

Avaliação da Formação Contínua de Professores: Uma Necessidade Emergente

Maria Prazeres Simões Moço Casanova

Resumo

Ao refletirmos sobre a influência da formação contínua de professores no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e no dos seus pares, no desenvolvimento dos alunos, na melhoria da organização de pertença e ainda no desenvolvimento da comunidade educativa, propomo-nos apresentar este pequeno texto.

Existe a necessidade de proceder à avaliação da aplicabilidade da formação ministrada e das mais-valias delas decorrentes.

O trabalho cooperativo revela-se uma estratégia promotora de reflexividade e de possibilidade de aplicação da teoria às suas práticas.

Palavras-chave: Formação Contínua de Professores; Avaliação da Formação Docente.

Introdução

A formação contínua de professores é um elemento essencial na melhoria das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas do saber, no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, na melhoria da organização-escola e da comunidade. É nossa convicção que a formação é o eixo mobilizador da transformação da vida das pessoas e das organizações.

A formação contínua de professores deverá ter como centro as necessidades formativas dos professores, entendidas no seu contexto de realização profissional. Parece-nos importante que durante a formação, os professores realizem aprendizagens que possam ser colocadas em prática com os seus alunos. Como em toda a atividade humana deverão existir procedimentos avaliativos para aferir práticas e adequação às necessidades formativas do público-alvo e atestar os benefícios ocorridos após a formação. No ponto 3 (três) deste

trabalho, apresentamos alguns indicadores que poderão servir de guia para a elaboração de instrumentos de recolha de dados junto de diretores e de professores que tenham realizado formação.

Ao refletirmos sobre a nossa experiência enquanto formadores de adultos com formação de nível superior, surgem-nos algumas questões que norteiam o presente artigo: quais são as aprendizagens realizadas em contexto de formação contínua que perduram ao longo do tempo? Como são aplicadas as aprendizagens realizadas? Qual a influência e as mudanças sentidas pelos professores e pelas organizações após um grupo de professores da mesma organização ter realizado uma determinada ação de formação?

1. A Formação Contínua de Professores

A formação é um elemento constitutivo da prática profissional docente, fundamentada nas reflexões sobre as necessidades e realizações do seu quotidiano. Esta consciencialização pressupõe a análise das suas práticas, a investigação em educação, a reflexão sobre os aspetos éticos e deontológicos de forma a avaliar o seu desenvolvimento profissional.

Diferentes relatórios da OCDE (1989, 1990) afirmam que os professores têm de estar preparados para modificar os seus métodos de ensino de forma a poderem atender às necessidades educativas e formativas dos alunos e da comunidade educativa. Entendemos ainda que a formação deverá ter em consideração as necessidades evidenciadas pela escola enquanto organização.

Partindo destes pressupostos a escola deve garantir a formação contínua dos professores em contexto de acordo com as metas definidas no seu projeto educativo, ou seja a formação deve ser contextualizada. Nesta linha de pensamento, Canário considera que

“se o processo formativo for entendido como um processo de reflexão na ação em que a formação não precede cronologicamente a mudança, mas é com ela concomitante, a formação de professores passa a ser indissociável do trabalho que estes realizam com os alunos” (1994: 39).

A formação contínua de professores só terá sentido para os formandos se existir uma dupla perspetiva: o enraizamento no contexto e simultaneamente um distanciamento fundamentado na teoria capaz de iluminar o contexto e a ele voltar enriquecido. Paulo Freire (1975) coloca o professor no centro da sua formação, e pelo diálogo, reconhece a pessoa como um ser em contínuo desenvolvimento, um fazer, fazendo, em contínuo reconstruir. Cada

professor “trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser” (Alarcão, 1997: 7)

Tendo em conta o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º 3º), Patrício considera que para um professor estar "à altura de tão elevadas finalidades, não pode ser preparado apenas com o fito de ser competente nas matérias da especialidade do seu grupo de docência [...]" (1988:15). Garante ser "preciso um professor diferente [...] de perfil novo: o professor-homem-de-cultura, o professor *clerc*, o professor cultural" (*op.cit.*: 15). Assim sendo, as dimensões das competências a desenvolver pelo professor, terão de cobrir as grandes áreas da sua intervenção, como salienta Trindade (2003), ou seja, na conceção, organização e gestão do ensino e das aprendizagens. Nestas áreas estão envolvidas competências de ordem cognitiva, técnica e afetiva, com grande relevância para a "comunicação e uma ligação estreita à comunidade" (Marques, 1997). No nosso entender o formador deverá ser conhecedor do contexto e/ou contextos em que os *professores-formandos* desenvolvem a sua profissionalidade. A comunicação entre os diferentes atores assumirá maior profundidade reflexiva e será promotora de desenvolvimento. O formador é capaz de entender e de falar a linguagem dos professores-formandos e também de os impulsionar a assumirem como seus, novos conceitos e novas formas de agir. Coutinho (2003) fala em novo paradigma epistemológico da formação de professores: o paradigma comunicacional. A comunicação apresenta-se como um eixo fundamental no processo formativo. Os signos deverão ser conhecidos por todos os intervenientes e ser geradores de novos constructos. A formação tem de incidir na área dos desempenhos dos professores (Trindade, 2003), formando sobre os limites, sobre as possibilidades de existência, sobre o curriculum, O trabalho cooperativo revela-se profícuo no desenvolvimento deste paradigma formativo.

