para fazer alguma coisa, penso que já não é tão unânime quanto isso. Ou seja, acho que sobretudo há essa percepção por parte da gestão de topo e da gestão intermédia, ao nível das coordenações, mas não tenho a percepção que essa preocupação seja global e que a maioria dos professores faça individualmente algo para isso.

Questão – Comente a qualidade da formação inicial e refira a importância da formação contínua dos professores.

Professora B – Eu acho que a formação inicial não é eficaz, de facto. Temos presenciado várias situações aqui na escola, em que há uma grande preocupação com a componente técnica da própria disciplina, mas depois há uma grande falta de visão da escola na sua globalidade. Não me parece que a formação inicial seja muito positiva ou que tenha uma grande mais-valia em relação à formação existente há uns anos atrás.

Penso que a formação contínua é muito importante. No início foi um grande choque para os professores, quando souberam que tinham de fazer formação. Pessoalmente, penso que depende da posição de cada um. Para mim é muito importante e procuro-a sempre que sinto maior necessidade e nunca fiz nenhuma acção de formação que não gostasse. Sempre que iniciei acções que me desagradaram, desisti. Nunca fiz acções só para ter créditos. Portanto, acho que é uma questão de postura individual. Há posições muito variadas. A formação está integrada na vida dos professores, mas há posições muito diversas de a encarar.

Professora C

Questão - Quais as competências mais valorizadas no perfil de um professor?

Professora C – No perfil de um professor do 1º ciclo, acho que as competências científicas são importantes e exigem actualizações permanentes, mas as pedagógicas não sei se não serão mais importantes do que as científicas, principalmente no 1º ciclo. É muito importante a maneira de lidar com os alunos. No 1º ciclo temos um leque muito amplo de alunos na sala de aula, temos anos de escolaridade diferentes, temos que gerir os conflitos e o espaço de sala de aula e depois também temos as relações com os pais que se calhar é muito mais próxima no 1º ciclo do que nos outros ciclos. É claro que as competências científicas também são importantes.

No secundário, por exemplo a valorização das competências científicas serão mais valorizadas. Penso que a valorização das competências pedagógicas se mantém, com as adaptações necessárias a cada ciclo de ensino. Serão talvez menos valorizadas as competências relacionais, principalmente no que diz respeito à ligação com a família.

Questão – Como vê o desempenho dos professores na escola actual?

Professora C – Apesar de todos os contratemplos e coisas menos agradáveis que nos têm acontecido nos últimos tempos, acho que o empenho do professor se mantém. Mal fora que não fosse assim, porque os alunos não têm culpa e no fundo é com eles que nós temos que trabalhar. Provavelmente o modo de actuar poderá ficar um bocadinho afectado pelo desgaste que há em relação ao acréscimo de trabalho e do tempo que escasseia. O nível do desempenho dos professores não está em questão, e penso que todos continuam a trabalhar bastante para o sucesso escolar dos alunos. Nem podia ser de outra forma.

Questão – Considera que os professores reflectem sobre a sua profissão.

Professora C – Nós não temos muito tempo para pensar na profissão em si. O tempo que temos dedicamo-lo sobretudo a pensar nos alunos que temos à frente e no que podemos fazer para melhorar. Preocupam-nos muito os alunos que não estão a atingir o que é expectável. De vez em quando desabafamos uns com os outros, mas pensar, pensar acho que não. Os dias passam tão

depressa e nós não nos juntamos para isso. Falamos mais quando acontece qualquer coisa mais bombástica e que nos afecta mais. Nessa altura, as pessoas falam mas é mais para criticar.

Questão – Nesta escola em mudança, qual o papel do professor num novo paradigma de escola? O que espera a sociedade dos professores?

