

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**
**O CASO DA CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO-
PILOTO - ENSINO BILINGUE PRECOCE NO 1.º CEB**

VANESSA PATRÍCIA MARTINS ANTÃO
RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
(ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**
**O CASO DA CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO-
PILOTO - O ENSINO BILINGUE PRECOCE NO 1.º CEB**

VANESSA PATRÍCIA MARTINS ANTÃO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO ORIENTADO PELA PROFESSORA DOUTORA ESTELA
MAFALDA INÊS ELIAS FERNANDES DA COSTA**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
(ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL)

2014

AGRADECIMENTOS

Este relatório de estágio é o culminar de uma experiência enriquecedora, a nível pessoal e profissional. Ao longo desta caminhada foram várias as pessoas que me acompanharam e que deixaram marca na minha vida, ajudando-me para que esta etapa fosse concluída com sucesso.

Quero agradecer...

À minha orientadora, Professora Doutora Estela Costa, por todo o carinho e amizade. Pelos sorrisos, por me ouvir e por sempre ter uma palavra de aconchego para comigo. Por me ajudar a ultrapassar obstáculos, pela força e pela paciência. Por ser sempre uma pessoa positiva. Orgulho-me de dizer que a tive como orientadora.

Ao Professor Doutor Luís Miguel Carvalho por me ajudado a direcionar o olhar.

À DGE, na pessoa do Senhor Diretor-Geral Dr. Fernando Egídio Reis, e dos Diretores de Serviço, Dr.^a Eulália Alexandre e Dr. José Vítor Pedroso, por terem aceite o meu estágio de braços abertos.

À Dr.^a Ana Xavier e Dr.^a Madalena Guedes, por todos os conhecimentos que me transmitiram, pelos sorrisos, lágrimas e confidências. Pela confiança, alegria e profissionalismo. Por me terem permitido participar em tarefas tão diversas e ter podido dar o meu contributo. Foram para mim excelentes exemplos e desejo ser tão boa profissional como elas o são.

Aos restantes colaboradores da DGE, principalmente os que privaram comigo e que tanto me ensinaram. Pelas palavras de amizade e alento. Pela alegria com que me acolheram.

Ao coro da DGE por me ter acolhido e pelo espírito de grupo.

Ao Ricardo, pelo amor e motivação. Aos meus pais, Vítor e Margarida, pela paciência e por sempre me ouvirem. À minha irmã Maria, pelas palavras de carinho e por ter ouvido os meus desabafos.

À restante família, por toda a preocupação demonstrada.

Aos meus amigos, especialmente à Andreia Alves, Rita Abreu, Cátia Guerreiro e Patrícia Rocha e restantes colegas da faculdade, por me terem dado as suas opiniões, os seus abraços apertados e por nunca me deixarem desistir.

Aos meus ente-queridos que já não podem estar presentes fisicamente, mas que sei que onde quer que estejam estão orgulhosos de mim.

Resumo

O relatório de estágio espelha o meu percurso na Direção-Geral de Educação (DGE) ao longo de oito meses (de setembro de 2013 a maio de 2014), tendo sido realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área de especialização em Administração Educacional. Apresenta como tema *A Administração Educativa e as Políticas de Formação de Professores. O caso da Conceção e Implementação de um Estudo-Piloto – O Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1.º CEB*. O trabalho está dividido em dois capítulos: no primeiro, procedo à caracterização da DGE, da sua cultura e a uma apresentação reflexiva das atividades desenvolvidas; no segundo capítulo, desenvolvo o meu projeto de Investigação, que tendo como questão principal - Como é que a administração central concretiza a política de formação contínua de professores? – se desenvolveu em torno de um projeto-piloto em particular - do Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º CEB. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se a abordagem naturalista. As técnicas de recolha de dados passaram pela análise de documentos da organização, relativos à formação e ao projeto em questão, de entrevistas semi-diretivas realizadas a técnicos superiores de educação, e a realização da observação não participante de aulas do 3.º ano do 1.º CEB. Para tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. O estudo permitiu compreender o processo de formação na DGE, analisar as áreas de carência de formação, desde 2003 e conhecer como se processa a formação de professores, no caso específico do estudo-piloto EBP no 1.º CEB.

Palavras-chave: Ensino Bilingue, Formação de Professores, Políticas Educativas, Direção-Geral de Educação

Abstract

The probation report reflects my journey in Direção-Geral de Educação (DGE) over eight months (from September 2013 to May 2014), that was conducted under the Master in Science of Education of the Institute of Education, University of Lisbon, in the area of specialization in Educational Administration. It presents as theme *The Educational Administration and the Policies of Teachers' Training. The case of the Conception and Implementation of a Pilot Study - The Bilingual Education Project in 1st CEB*. This document is divided into two chapters: in the first chapter, I proceed to the characterization of DGE and its culture, and to a reflective presentation of the developed activities; in the second chapter, I develop my project research, that with the main question - *How does the central government implements a policy of continuous teacher training?* – it was developed around a particular pilot project: *The Bilingual Education Project (EBP) in the 1st CEB*. In order to achieve the proposed objectives, it was used a naturalistic approach. The techniques of data collection began by analyzing documents of the organization, relating to education and the concerned project, semi-directive interviews with higher education professionals, and the realization of non-participant observation of classes in the 3rd year of 1st CEB. For data treatment, it was used the technique of content analysis. The study allows to understand the formation process in the DGE, analyze the areas of lack of training, since 2003, and to know how it handles the training of teachers in the specific case of the pilot study EBP in 1st CEB.

Keywords: Bilingual Education, Teacher Training, Education Policy, Direção-Geral de Educação

Índice

Índice de esquemas	X
Índice de figuras.....	X
Índice de quadros.....	X
Índice de gráficos	xi
Índice de Siglas.....	xii
Introdução	1
CAPÍTULO I - CARATERIZAÇÃO DA DGE E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	3
Identificação e Elementos Históricos da Organização	3
1.1. Missão, Visão, Atribuições e Valores	4
1.2. Estrutura e Orgânicas Nucleares	6
1.3. Recursos Humanos, Parcerias e Clientes da DGE	10
Cultura Organizacional.....	12
2.1. Cultura: o conceito	12
2.2. Origens, Conceitos e Características da Cultura Organizacional....	14
2.3. Tipologias	17
2.4. A Cultura da DGE: um olhar a partir de dentro	19
Gestão na Direção de Serviços do Desenvolvimento Curricular	24
3.1. Tarefas do gestor	24
3.2. Papéis e Mitos do gestor.....	25
3.3. Comunicação organizacional	26
3.4. Comunicação organizacional na DGE: perceções de uma gestora	27
Atividades desenvolvidas no estágio.....	34
4.1. Reflexão sobre as atividades desenvolvidas.....	49
CAPÍTULO 2 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	51
Contextualização do Projeto	51
Contextualização do Tema	53

2.1. Evolução da Formação Contínua de Professores em Portugal: as intervenções legislativas mais importantes	53
2.2. A emergência dos Centros de Formação	55
2.3. Apreciações críticas sobre as políticas e as práticas de formação contínua	55
2.4. Necessidades da formação.....	56
2.5. Planeamento da Formação.....	58
2.6. Ensino Bilingue Precoce	59
2.7. Sobre a Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos.....	60
Orientação metodológica.....	63
3.1. Participantes	65
3.2. Técnicas de recolha e análise de dados	65
Desenvolvimento do projeto.....	68
4.1. Formação	68
4.2. Processo de formação: perceções da DGE	79
4.3. Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1º CEB.....	83
4.4. Formação no âmbito do projeto EBP no 1.º CEB	88
Conclusões do projeto de investigação.....	97
Considerações finais do relatório de estágio	104
Referências Bibliográficas	108
Artigos de Revistas.....	108
Bibliografia	108
Bibliografia Online	110
Dissertação de mestrado.....	111
Legislação	111
Tese Doutoramento.....	112
Outros documentos	112
Anexos.....	113

- Anexo 1. Plano de Estágio**
- Anexo 2. Autorização AE1**
- Anexo 3. Autorização AE2**
- Anexo 4. Autorização AE3**
- Anexo 5. Autorização AE4**
- Anexo 6. Autorização AE5**
- Anexo 7. Autorização BC**
- Anexo 8. Autorização DGE**
- Anexo 9. Autorização MIME**
- Anexo 10. Guião entrevista E1**
- Anexo 11. Transcrição Entrevista E1**
- Anexo 12. Categorização Entrevista E1**
- Anexo 13. Guião Entrevista E2 e E3**
- Anexo 14. Transcrição Entrevista E2**
- Anexo 15. Transcrição Entrevista E3**
- Anexo 16. Categorização entrevista E2 e E3**
- Anexo 17. Guião Entrevista E4**
- Anexo 18. Transcrição Entrevista E4**
- Anexo 19. Categorização da Entrevista da E4**
- Anexo 20. Pedidos de formação desde 2003**
- Anexo 21. Modelo An2_A e An2_B**
- Anexo 22. Modelo ACC3**
- Anexo 23. Orientações Recomendações PEBP 2013/2014**
- Anexo 24. Modelo do Plano de Desenvolvimento**
- Anexo 25. Modelo do Plano de aula**
- Anexo 26. Grelha de observação das aulas**

Anexo 27. Grelhas observação AE1

Anexo 28. Grelhas observação AE2

Anexo 29. Grelhas observação AE3

Anexo 30. Grelhas observação AE4

Anexo 31. Grelhas observação AE5

Anexo 32. Grelha observação - Resultados

Anexo 33. Diário de Bordo

Índice de esquemas

Esquema 1. Processo de formação

Índice de figuras

Figura 1. Serviços do MEC

Figura 2. Organograma da DGE

Figura 3. Três dimensões de cultura

Figura 4. Características que captam a cultura organizacional

Figura 5. Cruzamento das tipologias de Harrison e Handy

Figura 6. Tipologias de Quinn e Mcgrath (1985)

Figura 7. Papéis relacionados com a tarefa do executivo

Figura 8. Papéis da E1

Figura 9. Necessidades de formação

Figura 10. Quatro habilidades da metodologia CLIL

Índice de quadros

Quadro 1. Parceiros e Clientes da DGE

Quadro 2. Características definidoras da cultura de uma organização

Quadro 3. Conceitos de Cultura Organizacional

Quadro 4. Cruzamento entre os eixos e técnicas de análise, recolha de dados e participantes

Quadro 5. Melhor adequação entre o tipo de investigação e o método da entrevista

Quadro 6. Pedidos de formação segundo o Governo Constitucional e Ministro da Educação

Quadro 7. Indicadores físicos do projeto EBP no 1.º CEB, em 2013 - 2014

Quadro 8. Planificação da Pré-observação

Quadro 9. Início da aula

Quadro 10. Durante a aula

Quadro 11. Final da aula

Quadro 12. Conteúdo

Quadro 13. Estratégias

Quadro 14. Avaliação

Quadro 15. Formações acreditadas e não acreditadas de 2003 a 2014, por áreas

Quadro 16. Nível de alcance dos objetivos pessoais

Quadro 17. Nível de alcance dos objetivos de estágio

Índice de gráficos

Gráfico 1. Atividades realizadas em setembro de 2013

Gráfico 2. Atividades realizadas em outubro de 2013

Gráfico 3. Atividades realizadas em novembro de 2013

Gráfico 4. Atividades realizadas em dezembro de 2013

Gráfico 5. Atividades realizadas em janeiro de 2014

Gráfico 6. Atividades realizadas em fevereiro de 2014

Gráfico 7. Atividades realizadas em março de 2014

Gráfico 8. Atividades realizadas em abril de 2014

Gráfico 9. Atividades realizadas em maio de 2014

Gráfico 10. Pedidos de formação no ano de 2003

Gráfico 11. Pedidos de formação no ano de 2004

Gráfico 12. Pedidos de formação no ano de 2005

Gráfico 13. Pedidos de formação no ano de 2006

Gráfico 14. Pedidos de formação no ano de 2007

Gráfico 15. Pedidos de formação no ano de 2008

Gráfico 16. Pedidos de formação no ano de 2009

Gráfico 17. Pedidos de formação no ano de 2010

Gráfico 18. Pedidos de formação no ano de 2011

Gráfico 19. Pedidos de formação no ano de 2012

Gráfico 20. Pedidos de formação no ano de 2013

Gráfico 21. Pedidos de formação no ano de 2014

Gráfico 22. Pedidos de formação entre 2003 e 2014

Índice de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Agrupamento de Escolas

AE1 – Agrupamento de Escolas 1

AE2 – Agrupamento de Escolas 2

AE3 – Agrupamento de Escolas 3

AE4 – Agrupamento de Escolas 4

AE5 – Agrupamento de Escolas 5

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AILC – Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos

BC – *British Council*

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE – Centros de Formação de Associações de Escolas

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPD – Comissão Nacional de Proteção de Dados

DB – Diário de Bordo

DDE – Divisão do Desporto Escolar

DEA – Divisão de Estética e Artística

DEPEB – Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

DES – Divisão do Ensino Secundário

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência

DGEstE – Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares

DGIDC – Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular

DGOP – Divisão de Gestão Orçamental e Patrimonial

DMDDE – Divisão do Material Didático, Documentação e Edições

DRH – Divisão dos Recursos Humanos

DSDC – Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

DSEEAS – Direção de Serviços de Ensino Especial e Apoios Socioeducativos

DSIIT – Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas

DSJNE – Direção de Serviços do Júri Nacional de Exames

DSPAG – Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral

DSPE – Direção de Serviços de Projetos Educativos

DSR – Direção de Serviços Regionais

DSRA – Direção de Serviços Regionais do Alentejo

DSRAlg – Direção de Serviços Regionais do Algarve

DSRC – Direção de Serviços Regionais do Centro

DSRLVT – Direção de Serviços Regionais de Lisboa e Vale do Tejo

DSRN – Direção de Serviços Regionais do Norte

E – Expressões

E1 – Entrevistada 1

E2 – Entrevistada 2

E3 – Entrevistada 3

E4 – Entrevistada 4

EBP – Ensino Bilingue Precoce

EM – Estudo de Meio

EPIPSE – Equipa de Projetos de Inclusão do Sucesso Educativo

ERTE – Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

FCUP – Faculdade de Ciências da Universidade do Porto

FLUC – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

FSE – Fundo Social Europeu

GAJUR – Gabinete de Apoio Jurídico

GCSE – Gabinete Coordenador de Segurança Escolar

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

INA – Instituto Nacional de Administração

ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LVCR – Lei de Vínculos, Carreiras e Remunerações

MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais

MCTES – Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros

NEE – Necessidades Educativas Especiais

O/R – Orientações/Recomendações

OC – Oferta Complementar

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PA – Planificação de Aula

PD – Plano de Desenvolvimento

PEPAC – Programa de Estágios Profissionais da Administração Central

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PLNM – Português Língua Não Materna

PNL – Plano Nacional de Leitura

POAT – Programa Operacional de Assistência Técnica

PTT – Professor Titular de Turma

PREMAC – Plano de Redução e Melhoria da Administração Central

PROALV – Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SEAE – Secretário de Estado Adjunto e da Educação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAb**** – Universidade Aberta

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Este relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área de especialização em Administração Educacional.

O estágio, cujo relatório final aqui se apresenta, decorreu durante oito meses (de setembro de 2013 a maio de 2014) na Direção-Geral da Educação (DGE), desenvolvendo-se ao longo de 15 horas semanais, o que fez um total de 60 horas mensais. A opção pela DGE adveio do meu interesse pelas políticas de formação contínua de professores e do facto de não existirem, ainda, estudos que traduzam a conceção e implementação destas políticas a partir da administração central.

Acordado com os técnicos superiores que me acompanharam, ficou decidido que o primeiro mês de estágio (de 17 de setembro a 25 de outubro) seria cumprido na Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE), que inclui a área da formação, onde tive como tutora a Dr.^a **MG**. Nos restantes meses estive na Direção de Serviços do Desenvolvimento Curricular (DSDC), de forma a acompanhar um projeto no âmbito da política de formação contínua de professores. Tive a Dr.^a **AX** como tutora.

Os objetivos que tracei, a nível pessoal, passaram por: a) Conhecer e identificar os elementos históricos da DGE; b) Compreender a cultura organizacional desta instituição; c) Caracterizar a gestora da DSDC; d) Aplicar e desenvolver os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado em Ciências da Educação; e) Realizar tarefas relacionadas com as de um Técnico Superior de Educação; f) Acompanhar o trabalho realizado na DGE; e g) Realizar um projeto de investigação relacionado com a política de formação contínua de professores.

De uma forma mais específica, foi realizado um plano de estágio (Anexo 1) que previa a consecução de um conjunto de objetivos, que se prenderam com a aquisição de conhecimento sobre/e ser capaz de analisar criticamente: a) a legislação em vigor relativa à política de formação de professores; b) a evolução nos processos de planeamento da formação (métodos utilizados); c) os processos atuais envolvidos no planeamento da formação (métodos utilizados); d) as entidades parceiras envolvidas na formação de professores; e) a implementação da formação no terreno, enquanto resposta às necessidades do desenvolvimento curricular; e f) a avaliação da formação de professores.

Foram considerados, igualmente, dois outros objetivos, que se prenderam com colaborar com equipas flexíveis: g) da DSPE nas atividades envolvidas nos processos de preparação, implementação e avaliação da formação de professores; e h) da DSDC nas atividades envolvidas nos processos de preparação, implementação e avaliação da formação de professores do projeto EBP no 1.º CEB.

Ao longo do estágio foi possível acompanhar o desenvolvimento do Projeto Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), bem como a formação que os professores, no terreno, receberam para a sua consecução. Este facto levou a que me questionasse sobre o modo como os professores, com esta formação, implementavam os conhecimentos adquiridos na sua prática letiva. Assim sendo, surgiram dois outros objetivos: i) Acompanhar a formação administrada aos docentes do 3.º ano deste projeto e o j) Acompanhar as visitas de monitorização do projeto EBP no 1.º CEB. Todos estes fatores contribuíram para a escolha do título deste relatório: “A Administração Educativa e as Políticas de Formação de Professores: o caso da conceção e implementação de um projeto-piloto – O Ensino Bilingue Precoce no 1.º CEB”.

O presente relatório divide-se em dois capítulos: Capítulo I – Caraterização da DGE e Atividades Desenvolvidas e Capítulo II – Projeto de Investigação. No primeiro capítulo caraterizo a organização, identificando os seus elementos históricos e a sua cultura organizacional, abordo as funções desempenhadas pela gestora da Direção de Serviços do Desenvolvimento Curricular (DSDC) e termino-o explicitando as atividades por mim desenvolvidas no estágio curricular. No segundo capítulo podemos encontrar o desenvolvimento do projeto de investigação, que teve como objetivo principal compreender como são as políticas de formação contínua concebidas e implementadas, nomeadamente, no caso específico do projeto Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em que a DGE procedeu à gestão do mesmo.

Por fim, importa realçar que ao longo do estágio tive contacto com diferentes intervenientes¹ e que, por questões de confidencialidade, as suas identidades aparecerão codificadas.

¹ Foram pedidas autorizações aos diversos intervenientes (DGE – Direção Geral de Educação, BC – *British Council*, MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e AE’s – Agrupamentos de Escola) para se utilizarem os seus dados. Podem-se encontrar esses documentos nos anexos 2 a 9.

CAPÍTULO I - CARATERIZAÇÃO DA DGE E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O primeiro capítulo do relatório de estágio pretende fornecer uma caracterização ampla da DGE. Encontra-se dividido em quatro secções: (1) identificação e elementos históricos da organização; (2) cultura organizacional; (3) gestão na DSDC e (4) atividades realizadas. Na primeira secção abordo a missão, visão, atribuição e valores orientadores da DGE, assim como a sua estrutura e orgânica, focando, ainda, os seus recursos humanos, parcerias e clientes. Na segunda secção, centro-me no conceito de cultura, abordando as origens, o conceito e as características de cultura organizacional. Neste sentido, procuro completar a descrição da DGE partindo de um conjunto de tipologias que me permitiram completar a análise. A terceira secção denuncia uma aproximação ao departamento onde realizei o meu estágio dentro da DGE, a DSDC. Neste sentido, procedo a uma breve revisão teórica sobre o trabalho do gestor, explanando as tarefas que realiza, os papéis que desempenha e os mitos que rodeiam o seu trabalho. Além disso, abordo a temática da comunicação organizacional, recorrendo à realização de uma entrevista à gestora da DSDC. Por fim, na secção quatro, descrevo as atividades por mim realizadas e faço, sobre elas, uma reflexão que traduz, não apenas a minha perceção do processo de crescimento e desenvolvimento profissional vividos, mas também permite fechar um capítulo centrado na caracterização da organização. Esta é conseguida através da descrição de funções, papéis, missão, cultura da DGE bem como de regras e dinâmicas que guiam as interações dos sujeitos, e da sua participação para a consecução das atividades, onde me incluí.

