

- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rosado Pinto, P. (2006). A formação pedagógica de docentes médicos: um estudo de caso. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII – 2, pp. 89-116.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso – planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El ensino y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário – respondendo ao desafio do espaço europeu do Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.
- Zabalza, M. A. (2009). Boloña. Unha nova folla de ruta. *Revista Galega do Ensino*, 57, 16-25.

6.71.

Título:

O conhecimento didáctico na docência universitária

Autor/a (es/as):

Martinez, João Henrique [Ceief]

Resumo:

A formação dos docentes do ensino superior é um dos factores que cada vez mais vem preocupando os diferentes sectores do ensino superior, políticos e sociais, uma vez que dele depende em grande parte a qualidade do ensino superior. Vários autores têm vindo ao longo dos anos alertando para evidências existentes relacionadas com a necessidade de o ensino superior

se adequar às novas realidades da sociedade, contudo a situação persiste não obstante as conclusões dos estudos realizados. São também vários e complexos factores que condicionam a sua mudança, mantendo o processo quase inalterável ao longo dos anos. O trabalho que apresentamos, é o resultado da análise de alguns desses estudos, que estiveram na origem da concretização da tese de doutoramento, da qual transcrevemos parcialmente algumas das referências de estudo, que consideramos pertinente para a temática da formação dos professores, focalizando-nos na problemática dos professores do ensino básico e secundário.

Tendo como base os resultados escolares apresentados anualmente em relação ao insucesso escolar, constata-se que a progressão na escolaridade aumenta na relação de simultaneidade ao insucesso, concluindo-se que o insucesso aumenta ao mesmo tempo que aumenta a escolaridade. Importa então reflectir se não seria de esperar que o processo escolar tivesse um efeito contrário. Profissionais de qualidade com conhecimento pedagógico e apoio financeiro do Estado, superior à maioria dos restantes países da Europa, pudessem influenciar os jovens no sentido de o seu gosto pelo conhecimento e pela escola viesse aumentando na relação da oferta e da complexidade. Contudo constata-se efeito contrário, e desta forma o que está na origem do nosso estudo é procurar perceber e determinar de que forma e em que medida o papel dos professores influencia esta realidade.

O modelo de investigação utilizado devido à sua complexidade e necessidade de perceber efectivamente as razões e causas subjacentes ao problema, foi o modelo qualitativo, uma vez que só este modelo privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos e se apresenta como sendo o único capaz de permitir a recolha de informação fiável e capaz de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar a realidade (Formosinho et al., 2000). O estudo realizou-se no período de 2005 a 2007, centrou-se numa amostra em que participaram duas escolas públicas do ensino básico e secundário das regiões de Lisboa e Algarve, participando cada uma com duas turmas. No processo de selecção destas regiões esteve o facto de serem consideradas como regiões com elevados índices de insucesso escolar. A versão do trabalho que apresentamos centra-se na análise da problemática do insucesso escolar e da implicação da escola no processo educativo, relativamente ao condicionamento originado pela formação dos professores das escolas, reflexo da falta de formação adequada dos docentes no ensino superior, considerando a actual formação dos mesmos nas universidades portuguesas e o modelo de avaliação e recrutamento, relativamente à missão das universidades e dos cursos.

Palavras-chave:

Docência; Formação; Ensino superior.

Introdução

O Insucesso e o Abandono escolar tem sido nos últimos tempos motivo de “reflexão” por parte dos dirigentes políticos sob os mais diversos aspectos, umas vezes porque os números causam impacto na União Europeia, influenciando negativamente a imagem a nível internacional, outras por internamente se considerar importante o desenvolvimento de políticas de nivelamento, que possibilitem uma maior justiça social. Entendendo-se a educação e o processo educativo escolar como factor de desenvolvimento da sociedade, a escola tem de se apresentar como elemento integrante do processo, com obrigação de dar uma resposta positiva às exigências e, neste contexto, encarando como necessárias as várias alterações que têm vindo a sentir-se através das diferentes políticas, e processos de funcionamento interno nas escolas, contudo, a subjectividade dessas políticas tende a desaparecer e a tornar-se relevante e precisa, na medida em que as denominadas reformas educativas dos diferentes governos ao longo dos últimos anos, alegadamente para cumprir com os requisitos e exigências educativas e, inversão dos resultados negativos evidentes, assumem repercussão nas respostas e no desenvolvimento da sociedade aos desafios nacionais e internacionais. O resultado de vários estudos realizados ao longo de vários anos, demonstram e concluem que muito se tem falado acerca das novas políticas e dos novos programas de tipo reformista, verificando-se contudo que existe mais propaganda do que acção (Davies, Marques e Silva, 1997), o mesmo se verificando até ao presente momento, e abrangendo o ensino superior confirmando-se o seu desajustamento (Tavares, 2003).