Professora C – Acho que há uma grande distância entre nós e a sociedade. Mesmo os que têm filhos na escola, muitos deles não sabem o que lá se passa. Há sempre os que valorizam o trabalho da escola e os que não se interessam. Continuamos a fazer o nosso papel sem sabermos muito bem o que a sociedade espera de nós. Mas muitos pais chegam à escola a dizerem que não sabem muito bem o que fazer com os alunos para eles cumprirem determinadas regras. Agora mais do que nunca, sinto que os pais esperam, cada vez mais, mais dos professores. O papel do professor tem de passar pela contribuição do desenvolvimento integral dos alunos e aumenta a preocupação de trabalhar para o desenvolvimento dos valores. Pelo menos em meios pequenos como aqueles em que nós trabalhamos, espera-se muito dos professores. Nós fazemos muitas vezes até de psicólogos e de médicos...

Questão – Quanto às competências TIC nos professores deste novo século, considera que são importantes?

Professora C – São importantes. Os professores trabalham muito com os computadores na preparação das aulas. Mas na sala de aula é difícil por falta de condições logísticas.

Questão – Os Magalhães não vieram melhorar a situação?

Professora C – Os Magalhães não vieram solucionar nada. Primeiro, o processo de entrega foi muito demorado e depois estragaram-se muito facilmente. Os alunos fazem muitos jogos, jogam muito em casa e estragam-nos depressa. O preço do arranjo das avarias técnicas não compensa e os pais não os recuperam. Do conhecimento que tenho, há muito poucas salas que consigam ter um número significativo de Magalhães a funcionarem.

Questão – Como é que os professores promovem a aprendizagem de todos os alunos, atendendo à diversidade dos novos contextos educativos? São os alunos com necessidades educativas especiais, são alunos estrangeiros...

Professora C – Há diferentes pontos de vista. Em relação aos alunos estrangeiros que não saibam uma palavra de português, é um bocado difícil trabalhar com eles, sem ajuda. Não sei se estamos preparados. Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, para mim torna-se agora um pouco mais fácil. Como, cada vez mais nos apareciam alunos com necessidades educativas especiais, tirei uma especialização. Nós não sabemos como agir perante estas situações, principalmente em situações mais graves. Acredito que a maior parte dos professores não saiba gerir situações deste tipo. E o apoio dado pelos professores de ensino especial é escasso, porque há poucos professores para tantos casos de alunos com necessidades educativas especiais. E não existem só estes alunos, existem também os alunos com dificuldades de aprendizagem. Os apoios são manifestamente insuficientes. Um professor só não consegue chegar a todos estes casos e produzir o sucesso desejado.

Questão – Qual o relacionamento dos professores com a comunidade educativa? Comunidade em sentido mais restrito e comunidade mais alargada, autarquias, instituições...

Professora C – Com a comunidade educativa mais restrita tem havido um diálogo entre a escola e a comunidade. Coloco neste patamar os pais e a sua associação, a Junta de Freguesia, as instituições locais mais próximas. Estão sempre abertos a realizar actividades com a escola. Penso que em todas as escolas do 1º ciclo é bem notória a evolução deste envolvimento. Ao longo do ano, há efectivamente uma série de actividades que são desenvolvidas em conjunto e esta relação constitui uma mais-valia para todos. Com a Câmara Municipal a situação é um pouco diferente, principalmente este ano, com esta nova equipa e com o corte de verbas, algumas das actividades tradicionais não se realizaram. Nos anos anteriores senti uma maior proximidade. De qualquer forma, estou agora a começar a sentir uma maior abertura e a vereadora já se deslocou à escola para ver as necessidades.

Questão – Comente a qualidade da formação inicial e refira a importância da formação contínua dos professores.

Professora C – Em relação aos professores que estão actualmente a sair das escolas superiores de educação não tenho grande conhecimento directo. De qualquer forma, do que sei há um desfasamento entre o que se aprende e a realidade. Eu própria senti isso. Não saímos preparados e temos que fazer um esforço adicional para colmatar essas lacunas. São os contactos informais com os colegas mais próximos e mais abertos que nos ajudam muito e depois temos que fazer formação contínua. É absolutamente necessário fazê-la de uma forma sistemática. Uma grande parte dos professores já a procura voluntariamente, mas outros ainda não.