Identificação e Elementos Históricos da Organização

A Direção-Geral de Educação (DGE), do Ministério da Educação e Ciência (MEC), é “um serviço central da administração direta do Estado, que está dotada com autonomia administrativa” (*site da DGE*²). Isto significa que tem presente o princípio de desconcentração em que, como órgão central, foi liberto de “um acervo de decisões instrumentais para poder concentrar as suas atividades nas funções de direção, supervisão e controlo” (Fernandes, 1988: 512-513, in Formosinho & Machado, 2004: 8). Trata-se de um serviço central que executa políticas “relativas às componentes pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar e de apoio técnico à sua formulação” (Balanço Social 2013, 2014: 3).

² In <http://dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=3>

O Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, veio introduzir a necessidade de um Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC), passando a existir apenas sete serviços da Administração Direta do Estado. Um desses serviços é o antigo Ministério da Educação (ME) que se agrupou com o Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior (MCTES), daí resultando o Ministério da Educação e Ciência (MEC). Sendo assim, o MEC passou a ter sete serviços (**Figura 1**). Entre estes, encontramos a DGE, que vem integrar as atribuições da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e do Gabinete Coordenador de Segurança Escolar (GCSE).

MEC	Secretaria Geral
	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
	Direção-Geral da Educação
	Direção-Geral do Ensino Superior
	Direção-Geral da Administração Escolar
	Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência
	Gabinete de Avaliação Educacional

Figura 1. Serviços do MEC

1.1. Missão, Visão, Atribuições e Valores

A DGE tem por missão³ “assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática” do ensino em Portugal, prestando “apoio técnico” de forma a acompanhar e avaliar a concretização dessas políticas, realizando, também, a coordenação e planificação dos exames. Essa missão é concretizada através da visão⁴ que pretende que “todos os alunos concluem a escolaridade obrigatória devidamente preparados com os saberes, atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade”.

³ **Missão e Atribuições:** Informações retiradas do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro.

⁴ **Visão e Valores:** Informação retirada de documentos internos da DGE.

Relativamente às atribuições⁵, a DGE apresenta como principais as que se seguem:

- “Desenvolver os currículos e os programas das (...) áreas curriculares não disciplinares”;
- “Desenvolver o estudo sobre a organização pedagógica das escolas, propondo medidas de reorganização”;
- “Coordenar a planificação das provas finais, dos exames nacionais e equivalentes, provas de equivalência à frequência e provas de aferição”;
- “Promover a investigação e os estudos técnicos (...) da organização e da avaliação pedagógica e didática do sistema educativo, da inovação educacional e da qualidade do ensino e das aprendizagens”;
- “Coordenar, acompanhar e propor orientações (...) para as atividades da educação pré-escolar e escolar (...) em articulação com o serviço do Ministério dos Negócios Estrangeiros responsável pela gestão da respetiva rede”;
- “Coordenar, acompanhar e propor orientações (...) para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar e para as atividades de enriquecimento curricular e do desporto escolar (...)”;
- “Identificar as necessidades de material didático, incluindo manuais escolares, e assegurar as condições para a respetiva avaliação e certificação”;
- “Contribuir para o planeamento das necessidades de formação inicial, contínua e especializada do pessoal docente, em articulação com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] e a Direção-Geral da Administração Escolar [DGAE] ”;
- “Assegurar na sua área de atuação as relações internacionais (...) bem como promover a cooperação internacional”.

Para que esta missão, visão e atribuições funcionem em consonância subsistem, na sua base, um conjunto de valores⁶ de equidade, qualidade e excelência, transparência e inovação. Retomados na entrevista realizada à E1⁷, Diretora de Serviços da DSDC, refere os valores “do serviço público”, “da *accountability*” e o da melhoria, explicando que:

“ (...) enquanto funcionários públicos, (...) o primeiro princípio é servir, prestar esclarecimentos para melhorar, criar condições para melhorar” e para isso é muito importante o “cumprimento dos prazos, a questão das propostas serem adequadas à realidade do país”.

⁵ Para mais informações consultar <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=3&ppid=2>

⁶ Informação retirada de documentos internos da DGE.

⁷ Entrevistada 1. Podem-se consultar nos anexos o guião da entrevista (anexo 10), transcrição (anexo 11) e categorização (anexo 12).

Estes fatores tornam-se críticos para o sucesso da organização e para que esta atinja os seus objetivos. Mas não nos podemos esquecer que o sucesso se faz “[trabalhando] com as pessoas”, e nunca nos devemos esquecer de lhes “agradecer (...) o bom trabalho”, por isso tem de se dar “importância [ao] reconhecimento” (E1). Outros fatores que levam ao sucesso, segundo a entrevistada, são “o bom trabalho, a boa prestação, a transparência, a clareza”, tal como “muito trabalho, muita exigência, muita responsabilização”. Porque o sucesso faz-se em equipa, cooperando “e não temos de fazer a organização estar contra nós, nem afastar pessoas”.

1.2. Estrutura e Orgânicas Nucleares

Como abordado anteriormente, a DGE é um serviço de Administração Direta do Estado e, segundo a Portaria n.º 32/2013 de 29 de janeiro, que veio fazer alterações à Portaria n.º 258/2012 de 28 de agosto, estrutura-se em cinco unidades orgânicas nucleares:

- Direção de Serviços do Júri Nacional de Exames (DSJNE);
- Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC)⁸;
- Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS);
- Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE)⁹;
- Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral (DSPAG)¹⁰.

Também contempla três equipas multidisciplinares: (1) a Equipa de Projetos de Inclusão do Sucesso Educativo (EPIPSE)¹¹, (2) a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) e (3) o Gabinete de Apoio Jurídico (GAJUR). Esta Direção-Geral também “presta apoio logístico e financeiro ao Gabinete Coordenador da Rede de Biblioteca Escolar (RBE), bem como à Comissão Interministerial de Apoio à Execução do Plano Nacional Leitura (PNL)”, por serem duas estruturas que não apresentam “uma orgânica própria” (Balanço Social 2013, 2014: 4). Podemos observá-las no seguinte organograma, representado na **Figura 2**:

⁸ Constituída por três Divisões: Divisão do Material Didático, Documentação e Edições (DMDDE), Divisão do Ensino Pré-Escolar e Ensino Básico (DEPEB) e a Divisão do Ensino Secundário (DES).

⁹ Constituída por uma Divisão e duas Equipas Multidisciplinares: Divisão do Desporto Escolar (DDE), Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) e Equipa de Projetos de Inclusão do Sucesso Educativo (EPIPSE).

¹⁰ Constituída por três Divisões: Divisão de Gestão Orçamental e Patrimonial (DGOP), Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas (DSIIT) e Divisão dos Recursos Humanos (DRH).

¹¹ Segundo o Balanço Social de 2013 (2014: 4), “por Despacho n.º 2536/2014 (...) de 17 de fevereiro, foi extinta a Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo e criada a Equipa de Educação Artística”, mas a “EPIPSE [foi] novamente criada por despacho interno”.

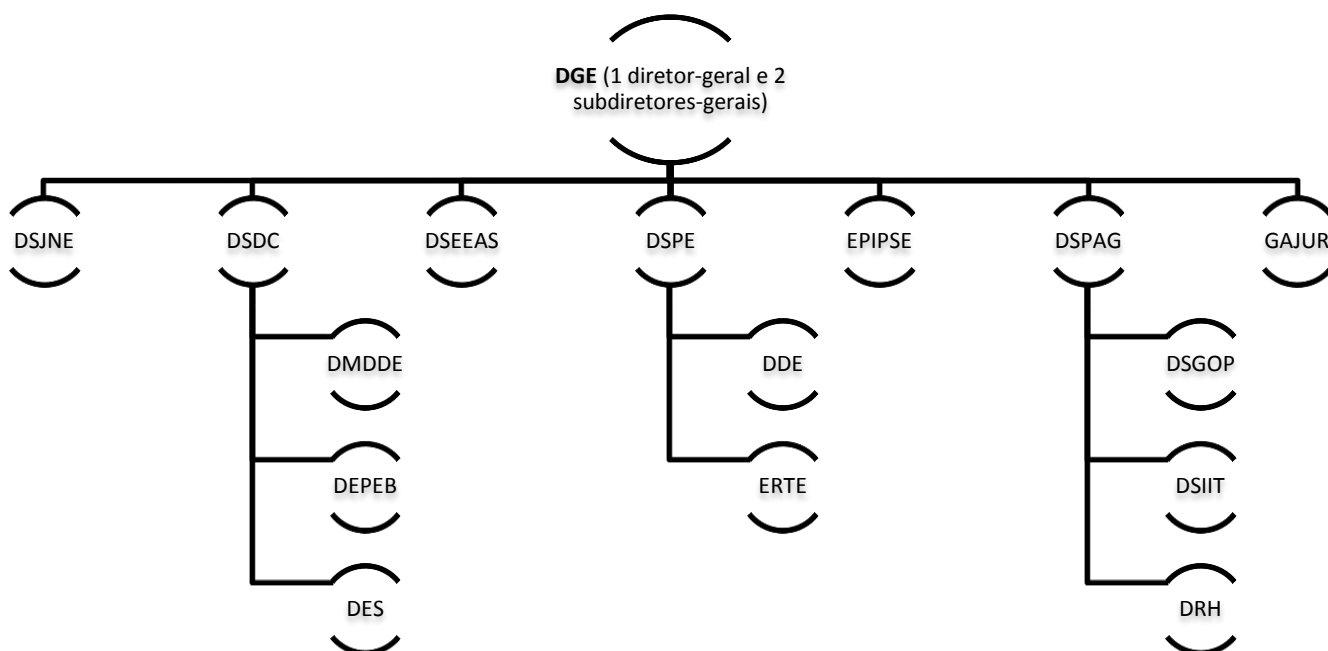


Figura 2. Organograma da DGE

Segundo os decretos abordados anteriormente, e resumindo a informação sobre cada uma das direções de serviços e equipas multidisciplinares, há que salientar o seguinte: a Direção de Serviços do Júri Nacional de Exames (DSJNE) é a unidade orgânica que realiza o estabelecimento de “normas técnicas para a correção e planificação das provas finais [e] (...) exames”, promove “mecanismos de apoio à prestação” das mesmas e é responsável por assuntos relacionados com a “avaliação externa da aprendizagem”, nomeadamente com a elaboração de orientações que garantam a “qualidade do processo”, disponibilização de “dados estatísticos” e elaboração de “um relatório no final de cada ano escolar” (Portaria n.º 258/2012: 4769).

Na Direção de Serviços do Desenvolvimento Curricular (DSDC) desenvolve-se “o estudo sobre os currículos” (tanto nas áreas disciplinares como nas não disciplinares); fazem-se propostas para a “organização pedagógica das escolas” e orientações “para as atividades de educação pré-escolar e escolar”, acrescentando a identificação das “necessidades de equipamentos educativos e de material didático” (Portaria n.º 258/2012: 4769). São diversas as suas áreas de atuação: educação pré-escolar, educação básica, educação secundária, manuais escolares e educação artística.

Relativamente à educação pré-escolar e à educação básica existe a Divisão de Ensino Pré Escolar e Ensino Básico (DEPEB), que está responsável pela “coordenação, acompanhamento e proposta[s] de orientações” destes níveis de ensinos, a “identificação das necessidades dos recursos pedagógico-didáticos (...) e condições para a respetiva avaliação e certificação” de materiais. Realizam a gestão do currículo, dos programas de cada disciplina e as metas curriculares, no âmbito das quais se encontra o projeto do Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no qual se baseou o meu projeto de investigação (Despacho n.º 13608/2012: 34725).

No âmbito do ensino secundário, a divisão deste serviço, designada Divisão do Ensino Secundário (DES), preocupa-se com a gestão curricular e a oferta formativa, “o acompanhamento, análise e proposta de concessão de equivalências” (tanto adquiridas em Portugal, como no estrangeiro) e a “identificação das necessidades dos recursos pedagógico-didáticos (...) e condições para a respetiva avaliação e certificação” desses materiais (Despacho n.º 13608/2012: 34725-26). Estas duas direções (DEPEB e DES) também realizam “termos de referência para a formação inicial, contínua e especializada do pessoal docente”. Dentro da DSDC ainda se encontra a Divisão do Material Didático, Documentação e Edições (DMDDE) que “exerce a sua atividade no âmbito das necessidades do material didático para as escolas” (*idem*).

Na Direção de Serviços da Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS) são concebidas “orientações e instrumentos de suporte às escolas” de modo a conseguirem realizar um acompanhamento e responder a questões relativas à educação especial, “propor medidas” para promoção da “inclusão e do sucesso educativo” destes alunos, “conceber, produzir e distribuir” materiais adequados para este público alvo, bem como “promover, conceber e acompanhar as medidas tendentes à utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação” (Portaria 258/2012: 4769-70).

Dentro da Direção de Serviços dos Projetos Educativos (DSPE) encontra-se um núcleo de pessoas cujo trabalho se relaciona com áreas diversas ligadas a projetos: clubes europeus, AEC’s (Atividades de Enriquecimento Curricular), formação, entre outros. Aí se trabalha toda a parte da formação que sai da DGE e foi um dos locais que me acolheu no estágio, permitindo-me adquirir uma base prática sólida acerca de todo o processo de formação. A DSPE é uma direção de serviços focalizada para a “promoção do sucesso escolar e na prevenção do abandono escolar”. Com esse fim, são criados programas direcionados para as atividades de enriquecimento curricular e de desporto escolar, com uma utilização frequente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nesse

sentido, nesta direção de serviços existe a Divisão do Desporto Escolar (DDE) e a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE). À DDE cabe a promoção do “desporto escolar junto às escolas” utilizando-o como “meio de atingir o sucesso escolar” e faz a gestão de “diversos programas, projetos e atividades” articulando o “desporto escolar [com] o desporto federado” (Despacho n.º 13608/2012: 34726). Já a ERTE propõe “modos e modalidades de integração” das TIC no currículo, promovendo “orientações para uma utilização pedagógica e didática racional” destas ferramentas (Despacho n.º 13608/2012: 34727).

A Equipa de Projetos de Inclusão do Sucesso Educativo (EPIPSE) é uma equipa multidisciplinar que, como abordado em epígrafe, foi extinta pelo Despacho n.º 2536/2014, de 17 de fevereiro, mas voltou a ser criada por despacho interno. Segundo o mesmo, cabe a esta equipa “coordenar, acompanhar e propor orientações (...) para a promoção do sucesso e a prevenção do abandono escolar”, “apoiar e assegurar o desenvolvimento de projetos e programas específicos de intervenção” e “propor, coordenar, acompanhar e avaliar atividades dirigidas às escolas (...) que promovam o alargamento das ofertas educativas”. Esta equipa realiza o “acompanhamento, desenvolvimento, monitorização e apoio” de três programas distintos: O Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Mais Sucesso e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

A Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral (DSPAG) está encarregue de “elaborar instrumentos de planeamento, gestão, avaliação e controlo no âmbito da DGE”, elaborar e fazer a gestão do seu orçamento, “assegurar a gestão de recursos humanos”, entre outros. Esta é uma direção de serviços voltada para a elaboração de instrumentos, acompanhamento de diversos procedimentos e gestão de diferentes sistemas (Portaria n.º 258/2012: 4770). Nesta direção de serviços encontramos a Divisão de Gestão Orçamental e Património (DSGOP), a Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas (DSIIT) e a Divisão dos Recursos Humanos (DRH). Cabe à DGOP, tal como o nome indica, toda a gestão orçamental e patrimonial da DGE, nomeadamente a “elaboração da proposta orçamental”, realizar o “controlo contabilístico” dos processos de receita, “organizar a conta de gerência a submeter ao Tribunal de Contas” e “garantir a gestão (...) da frota automóvel” (Despacho n.º 13608/2012: 34726). A DSIIT desenvolve as suas atividades “no âmbito da gestão dos sistemas de informação e infraestruturas tecnológicas da DGE” dando apoio a todos os níveis, nesta área, aos trabalhadores da DGE (*idem*). A DRH está encarregue de todos os assuntos relacionados com os trabalhadores da DGE, desde o seu recrutamento à sua gestão.

O Gabinete de Apoio Jurídico (GAJUR), que também é uma equipa multidisciplinar, assegura “a preparação e elaboração de (...) instrumentos de natureza normativa e administrativa”, tratando de assuntos relacionados com “matéria técnico-jurídica”, acompanhando “processos e ações de natureza judicial” e representando e instruindo diferentes processos (Despacho n.º 13608/2012:34727).

1.3. Recursos Humanos, Parcerias e Clientes da DGE

A DGE é chefiada por um Diretor-Geral em coadjuvação com dois subdiretores. Contava, em 2013, com 189 colaboradores, dos quais “169 (...) [se encontram] vinculados através de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado e 18 em comissão de serviço, no âmbito da Lei de Vínculos, Carreiras e Remunerações (LVCR)”. Também colaboram na DGE dois “trabalhadores, em regime de prestação de serviços (um por avença e um por tarefa)” e “13 estagiários” no âmbito do “Programa de Estágios Profissionais na Administração Pública Central (PEPAC)” (Balanço Social 2013, 2014: 6).

Em relação à faixa etária destes trabalhadores (com exceção dos estagiários), o “maior número de elementos [está situado] nos intervalos de 50-54 e 55-59 anos”, sendo que “o escalão mais baixo situa-se no intervalo dos 30-34 anos”. Segundo os dados recolhidos no ano de 2013, “constata-se que a idade média dos trabalhadores se situa nos 50,7 anos de idade” (Balanço Social 2013, 2014: 8).

Relativamente às parcerias, onde o conceito de rede é visível, podem ser entendidas “como o processo através do qual dois ou mais atores se relacionam na base de pressupostos-chave” (Carrilho, 2008: 81). Tratam-se de atores interligados que trabalham, em conjunto, para o mesmo objetivo, que podemos designar como articulações “de nós através de determinado número de conexões” (Castells, 2002: 606; Dupuy, 1994: 145, in Carrilho, 2008: 83). Quanto aos parceiros, podem ser definidos como pessoas com “acesso a um produto ou serviço mediante pagamento”, podendo ser clientes assíduos, que recorrem “ao produto ou serviço, em questão, com assiduidade”, ou ocasionais, que não o fazem com tanta frequência (conceito.de, 2011¹²). Na atuação diária da DGE, encontram-se diversos parceiros e clientes que também contribuem para o desenvolvimento da sua missão (ver **Quadro 1**):

¹² In <http://conceito.de/cliente>

Quadro 1. Parceiros e Clientes da DGE (fonte: documentos internos da DGE)

Parceiros e Clientes da DGE		
Tutela: Gabinete do Ministro e Secretarias de Estado		
Secretária-Geral		
<p>Organismos da Administração Central e Local:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Direção-Geral de Planeamento e de Gestão Financeira ▪ Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares ▪ Direção-Geral de Saúde ▪ Inspeção-Geral de Educação e Ciência ▪ Gabinete de Avaliação do Ministério da Educação e Ciência ▪ Instituto de Solidariedade e Segurança Social ▪ Secretaria de Estado do Desporto ▪ Instituto de Emprego e de Formação Profissional ▪ Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional ▪ Alto Comissariado para a Imigração ▪ Instituto Português de Juventude e Desporto ▪ Comissão para a Igualdade de Género ▪ Instituto Nacional para a Reabilitação ▪ Autarquias 	<p>Outros organismos dos quais se destacam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular ▪ Confederações e Federações de Educação Especial ▪ Confederação das Associações de Pais ▪ Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas ▪ Escolas de Português no Estrangeiro ▪ Escolas de Ensino Particular ▪ Escolas de Ensino Especial ▪ Universidades ▪ Federações desportivas ▪ Empresas 	<p>Organismos/organizações internacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) ▪ Comissão Europeia ▪ Conselho da Europa ▪ UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) ▪ Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial ▪ Embaixadas

Como se constata a partir da observação do **Quadro 1**, além da Tutela e da Secretaria de Estado, os parceiros e clientes da DGE dividem-se em três tipos de entidades: organismos da administração central e local (14), organismos/organizações internacionais (seis) e outros organismos (10). Com isto pode constatar-se a panóplia de parceiros e clientes da DGE. No meu ponto de vista, esta diversidade é muito interessante, pois quando se pensa em parceiros da Administração Central há a tendência em centrar-se na educação e, principalmente, a nível público. Porém, a diversidade vai muito além dessa visão, existindo instituições privadas e de outros níveis da educação, mas também organizações internacionais. Todos estes parceiros e clientes têm implicações na cultura organizacional da DGE. Por um lado, os clientes estão na base da visão e missão da organização, visto que esta trabalha para eles; por outro lado, existem os parceiros com os quais a organização trabalha. Nesta última vertente, temos vários exemplos dados pela E1 dessa visão de parceria dentro de projetos na DSDC ou, até mesmo, sendo gestora, o seu envolvimento internacional com as mesmas. Em relação a projetos dá o exemplo “[d]as áreas do Alemão [que têm] um protocolo com o Instituto de Alemão” e, quanto ao seu trabalho de gestora, enumera que:

“ [faz] parte da rede da Educação Pré-Escolar na OCDE, (...) do grupo de trabalho em Bruxelas que está a fazer o Quadro de Referência de Qualidade para a Educação Pré-Escolar, (...) [e está] também nomeada para a organização dos Estados Ibero-Americanos em apoio à mobilidade de professores”.