A problematização desta situação assume maior pertinência no facto de não se apurarem resultados efectivos no momento imediato, porquanto só se farão sentir no médio e longo prazo, nas próximas gerações e, conseqüentemente, esse efeito terá uma repercussão que implicará vários anos para a sua recuperação. Importa desta forma, e sob pena de se estar a segregar o futuro, que sejam tomadas medidas em relação às razões que consubstanciam esta problemática, e procurar alterar o paradigma da sua resolução, passando por um novo modelo que permita compreender, identificar e determinar as causas que estão na origem, assumindo-se conscientemente, que não existe uma só, mas que envolve uma grande complexidade. Assim, importa processar-se na especificidade de cada um dos resultados e intervir objectivamente, de forma a promover as respectivas alterações no sentido da resolução do problema.

Neste contexto o estudo que apresento visa perceber o problema e desta forma incluir os professores, como fazendo parte do problema e não apenas como um elemento do processo fora de qualquer responsabilidade. São vários os autores académicos que reconhecem que os professores apresentam no desempenho da sua profissão vários deficit de qualidade, que posteriormente vão influenciar o rendimento académico dos alunos, esta realidade tem dado

origem a vários estudos e teses sobre formação inicial dos professores, desde o ponto de vista dos desempenhos e dificuldades que estes têm no início da carreira e até ao nível da aceitação da necessidade da formação continuada (Carlos Marcelo). Outros autores têm vindo a expressar o seu desagrado em relação ao aumento progressivo, da falta de qualidade do ensino superior e, à necessidade de urgentemente se alterar (José Tavares).

È sobre este enfoque que incide a atenção deste estudo, possibilitando uma análise e avaliação, determinando a qualidade da didáctica do ensino superior, na formação inicial dos professores. Através deste estudo poderemos detectar e perceber questões relacionadas com o processo de ensino universitário ao nível da formação inicial de professores, e objectivamente determinar a qualidade da formação e eventuais reajustamentos a efectuar no ensino superior como forma de assegurar uma melhor qualidade do processo formativo dos futuros profissionais e consequentemente do ensino básico e secundário.

A problemática do insucesso escolar e do processo ensino/aprendizagem

Analisar o insucesso escolar desde uma perspectiva do desempenho de funções dos professores e do seu papel determinante na orientação dos alunos, implica compreender e esclarecer, qual o papel do professor na escola e sua influência no percurso escolar dos alunos, tendo em conta a estrutura de orientação educativa escolar existente no sistema educativo português.

O sistema educativo segue o modelo estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que regula e orienta os procedimentos destinadas a concretizar os objectivos propostos pelo governo para a educação. Nesta conformidade o sistema educativo apresenta-se-nos como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, respondendo às necessidades da realidade social e promovendo o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos de acordo com o perfil de sociedade definido para o país.

A escola apresenta-se desta forma, como um elemento do processo educativo com a obrigação dar uma resposta positiva às exigências que lhe são colocadas, desenvolvendo orientações e adaptações necessárias no sentido de promover práticas educativas, de forma a que os jovens ao terminarem esse processo tenham efectuado as aprendizagens que lhes garantam a aquisição de competências e capacidades, permitindo uma plena integração social, profissional e pessoal. Os professores neste contexto assumem um papel determinante uma vez que são profissionais que desenvolvem a sua actividade nas escolas e como tal com responsabilidade pela educação, porquanto as escolas são consideradas como instituições educativas integradas no quadro jurídico do Sistema Educativo. Assim perspectivar qualquer reforma no sistema educativo, implica ter em conta o desempenho dos professores e o modo como se espera que eles actuem, logo pensar em educação é também pensar na escola. (Teixeira, 1995).