Anexo 4 - Distribuição dos professores pelas suas características

Distribuição dos professores por sexo

Sexo	N	Percentagem
Feminino	74	74,7 %
Masculino	25	25,3 %
Total	99	100,0 %

Distribuição dos professores por idades

Idades	N	Percentagem
Entre 21 e 30 anos	4	4,0 %
Entre 31 e 40 anos	42	42,4 %
Entre 41 e 50 anos	31	31,3 %
Entre 51 e 60 anos	22	22,2 %
Total	99	100,0 %

Distribuição dos professores por grau académico

Grau Académico	N	Percentagem
Bacharelato	6	6,1 %
Licenciatura	90	90,9 %
Mestrado	2	2,0 %
Outro	1	1,0 %
Total	99	100,0 %

Distribuição dos professores por nível de ensino que lecciona

Nível que lecciona	N	Percentagem
1º ciclo	25	25,3 %
2º ciclo	20	20,2 %
3º ciclo	37	37,4 %
Secundário	17	17,2 %
Total	99	100,0 %

Distribuição dos professores relativamente à sua situação profissional

Situação profissional	N	Percentagem
Tabela do Agrupamento	69	69,7 %
Tabela de outro Agrupamento e em situação de destacamento	4	4,0 %
Tabela de Zona Pedagógica	5	5,1 %
Contrato	21	21,2 %
Total	99	100,0 %

Distribuição dos professores por Departamento

Departamento	N	Percentagem
Línguas	17	17,2 %
Ciências Sociais e Humanas	17	17,2 %
Matemática e Ciências Experimentais	24	24,2 %
Expressões	18	18,2 %
1º Ciclo	23	23,2 %
Total	99	100,0 %

Distribuição dos professores pelo exercício de cargos de coordenação e/ou supervisão pedagógica

Cargos de Coordenação	N	Percentagem
Sim	33	33,3 %
Não	66	66,7 %
Total	99	100,0 %

Anexo 5 – Cruzamentos nas características dos professores

Sexo * Departamento Crosstabulation

			Departamento					Total
			Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	1º ciclo	
Sexo	Feminino	Count	17	12	16	10	19	74
		% within Departamento	100,0%	70,6%	66,7%	55,6%	82,6%	74,7%
	Masculino	Count	0	5	8	8	4	25
		% within Departamento	,0%	29,4%	33,3%	44,4%	17,4%	25,3%
Total		Count	17	17	24	18	23	99
		% within Departamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,995^a	4	,027
Likelihood Ratio	14,754	4	,005
Linear-by-Linear Association	1,616	1	,204
N of Valid Cases	99		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,29.

Anos de Serviço * Cargos de Coordenação Crosstabulation

			Cargos de Coordenação		Total
			Sim	Não	
Anos de Serviço	Menos de 5 anos	Count	1	8	9
		% within Cargos de Coordenação	3,0%	12,1%	9,1%
	Entre 5 e 10 anos	Count	1	12	13
		% within Cargos de Coordenação	3,0%	18,2%	13,1%
	Entre 11 e 15 anos	Count	6	18	24
		% within Cargos de Coordenação	18,2%	27,3%	24,2%
	Entre 16 e 20 anos	Count	6	13	19
		% within Cargos de Coordenação	18,2%	19,7%	19,2%
	Mais de 20 anos	Count	19	15	34
		% within Cargos de Coordenação	57,6%	22,7%	34,3%
Total		Count	33	66	99
		% within Cargos de Coordenação	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,402^a	4	,006
Likelihood Ratio	15,347	4	,004
Linear-by-Linear Association	12,893	1	,000
N of Valid Cases	99		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

Anexo 6 – Comparações múltiplas entre as escalas e a variável Nível de Ensino

Resultados das múltiplas comparações entre os grupos em análise e a escala *Organizar e dirigir situações de aprendizagens*, em função do Nível de Ensino.