2. O Trabalho Cooperativo como Estratégia de Formação Contínua

Ao ser promovido o trabalho cooperativo como estratégia de formação contínua pressupõe-se que os formandos aprendam e exercitem a reciprocidade e igualdade na planificação, na realização das tarefas e também na sua avaliação. Esta estratégia requer a tomada de decisões conjuntas na maioria das situações: “escolher a meta, definir as estratégias, definir as tarefas, avaliar o resultado; e o faz consciente de que é algo realmente importante para ele, algo que tanto beneficia o grupo como um todo, quanto a ele diretamente” (Ferreira, 2003: 82). A confiança, a escuta ativa e a capacidade de colocar em

comum os seus saberes fazem parte integrante deste processo dialógico e interativo. Les Bell identifica claros benefícios, para os professores, se trabalharem em equipa:

Agreeing aims; Clarifying roles; sharing expertise and skills; maximizing use of resources; motivating, supporting and encouraging members of the team; Improving relationships within the staff group; encouraging decision-making; Increasing individual potential; Improving communication, Increasing knowledge and understanding; Reducing stress and anxiety. (op.cit., 2002: 46)

O trabalho cooperativo ao ser promovido no contexto formativo gera novas aprendizagens, devido à partilha de saberes. Fruto da reflexividade surgem novas ideias e novas práticas alicerçadas nos fundamentos teóricos ou nas experiências vividas e refletidas. A reflexividade dos docentes está alicerçada na interação dinâmica e evolutiva entre a prática e a teoria. A teorização da prática por parte do professor deve “contribuir para interrogar e elevar o grau de liberdade, responsabilidade, justiça e igualdade entre os alunos” (Vieira, 2010: 19) no contexto de aprendizagem e na promoção da sua autonomia. A reflexividade visa a autonomia profissional através do desenvolvimento de diferentes saberes: “didático, disciplinar e criativo, mas também das capacidades de ação educativa, autorregulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais” (Vieira, 2010: 19-20). O professor, como alguém que sistematicamente investiga as causas que conduzem à assunção de determinadas opções e a problematizar as suas justificações e as suas implicações. Poderemos dizer que o professor ao ser um professor reflexivo assume a heurística e a hermenêutica como ferramentas chave do seu pensar e do seu agir profissional.

O trabalho cooperativo enquanto estratégia de formação visa, essencialmente:

- consolidar aprendizagens realizadas;
- analisar recursos didático-pedagógicos existentes partindo de uma grelha de análise,
- elaborar novos recursos didático-pedagógicos contextualizados às necessidades dos seus alunos, às suas necessidades enquanto profissionais e às necessidades da organização educativa.

Entendemos, porém, que como qualquer estratégia de aprendizagem, não pode dispensar a avaliação, nomeadamente no que respeita aos resultados alcançados, aos processos utilizados e aos contextos em que decorreram as aprendizagens.

Partindo das grelhas de avaliação apresentadas por *Éducation, Citoyenneté et Jeunesse*, Manitoba (2005) apresentamos, como contributo para esse processo avaliativo, alguns indicadores para que os membros do grupo cooperativo possam realizar a autoavaliação e a heteroavaliação do seu desempenho.