Desta forma analisar o insucesso escolar implica necessariamente analisar os desempenhos dos professores, nas suas funções profissionais. Cabendo ao professor assegurar um desempenho que garanta a aprendizagem dos alunos no sentido da formação e do desenvolvimento, de forma a preparar os jovens para a vida activa, promovendo e possibilitando uma verdadeira inclusão na sociedade. Contudo o sucesso no ensino exige que não sirva apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento humano enquanto um todo, onde o professor assuma a responsabilidade, porquanto depende dele assegurar o interesse das acções desenvolvidas na sala de aula, de forma a manter os alunos interessados e motivados, considerando com relevância os diferentes conteúdos das matérias abordadas, garantido a sua assimilação e aprendizagem. Aprendizagens resultantes da acção integradas no processo educativo do aluno enquanto indivíduo promovendo o desenvolvimento cognitivo, afectivo e psico-motor, tendo o professor que se assumir como educador (Mialaret, 1977). Só através de uma verdadeira cultura geral será possível ter precisão nas ideias, e ao mesmo tempo, a capacidade de transferir as suas atitudes intelectuais adquiridas para outros domínios do pensamento e do conhecimento, sendo a internalização de experiências fundamental para o desenvolvimento tanto ao nível das assimilações, que quanto mais estas se identificarem com o seu meio, serão capazes de acomodar ou internalizar, situação que implica uma envolvimento da escola e do currículo, através de proporcionar experiências educativas específicas baseadas no nível de desenvolvimento dos alunos, de modo a favorecer o seu desenvolvimento (Piaget, 1964). A competência do professor implica assim ser algo abrangente, englobando conhecimentos, procedimentos e atitudes combinadas, coordenadas e integradas, no sentido do indivíduo saber fazer e saber estar no exercício profissional (Fernandez, 1999).

No que concerne aos domínios científicos das diferentes disciplinas, através das acções dos seus professores, devem garantir ao aluno um conhecimento específico da matéria, mas não deve centrar-se apenas na sua especificidade, assegurando em simultâneo uma abertura a outros domínios científicos, estabelecendo relações interdisciplinares que intersectam diferentes domínios científicos, promovendo uma pluridisciplinaridade e na realidade um verdadeiro conhecimento e cultura geral (Mialaret, 1991). Constituindo-se a pedagogia e os métodos pedagógicos, como uma referência às formas de prática social, que molda e forma o desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral dos indivíduos (Vygotsky cit. Daniels, 2001).

Em relação ao estatuto da carreira docente, este atribui como deveres profissionais do professor, a orientação dos alunos, considerando como deveres específicos da função, contribuir para a sua formação e realização integral, promovendo o desenvolvimento ao nível das capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade e responsabilidade cívica de intervenção na comunidade. Desta forma e segundo Ponte (2004), os professores para desempenharem as suas funções de docência devem possuir uma formação multifacetada e por consequência

multidisciplinar, de forma a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos e a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho e desenvolvendo o espírito aberto ao diálogo e à troca de opiniões, demonstrando capacidade de desenvolvimento do espírito crítico e criativo do meio que integram e de se empenharem na sua transformação.

O insucesso escolar apresenta-se neste contexto, como uma situação que põe em causa todo o processo educativo desenvolvido pela escola, uma vez que remete os alunos para um processo educativo substancialmente incompleto, colocando os jovens perante uma falta de formação e de meios de integração social e profissional, vendo-se confrontados com a falta de formação plena, após terem dado tantos anos da sua vida a uma pretensa formação, que acaba por hipotecar os princípios e valores sociais definidos como finalidade do sistema educativo escolar defendidos pelo Estado.

Temos consciência que os problemas educativos devido à sua complexidade não são solucionáveis através de uma única solução, apresentando-se vários critérios que permitem definir um conjunto de boas soluções para a sua concretização. Estamos perante uma realidade objectiva que nos permite afirmar que há várias formas de responder positivamente às exigências de um professor, devendo este funcionar como um elemento de ligação e de união entre os alunos e entre os alunos e a sociedade (Mialaret, 1991). O professor tem assim que assumir tarefas mais vastas do que limitar-se a ensinar os conteúdos da matéria, permitindo-nos então afirmar que não pode ser professor, quem não tiver preparação e vocação para tal (Davies, Marques & Silva, 1997).

Perante esta realidade importa considerar os índices de insucesso escolar e verificar que estes se apresentam ao longo do tempo demasiado elevados, constatando-se através das estatísticas apresentadas que os valores das taxas de insucesso escolar médio, se cifram em 13,2% no Ensino Básico e 32,1% para o Ensino Secundário, média correspondente a 10 anos compreendidos entre 1995 e 2005, números que quando analisados e comparados aos números actuais poderão apresentar-se como reflectindo uma melhora substancial nos resultados e conseqüentemente da qualidade do ensino desenvolvido, implicando uma reflexão profunda uma vez que os valores denunciam uma relativa subjectividade, porquanto são números sustentados e condicionados ao contexto nacional e à política económica, financeira e social de integração de Portugal na União Europeia e à necessidade de se apresentarem valores externamente, que correspondam a um “esforço e melhoria”, mesmo que fictícia. A subjectividade referida baseia-se na medida em que o insucesso escolar, corresponde a uma definição oficial de reprovação de ano ou seja a repelência de ano escolar (Pires, 1987). Definição que surge devido à facilidade de quantificação e de processamento de avaliação e resultados no final de cada ano, utilizando um sistema de comparação de conhecimentos obtidos em cada disciplina, com um padrão mínimo