A partir destas citações podemos verificar a importância das parcerias dentro da organização, tal como de termos uma representante portuguesa em todas as vertentes.

Cultura Organizacional

Em toda a nossa vida, a cultura está presente, quer seja a nível nacional, quando pertencemos a uma nação e nos regemos pelos seus valores, quer seja a nível familiar, através das bases que nos foram transmitidas. Nas organizações não é diferente e existe uma cultura que é adquirida e interiorizada. Essa cultura é necessária para o nosso “bem-estar individual e coletivo”, pois é através dela que “ocorre a interação social, o crescimento e o desenvolvimento, tornando [os] indivíduos seres mais humanizados” (Zaraveze, 2008: 2¹³). Para se perceber melhor este conceito é necessária a seguinte questão: “Mas afinal, o que é a cultura?”.

2.1. Cultura: o conceito

São diversos os autores que abordam este conceito. Segundo Dias (2008: 5) pode ser vista como “o padrão de pressupostos básicos partilhados que um grupo aprendeu à medida que foi resolvendo os seus problemas” adaptando-se e integrando-se no exterior. Caixeiro (2011: 26) acrescenta a importância da “criação de uma linguagem e categorias conceptuais” de modo a que o grupo comunique de forma eficiente, estabelecendo “relações intergrupais e de interpretação de significados aos factos”. Logo, daqui resulta que a cultura é comum a todo um grupo, orientando a sua ação e permitindo que os seus membros lidem com os obstáculos que vão aparecendo no seu caminho, adaptando-se aos mesmos.

Toda a cultura apresenta, segundo Schein (1992: 17), três dimensões básicas: “artefactos e produtos, normas e valores e pressupostos básicos”, que podem ser verificadas na **Figura 3**:

¹³ In <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0441.pdf>.

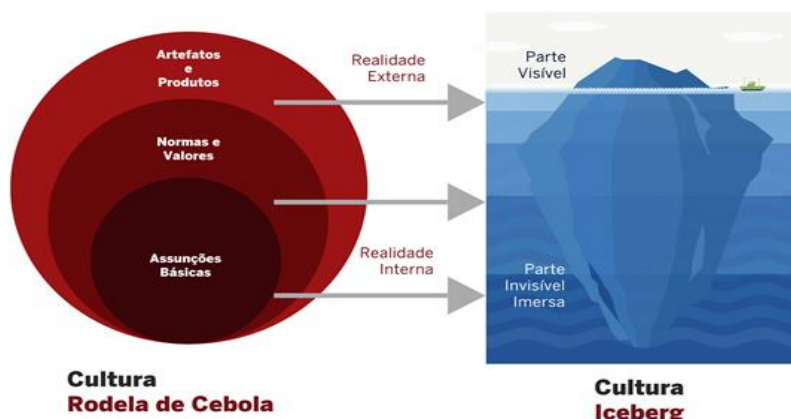


Figura 3. Três dimensões de cultura (fonte: *site* Reciprhocal – <http://www.reciprhocal.com.br/?p=172>)

Pelo que podemos constatar na **Figura 3**, os “artefactos” e os produtos são a realidade externa da nossa cultura, sendo comparados com a parte visível do *iceberg*. Pelo contrário, tanto as normas e valores como os “pressupostos básicos” (ou *assunções básicas*) são considerados como a realidade interna, sendo comparados com a parte invisível/submersa do *iceberg*.

Abordando cada um, de forma específica, podemos observar que os artefactos estão relacionados com as “manifestações que são visíveis, audíveis e sentidas quando se tem o primeiro contacto com uma cultura desconhecida” (Schein, 1992: 17), desde o ambiente físico da organização até aos estilos que vamos interiorizando, como a gentileza das pessoas e o que nos dizem acerca da organização. Os artefactos vão-se tornando cada vez mais claros ao longo do tempo, mas se queremos “alcançar um nível de compreensão rápida de uma determinada cultura, a melhor maneira é analisar” o nível dos valores, normas e regras (Gomes, 1996: 11).

Os valores podem ser manifestados através de “histórias, mitos, rituais e ícones”, tendo presente um importante “meio diagnóstico que é a comunicação informal” (Gomes, 1993: 60). Também se referem aos “códigos de conduta” da cultura e à forma como todo o grupo a representa, mas podem, ainda, estar relacionados com “projeções para o futuro” (*site* Reciprhocal, s.d.¹⁴). Neste caso, trata-se de revelar o que é que os membros que integram a organização desejam que ela se torne, futuramente.

¹⁴ In <http://www.reciprhocal.com.br/?p=172>

Já os pressupostos básicos são considerados “a verdadeira essência da cultura”, manifestando-se de forma direta mas implícita “numa grande variedade de dimensões do comportamento organizacional” como, por exemplo, as “prioridades assumidas” dentro da organização, ou até mesmo a forma de “gerir, dirigir e influenciar as pessoas” (Dias, 2008: 7). Quando as organizações desenvolvem padrões consistentes e articulados ao nível dos pressupostos básicos, têm culturas fortes; pelo contrário, estamos em presença de culturas fracas quando a intensidade da partilha é baixa, ou existem muitas subculturas em conflito permanente (Gomes, 1993: 60).

2.2. Origens, Conceitos e Características da Cultura Organizacional

Podemos afirmar que a cultura organizacional é “o ADN da empresa”, algo que a distingue das outras organizações, e não apenas “as suas características físicas, tangíveis ou concretas” (Dias, 2008: 5). Segundo Teixeira (2005: 203), podem ser identificadas quatro origens da cultura organizacional que, tal como as características, influenciam a organização. A saber: a história, o ambiente, a política de pessoal e a socialização. A história “revela-se no conhecimento” que todos os trabalhadores passam para os empregados vindouros e “da forma como as coisas se fazem”, sendo algo reforçado ao longo do tempo. O ambiente relaciona-se com sua a estabilidade/instabilidade. Se este for muito estável encontramos uma organização “caracterizada por elevada formalização e rigidez”, como acontece nos “organismos públicos”. Se, por outro lado, encontrarmos uma organização com “grande instabilidade” esta terá tendência a adaptar-se facilmente às diversas mudanças, tal como a existência de uma “maior flexibilidade, menor formalização das relações e mais autonomia”. A política social está relacionada com o recrutamento e retenção de pessoal e a socialização vai ao encontro do “processo de adaptação dos novos empregados à cultura da” organização.

Esta tipologia das origens da cultura organizacional permitiu-me centrar a minha experiência, enquanto estagiária, na organização. Relativamente à história, diversos foram os conhecimentos que fui adquirindo ao longo dos oito meses, desde os programas a utilizar, como por exemplo redigir um documento ou escrever um *email* consoante o destinatário. Em relação ao ambiente, este é estável, não pela elevada formalização e rigidez, mas ao nível de recrutamento e retenção de pessoal. Isto porque, como organismo público, a DGE sofreu cortes orçamentais, e tanto os concursos como a progressão na carreira estão congelados. Por fim, posso afirmar que todas estas origens da cultura fizeram com que tivesse facilidade em adaptar-me à organização.

Após falar da sua origem, importa abordar a questão dos conceitos que estão por detrás da cultura organizacional. Segundo Crozatti (1998: 9), são seis os conceitos que captam a essência da cultura (Figura 4).



Figura 4. Caraterísticas que captam a cultura organizacional

A cultura de cada organização é única. Podem existir organizações que pareçam trabalhar de forma semelhante, mas há sempre algo que as distingue. Cada organização tem as suas caraterísticas que são transmitidas a cada funcionário “estabelecendo um sistema de valores que se exprime por meio de ritos, rituais, mitos, lendas e ações” (Teixeira, 2005: 200). No **quadro 2** podemos visualizar essas caraterísticas:

Quadro 2. Caraterísticas definidoras da cultura de uma organização (baseado em Robbins, 1993, in Teixeira, 2005: 201)

Profissão	Identificação	Empresa
Individual	Ênfase no grupo	Grupo
Tarefas	Focalização	Pessoas
Independente	Integração departamental	Interdependente
Folgado	Controlo	Apertado
Reduzido	Tolerância de risco	Elevada
Desempenho	Crítérios de recompensa	Outros
Reduzida	Tolerância de conflitos	Elevada
Meios	Orientação meios/fins	Fins
Interna	Conceção de sistema aberto	Externa

Como podemos verificar no **Quadro 2**, as caraterísticas são: Identificação (saber se cada empregado se identifica com a sua profissão específica ou com a organização como um todo); a Ênfase

no grupo (perceber se o trabalho dentro da empresa está focado para o trabalho individual ou coletivo); a Focalização (compreender se dentro da empresa as decisões de gestão estão focadas para as tarefas ou para as pessoas); Integração departamental (Como são os departamentos encorajados a atuar? De forma independente ou interdependente?); Controlo (compreender se “as regras, os regulamentos e a supervisão direta” são folgados ou apertados na hora de controlar as pessoas na empresa); Tolerância do risco (compreender se os “empregados são encorajados a ser agressivos, inovadores e a enfrentar o risco” que vão aparecendo no dia-a-dia); Critérios de recompensa (saber de que modo se procede à aplicação de recompensas: através do bom desempenho ou devido a outros fatores?); Tolerância de conflitos (compreender se a tolerância é reduzida ou elevada na hora de “enfrentar os conflitos e as críticas”); Orientação para fins ou meios (perceber se a organização está mais focada nos fins ou nos meios utilizados para os atingir); e Conceção de sistema aberto (se a organização “analisa [o] seu ambiente externo e atua em resposta às suas alterações”).

Sousa (2011, 18), na sua tese de Doutoramento, fez um importante levantamento dos conceitos de cultura organizacional que vêm existindo ao longo dos anos. Destaco, no **Quadro 3**, os seguintes:

Quadro 3. Conceitos de Cultura Organizacional (baseado em Sousa, 2011: 18)

Leavitt (1986)	“Cultura organizacional é todo um conjunto, inconsciente e implícito nas acções, de crenças, tradições, valores, costumes, expectativas e hábitos partilhados e que caracterizam um grupo particular de pessoas.”
Schein (1996)	“Cultura organizacional é o modelo de pressupostos básicos que um grupo assimilou na medida em que resolveu os seus problemas de adaptação externa e integração interna e que, por ter sido suficientemente eficaz, foi considerado válido e transmitido (ensinado) aos outros (novos) membros como a maneira correcta de perceber, pensar e sentir em relação aqueles problemas.”
Wagner e Hollenbeck (2004)	“A cultura de uma organização é uma maneira informal e comum de perceber a vida e a participação na organização, que mantém os seus membros unidos e influencia o que pensam sobre si mesmos e sobre o seu trabalho.”

Embora ocorrendo em décadas distintas, estas citações vão todas ao encontro do mesmo propósito: destacar a importância da cultura dentro de um grupo. Assim, “a cultura assume um papel de destaque no comportamento das organizações”, pois influencia toda a sua vivência através dos conhecimentos e personalidades que por lá passam (Santos, 1990, in Saraiva, 2002: 189). A cultura organizacional é, portanto, um conjunto de fatores que são partilhados por um grupo específico de

peças e que são transmitidos ao longo dos tempos a novos membros, influenciando a dinâmica de toda a organização.

2.3. Tipologias

A utilização de tipologias revela-se importante para melhor compreender a cultura das organizações. No presente trabalho, centrei-me em três tipologias, elaboradas pelos seguintes autores: Harrison, Charles Handy e Quinn, e McGrath. As duas primeiras são bastante próximas, apresentando diversas características em comum. Harrison (1996, in Teixeira, 2005: 204) classifica as culturas de “burocrática” (de função), de “tarefa” (Adocracia), de “poder” (autocrática) e “atomista” (democrática). Estas fazem correspondência direta com a classificação elaborada por Handy (1996, in Teixeira, 2005), respetivamente a cultura do “papel” (Apolo), a da “tarefa” (Atena), a de “clube” (Zeus) e a “existencial” (Dionísio). Na **Figura 5** podemos ver o cruzamento de ambas.



Figura 5. Cruzamento das tipologias de Harrison (1996) e Handy (1996).

Handy (1996, in Teixeira, 2005: 204) “atribui a cada tipo de cultura o nome de um deus da antiga Grécia porque associa a cada uma um culto ou filosofia de gestão”. Sendo assim:

- ✓ Cultura do “papel”: está associada a Apolo, deus da “ordem e das regras”, sendo esta uma cultura baseada na “atribuição de papéis”, em que os pilares “representam funções e divisões”;

- ✓ Cultura da “tarefa”: está associada a Atena, a deusa da juventude, sabedoria e arte. Aqui a cultura tem presente uma forte componente de juventude, criatividade e energia, estando o poder residente nas “ligações, nos interstícios da rede e não no topo”;
- ✓ Cultura do “clube”: o deus associado é Zeus, o “rei dos deuses, era receado e muito respeitado”, tendo o seu nome sido dado a este tipo de cultura pois “está relacionada com as ideias de poder centralizado e autocracia”;
- ✓ Cultura “existencial”: associado a Dionísio, deus do vinho e das canções. Nestas organizações o recurso vital é o “talento ou a capacidade do indivíduo”.

Já na tipologia de Quinn e Mcgrath (1985, in Gomes, 1993: 64) sobressaem “dois eixos com polos contraditórios: foco no meio interno/externo; orientação para a flexibilidade/controlo”. No caso do primeiro foco, o meio externo define a inovação que existe na organização, enquanto o meio interno está voltado para a “manutenção do sistema”. Já no caso do segundo foco, a flexibilidade aponta para a “descentralização” do sistema e o controlo para a “centralização”. Segundo estes eixos, foram obtidas quatro culturas/tipologias: “consensual”, “prospetiva”, “racional” e “hierárquica”, que podem ser observadas na **figura 6**.

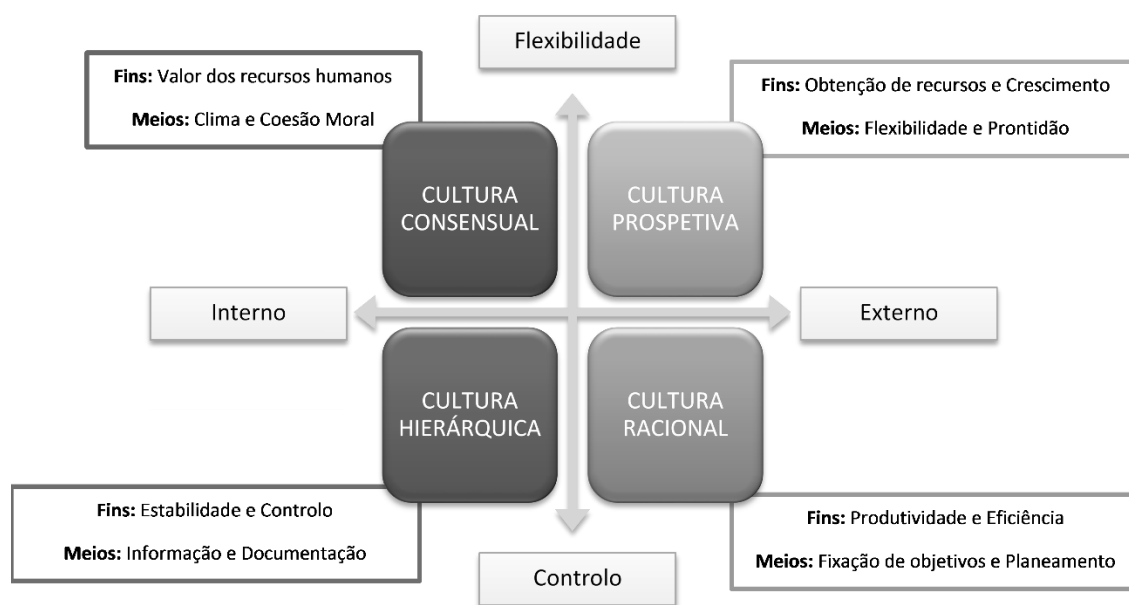


Figura 6. Tipologias de Quinn e Mcgrath (1985)

Explicando cada uma delas podemos verificar que todas têm características, focos, climas, estilos e critérios de gestão bastante distintos. A saber:

- ✓ **Cultura Consensual:**
 - Caraterísticas: Descentralização do poder e diferenciação das atividades;
 - Foco: Manutenção do sistema e interações baseadas na discussão, participação e consenso;
 - Clima: Confortável e elevado grau de confiança e abertura;
 - Estilo de Gestão: Líderes vistos como mentores, facilitadores e figuras parentais;
 - Critérios de sucesso: Desenvolvimento dos recursos humanos, espírito de equipa e respeito pelas pessoas.
- ✓ **Cultura Prospetiva:**
 - Caraterísticas: Descentralização do poder e cultura dinâmica e empreendedora;
 - Foco: Inovação e desenvolvimento;
 - Clima: Dinâmico e capacidade de enfrentar novos desafios;
 - Estilo de Gestão: Iniciativa individual e criatividade;
 - Critérios de sucesso: Capacidade de mobilização de recursos e apoios externos.
- ✓ **Cultura Racional:**
 - Caraterísticas: Competitivo;
 - Foco: Obtenção de Resultados;
 - Clima: Competitivo e acordo contratual;
 - Estilo de Gestão: Exigente e diretivo;
 - Critérios de sucesso: Produtividade.
- ✓ **Cultura Hierárquica:**
 - Caraterísticas: Estrutura Formal;
 - Foco: Manutenção de uma organização sem sobressaltos;
 - Clima: Estabilidade e respeito pelas regras;
 - Estilo de Gestão: Conservador, cauteloso, formal, assente em regras e previsível.
 - Critérios de sucesso: Controlo de prazos e estabilidade dos resultados.

2.4. A Cultura da DGE: um olhar a partir de dentro

Existem organizações que podem estar inseridas em mais do que uma tipologia devido à multiplicidade de caraterísticas que patenteiam. Nesses casos, será interessante tentar enquadrar a organização em tipologias de diferentes autores, o que possibilita fazer uma triangulação de dados.