(I) Nível que lecciona	(J) Nível que lecciona	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1º Ciclo	2º Ciclo	2,810*	,824	,012	,47	5,15
	3º Ciclo	2,425*	,711	,012	,40	4,45
	Secundário	2,207	,863	,095	-,25	4,66
2º Ciclo	1º Ciclo	-2,810*	,824	,012	-5,15	-,47
	3º Ciclo	-,385	,762	,968	-2,55	1,78
	Secundário	-,603	,906	,931	-3,18	1,97
3º Ciclo	1º Ciclo	-2,425*	,711	,012	-4,45	-,40
	2º Ciclo	,385	,762	,968	-1,78	2,55
	Secundário	-,218	,804	,995	-2,51	2,07
Secundário	1º Ciclo	-2,207	,863	,095	-4,66	,25
	2º Ciclo	,603	,906	,931	-1,97	3,18
	3º Ciclo	,218	,804	,995	-2,07	2,51

*Existência de nível de significância na diferença da média

Resultados das múltiplas comparações entre os grupos em análise e a escala *Administrar a progressão das aprendizagens*, em função do Nível de Ensino.

(I) Nível que lecciona	(J) Nível que lecciona	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1º Ciclo	2º Ciclo	1,590	,860	,338	-,86	4,04
	3º Ciclo	2,726*	,742	,005	,61	4,84
	Secundário	2,181	,902	,127	-,38	4,75
2º Ciclo	1º Ciclo	-1,590	,860	,338	-4,04	,86
	3º Ciclo	1,136	,796	,567	-1,13	3,40
	Secundário	,591	,946	,942	-2,10	3,28
3º Ciclo	1º Ciclo	-2,726*	,742	,005	-4,84	-,61
	2º Ciclo	-1,136	,796	,567	-3,40	1,13
	Secundário	-,545	,840	,936	-2,94	1,85
Secundário	1º Ciclo	-2,181	,902	,127	-4,75	,38
	2º Ciclo	-,591	,946	,942	-3,28	2,10
	3º Ciclo	,545	,840	,936	-1,85	2,94

*Existência de nível de significância na diferença da média

Resultados das múltiplas comparações entre os grupos em análise e a escala *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, em função do *Nível de Ensino*.

(I) Nível que lecciona	(J) Nível que lecciona	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1º Ciclo	2º Ciclo	3,200*	,935	,011	,54	5,86
	3º Ciclo	2,681*	,807	,015	,39	4,98
	Secundário	2,776	,979	,051	-,01	5,56
2º Ciclo	1º Ciclo	-3,200*	,935	,011	-5,86	-,54
	3º Ciclo	-,519	,865	,948	-2,98	1,94
	Secundário	-,424	1,028	,982	-3,35	2,50
3º Ciclo	1º Ciclo	-2,681*	,807	,015	-4,98	-,39
	2º Ciclo	,519	,865	,948	-1,94	2,98
	Secundário	,095	,913	1,000	-2,50	2,69
Secundário	1º Ciclo	-2,776	,979	,051	-5,56	,01
	2º Ciclo	,424	1,028	,982	-2,50	3,35
	3º Ciclo	-,095	,913	1,000	-2,69	2,50

*Existência de nível de significância na diferença da média

Resultados das múltiplas comparações entre os grupos em análise e a escala *Envolver os alunos na sua aprendizagem*, em função do *Nível de Ensino*.

(I) Nível que lecciona	(J) Nível que lecciona	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1º Ciclo	2º Ciclo	,980	,548	,367	-,58	2,54
	3º Ciclo	,994	,473	,227	-,35	2,34
	Secundário	1,892*	,574	,016	,26	3,53
2º Ciclo	1º Ciclo	-,980	,548	,367	-2,54	,58
	3º Ciclo	,014	,507	1,000	-1,43	1,46
	Secundário	,912	,602	,517	-,80	2,63
3º Ciclo	1º Ciclo	-,994	,473	,227	-2,34	,35
	2º Ciclo	-,014	,507	1,000	-1,46	1,43
	Secundário	,898	,535	,425	-,62	2,42
Secundário	1º Ciclo	-1,892*	,574	,016	-3,53	-,26
	2º Ciclo	-,912	,602	,517	-2,63	,80
	3º Ciclo	-,898	,535	,425	-2,42	,62

*Existência de nível de significância na diferença da média

Resultados das múltiplas comparações entre os grupos em análise e a escala *Trabalhar em equipa*, em função do *Nível de Ensino*.

