

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM GEOGRAFIA: UM ESTUDO COMPARATIVO DE PERSPETIVAS DE PROFESSORES AVALIADORES E AVALIADOS

OLIVEIRA, CARLA

Universidade do Minho
carlasofia@ie.uminho.pt

LEITE, LAURINDA

Universidade do Minho

MALHEIRO, MANUELA

Universidade Aberta

Resumo

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é um fator facilitador da mudança educativa que pode ser estimulado em contextos formais ou informais. A avaliação do desempenho, designadamente em casos como o português, pode ser potenciadora do DPD. Este estudo compara as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o desenvolvimento profissional do professor de Geografia. Os dados, obtidos através da aplicação de um questionário a 60 avaliadores e 110 avaliados, sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores acerca do DPD.

Palavras-chave: Educação Geográfica, desenvolvimento profissional docente, avaliação de desempenho docente, professores avaliadores, professores avaliados.

Abstract

GEOGRAPHY TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A COMPARATIVE STUDY OF EVALUATOR AND EVALUATED TEACHERS PERSPETIVES

The professional development of teachers (PDT) is a facilitating factor of educational change that can be fostered in both formal and informal contexts. The evaluation of teachers' performance, in cases like the Portuguese one, can be a PDT promoter. This study compares the perspectives of evaluator and evaluated Geography teachers on the geography teacher's professional development. Data collected through a questionnaire answered by 60 evaluators and 110 evaluated teachers suggest that no major differences appear to exist between the perspectives of the two groups of teachers on the PDT.

Keywords: Geographical education, teachers' professional development, teachers' performance evaluation, teacher evaluators, evaluated teacher

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é um *continuum*: começa com a preparação dos professores na formação inicial e prolonga-se por toda a vida profissional dos docentes. O DPD é uma expressão que engloba todas as atividades, formais e informais, desenvolvidas por professores, ao longo da sua carreira profissional, no sentido de melhorarem o seu desempenho (DAY, 2001).

No caso dos professores de Geografia, a formação inicial, antes da implementação do processo de Bolonha, estava a cargo das Universidades clássicas, onde os futuros

professores realizavam a Licenciatura em Geografia – Ramos Educacional. Com a implementação do processo de Bolonha, passou a haver formação de professores de Geografia em mais universidades mas essa formação inicial, por força do previsto no Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, passou a ser bidisciplinar, incluindo Geografia e História, e a fazer-se através do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Relativamente à formação contínua de professores, em Portugal, o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro) considera-a como um dever profissional e a avaliação do desempenho docente (ADD), prevista no Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro, incide, entre outras dimensões, sobre a referida formação. Segundo Formosinho & Machado (2010), a ADD, em Portugal, valoriza a finalidade de gestão administrativa da carreira docente e associa duas modalidades de avaliação: a formativa e a sumativa. Por outro lado, verifica-se uma fusão da ADD e da avaliação do mérito num mesmo processo, de que decorre, simultaneamente, a apreciação da atividade docente corrente e o progresso na carreira docente (FORMOSINHO, MACHADO & OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2010). A ADD é efetuada por professores das próprias escolas que, em alguns casos, não lecionam a mesma disciplina que o professor avaliado. Na verdade, os professores avaliadores foram selecionados com base no tempo de serviço e, conseqüentemente, numa legitimação burocrática, em vez de serem fruto de uma seleção baseada numa legitimação profissional (FORMOSINHO, MACHADO & OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2010), facto que causou algum mal-estar entre os professores.

2. OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

Quer em Portugal, quer no estrangeiro, o DPD dos professores de Geografia tem sido pouco estudado. Além disso, e embora haja professores de Geografia que desempenham funções de avaliadores e que, por isso, deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus colegas avaliados, não se sabe o que pensam uns e outros sobre o DPD nem sobre a sua relação com a avaliação do desempenho. Neste contexto, esta investigação visa comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o desenvolvimento profissional do professor de Geografia.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O Professor de Geografia do século XXI