Agrupamos os diferentes indicadores em três categorias de acordo com as áreas do saber:

Saber-saber	<ul style="list-style-type: none"> . Contribuição com ideias e opiniões; . Discussão de ideias e opiniões; . Estabelecimento de objetivos; . Síntese das ideias e opiniões; . Reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho; . Autoavaliação do trabalho desenvolvido;
Saber-Fazer	<ul style="list-style-type: none"> . Gestão do tempo eficiente e eficaz; . Organização do produto final;
Saber-Ser e Saber-Estar com os outros em relação	<ul style="list-style-type: none"> . Interajuda; . Concentração; . Escuta ativa; . Partilha de responsabilidades; . Ajuda mutua; . Consenso; . Respeito pela opinião dos outros; . Elogio dos membros do grupo;

(cf. *op.cit.* anexo 35-41)

A formação de professores só tem sentido se for capaz de estar ao serviço da satisfação das necessidades dos alunos, dos professores, das organização-escola e da comunidade educativa. Este processo supõe que a formação de professores seja capaz de exercer uma ação transformadora: no desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e operativo dos alunos; no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; no desenvolvimento da eficácia e da eficiência da organização e ainda no desenvolvimento da comunidade educativa. As diferentes mudanças ocorridas terão de ter analisadas e interpretadas.

3. O processo avaliativo: algumas considerações

O processo avaliativo deverá ocorrer em três momentos: antes, durante a formação e no seu término (Casanova, 2010).

Propomos um quarto momento avaliativo: passado algum tempo, quando os professores se encontram no exercício das suas funções profissionais. É importante que sejam identificadas as

mais-valias para os alunos, para o professor que beneficiou de formação e quiçá para os seus pares e ainda para a organização em que se insere, assim como os constrangimentos detetados.

A busca incessante das causas, dos processos e das mudanças ocorridas pressupõe conhecimento dos métodos e das técnicas de recolha de dados, assim como do seu tratamento, para além de conhecimento teórico que permita interpretar assertivamente e cientificamente os dados recolhidos.

Parece-nos que é comum os formadores realizarem procedimentos avaliativos antes de ser iniciada a formação, ao longo do processo formativo, muitas vezes utilizando como técnica de recolha de dados a observação participante e naturalista (Estrela, 1990). Os Centros de Formação aplicam também um questionário no final da formação e os formadores elaboram um relatório onde são referidos dados avaliativos respeitantes ao processo formativo. Tanto os formadores como os centros de formação podem recorrer ao uso das tecnologias de informação e comunicação para recolha dos dados de forma eficiente e eficaz. Esta recolha de dados tem de ser pensada e organizada para permitir aos professores gastarem o menor tempo possível no seu tratamento, na sua análise e na sua interpretação. Preconizamos o uso de aplicações disponibilizadas por diferentes plataformas eletrónicas para que o tratamento dos dados seja automático.

Parece-nos que a realização de procedimentos investigativos efetuados de forma concreta e sistemática não é realizada após o término da formação contínua dos professores, à exceção da elaboração de trabalhos académicos. É, no nosso entender, pertinente que os Centros de Formação encontrem mecanismos de avaliação das mais-valias produzidas e dos constrangimentos que não se conseguiram superar. Se for realizada investigação, os formadores dispõem de dados para melhorarem as suas práticas formativas e também serem mais consentâneos com as necessidades formativas dos professores.

O processo avaliativo deverá ser realizado tendo em consideração dois públicos-alvo: os professores que frequentaram a formação e os órgãos de gestão, nomeadamente o diretor. Propomos como técnicas a utilizar, a entrevista e/ou inquérito de resposta fechada em escala de Lickert a aplicar aos diretores das escolas de onde os professores são oriundos e a realização de grupos de discussão focalizada com os professores-formandos que se disponibilizem e aos restantes poder-se-á aplicar inquéritos de resposta fechada em escala de Lickert.

As aprendizagens realizadas, mesmo quando é ministrada formação específica poderão ser aplicadas em contextos que não estavam previamente previstos.

Apresentamos duas propostas de indicadores, a primeira a ser usada na elaboração do guião de entrevista semiestruturada e/ou inquérito de resposta fechada em escala de Lickert a aplicar ao diretor e a segunda utilizada no guião dos grupos de discussão focalizada e/ou na elaboração de inquéritos de resposta fechada a aplicar aos professores que realizaram determinada formação.

1.Proposta de indicadores a usar na elaboração do guião da entrevista semiestruturada ou no inquérito de resposta fechada em escala de Lickert

- Âmbito de aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação.
- Âmbito de aplicação dos materiais elaborados.
- Grau de implementação das aprendizagens realizadas na ação de formação.
- Identificação das mudanças de procedimentos que tenham ocorrido após a formação.
- Identificação de mais-valias para a organização-escola decorrentes da formação adquirida.
- Identificação de mais-valias para os alunos decorrentes da formação.