(I) Nível que lecciona	(J) Nível que lecciona	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1º Ciclo	2º Ciclo	1,640	,890	,340	-,89	4,17
	3º Ciclo	2,337*	,768	,031	,15	4,52
	Secundário	2,216	,933	,138	-,44	4,87
2º Ciclo	1º Ciclo	-1,640	,890	,340	-4,17	,89
	3º Ciclo	,697	,823	,869	-1,65	3,04
	Secundário	,576	,979	,951	-2,21	3,36
3º Ciclo	1º Ciclo	-2,337*	,768	,031	-4,52	-,15
	2º Ciclo	-,697	,823	,869	-3,04	1,65
	Secundário	-,121	,869	,999	-2,59	2,35
Secundário	1º Ciclo	-2,216	,933	,138	-4,87	,44
	2º Ciclo	-,576	,979	,951	-3,36	2,21
	3º Ciclo	,121	,869	,999	-2,35	2,59

*Existência de nível de significância na diferença da média

Anexo 7 – Comparações múltiplas entre as escalas e a variável Departamento curricular

Resultados das múltiplas comparações entre os grupos em análise e a escala *Organizar e dirigir situações de aprendizagens*, em função do Departamento Curricular.

(I) Departamento	(J) Departamento	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Línguas	Ciências Sociais e Humanas	-,529	,939	,988	-3,48	2,42
	Matemática e Ciências Experimentais	-1,098	,868	,808	-3,83	1,63
	Expressões	-2,042	,926	,309	-4,95	,87
	1º ciclo	-3,199*	,876	,013	-5,95	-,45
Ciências Sociais e Humanas	Línguas	,529	,939	,988	-2,42	3,48
	Matemática e Ciências Experimentais	-,569	,868	,980	-3,30	2,16
	Expressões	-1,513	,926	,616	-4,42	1,40
	1º ciclo	-2,670	,876	,062	-5,42	,08
Matemática e Ciências Experimentais	Línguas	1,098	,868	,808	-1,63	3,83
	Ciências Sociais e Humanas	,569	,868	,980	-2,16	3,30
	Expressões	-,944	,854	,873	-3,63	1,74
	1º ciclo	-2,101	,799	,150	-4,61	,41
Expressões	Línguas	2,042	,926	,309	-,87	4,95
	Ciências Sociais e Humanas	1,513	,926	,616	-1,40	4,42
	Matemática e Ciências Experimentais	,944	,854	,873	-1,74	3,63
	1º ciclo	-1,157	,862	,772	-3,86	1,55
1º ciclo	Línguas	3,199*	,876	,013	,45	5,95
	Ciências Sociais e Humanas	2,670	,876	,062	-,08	5,42
	Matemática e Ciências Experimentais	2,101	,799	,150	-,41	4,61
	Expressões	1,157	,862	,772	-1,55	3,86

*Existência de nível de significância na diferença da média

Resultados das múltiplas comparações entre os grupos em análise e a escala *Administrar a progressão das aprendizagens*, em função do Departamento Curricular.

(I) Departamento	(J) Departamento	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Línguas	Ciências Sociais e Humanas	-,412	,979	,996	-3,49	2,66
	Matemática e Ciências Experimentais	,355	,905	,997	-2,49	3,20
	Expressões	-1,575	,965	,617	-4,61	1,46
	1º ciclo	-2,614	,913	,094	-5,48	,25
Ciências Sociais e Humanas	Línguas	,412	,979	,996	-2,66	3,49
	Matemática e Ciências Experimentais	,767	,905	,948	-2,08	3,61
	Expressões	-1,163	,965	,834	-4,20	1,87
	1º ciclo	-2,202	,913	,222	-5,07	,67
Matemática e Ciências Experimentais	Línguas	-,355	,905	,997	-3,20	2,49
	Ciências Sociais e Humanas	-,767	,905	,948	-3,61	2,08
	Expressões	-1,931	,890	,326	-4,73	,87
	1º ciclo	-2,969*	,833	,017	-5,59	-,35
Expressões	Línguas	1,575	,965	,617	-1,46	4,61
	Ciências Sociais e Humanas	1,163	,965	,834	-1,87	4,20
	Matemática e Ciências Experimentais	1,931	,890	,326	-,87	4,73
	1º ciclo	-1,039	,898	,854	-3,86	1,78
1º ciclo	Línguas	2,614	,913	,094	-,25	5,48
	Ciências Sociais e Humanas	2,202	,913	,222	-,67	5,07
	Matemática e Ciências Experimentais	2,969*	,833	,017	,35	5,59
	Expressões	1,039	,898	,854	-1,78	3,86