Ensinar Geografia é abrir uma verdadeira janela sobre o mundo, sobre os territórios próximos ou longínquos (MERENNE-SCHOUSMAKER, 2005). Sem a perspetiva geográfica sentir-nos-íamos ‘perdidos’ e não poderia ocorrer uma correta compreensão da sociedade, do ambiente, das mudanças, dos conflitos, ou de outros acontecimentos importantes que têm impacto nas nossas vidas e que nos poderão afetar num futuro próximo. Na verdade, segundo a Geographical Association (2009), a Geografia permite-nos: pensar geograficamente o mundo em mudança, dando-lhe sentido; ser cidadãos conhecedores, atentos às comunidades locais, inseridas num contexto global; e tomar decisões mais informadas. Embora a Geografia seja sobre o ‘aqui’ e o ‘agora’, ela prepara para o futuro, ajudando os jovens a enfrentar, de forma mais positiva, desafios relacionados com a globalização, a inovação, a gestão sustentável dos recursos, entre outros (LAMBERT & BALDERSTONE, 2010). Nesse

sentido, o ensino da Geografia deve procurar concretizar diversos objetivos (IGU, 2000), entre eles: melhorar a nossa compreensão dos contextos culturais, sociais, industriais, a diferentes escalas; mostrar a importância de preservar o ambiente à escala local, regional, nacional e internacional; ajudar os jovens a compreender o seu lugar no mundo e como as pessoas interagem com os outros e com o ambiente; facilitar o desenvolvimento de valores sociais, culturais e ambientais. Assim, em Geografia o processo educativo deve desenvolver-se tendo como objetivo último a promoção da educação para a cidadania.

Para que o ensino da Geografia consiga atingir os objetivos a que se propõe e continue a desempenhar, ao longo do século XXI, um papel preponderante na formação de cidadãos geograficamente competentes, sendo um importante veículo e contexto de muitas oportunidades de investigação e aprendizagem, é fundamental que os professores continuem a adotar, cada vez mais, ambientes ativos de aprendizagem, centrados no aluno. Além disso, devem planificar o ensino de forma crítica, diversificando as estratégias e os recursos educativos, o que implica trabalhar com os alunos, os outros professores, os colegas do ensino superior e as associações nacionais, de forma a reinterpretarem os conteúdos da sua própria disciplina, e a desenvolverem e adaptarem o currículo nacional aos seus alunos, à escola e às novas tendências da disciplina (RAWLING, 2003). Tal exige que os professores de Geografia deixem de privilegiar alguns dos seus papéis tradicionais e assumam novos papéis, alguns deles resultantes do aparecimento de ambientes de aprendizagem virtuais. Nesse sentido, os papéis de transmissor de conhecimento e de implementador do currículo deverão ser substituídos pelos novos papéis, de conselheiro especializado em processos de aprendizagem (DAY, 1999), de problematizador de saberes e de orientador de investigação geográfica (ROBERTS, 2006). Na verdade, enquanto construtores do currículo, à escala local (BROOKS, 2006; GA, 2009), e mediadores do conhecimento geográfico (BROOKS, 2006), os professores de Geografia tomam decisões relativas aos conteúdos a abordar e às estratégias de ensino a adotar para tal, que lhes permitem proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem significativa e efetiva da Geografia (RAWLING, 2006).

Para concretizar eficazmente esta mudança de papéis o professor de Geografia deve envolver-se em iniciativas, individuais e/ou entre pares, de desenvolvimento profissional, podendo assumir o papel de autossupervisor ou de colega-supervisor (ZEPEDA, 2008; SULLIVAN & GLANZ, 2009), respetivamente.

Para promoverem um processo de ensino e aprendizagem da Geografia de elevada qualidade e desempenharem com sucesso os seus papéis, enfrentando as mudanças que vão sucedendo, os professores de Geografia necessitam de apostar no seu desenvolvimento profissional, no sentido de aprofundarem os diversos tipos de conhecimentos que precisam para lecionar (Shulman, 1986), designadamente o conhecimento pedagógico do conteúdo.

3.2 O Desenvolvimento Profissional de Professores de Geografia

Alguns autores (KELCHTERMANS, 2004; DAY, 2001) consideram que o DPD é um processo de aprendizagem que resulta de interações significativas entre o docente e o seu contexto profissional, sendo este influenciado pelo contexto temporal (abarca o passado, o presente e o futuro) e espacial (inclui o ambiente social, organizacional e cultural) em que o professor trabalha. Tal como refere Marcelo (2009), o conceito de