exigido (Formosinho e Fernandes, 1985). Fictícios porque vários são os estudos que comprovam o abaixamento de qualidade e de exigência, com o fim de apresentar externamente números de sucesso. Do ponto de vista académico poderemos afirmar que em relação ao insucesso escolar, o que tem de ser analisado são as aprendizagens adquiridas, e assim em relação à qualidade do ensino são os conteúdos, os modos e a pedagogia através dos quais isso é feito e o tipo de relação que se estabelece.

Enquanto problemática nacional o insucesso escolar afecta toda a sociedade em geral, acarretando implicações no futuro e contribui para diversas formas de isolamento e de segregação (Rodrigues, 2003), originando variadas vezes comportamentos desviantes. O elevado número de crianças e jovens que afectam, e as denominadas reformas educativas dos diferentes poderes políticos ao longo dos últimos anos, alegadamente para cumprir com os requisitos e exigências educativas não têm surtido repercussão nas respostas e no desenvolvimento positivo da sociedade, isto porque os resultados efectivos mantêm-se inalterados, já anteriormente vários estudos realizados demonstravam e concluíam que muito se falava acerca das novas políticas e dos novos programas de tipo reformista, verificando-se contudo que existe mais propaganda e conversa do que acção (Davies, Marques e Silva, 1997), até porque mesmo apesar das políticas educativas desenvolvidas pela tutela ao longo dos anos, no sentido de se criar um maior facilitismo, tem-se agudizado nos últimos anos, como forma de contrariar os números do insucesso escolar, estes não apresentam razões de optimismo, podendo-se concluir que a escola não está a alcançar os seus objectivos com estas políticas reformistas desenvolvidas (Davies, et al., 1997) e actualmente apenas se reconhece uma baixa dos valores estatísticos, contrastando com o conhecimento adquirido, situação confirmada pelas instituições empregadoras, como pelas académicas de ensino superior, confirmando que os alunos inscritos apresentam competências cada vez mais insuficientes em relação ao nível do reconhecimento efectuado.

Relativamente aos índices e tendências registados de insucesso escolar, verifica-se persistentemente ao longo dos anos valores extremamente elevados que se mantêm ao longo de décadas (as estatísticas, em 1990 referindo os índices de reprovação, ascenderam a 20% no 1º.Ciclo do Ensino Básico e 30% no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário), mantendo-se os registos ao longo dos anos com uma correlação no seu aumento, com o aumento dos anos de escolaridade. Procurar entender e compreender as razões que levam ao insucesso escolar, implica saber que aspectos estão relacionados directamente e que influem nestes resultados. Tendo consciência que o insucesso escolar não apresenta uma causa única, mas causas múltiplas e complexas que abarcam vários factores que influenciam directamente o funcionamento e o desempenho do processo educativo em vários níveis, dificultando a sua interpretação, porquanto é também alvo de interpretações muito diversificadas (Rodrigues, 2003). Contudo e

considerando o foco de estudo, procuramos compreender determinados princípios que intervêm directamente no desempenho dos alunos, para melhor podermos compreender as interferências a que estão sujeitos e, as medidas tomadas pelos professores relativamente ao seu desempenho perante o problema, no que concerne aos aspectos que consideram determinantes para o sucesso escolar.

Metodologia

Para desenvolver este estudo de forma a analisar os desempenhos dos professores e compreender a sua actuação, foi utilizado o método qualitativo de investigação uma vez que se pretendia não só determinar a actuação dos professores, mas essencialmente compreender as razões que estão na origem da sua forma de actuar (Afonso, 2005), situação só possível de concretizar através desta metodologia, que prevê a integração do estudo, devidamente inserido no seu contexto, e só assim permitir verdadeiramente a interpretação, o entendimento e a compreensão do funcionamento e das suas determinações.