*Os desafios do professor no século XXI:
as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola*

Resultados das múltiplas comparações entre os grupos em análise e a escala *Administrar a progressão das aprendizagens*, em função do Departamento Curricular.

(I) Departamento	(J) Departamento	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Línguas	Ciências Sociais e Humanas	-,412	,979	,996	-3,49	2,66
	Matemática e Ciências Experimentais	,355	,905	,997	-2,49	3,20
	Expressões	-1,575	,965	,617	-4,61	1,46
	1º ciclo	-2,614	,913	,094	-5,48	,25
Ciências Sociais e Humanas	Línguas	,412	,979	,996	-2,66	3,49
	Matemática e Ciências Experimentais	,767	,905	,948	-2,08	3,61
	Expressões	-1,163	,965	,834	-4,20	1,87
	1º ciclo	-2,202	,913	,222	-5,07	,67
Matemática e Ciências Experimentais	Línguas	-,355	,905	,997	-3,20	2,49
	Ciências Sociais e Humanas	-,767	,905	,948	-3,61	2,08
	Expressões	-1,931	,890	,326	-4,73	,87
	1º ciclo	-2,969*	,833	,017	-5,59	-,35
Expressões	Línguas	1,575	,965	,617	-1,46	4,61
	Ciências Sociais e Humanas	1,163	,965	,834	-1,87	4,20
	Matemática e Ciências Experimentais	1,931	,890	,326	-,87	4,73
	1º ciclo	-1,039	,898	,854	-3,86	1,78
1º ciclo	Línguas	2,614	,913	,094	-,25	5,48
	Ciências Sociais e Humanas	2,202	,913	,222	-,67	5,07
	Matemática e Ciências Experimentais	2,969*	,833	,017	,35	5,59
	Expressões	1,039	,898	,854	-1,78	3,86

*Existência de nível de significância na diferença da média

Resultados das múltiplas comparações entre os grupos em análise e a escala *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, em função do Departamento Curricular.

(I) Departamento	(J) Departamento	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Línguas	Ciências Sociais e Humanas	-1,353	1,073	,810	-4,72	2,02
	Matemática e Ciências Experimentais	-1,127	,991	,862	-4,24	1,99
	Expressões	-2,183	1,058	,378	-5,51	1,14
	1º ciclo	-3,729*	1,000	,011	-6,87	-,59
Ciências Sociais e Humanas	Línguas	1,353	1,073	,810	-2,02	4,72
	Matemática e Ciências Experimentais	,225	,991	1,000	-2,89	3,34
	Expressões	-,830	1,058	,961	-4,15	2,49
	1º ciclo	-2,376	1,000	,236	-5,52	,77
Matemática e Ciências Experimentais	Línguas	1,127	,991	,862	-1,99	4,24
	Ciências Sociais e Humanas	-,225	,991	1,000	-3,34	2,89
	Expressões	-1,056	,975	,882	-4,12	2,01
	1º ciclo	-2,601	,912	,096	-5,47	,27
Expressões	Línguas	2,183	1,058	,378	-1,14	5,51
	Ciências Sociais e Humanas	,830	1,058	,961	-2,49	4,15
	Matemática e Ciências Experimentais	1,056	,975	,882	-2,01	4,12
	1º ciclo	-1,546	,984	,652	-4,64	1,55
1º ciclo	Línguas	3,729*	1,000	,011	,59	6,87
	Ciências Sociais e Humanas	2,376	1,000	,236	-,77	5,52
	Matemática e Ciências Experimentais	2,601	,912	,096	-,27	5,47
	Expressões	1,546	,984	,652	-1,55	4,64

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.