desenvolvimento tem associada uma ideia de evolução e continuidade, superando, neste contexto, a justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Day (2001) identificou quatro cenários distintos, onde o DPD pode ocorrer: a formação direta, através de conferências, cursos, *ateliers*; a aprendizagem na escola, através de treino de pares, de amizades críticas, de processos de revisão e avaliação, de investigação-ação, de avaliação de portefólios, de trabalhos em equipa; a aprendizagem fora da escola, através de redes de trabalho, de parcerias entre a escola e as universidades, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares; e a aprendizagem na sala de aula, com base na interação e na análise das reações dos alunos. Para Zepeda (2008), o verdadeiro DPD ocorre na escola, na companhia dos colegas que suportam, encorajam e aprendem em conjunto. Assim, para este autor, a aprendizagem profissional é um processo que se desenrola ao longo da vida, resultando do trabalho que o docente realiza enquanto tal, do trabalho que os alunos realizam e da partilha que os docentes efetuam entre eles (ZEPEDA, 2008). Segundo Day (1999), a crescente valorização da escola enquanto contexto formativo de professores deve-se, principalmente, a duas razões: a primeira está relacionada com o facto de ser menos dispendioso e mais eficiente; a segunda razão prende-se com o facto de parecer aproximar a responsabilidade pela tomada de decisões do lugar onde estas vão ser implementadas – a escola e a sala de aula. Esta aproximação parece evitar problemas relacionados com a adequação, a relevância, a transferência e a utilização do conhecimento, problemas esses que são típicos dos modelos tradicionais de desenvolvimento docente. Nestes modelos tradicionais, a formação era fornecida, predominantemente, fora do contexto laboral, designadamente em pós-graduações universitárias, cujo reduzido impacto no trabalho docente ao nível da sala de aula (DANIELSON, 2006) motivou a defesa de práticas centradas nas escolas.

De acordo com a legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), no que diz respeito ao DPD, cabe aos professores, designadamente de Geografia, selecionar as atividades de formação contínua que melhor se adequam às suas necessidades e ao seu contexto profissional.

As atividades de DPD, de acordo com diversos investigadores (ex.: Zepeda, 2008; Sullivan & Glanz, 2009), podem ser formais ou informais. No caso específico dos professores de Geografia, as oportunidades informais de DPD são diversas, podendo incluir, por exemplo, a participação: em atividades/eventos *online*, designadamente no Geoforo (fórum Iberoamericano sobre Educação, Geografia e Sociedade); em saídas de campo; em atividades desenvolvidas pelas Associações de Professores de Geografia. Relativamente aos contextos formais de DPD, estes podem, segundo Zepeda (2008) e Sullivan & Glanz (2009), possibilitar um desenvolvimento autodirecionado ou um desenvolvimento colegial. O desenvolvimento autodirecionado, em que a responsabilidade do DPD é atribuída ao próprio professor, pode ser, em algumas situações, colaborativo, ou seja, pode envolver grupos de professores (NOLAN & HOOVER, 2005). Os contextos colegiais resultam do estabelecimento de parcerias com o ensino superior, e da participação em redes de escolas, em comunidades de aprendizagem na escola (na companhia dos seus pares), e em redes digitais globais (ZEPEDA, 2008; SULLIVAN & GLANZ, 2009). Os contextos supervisivos de tipo colegial apresentam um elevado potencial para influenciar o desenvolvimento profissional, quer do professor (em serviço), quer do colega-supervisor. O colega-supervisor deve encorajar o professor a fazer uma investigação sistemática da sua prática, de modo a aumentar o poder de auto supervisão dos docentes (NOLAN &

HOOVER, 2005). Nos últimos tempos surgiram estratégias de supervisão inovadoras, que alargam a perspetiva supervisiva ao treino por pares, ao grupo de amigos críticos (SULLIVAN & GLANZ, 2009). A implementação destas estratégias de supervisão, mais informais e assentes no apoio dos pares, e, por vezes, de peritos externos, permitirá que o DPD ocorra dentro da escola, contribuindo, assim, para a afirmação da escola como comunidade reflexiva e aprendente (ALARCÃO & ROLDÃO, 2008), em constante adaptação às mudanças.

4. METODOLOGIA

A amostra deste estudo é constituída por professores de Geografia, de Portugal Continental, incluindo: 60 professores avaliadores, com funções supervisivas e avaliativas (de acordo com o previsto no Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho), e 110 professores avaliados, todos profissionalizados, embora com diferentes níveis de formação académica. A maioria dos professores avaliadores (80%) e avaliados (68,2%) é do género feminino e tem uma situação profissional estável, visto pertencerem ao quadro de escola. No que diz respeito ao tempo de serviço, a maioria dos professores avaliadores (61,7%) possuem 26 ou mais anos de serviço enquanto que a maior percentagem de professores avaliados (43,6%) possui entre 16 e 25 anos de serviço, embora ainda seja relevante a percentagem (35,5%) de professores que possuem entre 6 e 15 anos de serviço. As maiores percentagens dos professores avaliadores (48,3%) e dos avaliados (41%) têm idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos. A percentagem de professores avaliadores que possui 55 ou mais anos de idade ainda é considerável (32%). Também é relevante a percentagem de professores avaliados (36,4%) que possui idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos.