O estudo incidiu em duas escolas públicas do ensino básico e secundários, da região do Algarve e de Lisboa e Vale do Tejo, sendo que a opção destas duas regiões, residiu no facto de no momento a Região do Algarve apresentar os piores resultados escolares do país e a escolha da Região de Lisboa, por ser a região da Capital. Dentro destas regiões foram contactadas cinco escolas de cada região, tendo como critério, elevado número de insucesso e disponibilidade para permitir a realização do estudo. Verificando-se um elevado número de escolas que mostraram a sua indisponibilidade, contudo três mostraram alguma abertura, duas de Lisboa e uma do Algarve, o que permitiu passar ao critério seguinte de facilidade de acesso dos investigadores, tendo-se definido as escolas que seriam alvo do estudo. De entre estas, foram escolhidas aleatoriamente duas turmas em cada escola, como amostra para o estudo.

Considerando a ideia inicial de perceber os desempenhos do professores perante as diferentes situações que lhe são colocadas no sentido de promover as aprendizagens e o sucesso dos alunos, propusemos nas turmas junto dos professores, não só observar como participar activamente na colocação de questões e inclusive na proposta da sua resolução, procurando perceber o conhecimento pedagógico e a abertura dos professores à promoção de mudanças que contribuíssem para reduzir o insucesso escolar. Neste contexto e como forma de concretizar esta ideia, a opção metodológica sustentou-se num estudo de investigação-acção, desenvolvidos em torno de dois design do estudo a serem utilizados em quatro turmas. A utilização do modelo de investigação-acção em duas turmas e o modelo de Observação noutras duas turmas. Esta situação possibilitaria no final, comparar os resultados e verificar as alterações e seus benefícios para os professores e alunos. Infelizmente não se tendo tornado possível desenvolver, devido à

recusa dos professores intervenientes, levando-nos a optar por alterar a primeira hipótese de estudo de investigação-acção por um método misto de observação com um pouco de participação reduzida da nossa parte, mantendo-se a observação nas outras duas turmas.

A opção desta metodologia implicou ao longo do processo de desenvolvimento do estudo, tanto em relação às hipóteses como dos objectivos com que foi iniciado o processo, que sofressem algumas alterações, sendo reformulados e reorientados de acordo com os dados que se foram recolhendo, tornando-se progressivamente o estudo mais objectivo, resultado da análise, reflexão e do sentido e capacidade pessoal e da particularização das escolas, adequando-se ao contexto e ao foco de estudo programado (Denzin e Lincoln, 1994), nunca perdendo no horizonte a percepção relativamente ao estabelecimento de uma ligação ao foco de estudo de forma a permitir uma compreensão mais esclarecedora, procurando descobrir os significados que os actores atribuíam às suas condutas, como interpretam as situações e quais as suas perspectivas sobre as questões particulares (Bogdan e Biklen, 1994), numa perspectiva de experimentação do modo como interpretam as experiências e o modo como eles próprios estruturam as suas realidades (Psathas, 1973). Desta forma a investigação desenvolveu-se num sistema em que procurámos a máxima participação possível, passando a estar presente na sala de aula, nas reuniões de professores e criando momentos de reflexão particulares como forma de tornar possível viver com eles e olhar a sua realidade desde os seus pontos de vista, suas inconsistências, ambiguidades e contradições na forma como actuam e nas atitudes que tomam, explorando a extensão dos seus interesses, compreendendo as relações que estabelecem entre os grupos.

A complexidade do problema exigiu a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados: entrevistas, inquéritos, relatórios, auto informações, notas de campo e documentação oficial, como forma de garantir a fiabilidade, qualidade do processo e representatividade do estudo (Stake, 1995). A análise dos dados recolhidos obedeceu a uma triangulação como forma de cruzar a informação, confirmar ou rejeitar hipóteses e descobrir novos dados (Diogo, 1998), evitando a vulnerabilidade e a incorrecção de interpretação dos dados resultantes (Patton, 1990).

O processo de investigação levado a efeito, foi dividido em duas fases distintas. Uma primeira fase de exclusiva observação exterior pretendendo a compreensão do objecto de estudo, fase que decorreu durante o primeiro período escolar do ano lectivo e uma segunda fase que se desenvolveu nos dois períodos seguintes do ano escolar, onde a metodologia de investigação utilizada foi a observação participativa envolvendo o levantamento de dados referente a documentos oficiais e normativos que orientam o funcionamento das escolas. Estas fases ocorreram durante dois anos lectivos, tendo-se utilizado como instrumentos de realização de estudo: entrevistas, relatórios, auto informações, inquéritos, notas de campo e outros

documentos aprovados pela escola que a regulamentam e orientam no desempenho do processo educativo, assim como a legislação que regula o seu funcionamento.