A DGE é uma organização onde é visível a existência de um *iceberg* e das três dimensões básicas apontadas por Schein (1992: 17): os artefactos e produtos, as normas e valores, e os pressupostos

básicos. Os artefactos e produtos são visíveis, desde logo, quando se entra na organização, no seu ambiente físico, que sendo formal é simples e agradável para quem chega. Também a amabilidade das pessoas que nos abordam e os seus desabafos. Quanto às normas e valores é de fácil percepção o conjunto de normas e de regras da organização que subsistem diariamente, e que, à medida que vamos conhecendo a organização, se tornam explícitos e nos permitem perceber o quanto a influenciam. À medida que vamos conhecendo os preceitos e os regulamentos que regem a atuação dos atores acabamos por interioriza-los, de tal modo estão enraizados nas pessoas e nas relações. Além disso, permitiu-nos desmistificar opiniões pré formatadas acerca da administração central: frieza, impessoalidade das relações e o trabalho realizado, pois existia o pré-conceito de que as pessoas estavam confinadas ao seu gabinete, em que havia pouco trabalho de equipa e cada um tinha as suas tarefas bem delineadas. Por fim, ao nível dos pressupostos, pretendíamos verificar o modo como as pessoas são geridas e influenciadas pelas chefias e pelos seus próprios colegas. Constatamos, com facilidade, a existência de uma cultura forte, que é traduzida por padrões consistentes ao nível dos pressupostos básicos: há uma grande partilha de tarefas, responsabilidades; as pessoas estão interdependentes e os papéis que desempenham cruzam-se num mosaico bem articulado e harmonioso.

A entrevista à E1 teve como principal propósito verificar de que modo é que esta gestora percebia a cultura organizacional. A E1 situa os valores da organização no quadro do “serviço público”, “do trabalho e da excelência”, da “prestação de serviço”, do “cumprimento dos prazos”, da “transparência” e da “*accountability*”¹⁵. Na qualidade de Chefe de Divisão, a E1 tem, pela sua posição, uma grande influência nas pessoas que chefia. É, sobretudo, a este nível que pretendia descobrir o modo como essa influência e a gestão de pessoas se realiza. Sabemos que o estilo de gestão é distinto de líder para líder, e a entrevistada aborda esse ponto de vista, porque explica que “uma coisa que [encontrou] na DSDC” foi o afastamento de algumas pessoas “porque se achava que não eram competentes. E afinal são, porque já estão a trabalhar e (...) muito bem”. É uma gestora que confia nas pessoas e cujo estilo de gestão a leva a dizer que só é “diretora do serviço, não [é] diretora de ninguém” e que acredita que “a gestão deve ser de porta aberta”, porque numa organização não existem “quintais nem feudos” (E1). Neste seguimento, segundo Gomes (1993), são estes factos que me levam a declarar que a DGE, sobretudo a DSDC, tem uma cultura consistente e consolidada, estando esta gestora na organização desde fevereiro de 2012, o que a leva a ter uma cultura forte.

¹⁵ Prestação de contas

As crenças são vistas como as “verdades concebidas ou aceites a partir da observação de factos” através do dia-a-dia de um determinado grupo. Já os valores “representam uma predeterminação consciente da ação das pessoas”, que pode ser verificada através da observação de como é ocupado o tempo do grupo dentro da organização (Crozatti, 1998: 9). A gestora entrevistada afirma que o seu “dia tem muitos dias”, não sendo um igual ao outro. O seu tempo é ocupado com tarefas diversificadas e, algumas vezes, imprevistas. Quanto aos costumes, temos presente a “materialização dos valores e crenças” da organização através de certos procedimentos que são realizados de uma forma regular (Crozatti, 1998: 9). O que vai ao encontro dos ritos e das cerimónias, em que os primeiros consistem em “operações rotineiras” que são executadas para que as atividades da organização sejam efetuadas tal como pretendido, e as segundas são formadas por “encontros formais e informais” do grupo, que residem na reconfirmação dos seus “valores, crenças e costumes” (*idem*).

De acordo com a entrevistada, os costumes e cerimoniais passam muito por “reuniões e (...) representações”, que a obrigam a estar “muito tempo fora”. Quando está na organização há alguns ritos que tenta manter como “a distribuição toda do serviço, (...) [verificação] dos prazos do que [tem] para fazer nesse dia” (E1). É uma gestora que afirma que consegue planejar, mas não consegue cumprir, devido às diversas tarefas que tem na sua responsabilidade. Quanto à rede de comunicação, trata-se de um meio muito utilizado para manter e atualizar “as crenças, valores e mitos” (E1), sendo a partir desta que a cultura se recicla e reafirma. Esta rede deve ser agilizada para não se “criar ruído na comunicação” (E1). Sendo assim, todos estes fatores se revelam essenciais para manter a cultura organizacional estável. Estas características foram utilizadas, frequentemente, por mim, através da minha observação diária dentro da DGE, mais especificamente da DSDC, para capturar a cultura organizacional desta Direção de Serviços.

A DSDC tende para algumas destas características. Começando pela identificação, os trabalhadores vêm-se a trabalhar como um todo porque “as pessoas por estarem numa divisão não perdem a sua formação” (E1) e podem responder a diversas tarefas segundo as capacidades que apresentam, pois tudo o que as pessoas sabem é utilizado. A ênfase no grupo está muito focalizada para o trabalho coletivo em que “toda a gente trabalha em várias equipas” e não existe trabalho compartimentado, porque “a compartimentação mata o serviço” (E1). Em relação à focalização nas pessoas, segundo a entrevistada, as decisões de gestão são mais focadas na tarefa, mas tendo em atenção as capacidades das pessoas, visto que esta é uma gestora que pretende “tornar as pessoas melhores, fazendo valer-lhes as competências que elas já têm [e] desafiando-as para novas tarefas” (E1). Caso a

tarefa seja um grande desafio e as pessoas não a consigam realizar, a E1 presta-lhes maior apoio, e se a pessoa não conseguir, de facto, realizar a tarefa essa é-lhe retirada, “ (...) mas tem de ser conversado” (E1) de modo a perceber-se o porquê de essa situação ter acontecido.

Quando questionada sobre a integração dos departamentos, consegui perceber que as divisões são interdependentes, na medida em que “trabalham dependente e independentemente” (E1). São dependentes da E1 aquando da distribuição do serviço e da tomada de decisão final, mas são independentes na gestão do trabalho que realizam, desde que cumpram os prazos pretendidos. Neste seguimento, o controlo tende a ser maior aquando do cumprimento dos prazos, a propósito da tomada de decisões e mais folgado enquanto os técnicos estão a realizar o seu trabalho: “as pessoas têm de ter autonomia, têm de ter capacidade [para realizar as tarefas], mas [a gestora tem] de ser a responsável pelo produto final” (E1).

Como esta é uma organização que tem prazos muito apertados e tem de os cumprir, existe pouca tolerância ao risco, embora se encontre alguma abertura à inovação, visto que um dos lemas da gestora é “não me tragam problemas, tragam-me soluções” e o sistema de recompensas é realizado através “do reconhecimento”, pois nunca nos devemos esquecer que “as pessoas quando trabalham horas a mais estão a dar do seu tempo e isso não tem de ser uma exigência, tem de ser um agradecimento” (E1). Tudo isto faz com que os conflitos não sejam frequentes e que se procure fazer uma gestão de processos e recursos que tenha em vista encontrar soluções. A orientação desta organização está muito virada para os resultados (fins), mas também para a necessidade de detetar quem é o melhor técnico (meio) para realizar cada tarefa.

Finalmente, encontra-se a conceção de sistema aberto, que se prende com o facto de a organização proceder à análise do “seu ambiente externo e atua[r] em resposta às suas alterações” (Robbins, 1993, in Teixeira, 2005: 201). De facto, encontramos aqui a existência de trocas frequentes entre o ambiente externo e interno da organização. Esta é uma instituição que atua consoante as alterações (exemplo: legislação) que vão sendo introduzidas a partir do exterior. Temos o exemplo do projeto Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)¹⁶ em que, segundo a E4¹⁷, as mudanças que ocorrem vão ao encontro da legislação em vigor e que, por regra, é alterada

¹⁶ Projeto que será explicado no Capítulo 2 - Projeto de Investigação

¹⁷ Técnica Superior de Educação, da DSDC, que acompanha este projeto

todos os anos. Posto isto, a DGE cria, anualmente, Orientações/Recomendações (O/R)¹⁸ para o projeto EBP, tendo em conta três fatores:

“ (...) a experiência de monitorização do ano anterior e as necessidades [encontradas], os pontos fortes e os constrangimentos que se verificaram nas visitas às escolas”, a “análise da legislação em vigor” e o “cruzamento com o que [se pretende] (...) no ano seguinte, tendo sempre em conta aquilo que foi origem e a matriz inicial deste projeto”.

A cultura organizacional da DGE apresenta características da tipologia Burocrática (ou de Papel – Apolo) devido às funções e às diversas divisões que tem na sua base, tal como, sendo um organismo da Administração Central, às ordens e às regras a que tem de obedecer (Harrison & Handy, 1996). Dentro das tipologias de Quinn e McGrath (1985) inscrevo a DGE na cultura hierárquica, visto que possui uma estrutura formal, representada no seu organograma, sendo uma organização estável, que tem respeito pelas regras e onde os prazos das tarefas são controlados.

Todavia, no caso da DSDC, em particular, onde a E1 é gestora, já se encontram traços da cultura consensual. Dentro desta tipologia, denota-se que nesta Direção de Serviços que - apesar de existir uma centralização do poder - há uma grande diferenciação de atividades, em que as equipas trabalham tendo por base um sistema de interação, onde todos os intervenientes tentam realizar uma discussão participada e chegar a um consenso, apesar de a última palavra ser da gestora. Segundo a gestora, a estrutura era demasiado verticalizada pelo que acabou por a “horizontalizar” tirando, também, “formalismo à questão da direção” (E1). Apesar de as pessoas terem estranhado ao início, agora desenvolvem melhor o seu trabalho. Tem vindo a existir, a pedido da gestora, um elevado grau de confiança e abertura em que a gestão é realizada “de porta aberta” (E1). A E1 tenta ser (apesar de líder) uma facilitadora apoiando os técnicos superiores nas tarefas propostas. Tudo isto faz com que se desenvolvam recursos humanos, que haja espírito de equipa e respeito pelas pessoas.

¹⁸ Documento orientador que explica aos Agrupamentos de Escolas (AE's) integrados no projeto-piloto EBP no 1.º CEB os passos a seguir, nesse ano de escolaridade, para que o projeto tenha sucesso. Pode ser visualizado no anexo 23.

Gestão na Direção de Serviços do Desenvolvimento Curricular

Nas organizações existem gestores e, no caso da DGE, cada Direção de Serviços tem o seu. No meu estágio, estudei a gestora da DSDC, a E1¹⁹, visto ser a Direção de Serviços onde pude trabalhar, por mais tempo, e colaborar com diversos técnicos de educação. Para falar da gestora, começarei por abordar algumas investigações sobre esta temática e depois explorar a sua entrevista.

3.1. Tarefas do gestor

Abordando a questão das tarefas dos gestores, Katz (1974, in Barroso, 2005: 147) agrupa-as em três categorias: “técnicas” (de acordo com a natureza específica das atividades da organização); “de conceção” (relativas ao funcionamento global e controlo da organização); “relações humanas” (abrangentes a todos os aspetos da gestão de pessoal) e uma quarta categoria, defendida por Morgan (*et alli*, 1983, in Barroso, 2005: 147), que é a “gestão externa” (relações com a comunidade e prestação de contas). Anne Jones (1988, in Barroso, 2005: 149) construiu uma lista de tarefas que os gestores devem praticar, organizada da seguinte forma: a) **Liderança** sobre o trabalho realizado na organização, definindo políticas, finalidades e objetivos; b) **Organização** e controlo de sistemas e estruturas para a gestão de atividades, devendo o gestor prever, avaliar, planificar e decidir prioridades. O gestor tem de gerir recursos - tempo, dinheiro, pessoas, equipamentos, edifício; c) **Relações Humanas** que dizem respeito à gestão de pessoal, de relações interpessoais e de si mesmo; d) **Relações Externas** que inclui todas as comunicações com o meio, com outros serviços e dependências, empresas.

Também Dinis (2002: 118) aborda o trabalho do gestor a partir de dois papéis (profissional ou executivo), internamente ou externamente. O profissional, como interno, é mais voltado para a “orientação profissional” do seu pessoal, para o “ensino” e para aconselhar e acompanhar os alunos; numa perspetiva externa, confere mais importância às representações da escola em “matérias educativas” e às atividades profissionais externas, ou seja, assume um papel mais cosmopolita. Se atendermos a uma visão de chefe executivo como interno, este tende a realizar funções de coordenação e afetação dos recursos, e, como externo, o enfoque dá-se nas relações com entidades empregadoras. Apesar de visões distintas, estas estão interrelacionadas, complementando-se, havendo um apoio mútuo no “desempenho global das funções do administrador”.

¹⁹ Podem-se consultar nos anexos o guião da entrevista (anexo 10), transcrição (anexo 11) e categorização (anexo 12).

Apesar de serem várias as visões e contribuições de diferentes autores, consegue-se compreender que todos destacam a questão das relações, da liderança e da prestação de contas aos diversos intervenientes.

3.2. Papéis e Mitos do gestor

Grande parte do tempo dos gestores é gasto em interações com pessoas, e é a "manutenção" destes fatores que domina o seu dia-a-dia. Mintzberg (1986: 2) refere que o trabalho dos administradores é caracterizado pela “brevidade, variedade, e fragmentação” e que a maioria das atividades administrativas tem “uma curta duração”. Mintzberg (1984: 83) descreve a tarefa do executivo em 10 "papéis", divididos por:



Figura 7. Papéis relacionados com a tarefa do executivo

Nos informacionais, o gestor cria e desenvolve uma rede de informação. É encarado como o monitor e disseminador da organização, sendo que as competências concetuais e humanas são as mais solicitadas. Nos interpessoais, o gestor mantém um ótimo relacionamento com os seus subordinados e é líder de representação dentro da organização. Existe um cumprimento de deveres de natureza social, cerimonial e legal, devido ao seu estatuto, às relações que tem com os seus subordinados (papel de líder) e à ligação que desenvolve com as pessoas exteriores à organização. Nos decisoriais, tem o poder de decisão sobre os acontecimentos para os quais tem que fazer uma escolha e adotar uma determinada ação. Nestas tarefas, são fundamentais as competências concetuais e humanas (adaptado de Mintzberg, 1984).

Em relação a este tema, também é importante focar os quatro mitos que este autor (Mintzberg, 1986: 2 – 8) faz sobressair:

(1) “O executivo é um planejador sistemático e reflexivo”. O que sucede, na realidade, é que todos os gestores têm de realizar várias tarefas a um ritmo variável, breve e descontínuo, estando mais centrados na ação e respondendo a “estímulos temporais”;

(2) “O verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina”. O que se verifica, a partir dos estudos empíricos, é que os gestores se ocupam de diversas tarefas que, apesar de serem breves e variadas, podem ser rotineiras, principalmente quando relativas a trabalhos administrativos;

(3) “Os principais executivos necessitam de informações agregadas, que podem ser melhor obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais”. Na verdade, as melhores informações conseguem-se a nível informal, como “telefonemas [e] reuniões”. Este autor considera que os gestores preferem “fofocas, boatos e especulações”.

(4) “A administração é, ou pelo menos está-se transformando rapidamente, em ciência e profissão. Sob qualquer definição de ciência e profissão, tal afirmação é falsa”. Efetivamente, os gestores organizam o seu tempo, as informações e decisões a tomar, mas ficam-se apenas nos pensamentos, não passando muitas vezes essa informação a outros agentes (só quando necessário). Chegou-se à conclusão que os gestores usam as tecnologias mais avançadas mas continuam a passá-la da forma clássica: verbal.

3.3. Comunicação organizacional

A comunicação organizacional é a base para o sucesso da organização. As pessoas têm, cada vez mais, a necessidade de trabalhar em equipa e partilhar conhecimento para conseguirem chegar ao objetivo pretendido. Os gestores são confrontados, no seu dia-a-dia, com a gestão dos serviços, dos recursos humanos, que se destina à “promoção das ações necessárias à colocação da pessoa certa no lugar certo, bem como ao acompanhamento e melhoria da sua eficiência individual” (Ruão, 1999: 6) e onde a comunicação está muito presente.

Comunicar é “tomar comum uma realidade, uma informação, uma ideia, um pensamento ou uma atitude, através de um qualquer meio efetivo” (Thayer, 1976, in Ruão, 1999: 3). É algo que acompanha toda a nossa vida e “está na base das atividades de cooperação” (Ruão, 1999: 4). Dentro de uma organização como a Direção de Serviços do Desenvolvimento Curricular (DSDC) temos de ter em conta os diferentes intervenientes existentes e, assim sendo, o gestor tem de ter uma grande capacidade de comunicação para saber como se deve expressar com os diferentes técnicos. Isto remete-nos para a importância da “comunicação organizacional” que, segundo Kreps (1990, in Ruão, 1999: 4):

“É um processo através do qual os membros de uma organização reúnem informação pertinente sobre esta e sobre as mudanças que ocorrem no seu interior (...). A comunicação permite às pessoas gerar e partilhar informação, que lhes dão capacidade de coordenar e de se organizarem”

Ou seja, a comunicação é uma atividade básica, intrínseca a nós mesmos e fundamental numa organização. Mas esta comunicação, principalmente tratando-se da DSDC - que integra um organismo da Administração Direta do Estado, a Direção-Geral de Educação (DGE) - não é apenas interna. Também tem de haver uma preocupação com os fluxos informativos no exterior da organização, os quais correspondem às relações que subsistem entre parceiros e clientes.

Outra vertente na comunicação é que esta é fundamental para desenvolver o pessoal e avaliá-lo, revelando-se o *feedback* um dos fatores determinantes. Isto porquê? Porque, segundo Ruão (1999: 14), conduz sempre a “um resultado positivo” devido à motivação que se dá ao comportamento desejado.

3.4. Comunicação organizacional na DGE: perceções de uma gestora

Para caracterizar a DGE optei, como se verificou anteriormente, pela análise através da cultura e do trabalho do gestor, tendo recorrido à observação direta e participante e à entrevista como fontes de recolha da informação que me permitisse suportar a análise realizada. A comunicação organizacional é, também, um tópico importante, que me permite completar a observação que tenho vindo a efetuar sobre este órgão da administração central da educação.

A E1, é uma gestora que tem de gerir e supervisionar diversas divisões, projetos e equipas, cada um deles com tarefas distintas, nomeadamente nas áreas “que têm que ver com o currículo e com projetos”. Para tal, conta com a colaboração das “chefes de divisão”, que coordenam essas áreas. Sendo assim, o que gere a E1? Gere:

- (1) a Divisão do Ensino Secundário (DES), que está responsável pelo “currículo regular dos Científico-humanísticos, os planos próprios dos colégios com Científico-Humanísticos e uma [fusão] dos anteriores Tecnológicos, planos próprios de Escolas Portuguesas no Estrangeiro”;
- (2) “Na área das línguas, o Portfólio Europeu das Línguas, os projetos SELF” (disciplinas que são dadas em Francês dentro do currículo Português), “o programa de assistentes franceses”, “as áreas do Alemão (...) e áreas de cidadania que são transversais à [DGE]”;
- (3) “Na DEPEB (Direção do Ensino Pré-Escolar e Ensino Básico), [coordena] toda a educação do pré-escolar” e básica (1.º, 2.º e 3.º ciclos), o currículo regular, (...) programas, metas, matrizes curriculares”; diversos projetos como o do “Ensino Bilingue Precoce (projeto-piloto), o projeto do Mandarim (projeto-piloto), olimpíadas de Português, (...) Português Língua Não Materna, projetos (...) ligados à leitura e à escrita em articulação com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e Plano Nacional de Leitura (PNL)”;

- (4) “Na Direção dos Manuais Escolares e Materiais Didáticos, [coordena] todo o processo de avaliação, certificação e adoção de manuais e (...) o Centro de Publicações e Difusão de Materiais [sobre o qual] a DGE tem direitos de autor.”;
- (5) A “Divisão (...), de Estética e Artística (DEA) que tem um programa nacional (...) de aplicação das artes, uma vertente plástica, teatro, música, pintura e que já tem uma abrangência a nível nacional.”;
- (6) A “Equipa de Equivalência de Estudos Nacionais e Estrangeiros ao nível dos Ensinos Básico e Secundário”;
- (7) As “ 13 Áreas da cidadania”.

Além da coordenação das Divisões, projetos e equipas, a entrevistada ainda está destacada para representações a nível nacional e internacional, nomeadamente: na “rede da Educação Pré-Escolar na OCDE”; faz parte do “grupo de trabalho em Bruxelas que está a fazer o Quadro de Referência de Qualidade para a Educação Pré-Escolar”; também está “nomeada para a organização dos Estados Ibero-Americanos em apoio à mobilidade de professores” e tem “representações a nível nacional, sempre que as áreas se prendem com as áreas técnicas da DSDC” (E1).