Para a recolha de dados, foi elaborado um questionário que, depois de validado com especialistas e testado em sujeitos semelhantes aos respondentes, foi aplicado a um professor avaliador e a dois professores avaliados de cada uma de 59 escolas, distribuídas por Portugal Continental. O questionário centrava-se nas perceções de professores avaliadores e avaliados acerca: dos desafios educativos que se colocam aos professores de Geografia; dos agentes responsáveis pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia; e dos contextos mais adequados para promover o seu DPD. O questionário era composto por questões fechadas e questões abertas, sendo aquelas acompanhadas de pedido de justificação. Foi efetivamente respondido por 60 professores avaliadores e por 110 professores avaliados.

Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos, no caso das questões abertas e das justificações, foram definidos, *a posteriori*, conjuntos de categorias de resposta para cada questão/justificação. No caso das questões fechadas, as respetivas alternativas de respostas foram consideradas como categorias de resposta. Em qualquer dos casos, foram calculadas frequências e percentagens, de modo a identificar a prevalência relativa das diferentes categorias de resposta.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados apresentados na tabela 1 mostram que, para mais de 38%, quer de professores avaliadores quer de professores avaliados, o principal desafio que se coloca aos professores de Geografia num futuro próximo tem a ver com os alunos. Embora expressando-o de forma diferente, ambos os grupos justificam a importância atribuída a esse desafio com base na ideia de que precisam ter sucesso na tarefa de preparar os alunos para usarem conhecimento geográfico no seu dia-a-dia, apesar de reconhecerem que essa tarefa não é fácil e exige que sejam capazes de motivar os alunos para tal. As justificações apresentadas por estes professores são compatíveis com o preconizado por Balderstone (2000) e pela Declaração de Lucerne (2007), sobre a necessidade de desenvolver a capacidade dos alunos pensarem através da Geografia e compreenderem os sistemas naturais e socioeconómicos da Terra, respetivamente.

Tabela 1: Opinião dos professores de Geografia relativamente ao principal desafio educativo a enfrentar no futuro próximo

(N=170)

Desafios Educativos	Avaliadores (n _i = 60)		Avaliados (n _p = 110)	
	f	%	f	%
A natureza da Geografia	10	16,7	27	24,5
O aluno	23	38,3	43	39,1
O processo de ensino e aprendizagem da Geografia	2	3,3	5	4,5
O professor	13	21,7	15	13,6
A alteração da formação inicial de professores de Geografia	5	8,3	9	8,2
Não respondeu à questão	7	11,7	11	10,0

De seguida, escolhido por pouco mais de 20% dos professores, surgem, no caso dos professores avaliadores, desafios relacionados com o próprio professor e as suas capacidades para gerir situações de indisciplina e, no caso dos professores avaliados, a natureza da Geografia e sua afirmação enquanto ciência e disciplina escolar. Estas justificações podem ter a ver, no primeiro caso, com os receios que os professores têm de serem confrontados com problemas de indisciplina, receios esses que se compreendem, entre outros, à luz dos casos que têm sido noticiados na comunicação social, e no segundo com a necessidade de afirmação da Geografia entre as ciências sociais e as ciências naturais.

Os restantes desafios foram selecionados por menos de 20% dos elementos de cada grupo de professores. Entre estes merece realce o facto de o ensino e a aprendizagem de Geografia ter sido assinalado por menos de 5% dos professores de cada grupo. Este resultado não significa necessariamente que os professores se sentem completamente preparados para ensinar e que os alunos aprendem facilmente tudo o que eles lhes querem ensinar; pode antes significar que há outros fatores que preocupam muito mais os professores de Geografia do que o ensino e a aprendizagem da disciplina. A ser verdade, isto é grave, pois significa que a atenção dos professores é desviada para aspetos que não os deveriam preocupar ou que deveriam ser secundários. Em termos de DPD, este resultado pode significar que os professores não sentirão muita falta de se investir em formação na área da Didática da Geografia.

Como mostra a tabela 2, a maioria (mais de 60%) dos professores, de qualquer um dos grupos, considera que a escola e/ou os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) são os contextos mais adequados para realizarem os seu DPD.