2.Proposta de indicadores a usar na elaboração do guião para reflexão dos grupos de discussão focalizada e/ou no inquérito de resposta fechada em escala de Lickert

A - No exercício das funções de professor e poderá considerar-se o exercício de funções em cargos específicos:

- Grau de implementação das aprendizagens realizadas na ação de formação no exercício das suas funções profissionais;
- Identificação das temáticas abordadas e que foram usadas no exercício da sua profissionalidade;
- Identificação das mais-valias decorrentes da formação;
- Identificação das dificuldades que foram minimizadas e/ou superadas tendo em conta as aprendizagens realizadas no curso de formação;
- Identificação dos contextos em que mobilizou os conhecimentos adquiridos na formação;
- Identificação dos contextos em que foram utilizados os materiais elaborados.

B – Na organização-escola e comunidade educativa:

- Identificação de mais-valias para a organização-escola decorrentes da formação adquirida;
- Identificação de mais-valias para os alunos;
- Grau de aceitação das estratégias propostas;
- Identificação de dificuldades na implementação das metodologias e técnicas preconizadas na formação.

4. Algumas Notas Conclusivas

Pela nossa experiência enquanto formadores de adultos, possuidores de conhecimentos, de experiências, de capacidade reflexiva, de aprendizagem a formação terá de ser promotora de desenvolvimento pessoal e profissional dando resposta aos problemas e dificuldades quotidianas. Os processos desenvolvidos na formação assumem uma tripa finalidade no que respeita aos atores envolvidos: deverão ser úteis, credíveis e iminentemente práticos mas concomitantemente serem geradores de necessidades de aprendizagens reflexivas entre pares, bem como promotores de desenvolvimento pessoal e profissional.

Pressupõe-se um novo paradigma de formação que parte de uma nova ética na relação formativa, de matriz *intra* e *interpessoal*, fundamentando-se numa nova compreensão epistemológica e numa nova inteligibilidade, na qual se reconhece a auto implicação na aprendizagem e a ajuda dos outros na construção do conhecimento (cf. Sá-Chaves, 2005: 8). Neste paradigma emergente destaca-se: a reflexão pessoal, a singularidade, o carácter dinâmico das capacidades individuais e culturais e, com muita acuidade, a contextualização da formação adaptada às necessidades dos alunos, dos professores em formação e ainda da organização-escola.

A avaliação das influências e possíveis mudanças ocorridas nas práticas dos professores e nas organizações é de difícil concretização, dado requerer investimento por parte de diferentes intervenientes. Entendemos que os Centros de Formação devem incentivar a investigação em parceria com instituições do Ensino Superior. Os formadores seriam chamados a interpretar os dados recolhidos e a refletir sobre as suas práticas para que estivessem mais consentâneas com as necessidades formativas dos professores e dos alunos com quem trabalham. Aos professores que realizaram formação e aos diretores solicita-se reflexão sobre as práticas e disponibilidade para encetar em conjunto uma investigação.

Todo este processo implica uma mudança de mentalidades, de atitudes e de práticas quer dos formadores, quer dos formandos e das organizações.

5- Bibliografia

5.1.Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1997). Prefácio. In Sá-Chaves (Org.). *Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas. Que Futuro?. In A.

- Amiguinho e R. Canário (Org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- Casanova, M.P. (2010). *Estruturas Intermédias e Gestão Curricular*. Lisboa: Sítio do Livro.
- Coutinho, M. (2003). Uma Epistemologia Alternativa para o Campo Educativo Jürgen Habermas e o Paradigma da Intersubjectividade Prática. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2005). *Des outils pour favoriser les apprentissages de la Maternelle à la 8e Année*. In http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/outils_app/docs/document_complet.pdf (acedido em 2011).
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (3ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, A. C. (2003). *Metacognição e Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática: Uma Experiência de Trabalho Colaborativo*. In <http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000297486> (acedido em Outubro de 2011).
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Les Bell (2002). *Managing Teams in Secondary Schools*. London: Routledge. In <http://books.google.com/books?id=cvdkvqsGpaEC&printsec=frontcover&dq=Managing+Teams+in+Secondary+Schools.&ei=68s7S7ntD5e6yQT16OGLCw&cd=1#v=onepage&q=&f=false> (acedido em Março de 2012).
- Marques, R. (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- OCDE (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Asa.
- OCDE (1990). *A Ecologia e a Escola*. Rio Tinto: Asa.
- Patrício, M. F. (1988). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Trindade, V. M. (2003). Uma Perspectiva Didáctica para o Ensino da Ciências. In Org. Costa, P., Chouriço, J., Mendes, P. Neto, A. e Nico, A.. *Didácticas e Metodologias de*

Educação. Percursos e Desafios. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.