Esta diversidade de áreas permite perceber a variedade de trabalho que esta gestora tem a seu cargo, o qual conta com o apoio das chefes de equipa, que considera serem o seu “braço direito porque (...) se encarregam (...) dos prazos das suas áreas e das respostas” que têm que dar (E1).

No que se refere ao seu trajeto profissional, a E1 era professora do ensino não superior e desempenhou o cargo de diretora de uma escola, tendo vindo a acrescentar ao seu desenvolvimento profissional um leque de diferentes formações, cujo principal objetivo consistia em aprofundar os seus conhecimentos. A saber: “formações em gestão (ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão e INA - Instituto Nacional de Administração)”, “formação em Contabilidade e Direito”, sendo a sua formação de base em “Inglês e Francês”. Todo o seu percurso fez com que se moldasse enquanto gestora. O seu dia-a-dia passa por “gerir o serviço”, e não as pessoas que “são geridas por elas próprias” devido a terem “competência e [a gestora apenas tem] que encaminhar para que a gestão das pessoas cumpra os objetivos do serviço”. Considera que o seu estilo de gestão não é autoritário e apenas é solitário “na última decisão”, mas “na base e na sua sustentação é feito com pessoas”, tal como realiza uma gestão de “porta aberta”, em que a sua porta só se fecha caso haja “alguma urgência (...) para cumprir” (E1).

Enquanto gestora, e na DSDC, desde fevereiro de 2012, a E1 considera colocar o seu cunho pessoal em tudo o que efetua e procura incrementar pequenas mudanças para melhorar o trabalho. No início, constatou que a estrutura era demasiado verticalizada e lutou para a “horizontalizar”, referindo que se notava que as pessoas não estavam habituadas, tendo ficado “um bocadinho atrapalhadas” (E1). Segundo pensa, as pessoas esquecem-se que “por estarem numa divisão não perdem a sua formação” e as “equipas constituem-se de acordo com a tarefa e não é de acordo com o assunto para as quais foram requisitadas para a DGE” (E1). As pessoas têm capacidades e são essas que procura trazer ao de cima, pois se uma pessoa trabalha no “Pré-Escolar mas [sabe] inglês, ajuda o colega que está a trabalhar o Portfólio das Línguas” (E1). Conferindo à colegialidade grande importância, refere a relevância do trabalho em equipa, pois, como já foi referido, a “compartimentação mata o serviço” (E1).

Outra inovação da gestora, em análise, foi o tirar “formalismo à questão da direção”, apesar de ser da opinião que o formalismo se deve manter porque “a burocracia quando é boa organiza e regulamenta e isso é muito bom num serviço como este, com 50 pessoas”, mas quando esta é em excesso entrava (E1). Com estas pequenas mudanças acredita que houve ganhos principalmente no “cumprimento de prazos, (...) [em] respostas mais fáceis, (...) na prestação de serviço público” (E1). Também foi esta gestora que insistiu com o Senhor Diretor-Geral para haver estagiários na DSDC, e este foi o primeiro ano em que isso aconteceu. Vê isso como um aspeto positivo, pois “é uma boa ideia cruzar pessoas que têm [muitos] anos (...) num serviço da administração com pessoas que acabam de sair [do] Ensino Superior e que trazem mais-valias em termos de conhecimento, (...) formação académica e (...) novas maneiras de trabalhar” (E1).

Mas não foram só estas as inovações introduzidas na organização pela E1. A criação de um coro trouxe “grandes vantagens”, contribuindo para que as pessoas se sintam bem no seu local de trabalho, porque “trabalham aqui, mas vivem aqui o seu dia todo” (E1). Considera “que as instituições se fazem com as pessoas” e desafiou “os colegas do Desporto Escolar [para haver] dança” (E1). Todos estes factos são essenciais para o trabalho de equipa e para o bem-estar dos técnicos, porque se as pessoas se derem bem “ficam muito mais disponíveis para o trabalho” (E1). Além do coro e da dança, procurou juntar as pessoas de forma a fortalecerem laços, o que levou a que criasse um espaço de refeição, ao qual “as pessoas mostraram muito agrado com esta decisão”, tendo “um espaço que lhes pertence” (E1).

Esta gestora considera que as pessoas são a base do sucesso da organização. Se não existisse comunicação como seria esse sucesso alcançado? O “ser humano é um ser social” (Ribeiro, 2012:

s/p)²⁰. As pessoas comunicam não apenas verbalmente mas também pela sua “expressão corporal”, a chamada “comunicação não-verbal” (Souza *et alli*, 2012: s/p)²¹. A par da preocupação em colocar as pessoas a trabalhar em equipa, segundo as suas capacidades e interligando as suas formações, a gestora considera importante dar atenção às afinidades e ao fortalecimento de laços. Para isso, pugnou, como constatámos anteriormente, para que houvesse um coro, danças, uma maior horizontalização da estrutura e um espaço para que as pessoas pudessem realizar as suas refeições.

Segundo referiu, no seu dia-a-dia costuma chegar cedo e fazer a “distribuição toda do serviço” e verifica “os prazos” do que é necessário fazer (E1). Explica que “a questão da verificação dos prazos é muito importante” porque existem “pareceres” para diversos organismos (E1). No dia em que os prazos terminam envia “um *email* às pessoas” a relembrar desse facto e que têm de “dar resposta até uma determinada hora e que ainda [precisa] de ver o documento antes de ele ser enviado” (E1). O dia-a-dia também “depende muito do que as pessoas têm de urgência (...) para tratar” (E1). É, muitas vezes, “chamada à Direção para pareceres técnicos, ou para ver questões que têm de ser decididas”, faz reuniões quando é necessário “fazer propostas de legislação”, reúne com “as Chefes de Divisão, ou com Chefes de Equipa, para orientar o trabalho, para [estabelecer] cronogramas, para [marcar] prazos” (E1).

Trabalha em articulação com a sua secretária, de modo a tomar conhecimento do que tem para fazer durante a semana, as respostas que têm de ser dadas e a organização do serviço. Segundo confessou, é uma gestora que consegue planear o seu dia-a-dia, mas não o consegue cumprir. Considera-se “um bocadinho obsessiva com o cumprimento e com o planeamento”, porque existe uma grande diversidade de tarefas na DSDC (E1). Dá um exemplo disso: quando chega quer “despachar dez assuntos” urgentes que programou para uma hora (E1). Porém, é chamada pelo Senhor Diretor a dizer que “o Senhor Secretário de Estado está a pedir alguém no gabinete da área do currículo e que tem de ser uma representação ao nível da Direção de Serviços” e a gestora tem de ir (E1). Sendo assim, a esses “dez assuntos [que] não foram tratados (...) juntaram-se mais dez e a reunião (...) estendeu-se pelo dia inteiro” e quando regressa à Direção de Serviços “não [tem] as tarefas do dia feitas” (E1). Para

²⁰ In <http://sheilaribeiro psicologia.blogspot.pt/2012/07/o-homem-e-um-ser-social.html>

²¹ In <http://www.efdeportes.com>

as realizar tem de se organizar a nível pessoal, aproveitando “o sábado de manhã, ou a sexta à noite” (E1).

A panóplia de tarefas com que se debate, não obstante conseguir planificar o seu trabalho, leva a que acabe por não realizar tudo aquilo a que se propõe. Pode ter diversas tarefas para realizar, mas aparecem urgências e premências que deixam esses trabalhos para trás. Este facto está de acordo com o que é defendido por Mintzberg (1986: 2) quando se refere à “brevidade, variedade, e fragmentação” do trabalho do gestor, sendo tarefas, na sua maioria, de curta duração.

A gestora, também tem ritos de apresentações da DGE a nível nacional e internacional. Faz parte do júri da “Fulbright (*Bureau of Educational and Cultural Affairs*)”, da “Comissão Mista Luso-Luxemburguesa” (E1). Faz, por vezes, aberturas de sessões em conferências e é convidada para ser presidente de mesa de *workshops*.

Devido a ter tão diversificadas tarefas, tem de delegá-las, o que não a amedronta. Faz, principalmente, muita delegação nas “Chefes de Divisão e nos Coordenadores de Equipa”, pois sabe que “delegam muito nas técnicas superiores”, mas a última leitura do documento é sempre da gestora (E1). Delega com cuidado e “com acompanhamento”. Por fim, realço o facto de a gestora procurar demonstrar o reconhecimento aos seus trabalhadores, permitindo-lhes fazer representações da DSDC, quando são assuntos da sua competência ou quando realizam um bom trabalho, pois “as pessoas que tem saberes, têm de ser evidenciadas” (E1). Isso vai ao encontro do que Ruão (1999: 14) afirma causar um “resultado positivo”, pois a entrevistada declara que as pessoas trabalham bem e agradecem esse reconhecimento.

Abordando a questão da interdependência departamental, os departamentos “trabalham dependente e independentemente”, ou seja: são dependentes da gestora na “distribuição de serviço” e na tomada de decisão e independentes no restante processo (E1). Considera que as pessoas e as equipas “têm de ter autonomia, têm de ter capacidade” mas cabe-lhe a ela a responsabilidade pelo “produto final” (E1).

Para haver esta autonomia, tem de existir uma rede de comunicações coesa. A entrevistada afirma que tem agilizado esse processo “porque as pessoas têm um bom princípio que rapidamente se converte numa “burocratite” aguda que é: nós trabalhamos com os *emails* e com os *edocs* e damos conhecimento de tudo a todos”, mas por vezes dão conhecimentos de assuntos que não são relevantes (E1).

A rede de comunicação organizacional realiza-se, na DSDC, de modo formal e informal, através de *emails*, despachos, informações, legislação, ou de um simples telefonema ou de contacto face-a-face. Através da comunicação, as pessoas conseguem partilhar a informação, realizar um melhor trabalho e esclarecer dúvidas. Quanto à comunicação externa, quando são assuntos de carácter sensível (como *emails* que necessitem de intervenção da Direção) têm de passar pela gestora.

Ao longo da entrevista, a E1 recebeu 72 *emails*. A comunicação é garantida quando lê os *emails* e os dá a conhecer às pessoas, mas para isso tem de ser explicado de forma a não “criar ruído na comunicação” (E1). Sendo assim “é necessário dar conhecimento das decisões e das fundamentações e/ou opiniões que contribuam para a decisão”, centrar-se no essencial, deixando para segundo plano o que é acessório (E1). A gestora afirma que “é aqui que estamos a melhorar”. Outra forma de melhorar a comunicação é ser-se claro naquilo que se pretende, no “sentido do serviço” (E1). A única dificuldade encontrada na rede de comunicação da DSDC é o facto de a gestora passar muito tempo fora e não conseguir ver, com frequência, os *emails*. Mas pensa que “a comunicação funciona”, pois conseguem “cumprir prazos, (...) dar respostas e (...) ter as tarefas prontas nos momentos em que têm de estar prontas” (E1). Depois, segundo afirma, a comunicação também encerra duas situações importantes: por um lado, quando são premências, em que as respostas têm de ser dadas a algum organismo, no espaço de uma hora, a própria dirige-se ao gabinete da pessoa encarregue ou telefona-lhe, de modo a que o prazo seja cumprido; por outro lado, quando são tarefas urgentes, significa que têm uma manhã ou uma tarde para ser tratado, a gestora envia um *email* ao técnico em questão.

Outro método de comunicação utilizado são “umas folhas de registo em *Excel* e essas folhas têm a origem, o assunto, o prazo e normalmente o secretariado, (...) faz o registo e coloca o prazo” e a gestora pede-lhes para “contactar a pessoa e perguntar se o trabalho está a ser feito” (E1). Também há alguns prazos que não passam pelo secretariado e vão diretamente para a gestora, integrando a sua própria agenda, procedendo às devidas marcações. Como o seu calendário “é partilhado com o secretariado”, todas as pessoas têm acesso à sua disponibilidade (E1). Costuma convidar as Chefes de Divisão para um café no seu gabinete de modo a coordenarem “atividades do dia ou de alguma urgência” (E1). Portanto, “a estrutura está montada hierarquicamente, e isto facilita (...) a [sua] verticalização” (E1).

Seguindo a tipologia relativa às tarefas dos gestores de Katz (1974, in Barroso, 2005, 147), verifiquei que a E1 realiza leitura de *emails*, faz reuniões com a Direção e outros intervenientes (técnicas); distribui serviço e delega tarefas (conceção); apoia os técnicos superiores, tenta inovar de

modo a criar melhores condições de trabalho (relações humanas), presta contas, anualmente, ao Estado e faz representações nacionais e internacionais (gestão externa). Do ponto de vista da tipologia de Anne Jones (1988, in Barroso, 2005: 149), a gestora verifica os prazos das tarefas que tem de realizar diariamente e, com o apoio da sua secretária, avisa os técnicos sobre o que é necessário fazer (liderança); gere o seu tempo, as pessoas e os recursos que tem disponíveis no momento, para atingir os objetivos (organização), gere as Chefes de Divisão e os Chefes de Equipa, de modo a planificarem as tarefas que são necessárias realizar, bem como as pessoas mais aptas para as executarem (relações humanas) e representa a organização através de comunicações, reuniões, eventos e presenças em outros organismos (relações externas).

Quanto aos papéis que Mintzberg (1984: 83) aborda podemos situar os da E1 da seguinte forma:

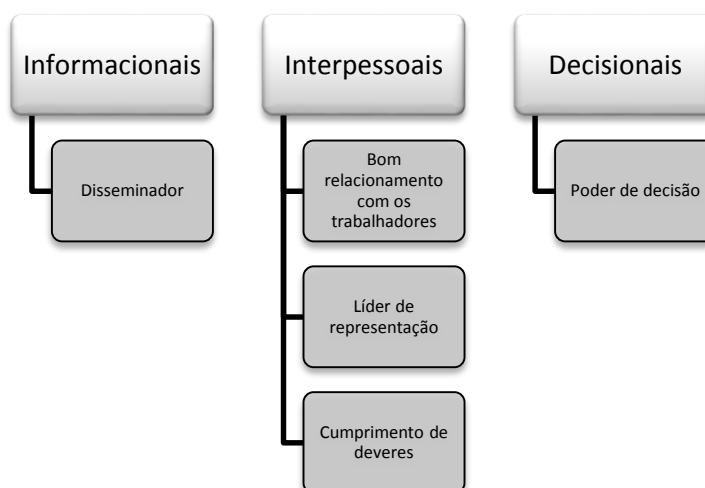


Figura 8. Papéis da E1

Em relação aos papéis informacionais, a gestora revela-se, sobretudo, uma disseminadora da informação que realiza a distribuição de serviço da forma que acha mais apropriada, tendo em consideração as capacidades dos diversos técnicos superiores e das suas formações. Quanto aos papéis interpessoais, é uma líder que mantém um bom relacionamento com os funcionários, é a líder de representação e preza o cumprimento de deveres de toda a DSDC. Já nos papéis decisionais, é uma gestora que gosta de delegar tarefas, mas não responsabilidades, sendo que tudo o que está relacionado com decisões dentro da DSDC tem de passar por ela.

As últimas questões da entrevista prenderam-se com os sucessos e desafios que alcançou e encontrou na DSDC. Em relação aos sucessos, considera que estes são alcançados através do trabalho

em equipa, que não se pode deixar passar o momento sem lhes “agradecer” (E1). Para se atingir esse sucesso é necessário “o bom trabalho, a boa prestação, a transparência, a clareza (...) mas sempre com o princípio que o Estado é pessoa de bem e [na DGE são] pessoas de bem” (E1). Em seu entender, é fundamental existir “muito trabalho, muita exigência, muita responsabilização” (E1). Quanto aos desafios, elege:

“o apoio às escolas e aos alunos”, a “questão do serviço educativo”, em que é necessário “[haver] ofertas, [haver] programas, termos currículos que estejam adequados e ajustados porque a escola está diferente, os alunos aprendem de outra maneira e nós não podemos manter o tradicional e o achar que estamos certos”.

É essencial questionarmo-nos sobre o que estamos a fazer, fazer “estudos de impacto” e “aprender com o resultado” (E1). Esse é “o grande desafio da educação, é o grande desafio da DGE, porque a DGE é a casa do currículo” (E1). A “casa do currículo tem de ser a casa da educação” (E1).

A entrevistada é uma gestora que, tendo por base os papéis abordados por Dinis (2002: 119), está mais inclinada para o de profissional, tanto interno como externo. A E1 tem na sua base profissional esta visão de que as pessoas são parte fundamental da organização e, como profissional interna, orienta os técnicos superiores nas tarefas que têm de realizar tentando apoiá-los; como profissional externa, é uma gestora que está destacada para diversas funções internacionais e que representa a organização em diferentes meios.

No fim de contas, “mudanças de gestão são estas, são pequenas coisas que deixam as pessoas mais confortáveis, mais felizes, melhor trabalhadoras” (E1).

Atividades desenvolvidas no estágio

Uns dos fatores que me fez compreender a cultura da organização foram as atividades que realizei ao longo do estágio, em duas direções de serviços (DSPE – Direção de Serviços dos Projetos Educativos e DSDC - Direção de Serviços do Desenvolvimento Curricular)²². Este estágio teve a duração de 8 meses, repartido por 15 horas semanais, com início a 16 de setembro de 2013 e término

²² Por ordem de frequência.

a 30 de maio de 2014, em que tive o privilégio de executar várias atividades e de trabalhar com diversos intervenientes. Ficou acordado que, no primeiro mês, estagiaria na DSPE²³ (metade de setembro até finais de outubro de 2013), de modo a conhecer como se realiza todo o processo da política de formação de professores, e nos restantes meses trabalharia na DSDC sob orientação da Dr.^a AX²⁴. O **Gráfico 1** permite uma melhor compreensão das tarefas realizadas em setembro (tarefa e frequência em dias):

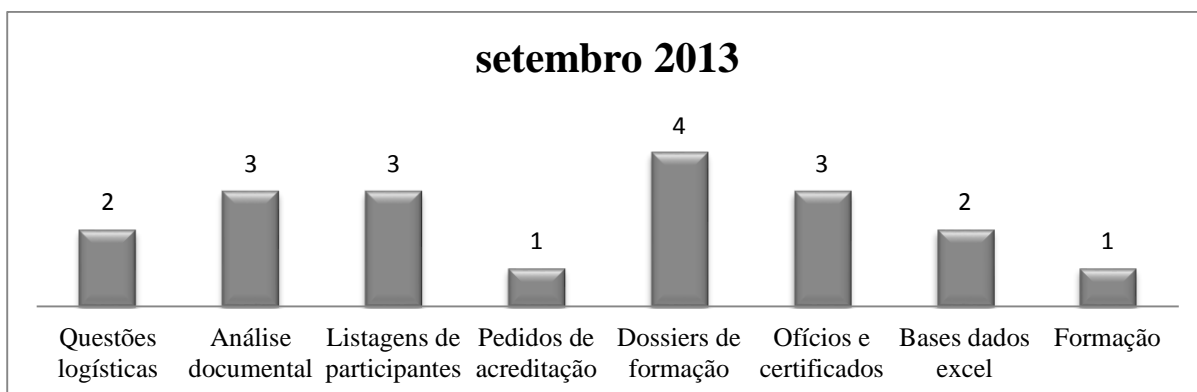


Gráfico 1. Atividades realizadas em setembro de 2013

Em setembro de 2013 estagiei 19 dias, tendo começado a entrar na dinâmica de toda a organização. Foi um mês em que pude aculturar-me aos procedimentos da DSPE e compreender como se trabalha na vertente ligada à política de formação contínua de professores. A Dr.^a AX recebeu-me e acompanhou-me nos dois primeiros dias de estágio (16 e 17 de setembro). Foi um período em que tratámos de questões logísticas relacionadas com o plano de estágio²⁵ e com a ida para a DSPE. Para me inteirar dos assuntos da formação, tive de proceder à análise documental de modo a compreender: i) assuntos relacionados com o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)²⁶; ii) a legislação que se encontrava em vigor; e iii) os documentos que integravam o *dossier* pedagógico²⁷. Esta atividade durou três dias (17, 23 e 24 de setembro). A atividade seguinte estava relacionada com a listagem de participantes que frequentaram a formação das metas curriculares de matemática e de português (18, 19 e 20 de setembro). Tratou-se de uma formação que contemplou mais de 7000 professores e foi administrada, no caso da matemática, em duas universidades públicas nacionais

²³ Ficando tutorada pela Dr.^a MG, que trabalha na DSPE.