Tabela 2: Opinião dos professores de Geografia relativamente ao(s) contexto(s) mais adequado(s) para realizar o seu desenvolvimento profissional

(N=170)

Inquiridos	Escola		Universidade/Inst. Ensino Superior		Centros de Formação de Associação de Escolas		Ambiente Online		Outro Contexto	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Avaliadores (n _r = 60)	40	66,7	15	25,0	40	66,7	19	31,7	1	1,7
Avaliados (n _p =110)	84	76,4	44	40,0	69	62,7	54	49,1	5	4,5

Os ambientes *online* foram selecionados por percentagens de professores, de ambos os grupos, superiores às que selecionaram as Universidades/Instituições de Ensino Superior. Se é verdade que alguns autores, entre eles Zepeda (2008) e Sullivan & Glanz (2009), defendem que o DPD tem mais sucesso prático quando realizado em contexto real, também é verdade que as universidades têm o dever de partilhar com os professores o conhecimento que produzem. Nas escolas e CFAE, os professores podem facilmente partilhar entre si experiências e práticas mas terão dificuldade em, sozinhos, acompanhar a evolução do conhecimento da área da Geografia e da sua didática.

Contudo, como se mostra na tabela 3, a Associação de Professores de Geografia e a Associação de Geógrafos Portugueses são as entidades consideradas como tendo responsabilidade de contribuir para o DPD dos professores de Geografia por maiores percentagens de ambos os grupos (avaliadores: 31,7%; avaliados: 24,5%). No entanto, com percentagens imediatamente a seguir, são referidos os colegas da própria ou de outra escola (avaliadores: 28,3%; avaliados: 22,7%). Os professores Universitários foram escolhidos por percentagens muito reduzidas de professores de ambos os grupos (avaliadores: 11,7%; avaliados: 6,4%). Estes resultados são compatíveis com o estudo realizado por Buttigieg (2005) e com o preconizado por Gordon (2005). O estudo de Buttigieg (2005) mostra que os professores de Malta consideraram que a Associação de Professores de Geografia de Malta contribui para o seu desenvolvimento profissional. Segundo Gordon (2005), os professores consideram que os colegas compreendem melhor as necessidades, pelo que acreditam que os seus pares têm melhores condições para os ajudarem a desenvolverem-se profissionalmente, melhorando as suas práticas.

Tabela 3: Opinião dos professores de Geografia sobre o principal responsável pela promoção do DPD dos Professores de Geografia

(N=170)

Principal responsável	Avaliadores (n _r = 60)		Avaliados (n _p = 110)	
	f	%	f	%
Professor individualmente	5	8,3	18	16,4
Colega especializado	8	13,3	12	10,9
Colegas da sua escola /colegas de outra escola	17	28,3	25	22,7
Professor universitário	7	11,7	7	6,4
Diretor	1	1,7	0	0,0
Ass. Prof. de Geografia/Ass. de Geógrafos Portugueses	19	31,7	27	24,5
Não respondeu	3	5,0	21	19,1

Aos professores inquiridos foi também solicitado que descrevessem os impactos que o apoio de um colega especializado em ensino da Geografia poderia ter sobre o seu desenvolvimento profissional. A maioria dos professores de ambos os grupos (avaliadores: 70,0%; avaliados 68,2%) descreveu impactos positivos (tabela 4). Em qualquer um dos grupos, menos de 4% dos inquiridos consideraram não existir impactos

e também menos de 4% consideraram que os impactos seriam negativos.

Tabela 4: Tipos de impacto do apoio de um colega da escola, especializado em ensino da Geografia

(N=170)

Inquiridos	Impactos do apoio de um colega especializado							
	Positivos		Negativos		Ausência		Não respondeu	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Avaliadores (n _r = 60)	42	70,0	2	3,3	2	3,3	14	23,3
Avaliados (n _p = 110)	75	68,2	1	0,9	4	3,6	30	27,3

Enquanto que cerca de 38% dos professores, quer avaliadores quer avaliados, se limitaram a afirmar que os impactos positivos de um colega especializado se fariam sentir no seu desenvolvimento profissional, sem especificarem a que níveis, uma percentagem um pouco mais reduzida (aproximadamente 28%) afirmou que tais impactos se traduziriam na melhoria das suas práticas de ensino (tabela 5). Estas melhorias poderão passar, segundo estes professores, por exemplo, pela implementação de metodologias mais ativas e dinâmicas e por aperfeiçoamentos no processo de avaliação dos alunos.

Tabela 5: Impactos positivos do apoio de um colega da escola, especializado em ensino da Geografia

(N=170)

Inquiridos	Processo de ensino-aprendizagem				Desenvolvimento profissional	
	Melhoria das práticas de ensino		Apoio na resolução de problemas quotidianos do professor		Facilitação o meu desenvolvimento profissional em contexto escolar	
	f	%	f	%	f	%
Avaliadores (n _r = 60)	17	28,3	2	3,3	23	38,3
Avaliados (n _p = 110)	31	28,2	2	1,8	42	38,2

Note-se que o impacto do apoio de um colega especializado no DPD, é compatível com o preconizado por Zepeda (2008) que considera que, para a aprendizagem docente, em contexto de trabalho ter sucesso, é importante que exista um feedback, por exemplo, de pares. Por outro lado, o impacto ao nível da melhoria das suas práticas de ensino e avaliação parecem ir de encontro ao preconizado por Leithwood (2003) que considera que os professores, enquanto líderes pedagógicos, devem ajudar os colegas a melhorar a sua prática em contexto de sala de aula.