O desenho de projecto de estudo desenvolvido obedeceu à seguinte estrutura:

Desenho do processo de investigação					
ESSG – Escola Secundária Sebastião da Gama (DREL) ESL - Escola Secundária de Loulé (DREALG)					
<i>1ª Fase</i>	PCE	Entrevistas Observações (notas de campo)	<i>2ª Fase</i>	Legislação sistema educativo	
	CDT			Legislação sistema escolar	
	DT			Avaliação das escolas	
	ALN				
	EE			entrevistas observações (notas de campo)	
	Projecto Educativo de Escola		PCE		
	Regulamento Interno		CT	Inquéritos	
	Documentos Oficiais			Documentos oficiais	
				Documentos internos	
Legislação regulamentar CT					
Legislação estatuto carreira docente					

O registo dos dados recolhidos obedeceu a uma análise de foco progressivo (Stake, 1998) e orientada em torno de um sistema de códigos de estrutura e categorias seguindo o modelo de análise qualitativa de Miles e Huberman (1984), de acordo com as taxonomias consideradas de interesse para o estudo: análise da estrutura da organização; autonomia da escola; avaliação da escola; sistema educativo e estruturas educativas da escola, que se concentram em torno de indicadores comuns que funcionaram como fio condutor na análise da organização em que se realizou o estudo:

I Dados de Identificação Geral

1. Instrumentos
2. Identificação da escola
3. Identificação dos entrevistados

II Identificação da organização

1. História Institucional

2. Contexto
3. Autonomia
4. Liderança
5. Projecto Educativo
6. Funcionamento da organização
7. Identificação de atitude dos professores
8. Alunos

III Orientação educativa

1. Conselho de turma
2. Direcção de turma
3. Tutoria e Serviços de Psicologia e Orientação

Resultados

Os resultados apurados, permitiram concluir relativamente ao foco de estudo deste trabalho, que os professores em relação aos cargos que desempenham na escola com influência no sucesso dos alunos, demonstram não possuir o conhecimento desejável para a consecução dos objectivos propostos pela tutela. Verificando-se que em relação ao cargo de direcção da escola, estes não possuem qualquer preparação específica, constatando-se em resultado, uma desadequada gestão relativamente aos projectos que apoiam e promovem nas escolas, mesmo quando considerados de relevância, mas que a generalidade dos alunos, não reconhece com qualquer significado, referindo-se em relação aos mesmos como, apoios para uma minoria que não corresponde aos que mais necessitariam, o mesmo se verificando em relação a projectos considerados pertinentes, como gabinetes de apoio aos alunos e acções consideradas de combate ao insucesso escolar, que os alunos referem na sua maioria nunca recorrer.

Os presidentes das escolas (directores) atribuem como principal causa de insucesso escolar ao desajustamento do currículo em relação aos interesses e impreparação dos alunos, justificando com a falta de orientação e de acompanhamento adequado levando os alunos a efectuar escolhas de áreas e cursos desadequados das suas competências e interesses, mas também a questões de ordem familiar, na falta de aconselhamento. Remetendo o problema para a tutela, que não esclarece os alunos ou para os professores das turmas, considerando que estes deveriam ter um papel mais determinante junto dos alunos, mas que demonstram incapacidade em os esclarecer e orientar, reconhecendo a sua competência, mas que necessitam melhor formação como forma de possibilitar a adopção de metodologias e estratégias para enfrentar determinados problemas

decorrentes, como de relacionamento com os alunos, recuperação em situação de insucesso escolar e alunos considerados em situação socialmente desfavorável, referindo que os professores têm muita dificuldade em recuperar ou inverter o trajecto dos alunos quando estes não conseguem acompanhar a matéria que é ministrada nas aulas, assim como em relação à falta de eficácia da escola que nesta situação é praticamente total, reconhecendo que as acções que a escola promove junto de outras escolas também não surte o efeito desejado. Considerando como esporádicos os casos em que um aluno em insucesso escolar consegue ser recuperado e não abandone a escola. Associando em relação ao desempenho de funções do cargo de direcção de turma e à falta de formação de determinados professores que não possuem uma licenciatura e como tal não possuem em sua opinião, competências suficientes e recursos pedagógicos que garantam o sucesso dos alunos, assumem que estes serão os responsáveis por uma parte significativa do insucesso escolar existente. Reconhecendo ainda em ambas as escolas a existência de um número considerável de professores com uma atitude negativa sem brio e ética profissional, falta de empenhamento e hábitos e rotinas instalados, que os levam a não se esforçar por garantir o sucesso do processo educativo, referindo que a generalidade se recusa a participar em quaisquer acções ou iniciativas que não estejam abrangidas pelos horários profissionais da escola. Afirmando que só será possível reduzir o insucesso escolar quando o corpo docente tiver formação adequada, capacidade de motivação e polivalência.