²⁴ A Dr.^a AX foi a minha tutora e trabalha na DSDC.

²⁵ Consultar anexo 1.

²⁶ Organismo que acredita as formações.

²⁷ *Dossier* que contém todas as informações necessárias para que ocorra uma formação.

(FCUP²⁸ e UAb²⁹) e pela própria DGE/MEC e, no caso do português, por três universidades públicas nacionais (FLUC³⁰, FLUL³¹ e FLUP³²). Esta tarefa centrou-se na verificação das presenças a partir das listas enviadas pelas faculdades, bem como na correção dessa informação na base de dados, criada para o efeito, e na inscrição de novos formandos. Pude estar presente numa atividade (24 de setembro) que consistia na realização de um pedido de acreditação ao CCPFC para uma formação relacionada com economia. Uma vez acreditadas as formações, cabe à DSPE preparar toda a documentação para que a ação tenha início na data prevista. Sendo assim, preparam-se os *dossiers* pedagógicos que contêm diversos documentos³³. No final da ação, as instituições remetem estes *dossiers* para a DSPE, para serem validados, e prepararem-se os certificados dos formandos. Estive quatro dias (24, 25, 26 e 27 de setembro) a preparar e a validar *dossiers*, três dias dos quais (24, 25 e 27 de setembro) a carimbar, organizar e enviar ofícios e certificados aos formandos. As minhas últimas tarefas, realizadas neste mês, consistiram na execução de base de dados MERGE³⁴ relacionada com a formação³⁵ (25 e 30 de setembro). No dia 28 de setembro fui ao primeiro dia de formação do EBP no 1.º CEB³⁶ - 3.º ano, formação que vai servir de base para o meu relatório de estágio, o qual será explicado, mais pormenorizadamente no capítulo 2 – projeto de investigação.

Reflexão do mês de setembro: “Este foi um mês de muitas aprendizagens, em que tive de me ambientar a toda a dinâmica da organização. Fiquei satisfeita com toda a aposta que [fizeram] em mim, visto que me [deram] uma oportunidade de trabalhar numa área de grande interesse: Formação de Professores” (DB³⁷, 16/9/2013). Percebi que a licenciatura em Ciências da Educação e o mestrado em Administração Educacional me deram ferramentas para conseguir exercer, com proficiência, o meu trabalho de estagiária, nomeadamente a capacidade de síntese, o trabalho em equipa e a organização.

²⁸ Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

²⁹ Universidade Aberta.

³⁰ Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

³¹ Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

³² Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

³³ Contém a cópia do certificado da acreditação, cronograma da ação, ficha de identificação do formador e do formando, lista de participantes, registo de presenças, faltas, registo quantitativo, avaliação final e creditação, sumários, registo de ocorrências, relatório do formador e avaliação da ação que contempla um código para ser inserido *online* de modo a que, os formandos e os formadores, avaliem a ação preenchendo um questionário.

³⁴ Base de dados que contempla todos os dados sobre os formandos, de cada formação realizada (n.º de turma, nome do formando, nota quantitativa, moção, morada, local da formação, região, nome dos formadores e ofício, dos formandos das metas curriculares).

³⁵ Cada formação contempla uma base de dados.

³⁶ Ensino Bilingue Precoce no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

³⁷ Diário de Bordo. Consultar anexo 33.

Também foram fundamentais as Unidades Curriculares que tive sobre formação, pois em todas trabalhei assuntos que me estão a ser muito próximos agora, o que me facilitou a integração nesta equipa da DSPE. Neste mês, comecei a notar que “as Drs.^a [que me acompanharam, pediram-me] mais trabalho autónomo, o que demonstra, no meu ponto de vista, confiança.” (DB: 24/9/2013).

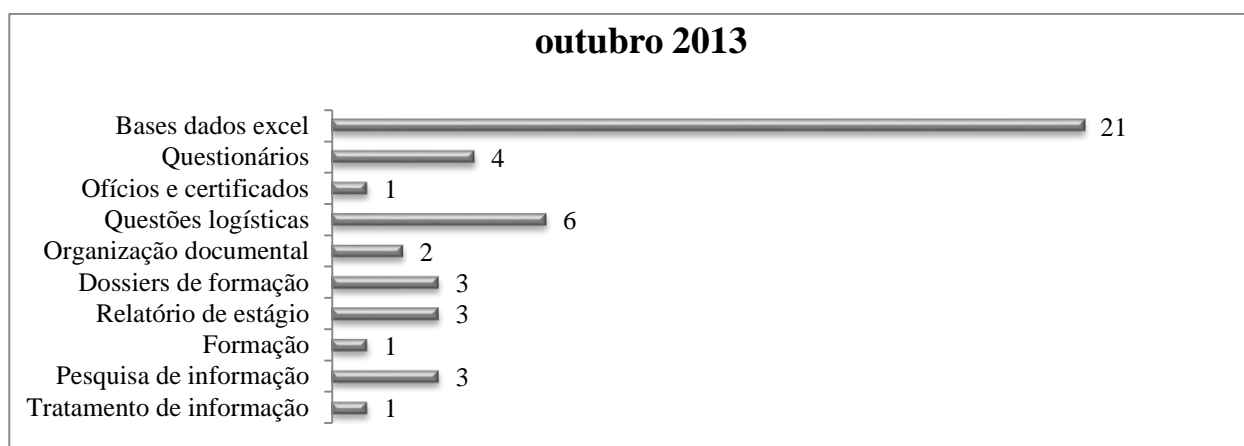


Gráfico 2. Atividades realizadas em outubro de 2013

Em outubro estive na DSPE até dia 25, sendo que nos últimos quatro dias do mês (de 28 a 31 de outubro) já me encontrava na DSDC. Como se pode constatar no **gráfico 2**, estive 21 dias a realizar bases de dados *Excel* (1 a 4 de outubro, 7 a 12 de outubro, 16 a 18 de outubro, 22 a 25 de outubro, 28 a 31 de outubro) em tarefas relacionadas com as bases de dados MERGE, a análise de questionários de avaliação das formações, por parte dos formandos, e a organização de dados das escolas do projeto EBP no 1.º CEB a nível europeu. A análise de questionários de avaliação corresponde aos inquéritos que os formandos preenchem no final das sessões de formação. Esses dados recolhidos são tratados e analisados, dando origem a um relatório. Esta tarefa durou quatro dias (1 a 4 de outubro). Quanto à organização de dados relacionados com as escolas do projeto EBP no 1.º CEB, a nível europeu, foi um pedido da Dr.^a **AX**. Esta tarefa implicava a realização de uma base de dados das diversas escolas bilingues existentes na europa, os seus contactos e a descrição das suas atividades. Neste mês, fiz organização documental de um *dossier* pedagógico, durante dois dias (18 e 21 de outubro), o qual preparei e validei (21, 22 e 23 de outubro). A Dr.^a **EL**³⁸ pediu-me (4 de outubro) para carimbar, organizar e enviar ofícios e certificados de formação para diversos formandos. Quando me mudei para

³⁸ Dr.^a que trabalha, a tempo inteiro, na parte da formação e que me acompanhou na DSPE

a DSDC, houve seis dias em que se teve de tratar de diversas questões logísticas (8, 16, 17, 24, 25 e 28 de outubro) relacionadas com o protocolo e o plano de estágio e as mudanças de gabinete e de Direção de Serviços. Quando não tinha tarefas atribuídas trabalhava no meu relatório de estágio (23, 24 e 31 de outubro). Dia 26 de outubro estive na última sessão de formação do EBP para os professores do 3.º ano. A minha primeira tarefa, na DSDC, esteve relacionada com a pesquisa de informação na internet sobre EBP a nível europeu (29, 30 e 31 de outubro). A Dr.ª AX é a pessoa encarregue pelo projeto EBP no 1.º CEB, a nível nacional, que se encontra em fase piloto e conta com a participação de sete agrupamentos. Dia 31 de outubro, também pesquisei informação sobre as Escolas Portuguesas no Estrangeiro, as quais funcionam em diversos países mas que adotam o currículo português.

Reflexão do mês de outubro: “Neste mês [na DSPE] senti-me muito acarinhada por todos (...), há um grande espírito de entreatajuda.” (DB: 25/10/2013). Eu não dominava muito bem o *Excel* e tinha algumas dificuldades em inglês. Para superar estas barreiras tive de pedir ajuda, de trabalhar em equipa e de arriscar por tentativa-erro. Houve tarefas que realizei sozinha, tendo-me sido dada total liberdade. Senti que sempre confiaram no meu trabalho e disseram-me que era empenhada, o que me deixou satisfeita. Desempenhar tarefas próprias de uma técnica superior de educação, permitiu-me obter um olhar diferente sobre a educação e a administração central. Além disso, sinto que me tornei numa pessoa polivalente, que é capaz de realizar as múltiplas e diferentes tarefas que lhe propõem. “Sinto-me grata por ter podido ter esta oportunidade de estagiar na DGE.” (DB: 16/10/2013).



Gráfico 3. Atividades realizadas em novembro de 2013

Tal como nos outros meses, nos momentos em que não tinha tarefas para realizar adiantei o relatório de estágio, o que fez um total de 6 dias em novembro (1, 4, 12, 13, 14 e 15 de novembro). As tarefas que mais realizei prenderam-se com bases de dados *Excel* (1, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13 e 26 de

novembro) relacionadas com listagens de formações, listas de cedência³⁹ e ensino presencial para a itinerância⁴⁰; com a preparação das visitas de monitorização às escolas (11, 12, 15, 19, 20 e 21 de novembro) do projeto EBP no 1.º CEB, tendo realizado, conjuntamente com a Dr.ª **AX**, a grelha de observação para as aulas que iríamos observar, além de preparar e imprimir diversos materiais. A referida grelha⁴¹ foi a mesma que utilizei nas minhas observações para o relatório de estágio. Neste mês, realizámos duas visitas de monitorização a dois AE's (Agrupamentos de Escolas - 22 e 25 de novembro) e conseguimos tratar alguns dados dos que foram recolhidos (26 e 27 de novembro). As restantes tarefas foram realizadas, maioritariamente, com a colaboração da Dr.ª **AX**, pois tinham um carácter urgente: o *draft* do plano de desenvolvimento⁴² a enviar às escolas, a documentação que os AE's tinham de preencher de modo a informarem a DGE do que estava a ser feito com o EBP no 1.º CEB – 1 de novembro e questões logísticas – 7 de novembro. Ainda neste mês, participei três dias no coro da DGE, do qual agora faço parte (19, 21 e 27 de novembro), procedi à análise de documentação relacionada com o ensino presencial para a itinerância (4 de novembro) e realizei a análise de questionários de avaliação da formação aos docentes do EBP do 3.º ano (13 de novembro).

Reflexão do mês de novembro: O ponto alto deste mês foi a realização de duas visitas de monitorização a dois, dos sete AE's, que participam no projeto do EBP no 1.º CEB. Esta monitorização é a primeira de três (uma em cada período escolar), que tive oportunidade de acompanhar ao longo do estágio, e que foi uma parte importante do meu projeto de investigação. Foram dois dias em que pude visualizar, no terreno, o modo como se implementa o projeto. Fiquei surpreendida com o grau de proficiência das crianças que o frequentam, desde o 1º ano, e que, estando agora no 3.º ano, evidenciam um bom domínio da língua inglesa. A preparação para as visitas às escolas foi fundamental, pois “pude perceber os pontos fortes e fracos de cada escola e, com isso, guiar o meu olhar para elementos que quer[ia] captar nas monitorizações” (DB: 15/11/2013).

³⁹ Procedimento que consiste em ‘ceder’ determinadas formações acreditadas na DGE a outros organismos, ou vice-versa.

⁴⁰ Consiste em processar a informação relativa aos alunos que por diversas razões têm de a mudar de escola amiúde.

⁴¹ Consultar Anexo 26.

⁴² Documento enviado às escolas, para estas o preencherem com as informações relativas a esse ano letivo e o modo com estão a implementar o projeto EBP na sua escola. Consultar Anexo 24.

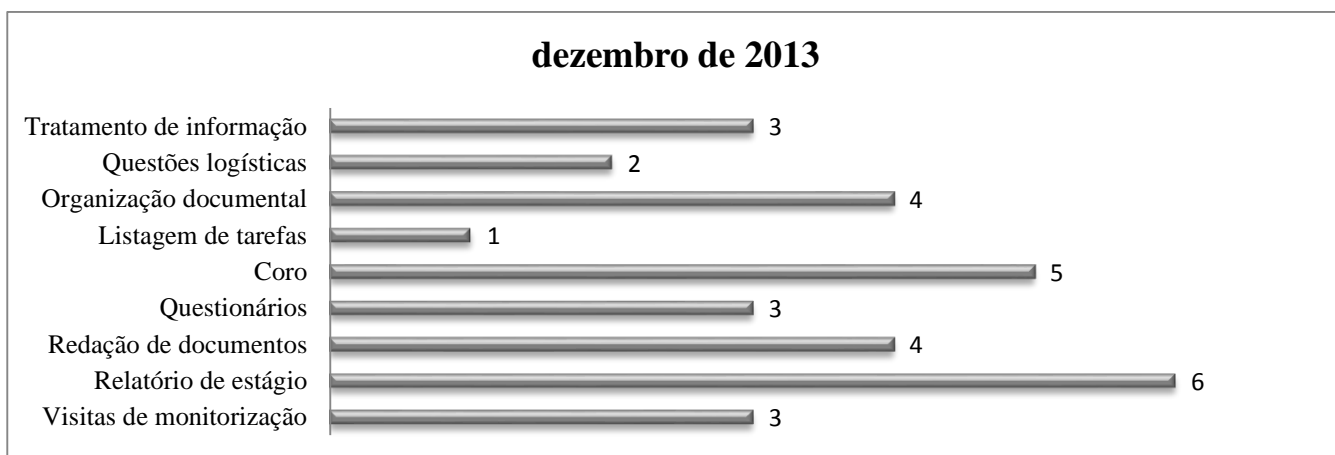


Gráfico 4. Atividades realizadas em dezembro de 2013

No mês de dezembro, continuámos as visitas de monitorização às diversas escolas do EBP no 1.º CEB (2, 3 e 4 de dezembro), o que implicou a realização de atividades relacionadas com o tratamento de dados recolhidos (18, 19 e 20 de dezembro) e redação de documentos a enviar aos AE's para conseguirmos a acreditação de outra formação, devido a haver muitos docentes que não têm prática em CLIL⁴³ (*Content and Language Integrated Learning*), o que é essencial para a correta implementação do projeto (5, 6, 9 e 12 de dezembro). Nestas visitas, sob a supervisão da Dr.ª **AX**, elaborou-se uma lista das prioridades para o projeto (12 de dezembro), de entre as quais a formação para professores de 1.º e 2.º anos. Nesse seguimento, nos dias 17 e 18 de dezembro, tratámos de questões logísticas (relacionadas com o protocolo e com a formação para docentes de 1.º e 2.º anos que estão no projeto EBP no 1.º CEB) e organizei os documentos para começar a fazer o pedido de acreditação e o *dossier* pedagógico da formação acima referida (12, 13, 16, 17 de dezembro). Quando não tinha tarefas para realizar, adiantava o meu relatório de estágio (5, 6, 12, 18, 19 e 21 de dezembro). Ainda neste mês, consegui terminar a análise dos questionários de todas as formações administradas no âmbito do EBP no 1.º CEB, desde que o projeto se iniciou, e realizei os respetivos relatórios (9, 10 e 11 de dezembro). Tive cinco dias de coro, sendo um deles uma atuação, na entrega do selo intercultural a 10 escolas a nível nacional (5, 9, 10, 12 e 19 de dezembro). Estive de férias desde o dia 23 de dezembro até ao final do mês.

Reflexão do mês de dezembro: Gostei de realizar as visitas de monitorização, apesar de serem cansativas, pois são seis AE's (houve um que não visitámos) dispersos geograficamente. Nestas visitas

⁴³ Este conceito será explicado no Capítulo 2 – Projeto de Investigação.

foi interessante perceber, pela observação, no terreno, como se desenrola o trabalho dos professores. Apesar de sentir que a monitorização é um período de grande *stress* para os professores, penso que já se torna rotineiro, neste projeto, pois os docentes do 3.º ano são observados desde o 1.º ano de implementação. Nestas monitorizações, os docentes têm noção do que estão a conseguir cumprir e de aspetos que têm de melhorar. Existe, também, uma motivação para que trabalhem em equipa e a prática docente não se tornar tão solitária. O mês de dezembro contou com muitas tarefas para realizar sendo que algumas tiveram de ser prolongadas para o mês de janeiro. Senti que consolidei competências importantes nomeadamente a gestão de *stress* e a capacidade de conseguir chegar a consensos, mesmo havendo opiniões diversas.

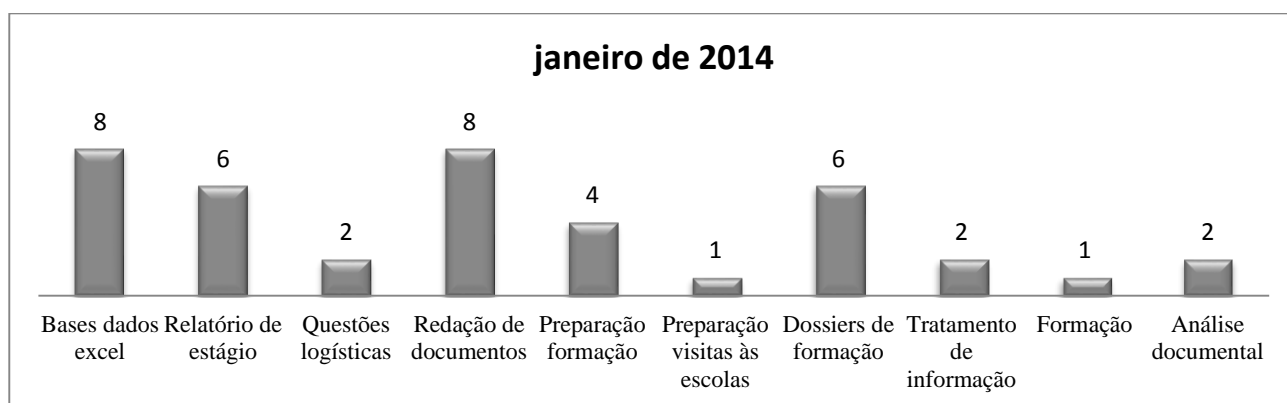


Gráfico 5. Atividades realizadas em janeiro de 2014

No mês de janeiro as atividades que realizei, mais frequentemente, prenderam-se com as bases de dados *Excel* (listagem de formações desde 2003⁴⁴, ensino presencial para a itinerância, previsão de custos para a formação do EBP nos 1.º e 2.º anos - 2, 10, 13, 16, 21, 28, 29 e 30 de janeiro) e a redação de documentos (relatórios da monitorização realizada, no 1.º período, sobre como os professores realizam a avaliação aos alunos em sala de aula, uma notícia sobre uma competição a decorrer em Portugal, caderno encargos do POAT/FSE⁴⁵ para avaliação do projeto EBP no 1.º CEB⁴⁶ - 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14 e 30 de janeiro). Também tive oportunidade de preparar *dossiers* de formação (14, 15, 17, 20, 21 e 22 janeiro). A inventariação das formações ocorridas, desde 2003, prende-se com uma atividade iniciada em setembro e que fui atualizando. Trata-se de uma listagem que contempla todas as formações que foram propostas para acreditação por parte da DGE, e da antiga DGIDC, desde 2003.

⁴⁴ Consultar anexo 20.

⁴⁵ Programa Operacional de Assistência Técnica/Fundo Social Europeu.

⁴⁶ Financiamento ao qual a Dr.ª AX se candidatou e ganhou.