Quase todos os professores (cerca de 90%) afirmaram ter procurado desenvolver-se no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação, nos últimos três anos (tabela 6). Os domínios do ensino/didática da Geografia e da Geografia (vertente científica) registaram percentagens um pouco menores, mas sempre superior a 50%, em ambos os grupos de professores. No que respeita à supervisão pedagógica, os professores avaliadores parecem ter procurado essa formação em maior percentagem do que os professores avaliados. Esta procura poderá estar relacionada com o facto de terem sido disponibilizadas, aos professores avaliadores, ações de formação contínua relacionadas com a supervisão e avaliação de desempenho docente.

Tabela 6: Domínios em que os professores afirmaram ter procurado desenvolver-se profissionalmente, nos últimos três anos

(N=170)

Inquiridos	Ensino Geografia/ Didática da Geog.		Geografia (vertente.científica)		Supervisão Pedagógica		Tecnologias de Inf. e Comunicação		Outro	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Avaliadores (n _r = 60)	37	61,7	37	61,7	23	38,3	56	93,3	7	11,7
Avaliados (n _p = 110)	71	64,5	57	51,8	7	6,4	99	90,0	13	11,8

A tendência para preferir formação no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação é diferente da verificada em países como o Brasil, onde, como refere Lopes (2010), os esforços de desenvolvimento profissional docente se têm centrado, sobretudo, na gestão dos conteúdos a lecionar e da turma. Em Portugal, essa procura pode estar associada a exigências do Ministério da Educação relacionadas com a obrigatoriedade de desenvolvimento de competências TIC para todos os docentes mas pode estar a desviar os professores do aprofundamento e/ou atualização do seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

6. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Com este estudo pretendeu-se comparar as perspetivas de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia sobre o desenvolvimento profissional do professor de Geografia.

De um modo geral, os dados obtidos sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores acerca do DPD, embora os professores avaliadores reconheçam maior importância à supervisão pedagógica do que os professores avaliados. Na opinião da maioria dos professores avaliadores e avaliados, o principal desafio educativo que se poderá colocar aos professores de Geografia, num futuro próximo, relaciona-se com os alunos. Os professores inquiridos, embora expressando-o de forma diferente, justificaram a importância atribuída a este desafio com base na ideia de que precisarão de dar especial atenção à preparação dos alunos para a utilização do conhecimento geográfico no seu dia-a-dia. Esta preocupação é pertinente uma vez que é condição necessária para o desenvolvimento da literacia geográfica dos alunos que, como se referiu na contextualização deste texto, é uma das principais razões que justificam o ensino da Geografia nas escolas.

Para enfrentar os desafios que poderão surgir num futuro próximo, os professores de Geografia parecem concordar que deverão apostar no desenvolvimento profissional. As suas preferências por formação organizada pela Associação de Professores de Geografia/ Associação de Geógrafos Portugueses podem fazer sentido por estas entidades serem capazes de contribuir para o aprofundamento e/ou a atualização científicas dos professores especialmente ao nível do conhecimento geográfico. Por outro lado, o facto de considerarem que o apoio de um colega especializado em ensino da Geografia poderá ter impactos positivos no seu desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas docentes, embora faça sentido na medida em que aproxima a formação do contexto em que as aprendizagens dela resultantes serão aplicadas, ignora a ritmo acelerado a que o conhecimento didático em geografia evolui e as exigências que teria a atualização permanente desse colega nessa área. Neste caso, parcerias com

universidades que disponham de especialistas em didática/metodologia de ensino da geografia mereceriam ser consideradas.

Finalmente refira-se que, o facto de, nos últimos três anos, apenas os professores avaliadores terem procurado formação em supervisão pedagógica e de nenhum dos grupos ter dado prioridade à formação na área da Geografia e/ou da sua Didática pode significar que os professores tem poucas condições para realizarem, com sucesso, uma auto supervisão promotora do DPD e suscita dúvidas sobre a contribuição da ADD para esse desenvolvimento profissional.