Em relação à capacidade de liderança transformadora necessária na adequação dos processos de inovação da escola como forma de adquirir o sucesso e a qualidade, devido ao modelo existente, constata-se que qualquer mudança de procedimentos é colocada em causa, uma vez que a direcção da escola assume funções em resultado de um processo eleitoral de entre os pares, levando a direcção a procurar manter como primeiro objectivo uma relação de harmonia com toda a comunidade educativa, limitando a sua acção ao seguimento do estipulado pela escola em conformidade com o instituído pela tutela no cumprimento da qualidade mínima exigida.

Os professores na generalidade não reconhecem a sua falta de preparação para lidar com os casos referidos pelas direcções, nem assumem qualquer responsabilidade no insucesso escolar, encaram a problemática do insucesso de forma diferenciada, enquanto numa escola são de opinião que o problema reside na escola, considerando que as matérias não são motivadoras para os alunos e que os professores por força de hábitos adquiridos não conseguem articular um projecto em que se envolvam, a escola e os alunos, todos de forma activa e participativa, também vêm agravada a situação devido ao facto das turmas terem muitos alunos e com diferentes níveis de competências, dificultando o desempenho do professor e a possibilidade de alcançar os objectivos propostos. Os professores em termos do processo de ensino demonstram não desempenhar a sua função de acordo com os princípios pedagógicos adequados, não mantendo uma relação cooperante nem de interdisciplinaridade, revelando não ter por hábito

momentos de reflexão conjunta sobre o funcionamento das turmas excepto quando dos conselhos de turma que na sua maioria se centram nas avaliações sumativas e/ou em processos referentes a situações de indisciplina.

Os directores de turma enquanto professores e no seguimento da sua formação profissional de professores, reconhecem não possuir a necessária formação inicial ou contínua relacionada especificamente com o desempenho do cargo, mantendo os procedimentos uniformizados relativamente e quase exclusivamente de registos, apenas cumprindo aspectos formais, mas não abarcando o que poderemos considerar de mais importante, que diz respeito ao acompanhamento e orientação do Conselho de Turma relativamente ao processo de articulação dos professores, acompanhamento e orientação dos alunos.

Os alunos expressando uma posição diferente dos professores referem que algo deveria mudar porquanto as aulas não são agradáveis, considerando que os professores não demonstrarem interesse e preocupação para com os alunos, entendendo estes que a escola não cumpre com o seu papel e por isso têm necessidade de recorrer a explicações fora da escola para aprender e atingirem os objectivos propostos pela própria escola.

Quanto ao relacionamento pessoal com os professores consideram ser bastante boa, destacando que quando se estabelece uma relação de proximidade com o professor o rendimento académico melhora, recusando a existência de uma relação directa entre a disciplina e o professor, mas com a personalidade e competência do próprio professor, apesar de concordarem que a disciplina também pode exercer alguma influência. Foi ainda referida a existência de uma grande diferença entre o seu conhecimento e o programa desenvolvido na escola, impossibilitando-os de acompanhar a matéria que é ministrada nas aulas, uma das causas de insucesso escolar que acaba gerando uma desmotivação em relação ao currículo e mau relacionamento com os professores, criando-se um ambiente de mau estar na sala de aula que em vez de promover a aprendizagem, promove situações de insucesso escolar.

Os alunos são ainda de opinião que a escola também não apresenta conteúdos curriculares que vão ao encontro dos seus interesses e motivações, gerando também situações de desmotivação, situação que é em sua opinião agravada com o facto de não haver preocupação da escola na constituição das turmas, misturando os alunos de forma que alunos de rendimento académico superior acabam por baixar as suas avaliações em função da influência dos que têm menor rendimento académico que influenciam toda a turma.