Quanto à base de dados *Excel*, relacionada com a previsão de custos para a formação do EBP, nos 1.º e 2.º anos, contempla os custos que os formandos suportarão com a sua vinda a Lisboa, onde terão a formação (quatro sábados, um dos quais no Porto). Esta estimativa permitiu o pagamento de deslocações. Este mês também tive oportunidade de adiantar o relatório de estágio (2, 3, 6, 10, 21 e 30 janeiro) e de preparar a formação do EBP no 1.º CEB (8, 9, 22 e 23 de janeiro). A preparação da formação é uma atividade que contempla a organização de toda a documentação necessária, tal como as pastas para dar aos formandos. As restantes atividades prenderam-se com questões logísticas (protocolo de estágio – 6 e 27 de janeiro), a preparação da 2.ª visita de monitorização às escolas do projeto do EBP, no 1.º CEB (8 de janeiro), tratamento de informação (grelhas de observação das visitas de monitorização do 1.º Período – 17 e 20 de janeiro), a formação do EBP (25 de janeiro) e análise documental (*dossier* pedagógico da formação do EBP no 3.º ano administrada em outubro e novembro – 27 e 30 de janeiro).

Reflexão do mês de janeiro: Tal como estava prognosticado, foi um mês de muito trabalho em que “[havia] muitas tarefas a realizar e (...) não [foi] possível concluí-las [nas datas pretendidas], visto que estão sempre a aparecer mais e com graus de urgência distintos” (DB, 8/1/2014). As urgências, na DSDC, são divididas em urgências e premências, em que as urgências são resolvidas numa manhã ou numa tarde e as premências têm prazos muito mais curtos (por vezes, de uma hora, tendo de ser feitas de imediato). Sendo assim, torna-se complicado cumprir o planeado, pois todos os dias surgem imprevistos e existe a necessidade de aprender a lidar com esses fatores. Essa foi uma das capacidades que desenvolvi ao longo do estágio: a lidar com a pressão, com as urgências e com prazos. Neste seguimento, podemos verificar que estamos mais uma vez a abordar os mitos de Mintzberg (1986: 1), em que um desses mitos é que “O executivo é um planejador sistemático e reflexivo”. Sendo assim, um trabalhador/estagiário deve ser capaz de lidar com esse caráter de imprevisibilidade e de urgência de cada situação tornando-se uma pessoa multifacetada. É interessante constatar a minha evolução no estágio, pois há tarefas que se tornaram rotina e que se foram revelando de mais fácil execução. Este facto fez-me refletir sobre elas: o que me trazem de novo? Como as poderei fazer melhor?

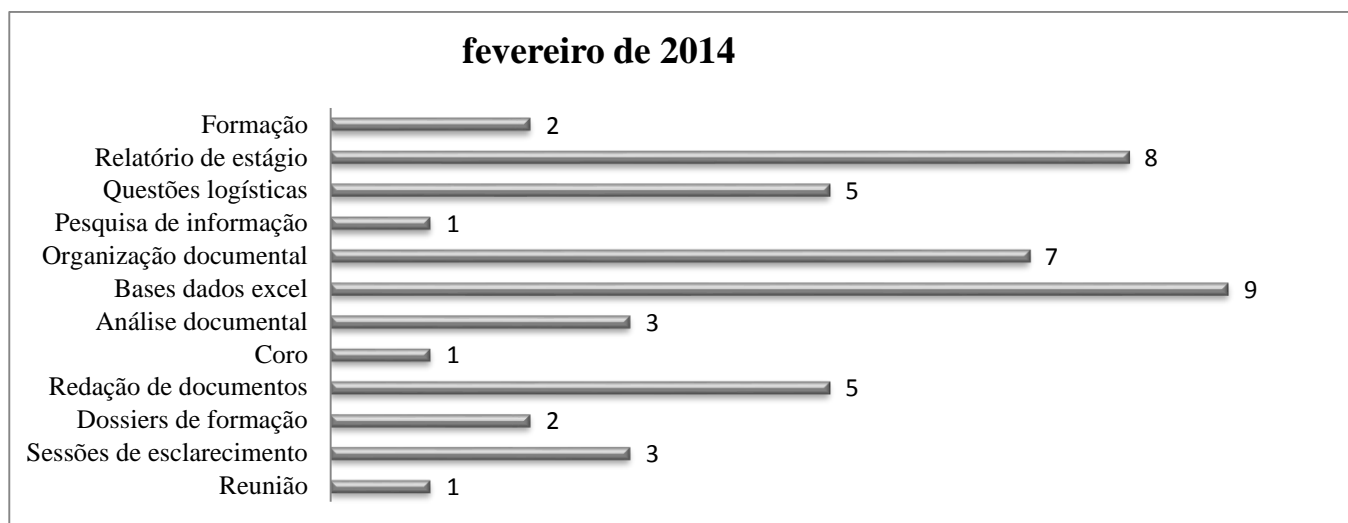


Gráfico 6. Atividades realizadas em fevereiro de 2014

No mês de fevereiro fui a duas, das três sessões que ocorreram neste mês, de formação do EBP no 1.º CEB para docentes que estão a lecionar nos 1.º e 2.º anos de escolaridade. Estas sessões ocorreram nos dias 1 e 22 de fevereiro. Houve momentos em que não tinha tarefas para realizar e adiantei o relatório de estágio - 3, 12, 13, 14, 17, 21, 24 e 28 de fevereiro. Para conseguir recolher os dados para o meu projeto de investigação, a Dr.ª **AX** chamou-me a atenção que teria de pedir autorização aos diferentes públicos-alvo, tal como colocar a documentação para aprovação numa plataforma *online* de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), que existe para aprovar documentação quando esta implica retirar dados em escolas. Como pretendia recolher dados dos AE's que participam no projeto EBP no 1.º CEB era necessária essa autorização. Estas questões logísticas ocuparam 5 dias (4, 6, 7, 11 e 17 de fevereiro). No dia 5 de fevereiro, a Dr.ª **AX** pediu a minha colaboração no sentido de proceder à pesquisa de informação, em jornais, sobre a *English Speaking Union*⁴⁷, e à digitalização de tudo o que encontrasse. Foi, também, um mês em que procedi à organização documental (7 dias - 5, 6, 7, 10, 11, 12 e 14 de fevereiro) dos boletins itinerários⁴⁸ dos formandos do EBP (1.º e 2.º anos de escolaridade) e de outros assuntos relacionados com este projeto; fiz análise documental (3 dias - 11, 18 e 19 de fevereiro) da nova legislação relacionada com a Formação Contínua de Professores e do novo programa ERASMUS +, que vem substituir o antigo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV); redigi vários documentos (5 dias - 12, 21,

⁴⁷ Uma organização Inglesa que faz competições a nível nacional e mundial.

⁴⁸ Os boletins itinerários são documentos que os formandos enviam para a DGE para justificar os custos (de transporte) da sua participação na formação.

24, 25 e 28 de fevereiro), fiz uma proposta de datas para a segunda visita de monitorização e para o relatório anual do projeto EBP no 1.º CEB e elaborei documentação sobre o programa ERASMUS + e sobre o CLIL. Ainda neste mês, atualizei bases de dados *Excel* referentes ao ensino presencial para a itinerância, aos boletins itinerários (verificar quem tinha entregue e se estava tudo correto) e aos contactos de todos os professores que estão no projeto do EBP no 1.º CEB (9 dias - 5, 6, 7, 10, 12, 14, 17, 19 e 25 de fevereiro). Também revi e propus, para validação, o *dossier* pedagógico da formação do EBP referente aos docentes de 3.º ano (2 dias – 18 e 19 de fevereiro) e estive no coro (11 de fevereiro). Para se poderem esclarecer dúvidas sobre o novo programa ERASMUS +, participei em três sessões de esclarecimento sobre este programa, nas vertentes de educação escolar, educação de adultos e formação profissional (3 dias – 10, 26 e 27 de fevereiro). No dia 28 de fevereiro tive uma reunião com a estagiária **CR**⁴⁹, que me acompanhou nestas sessões, e com a Dr.^a **AX** para transmitirmos como tinham decorrido as sessões e fazermos uma proposta à DGE, sob a forma de informação, no sentido de como esta se poderia candidatar ao programa.

Reflexão do mês de fevereiro: Neste mês senti estar a acumular muito trabalho do relatório de estágio, e que o diário de bordo me ocupou grande parte do tempo disponível. Também estava preocupada em relação às entrevistas a efetuar às técnicas superiores da educação da DGE, pois pensava que conseguia fazê-las até final de janeiro e, no entanto, março avizinhava-se. Ao longo destes meses ganhei autonomia na realização de tarefas e também a confiança da minha tutora e das demais Drs.^a. A sessão ERASMUS + foi, na minha opinião, exemplo disso, visto que fui, com a estagiária **CR**, a sessões de esclarecimentos do referido programa, do interesse da DGE e para o qual fomos destacadas. Em relação à nova legislação da Formação Contínua de Professores, que saiu em Diário da República, “não está assim tão distinta da anterior. As alterações não estão direcionadas para a DGE, por isso (...) não irão alterar o rumo do meu trabalho. A partir de agora, vai haver uma monitorização por parte da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e avaliação por parte da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (mas não para a DGE), tal como começou a existir a possibilidade dos docentes realizarem cursos de curta duração, entre 3 a 6 horas, que não tem créditos, mas podem entrar até 1/5 da soma de horas de formação anual que estes têm de realizar” (DB, 11/2/ 2014).

⁴⁹ Estagiária do PEPAC – Programa de Estágios Profissionais na Administração Central

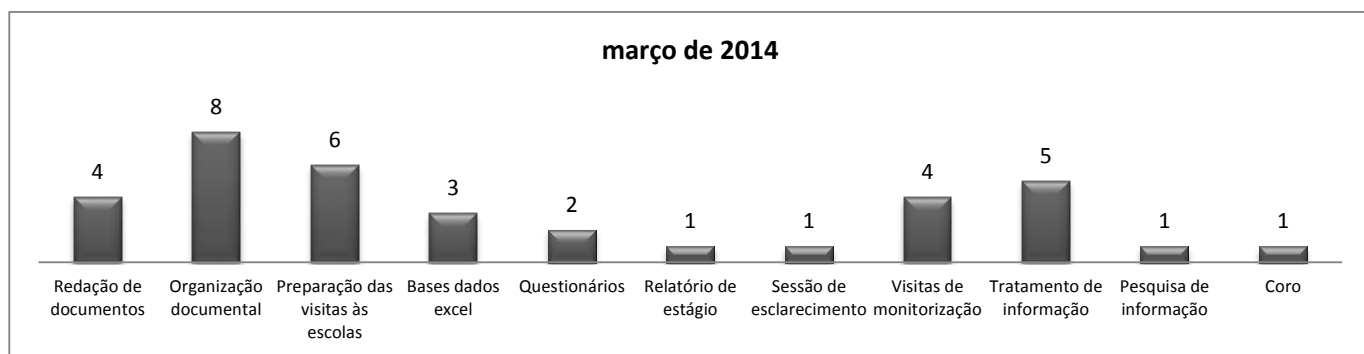


Gráfico 7. Atividades realizadas em março de 2014

O mês de março foi marcado pela realização de onze tarefas. A mais frequente foi a organização documental, que me ocupou oito dias (3, 10, 11, 12, 14, 20, 27 e 28 de março). Esta tarefa deveu-se, sobretudo, à organização de boletins itinerários, de fevereiro, dos professores que foram à formação do EBP no 1.º CEB (1.º e 2.º anos), e de trabalhos relacionados com o mesmo projeto. Nos dias 10, 11, 14, 24, 27 e 28 de março estive a realizar a preparação das visitas às escolas do projeto EBP no 1.º CEB, concretizando o seu agendamento, preparando as pastas para cada Agrupamento de Escolas (AE) e marcando os transportes e hotéis. No âmbito do EBP no 1.º CEB, também executei, neste mês, a análise dos questionários e redação dos seus resultados sobre a avaliação da formação que existiu em janeiro e fevereiro para os professores de 1.º e 2.º anos; visitei três AE's (quatro dias - 17, 18, 26 e 31 de março) e realizei o tratamento de informação das grelhas dos dados obtidos nessas visitas de monitorização (cinco dias - 19, 20, 21, 24 e 27 de março). Ainda neste mês outras tarefas foram executadas, tais como: redação de documentos (quatro dias - 3, 20, 24 e 28 de março) relacionados com o programa ERASMUS +, com a metodologia CLIL, pedidos de autorizações para poder utilizar os dados que estou a recolher⁵⁰, relatórios das visitas de monitorização e documentos relacionados com o POAT; atualização da base de dados *Excel* dos alunos que fazem parte do ensino presencial para a itinerância (três dias - 11, 19 e 25 de março); sessão de esclarecimento sobre o Programa ERASMUS + (um dia - 13 de março) e pesquisa de informação no *site* da IGEC, a pedido da Dr.ª EA⁵¹ (um dia - 27 de março) sobre as avaliações externas dos AE's que pertencem ao projeto EBP no 1.º CEB. No dia 13 de março, ainda tive possibilidade, antes de ir para a sessão de esclarecimento, de adiantar tarefas relacionadas com o relatório de estágio. Participei nos ensaios do coro no dia 25 de março.

⁵⁰ Para visualizar as autorizações, consultar os Anexos 2 ao 9.

⁵¹ Chefe da DSDC.

Reflexão do mês de março: A Dr.^a **AX** esteve ausente do país, entre 10 e 12 de março, devido a uma Conferência sobre CLIL. Sendo assim, fiquei no seu lugar com diversas tarefas que me incumbiu de realizar. Para o sucesso dessas mesmas tarefas, contei com o apoio da Dr.^a **CB**⁵². Em relação, ainda, à minha tutora, esta ficou doente dias antes da visita a um AE e a Dr.^a **EA** decidiu que eu estava preparada para ir sozinha a essa escola representar a Dr.^a **AX**. Foi um voto de confiança, que me deixou nervosa, mas que cumpri com sucesso. A visita correu dentro da normalidade e o facto de ter ido com uma das formadoras do *British Council*⁵³ também me deu mais confiança. Estes dois fatores permitiram-me, mais uma vez, ganhar capacidades (tais como autonomia, responsabilidade, trabalho em equipa e polivalência) e evoluir a nível profissional. Quanto às monitorizações, houve docentes que pude observar e que não tinha visto no 1.º Período. “Foi interessante verificar as diferentes metodologias utilizadas na gestão da sala de aula” (DB, 11/3/2014). Em relação ao programa ERASMUS +, penso que será complicado as escolas e as organizações realizarem propostas e projetos, porque os *timings* são muito apertados.



Gráfico 8. Atividades realizadas em abril de 2014

Neste mês estive a realizar, com mais frequência (nove dias - 11, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 29, 30 de abril), a organização de documentos relacionados com a *Dropbox* do projeto⁵⁴, o Programa Operacional de Assistência Técnica (POAT), organização de arquivos da DSDC, assuntos relacionados com o projeto EBP no 1.º CEB e os *dossiers* do mesmo projeto. Ainda redigi documentos variados (seis dias - 8, 10, 11, 15, 24, 29 de abril), como pedidos de autorizações, relatórios das visitas de

⁵² Colega de Gabinete da Dr.^a **AX** e que trabalha em assuntos relacionados com a Educação de Infância, Ensino Presencial para a Itinerância e Escolas Portuguesas no Estrangeiro.

⁵³ Parceiro da DGE no projeto EBP no 1.º CEB.

⁵⁴ Ferramenta *online* em que os docentes do projeto EBP no 1.º CEB colocam materiais didáticos e planificações que utilizam para as suas aulas, de modo a partilharem recursos entre si.

monitorização, POAT e assuntos relacionados com o EBP; atualizar bases de dados *Excel* (7, 8 e 14 de abril) do ensino presencial para a itinerância; realizar visitas de monitorização a dois AE's (1 e 28 de abril); estabelecer contactos telefónicos e enviar *emails* (8 e 9 de abril) a pedido da minha tutora; tratar a informação das grelhas de observação das visitas de monitorização (29 e 30 de abril) e ensaios do coro (8, 29 e 30 de abril). Outras tarefas prenderam-se com entrega de documentação a pedido da Dr.^a **AX** (16 e 17 de abril) e ainda tive tempo para, no dia 10 de abril, adiantar tarefas relacionadas com o relatório de estágio.

Balanço do mês de abril: Em abril, houve dias em que a Dr.^a **AX** tirou férias e fiquei, uma vez mais, encarregue de estar atenta a urgências e à realização de tarefas importantes. Quanto à *Dropbox*, penso que poderá constituir um bom recurso para que os AE's troquem materiais entre si, mas não está a ser utilizado porque os professores, apesar dos diversos pedidos da Dr.^a **AX**, não enviam documentação. O POAT é um financiamento essencial para avaliar o projeto EBP no 1.º CEB, mas que conta com diversas etapas e que já ultrapassou os *timings* estipulados no início do ano. Sendo assim, seleccionaram-se novas datas e esperamos que no final do mês de maio já tenhamos uma entidade que possa realizar o estudo. A base de dados *Excel* do ensino presencial para a itinerância tem, durante estes últimos meses de estágio, sido tratada apenas por mim, devido ao trabalho em excesso que a Dr.^a **CB** e **AX** possuem. A Dr.^a **CB** faz-me chegar os pedidos de matrícula e coloco-os na base de dados, mas “continua a ser uma tarefa que requer bastante concentração e organização, sendo que deveria ser feita todos os dias, de modo a ter os dados sempre corretos e atualizados” (DB, 8/4/2014). A base de dados está atualizada, em termos de alunos, mas não em termos das suas situações escolares (se as escolas que os recebem – as de acolhimento - dão a entrada e a saída do aluno, se colocam a sua avaliação, ...). Outro aspeto destes alunos é que “todos os dias chegam [novos pedidos] o que pode ser visto do ponto positivo e negativo: primeiramente, pode significar que os pais estão interessados que os alunos frequentem a escola e os inscrevam como alunos itinerantes para que possam seguir os seus estudos, por outro pode exprimir que só agora, no fim do segundo período, é que estes alunos chegam à escola e não a frequentaram desde setembro” (DB, 14/4/2014), o que me faz pensar que deveria haver um maior controlo de forma a tentar que todos os alunos fossem inscritos na escola nos tempos estipulados para tal. Continuo a afirmar que isso seria o ideal, mas é difícil pois teria de haver uma pessoa apenas destacada para essa tarefa. Por fim, abordando os relatórios das visitas de monitorização das escolas do projeto EBP no 1.º CEB, estes são “uma parte fundamental da pós-monitorização, pois relatam os assuntos que foram abordados em todos os *timings*: reunião com a direção e o *feedback* do BC às professoras” (DB, 29/4/2014) e acho que é um aspeto positivo neste projeto.



Gráfico 9. Tarefas relacionadas com o mês de maio de 2014

Maio foi o último mês de estágio e também um mês muito trabalhoso. A tarefa realizada com mais frequência foi a redação de documentos (2, 6, 8, 9, 15, 23, 27, 29, 30 de maio), sobretudo um *PowerPoint* sobre o projeto EBP, relatórios das visitas de monitorização e o POAT. Neste mês efetuei tratamento de informação (2, 6, 7, 8, 12, 15, 16, 27 de maio) das grelhas de observação, organização documental (2, 7, 16, 17, 23, 26, 27, 30 de maio) dos *dossiers* do projeto EBP no 1.º CEB, as pastas para as 3.^{as} visitas de monitorização e do POAT. Neste mês visitei dois AE's (5 e 28 de maio), tive ensaios do coro (6, 26, 27, 30 de maio) e atualizei as bases dados *Excel* (7, 21, 30 de maio) do ensino presencial para a itinerância, enviei *emails* e realizei pesquisa de informação sobre o ensino médio no Brasil (23 de maio). Ainda tive oportunidade de efetuar as entrevistas no âmbito do meu relatório de estágio (23, 26, 29 de maio) e, no meu último dia, atuei com o coro na Igreja de São Pedro de Sintra (30 de maio).