Assim, e apesar de, no âmbito do DPD, não parecerem existir grandes diferenças de opinião entre os professores avaliadores e os professores avaliados que participaram no estudo, parece importante investigar a perceção dos dois grupos de professores sobre a supervisão realizada em contextos de avaliação, a fim de compreender a sua eventual influência nesse mesmo desenvolvimento profissional. Esse conhecimento poderá contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de supervisão e de avaliação, tornando-os mais frutuozos em termos do DPD.

BIBLIOGRAFIA

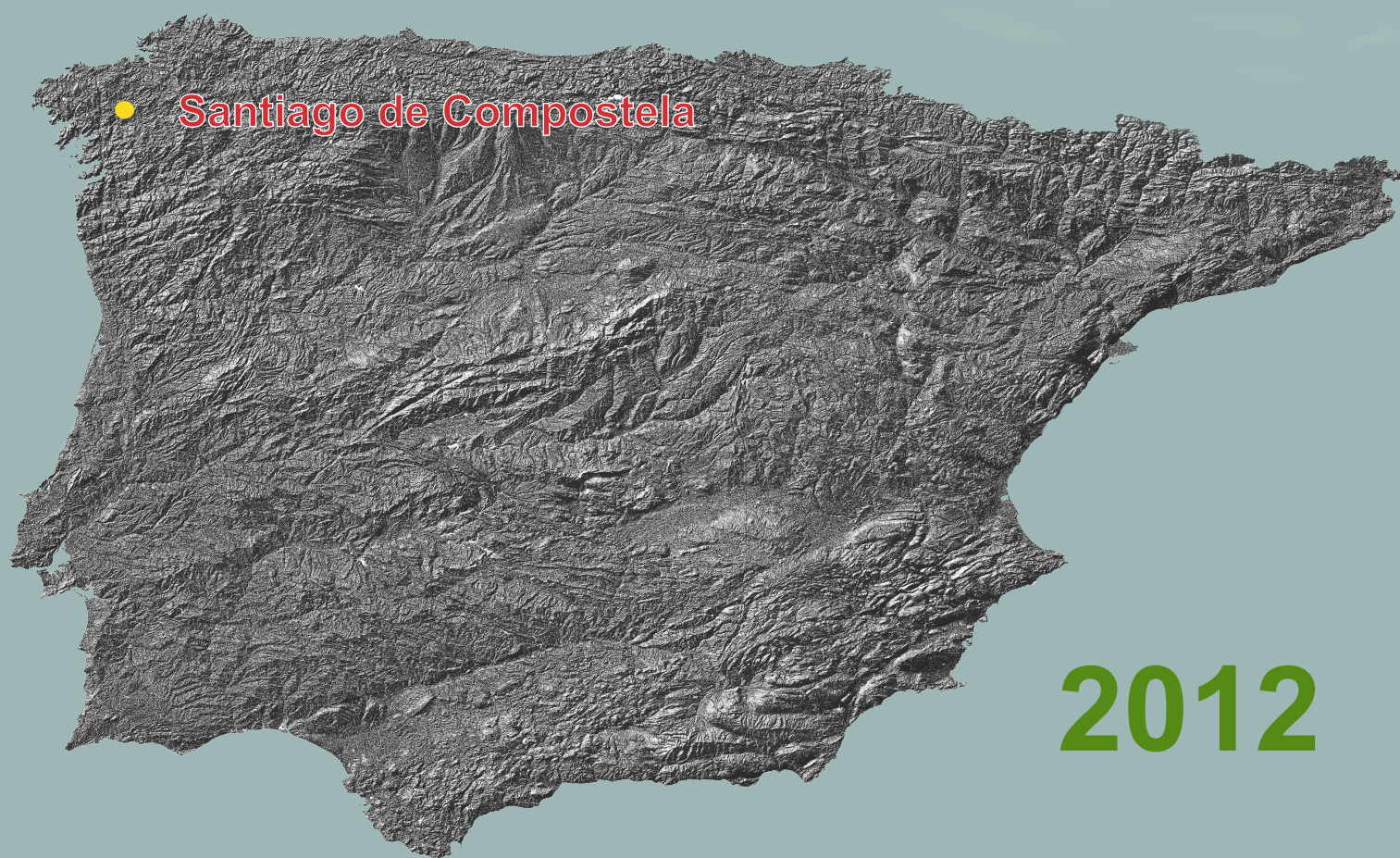
- ALARCÃO, I., & ROLDÃO, M. (2008): Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores, Mangualde, Edições Pedagogo, 95 p.
- BALDERSTONE, D. (2000): «Teaching styles and strategies», en KENT, A. (ed.) *Reflective Practice in Geography Teaching*, Londres, Paul Chapman, p. 113-129.
- BALDERSTONE, D., & LAMBERT, D. (2006): «Sustaining school geography», en BALDERSTONE, D. (ed.) *Secondary Geography Handbook*, Londres, Geographical Association, p. 524-533.
- BROOKS, C. (2006): «Cracking the code – numeracy and geography», en BALDERSTONE, D. (ed.) *Secondary Geography Handbook*, Londres, Geographical Association, p. 134-145.
- BUTTIGIEG, M. (2005): «The Role of the Geography Teacher's Association (Malta) in the Professional Development of Teachers», en DONER, K., CHARZYNSKI, P. (eds.) *Changing Horizons in Geography Education*, Herodot Network, p.117-121.
- DANIELSON, C. (2006): *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 159 p.
- DAY, C. (1999): *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*, Londres, Falmer Press, 249 p.
- DAY, C. (2001): *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*, Porto, Porto Editora, 351 p.
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J., & OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2010): *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, Mangualde, Edições Pedagogo, 126 p.
- GA (2009): *A Different View: A Manifesto for the Geographical Association*, Sheffield, GA.
- GORDON, S. (2005): «Standards for Supervision of Professional Development», en GORDON, S. (ed.) *Standards for Instructional Supervision Enhancing Teaching and Learning*, Nova Iorque, Eye on Education, p. 155-169.