Conclusões

Perante esta realidade de coincidência de resultados com outros estudos efectuados permite concluir que, tanto o sistema como a escola, não se encontram preparados para promover o

sucesso educativo, porquanto nem os currículos nem os professores estão preparados, apresentando grandes dificuldades (Davies, Marques & Silva, 1997) e desta forma posicionando-nos criticamente em relação à formação que é desenvolvida no ensino superior, confirmado pelos diferentes estudos realizados ao referirem a impreparação dos docentes em início de carreira (Marcelo, 1999), mas que também se pôde comprovar em relação aos restantes professores (Davies, Marques & Silva, 1997), como pelo facto de diversos estudos apontarem para a falta de qualidade das formações superiores (Tavares, 2003), não só por motivos curriculares como de falta de qualificações dos docentes no ensino superior (Angulo, 2004) onde se tem registado variadas vezes que o corpo docente é constituído essencialmente por licenciados e mestres (Martinez, 2008) e onde mesmo uma parte dos doutores não apresentam formação para a função de docência (Angulo, 2004), limitando-se a proceder à transmissão de informação específica, seguindo o modelo com que aprendeu, onde os professores são formados sem aprenderem a ensinar, necessitando o ensino superior de investir nas suas formações pedagógicas, porquanto a pedagogia do ensino superior exige que se considere uma própria especificidade (Zabalza, 2002). Por outro lado verifica-se simultaneamente uma desarticulação estrutural relativamente à forma de organização e enquadramento dos cursos do ensino superior (Crespo, 2006), originando uma imprecisão relativamente à missão com que se apresentam, e respectivos objectivos que se propõem (Magalhães, 2006), não se compreendendo as diferenças entre ensino politécnico e universitário, sendo a possibilidade de conceber o grau de doutor o critério mais fiável para distinguir a universidade das outras instituições de ensino superior (Crespo, 2006).

Concluindo-se que o ensino superior ao nível da formação de professores apresenta nos diferentes cursos uma desadequação, que tem origem na falta de competências pedagógicas e didácticas do corpo docente, não oferecendo a qualidade necessária aos seus estudantes, com consequência na espiral decrescente das aprendizagens, que leva a que vários especialistas reclamem em relação aos processos formativos que estão em cursos desde o ensino básico ao superior.

Desta forma poderemos concluir que os professores do ensino básico e secundário são efectivamente parte do problema, apurando-se que a sua falta de formação é também uma das causas do insucesso escolar que se comprova. Da mesma forma e por correlação poderemos concluir que a insuficiente formação desses professores se deve à falta de competências do corpo docente existente no ensino superior.

Perante este resultado consideramos que o ensino superior deverá proceder em conformidade garantindo a qualidade das suas formações e dessa forma assegurar a continuidade do processo educativo de acordo com os objectivos que são preconizados, cabendo ao Estado o papel de

fiscalizar o ensino superior de acordo com a aferição desejável que garanta a qualidade no processo.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores.
- Angulo, L. (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson Education.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Crespo, V. (2006). *Rede das Instituições de Ensino Superior nos Países da União Europeia*. Revista Lusófona de Educação, 7, 41-57. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Davies, D., Marques, R., Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias, a colaboração possível*. Biblioteca do educador: Livros Horizonte.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Denzin & Lincoln, (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications
- Fernandez, J. Tejada (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Revista Herramientas, (I) nº56. España
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Fernandes, A. (1985). *A influência de factores sociais, insucesso escolar em questão, cadernos de avaliação social da educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, A. (2006). *A identidade do Ensino Superior*, Revista Lusófona de Educação, 7. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Marcelo García, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*, Barcelona: EUB.
- Martinez, João (2008). *Fracaso y Abandono Escolar: de la teoria a la practica de la inclusion de alumnos y profesores en la escuela*. Tese de Doutoramento, Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha.
- Mialaret, Gaston. (1977). *La Formation des Enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and research Methods*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Piaget, J. (1964). *Judgment and Reasoning in the Child*. Paterson N. J.: Littlefield Adams.
- Ponte, J. (2004). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha*. Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área da Formação de Professores. Despacho nº13 766/2004. Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Diário da República, II série, 13 de Julho de 2004.
- Psathas, G. (1973). *Phenomenological sociology*. New York: Wiley.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão, da educação à sociedade*. Coleção Educação Especial, 14. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L
- Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola, Perspectivas Organizacionais*. McGraw-Hill de Portugal.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky* NY, Plenum Press.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea.
- Zabalza, M. (2000). *Innovación en la enseñanza como mejora en los procesos y resultados de las aprendizajes: condiciones y dilemas* in A. Estebaranz (coord.). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

6.72.

Título:

Formação de professores para atuação no espaço camponês: reflexões sobre o curso de licenciatura em educação do campo – Universidade Federal de Minas

Autor/a (es/as):

Martins, Maria de Fátima Almeida [Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais]

Antunes-Rocha, Maria Isabel [Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais]

Resumo:

Neste texto apresentamos resultados da pesquisa “Avaliação das Primeiras Turmas do Curso de