- IGU (2000). *Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural*. Seul: IGU-CGE.
- IGU (2007). *Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável*. Lucerne: IGU-CGE.
- KELCHTERMANS, G. (2004): «CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice», en DAY, C., & SACHS, J. (eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Glasgow, McGraw-Hill, p. 217-235.
- LAMBERT, D., & BALDERSTONE, D. (2010): *Learning to Teach Geography in the Secondary School*, Oxon, Routledge, 455 p.
- LEITHWOOD, K. (2003): «Teacher Leadership: its nature, development, and impact on schools and students», en BRUNDRETT, M., BURTON, N., SMITH, R. (orgs.) *Leadership in education*, Londres, Sage Publications, p. 103-117.
- LIEBERMAN, A. (1995): «Practices That Support Teacher Development Transforming Conceptions of Professional Learning», *The Phi Delta Kappan*, n.76, p. 591-596.
- LOPES, C. (2010). *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- MARCELO, C. (2009): «Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro», *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7 – 22.
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. (2005): *Didactique de la géographie – Organiser les apprentissages*, Bruxelas, De Boeck & Larcier, 255 p.
- NOLAN, J., & HOOVER, L. (2005): *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*, Hoboken, John Wiley & Sons, 356 p.
- RAWLING, E. (2006): «Changing the subject – what’s it got to do with me?», en BALDERSTONE, D. (ed.) *Secondary Geography Handbook*, Londres, Geographical Association, p. 82-87.
- ROBERTS, M. (2006): «Geographical enquiry», en BALDERSTONE, D. (ed.) *Secondary Geography Handbook*, Londres, Geographical Association, p. 90-105.
- SULLIVAN, S., & GLANZ, J. (2009): *Supervision that Improves Teaching and Learning*, Londres, Corwin, 209 p.
- ZEPEDA, S. (2008): *Professional Development What Works*, Nova Iorque, Eye on Education, 334 p.



XIII Coloquio Ibérico de Geografía

Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual



Coordinadores

Dominic Royé
José Antonio Aldrey Vázquez
Marcos Valcárcel Díaz
Miguel Pazos Otón
María José Piñeira Mantiñán



XIII Coloquio Ibérico de Geografía

Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual

SANTIAGO DE COMPOSTELA

24 – 27 de octubre 2012

COORDINADORES

Dominic Royé
José Antonio Aldrey Vázquez
Miguel Pazos Otón
María José Piñeira Mantiñán
Marcos Valcárcel Díaz

Portada: © Dominic Royé
Logotipo: © Marcos Valcárcel Díaz
Mapa: © Jesús Horacio
Producción: Unidixital
© Meubook
ISBN: 978-84-940469-7-1
D.L.: C 2129-2012

Oliveira, C., Leite, L., & Malheiro, M. (2012). O desenvolvimento profissional docente em Geografia: Um estudo comparativo de perspectivas de professores avaliadores e avaliados. *In* D. Royé, J. A. A. Vázquez, M. Pazos Otón, M. J. Piñeira Mantiñán & M. V. Díaz (Coords), *XIII Coloquio Ibérico de Geografía – Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual* (pp. 1688-1698). Santiago de Compostela: Meubook.
ISBN: 978-84-940469-7-1