Balanco do mês de maio: Durante este mês não conseguimos dar seguimento ao POAT/FSE. A Dr.^a **AX**, tal como referido anteriormente, é a técnica superior que está à frente do projeto EBP no 1.º CEB e que o está a acompanhar, desde a fase do estudo de viabilidade. Esta Dr.^a teve a ideia de realizar dois *dossiers* sobre o projeto: um sobre a formação que os docentes foram tendo ao longo destes anos e outro referente à sua implementação, de modo a que a documentação esteja toda organizada para que a equipa de avaliação, que irá ser selecionada para avaliar o projeto, tenha o trabalho mais simplificado na hora de conhecer como tudo se desenrolou. Quanto aos relatórios de monitorização, do 1.º e do 2.º período, só neste mês tivemos oportunidade de os enviar às escolas porque têm de ser relidos e validados por diversos intervenientes. Enquanto eu e a Dr.^a **AX** escrevemos sobre o ponto de vista da DGE, o *British Council* (BC) dá os seus contributos sobre as observações de aulas e a Dr.^a **LV**⁵⁵ tem

⁵⁵ Chefe de Divisão da DEPEB

de os validar. Só depois poderão ser enviados às escolas. No que concerne às entrevistas, no âmbito do meu relatório de estágio, fiquei satisfeita por conseguir marcá-las, mas não as pude gravar dado não ter pedido autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd). Apesar de ter ficado um pouco desapontada pelo facto de só as conseguir realizar no final do estágio, quero destacar a parte positiva deste aspeto porque, nessa altura, já detinha uma visão mais completa de como tudo funcionava. Isto permitiu-me estabelecer relações imediatas com variadíssimas dimensões que tinha descoberto através das observações realizadas. É com satisfação que constato ter conseguido “terminar todas as atividades (...) propostas” e que apenas ficaram por visitar “os restantes AE’s bilingues, pois estavam programados para o mês de junho” (DB, 30/5/2014). Posso afirmar que “este estágio serviu para crescer enquanto pessoa e profissional das Ciências da Educação desenvolvendo ferramentas que já tinha adquirido ao longo dos meus estudos” (DB, 30/5/2014).

4.1. Reflexão sobre as atividades desenvolvidas

Ao longo de oito meses pude estagiar numa conceituada organização de ensino: a DGE. Dentro desta organização, existem diversas Direções de Serviços com diferentes competências tendo sido integrada, no primeiro mês, na DSPE, e os restantes na DSDC. São duas Direções de Serviços com perfis distintos, até porque têm objetivos diferentes. Dentro da DSPE tive oportunidade de estagiar na parte da formação.

Na área da formação pude desenvolver diferentes atividades e compreender todo o processo de formação, desde que esta é pensada até à sua avaliação final. As técnicas que me acompanharam (**CF**, **EL**, **MG** e **OE**) deram-me oportunidade de passar por todas essas etapas e aprofundar cada uma delas. Para começar, foi importante ter contacto com a legislação, de modo a compreender como tudo se processa, que documentos são necessários entregar e que procedimentos se têm de cumprir. Acompanhei um pedido de acreditação de uma formação para a área financeira, estive por dentro de uma das maiores formações a nível nacional (as metas curriculares de português e de matemática), realizei e verifiquei diversos *dossiers* pedagógicos, fiz bases de dados, carimbei e enviei certificados, tal como organizei documentação sobre formação. Um dos aspetos mais interessantes, no âmbito das políticas de educação e formação, foi acompanhar todo o desenrolar da formação do Projeto EBP no 1.º CEB. Para este projeto, trabalhei com a Dr.ª **EL**, em parceria com a Dr.ª **AX**, verificando todos os documentos, realizando o pedido de acreditação da formação e o *dossier* pedagógico, as bases de dados, verificando o *dossier* da formação, emitindo e enviando os certificados. Estes processos são longos e, por vezes, morosos. Todos os pedidos de formação têm de passar por este processo.

Já na DSDC, tive oportunidade de trabalhar, a fundo, com a Dr.^a **AX** no Projeto EBP no 1.º CEB. Também pude colaborar com a Dr.^a **CB** em algumas tarefas. Estive nesta Direção de Serviços sete meses e diversas foram as tarefas que realizei. Dentro do EBP pude colaborar na redação e organização de documentação diversa, na preparação das visitas às escolas, nos procedimentos alusivos ao Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu (POAT/FSE), que financia a avaliação externa deste projeto. Foi, ainda, possível acompanhar o mesmo no terreno, assistindo a duas ações de formação de metodologia bilingue, verificando a sua evolução nas escolas e participando em ações do Programa ERASMUS + para serem dadas informações claras às escolas do projeto sobre como participar. No geral, apoiei a Dr.^a **AX** em todo o trabalho necessário. Além do EBP no 1.º CEB, pude trabalhar com a Dr.^a **CB**, ajudando-a em tarefas de bases de dados *Excel*, em relação ao Ensino Presencial para a Itinerância, às Escolas Portuguesas no Estrangeiro e até mesmo em procura de documentação que era necessária (ex. sobre o sistema de ensino no Estado de São Paulo).

Todas estas tarefas fizeram com que crescesse a nível pessoal e profissional, ganhando capacidades e maturidade. Sinto que me tornei mais reflexiva. Aprendi e consolidei aspetos importantes como o trabalho em equipa, a autonomia, a gestão de *stress*, o trabalho multifacetado, a importância da comunicação intra e intergrupala e da entreajuda, os modos de organização do trabalho, a assunção de responsabilidades. Com estas capacidades também consegui adquirir estratégias para ultrapassar os desafios que diariamente se iam cruzando no meu caminho: pedir ajuda às diversas técnicas superiores, realizar leituras que combatessem as minhas lacunas, tentar articular a teoria com a prática, tal como a frequência nas sessões ERASMUS + (para um problema em específico). Como aspetos a melhorar foco o nível de inglês, a impulsividade, a parte emocional e a contribuição de mais opiniões construtivas.

É importante quando as pessoas acreditam no nosso trabalho e, nesse sentido, agradeço esta oportunidade de trabalhar na DGE, e como diz a E1, *na casa da educação*.

Cada vez mais, nesta sociedade que pede muito de nós, temos de nos questionar, de refletir, de nos pôr à prova e termos a noção de que a educação é um bem comum que deve ser vista como um direito e um dever de toda a comunidade.

CAPÍTULO 2 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

“Se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar”

(Wideen e Tisher, 1990: 1, in Rodrigues, 2006: 20)

O tema do projeto de investigação que me propus desenvolver está relacionado com o trabalho que mais intensivamente efetuei na DGE, prendendo-se com as políticas de Formação Contínua de Professores. Trata-se de um projeto que se enquadra na área da Administração Educacional. No caso em presença, acompanhei a monitorização de um projeto-piloto que está a ser implementado, em Portugal, desde o ano letivo 2011/2012, denominado Ensino Bilingue Precoce no 1.º Ciclo do Ensino Básico (EBP no 1.º CEB), procurando perceber de que modo a política ganha forma no terreno, neste caso específico, nos Agrupamentos de Escolas (AE) envolvidos.

Contextualização do Projeto

Segundo Barroso (2006: 12), o conceito de regulação pode ser visto através de “dois fenómenos diferenciados, mas interdependentes”, que são “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores” e “os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam”. O primeiro fenómeno traduz uma “regulação institucional, normativa e de controlo” em que são decididas diversas medidas e “executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização)”, de modo a direccionar “as acções e as interacções dos actores sobre os quais detêm uma certa autoridade” (Marroy & Dupriez, 2000 in Barroso, 2006: 13). O segundo fenómeno traduz a regulação “situacional, activa e autónoma” que tem presente “a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema”, tal como “o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras” (Barroso, 2006: 13).

O primeiro fenómeno, dizendo respeito à regulação nacional, institucional, e reportando-se ao modo como o Estado e a sua administração exercem controlo sobre o sistema educativo, é onde se inscreve a ação da DGE, a quem compete institucionalmente elaborar as normas e regulamentos que norteiam o trabalho das escolas e dos formadores. O segundo fenómeno, dizendo respeito à regulação autónoma, situacional, consiste no modo como os atores, nos seus diversos níveis de ação, recebem essas regras, adotando-as e (re)ajustando-as de acordo com o contexto em que se inserem, o modo como atuam, pensam, etc., o que nos remete para as escolas (professores, diretores).

É este processo de articulação entre a regulação institucional e a situacional que também nos propomos aqui observar. Por um lado, observando o trabalho ao nível do regulador nacional – a DGE - particularmente, o “modo como as autoridades públicas (...) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo”, orientando-as a partir de “normas, injunções e constrangimentos” (Barroso, 2006: 50); por outro lado, observando o processo de regulação local, que está relacionada com “o processo de coordenação da acção dos actores no terreno” através de múltiplas interações (Barroso, 2006: 56 e 57), particularmente analisando como se desenvolveu o processo de implementação de um projeto-piloto denominado Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) a nível das escolas onde foi implementado.

Uma das atribuições da DGE tem que ver com o planeamento de necessidades de formação dos docentes, tendo em vista responder às necessidades do sistema educativo. Enquanto entidade da administração central, que tem a seu cargo a formação contínua de professores, a DGE é lugar de análise sobre o modo como as políticas de formação são geridas e refletidas em dispositivos de formação. Muitas destas políticas advêm de orientações europeias (regulação transnacional), a partir das quais cada país transforma/reconfigura, à escala nacional, de acordo com as especificidades dos seus sistemas de ensino (nacional), as quais são colocadas no terreno (local).

No meu estágio pretendi estudar duas situações distintas que se prendem com a necessidade de compreender como é que a política é traduzida em dispositivos próprios e localmente implantada: o processo de formação que se realiza na DGE, como essa formação é administrada e o modo como os docentes do projeto EBP, no 1.º CEB, a implementam, na sua prática letiva.

Na parte inicial do estágio, integrei a Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE) onde, durante um mês, pude observar a dinâmica da formação (acreditação, realização e validação dos *dossiers* pedagógicos, realização de bases de dados e envio de ofícios e certificados); numa parte posterior do estágio, já na Direção de Serviços do Desenvolvimento Curricular (DSDC), pude acompanhar uma formação, em concreto.

Trata-se da formação que decorre de um projeto-piloto, e advém de uma parceria entre a DGE e o *British Council* (BC), cuja equipa de monitorização integrei. A formação foi administrada aos professores do 1º CEB, que lecionam o 3.º ano, no projeto de EBP do 1.º CEB. Na qualidade de elemento da equipa de monitorização, acompanhei as visitas efetuadas às escolas com o intuito de

atestar, por um lado, se os AE's estavam a cumprir com as Orientações/Recomendações (O/R)⁵⁶ emanadas da DGE, no início do ano letivo (regulação institucional) e se, por outro lado, estavam a conseguir transferir os conhecimentos adquiridos na formação, administrada por formadoras do BC, para a sua prática letiva (regulação local).

Atendendo ao exposto, e tendo este projeto duas vertentes (a formação na DGE e a formação do EBP no 1.º CEB), as questões de partida serão as seguintes:

- **Como é que a administração central concretiza a política de formação contínua de professores?**

Contextualização do Tema

O tema do projeto de investigação está relacionado com as políticas de formação contínua de professores, a nível Central, mais propriamente no projeto do EBP no 1.º CEB. Nesta secção desenvolvo os conceitos fundamentais para o meu estudo. Começo por abordar a “Evolução da Formação Contínua de Professores em Portugal”, em que destaco as intervenções legislativas mais importantes para a evolução da formação; a “Emergência dos Centros de Formação de Associações de Escola”, pois visto não existirem estudos sobre a formação a nível da Administração Central, achei que seria interessante abordar o que acontece a nível intermédio; as “Apreciações Críticas sobre as Políticas e as Práticas de Formação Contínua” que foram existindo no nosso país; as “Necessidades de Formação” e o “Planeamento da Formação”; “Ensino Bilingue Precoce”, que é implementado no projeto e Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC), o tipo de metodologia que se utiliza no projeto EBP no 1.º CEB.

2.1. Evolução da Formação Contínua de Professores em Portugal: as intervenções legislativas mais importantes

A formação contínua é vista como um “conjunto diversificado de actividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho” (Rodrigues, 2006: 34). Em Portugal, esta é reconhecida tanto como um direito como um dever, que visa “assegurar o aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais, a mobilidade

⁵⁶ Consultar Anexo 23.

profissional e a progressão na carreira” (Ministério da Educação, 2007: 15), bem como melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens realizadas pelos alunos.

A formação de professores nem sempre se manteve estável e até hoje passou por diversas transformações. Foi, porém, no quadro da massificação do sistema escolar pós-primário que, em Portugal, o Estado passou a conferir maior importância às questões relativas da formação contínua. Por um lado, essa expansão alargou o contingente de professores em exercício sem formação inicial específica, por outro lado, a heterogeneidade resultante da massificação começou a impor-se à escola e o desempenho de novas funções e papéis aos professores. (adaptado de Silva, 2003: 109).

Em 1973, a formação contínua começou a ser vista como uma obrigação do Estado, devendo ser “suficientemente diversificada, de modo a assegurar a actualização do conhecimento e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica e a favorecer a promoção e a mobilidade profissionais” (Base XXVI da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, in Silva, 2003: 107). No Cap. IV, Art.º 35, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) constata-se a preocupação com a profissionalização do ensino e a formação em serviço relacionada com a “actualização de conhecimentos e competências profissionais, (...) a mobilidade e a progressão na carreira”. Em 1989, o Ordenamento Jurídico de Formação de Professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro), vem reconhecer a importância na formação contínua nos “domínios das competências científica e pedagógica dos docentes” (Moreira *et alli*, 2009: 897). Em 1992 dá-se a promulgação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – RJFCP (Decreto-Lei 249/92, de 9 de Novembro), que expressa um desejo da concretização da formação docente, sendo sujeito a alterações introduzidas pelo “Decreto-Lei n.º 274/94 [de 28 de Outubro] (...) [e] posteriormente (...) [pelo] Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro” (*idem*, 2009: 898).

Com o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, e com o Relatório de Atividades do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) – 1997 e 1998, a formação contínua começa a destacar-se como um “instrumento de reforço à autonomia, ao apelo à mudança, à inovação e cooperação da comunidade educativa” (Estrela, 2007: 310).

Outras mudanças pontuais ocorreram, posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (que altera o regime jurídico), o Despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho (que enquadra a elaboração dos planos do CFAE) e a Portaria n.º 345/2008, de 30 de Abril (sobre dispensas para formação).

Em 2014, saiu o Novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, apresentado no Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, mas ainda não se encontra em vigor.

Em termos gerais, verifica-se um investimento na vertente da formação contínua de professores, tendo em vista a melhoria do sistema educativo, por via da “capacitação do corpo docente das escolas” (Moreira *et alli*, 2009: 893), assim como a estimulação da autoformação, as práticas de investigação, ferramentas que ajudem os docentes a construir a autonomia, entre outras. Deste modo, a formação contínua de professores tem vindo a ser abordada como uma das “grandes preocupações da política educativa portuguesa” (*idem, ibidem*).

2.2. A emergência dos Centros de Formação

Durante muito tempo, a oferta de formação contínua foi assegurada pela Administração Central. Segundo Afonso (2009: 166), ao longo da década de 80, os dispositivos de formação começaram a não ir ao encontro das necessidades expressas pelos docentes “criando-se um contexto favorável ao estabelecimento de um novo dispositivo de regulação”. Esse dispositivo foi criado, em 1992, com a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP - Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Dezembro) e com a criação dos Centros de Formação das Associações de Escola (CFAE), que vieram dar resposta às necessidades de formação que emergiam na educação e que corresponderam a uma introdução de “instituição original e com repercussões potencialmente importantes no médio e longo prazo” (Canário & Amiguiño, 1994: 14). Estas estruturas inscrevem-se no quadro das políticas de formação contínua que marcaram a década de 90, tendo como originalidade o facto de prestarem “serviços não a professores isolados, mas às organizações onde eles trabalham, quer dizer às escolas” (Barroso & Canário, 1999).

Por tudo isto, podemos afirmar que os CFAE surgiram numa lógica de reforço de autonomia aos estabelecimentos escolares. Lopes e colegas (2011: 35) fazem uma advertência neste sentido, considerando que as práticas de formação desenvolvidas pelos CFAE têm presente um conflito que “decorre da tensão entre dois polos: o polo da iniciativa estatal e o polo da autonomia docente”, ou seja, pode haver um reforço do controlo exercido a nível estatal ou, então, podem possibilitar a consolidação da autonomia da profissão docente.

2.3. Apreciações críticas sobre as políticas e as práticas de formação contínua

Vários autores chamam a atenção para problemas recorrentes nas políticas e nas práticas de formação, salientando o facto de estas continuarem a “permanecer presa[s] à progressão na carreira e

descontextualizada[s] das escolas” (Silva, 2003: 120). Neste seguimento, para quem necessita e pretende progredir na carreira, a formação é tida como impositiva; para quem já progrediu, é um repouso, como se tivesse atingido a perfeição.

Morgado e Reis (2007: 82) evidenciam o paradoxo colocado pela formação contínua de professores: por um lado, permite questionar o impacto das formações no desempenho dos alunos e na necessidade da prestação de contas, atendendo aos investimentos feitos; por outro lado, a formação é considerada fundamental, dada a necessidade dos professores se prepararem “para o tipo de desempenho que o modelo de sociedade para o qual caminhamos exige”. Segundo Flores (2003: 144), o problema é que no nosso país as lógicas e práticas de formação têm sido marcadas pela “fragmentação e pela falta de articulação entre as diversas componentes”, daí a necessidade da formação permitir aos professores adaptarem-se às mudanças e estarem preparados para os imprevistos.

A formação de professores tem sido acusada de ineficácia, reconhecendo-se, porém, a dificuldade de os seus efeitos serem “transferíveis das situações de formação, para as situações de trabalho” (Barroso & Canário, 1999: 24). Por isso mesmo, se devem “procurar modalidades e dispositivos de formação que permitam aproximar e/ou fazer coincidir as situações de formação com as situações de trabalho”, fazendo com que o professor seja o “co-produtor da sua formação” (Bogard, 1991 in Barroso & Canário, 1999: 26).

Rodrigues (2006: 65), chama a atenção para a “ausência de um modelo abrangente da formação”, que possa constituir uma “matriz de referência global sobre o que é a escola, o que se espera do professor e do processo de ensino-aprendizagem nela realizado”. Poderia ser uma mais-valia, pois a formação está ao serviço de uma educação e ensino, de modo a melhorar a sua qualidade, mas também para ajudar os professores nos desafios que ocorrem no dia-a-dia, devido à sociedade estar em constante mudança.

Concluindo, a formação de professores ocupa, cada vez mais, “um lugar central em toda a problemática educativa”, devido às “exigências sociais (...) diversificadas que (...) se têm manifestado em relação à escola” (Esteves, 2002: 203).

2.4. Necessidades da formação

Mas, para que as políticas de formação contínua tenham sucesso, é essencial que respondam às reais necessidades de formação. Essas são vistas como “não [tendo] existência estável nem duradoura; têm um espaço vivido que as determina e uma vez satisfeitas desaparecem dando ou não lugar a outra

necessidade” (Rodrigues, 2006: 98), pelo que irão sempre existir e sempre serão objeto de reequacionamento.

Segundo Rodrigues, (2006: 58), o que ocorre no plano nacional, “é uma ausência de um diagnóstico assente em informação rigorosa e sujeito a finalidades precisas”, inventariando-se as necessidades e fugindo do objetivo principal da formação de professores que deverá ser a melhoria do ensino e da aprendizagem. Podemos observar, pela **figura 9**, que as necessidades de formação estão centradas nas seguintes (D’Hainaut, 1979, in Ferreira, 2011: 11):

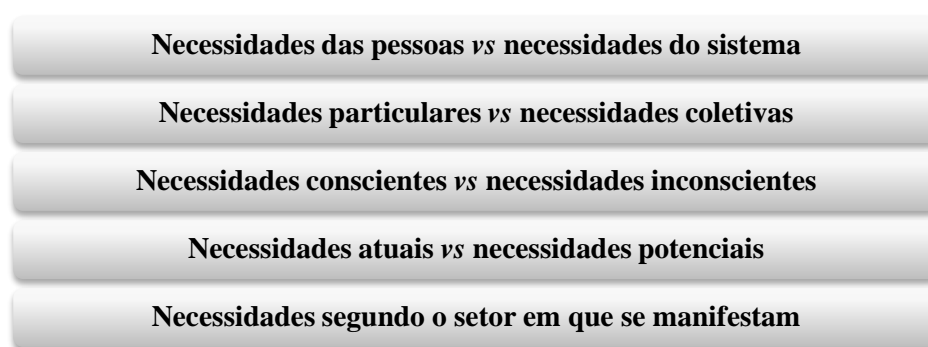


Figura 9. Necessidades de formação

O último vetor “necessidades segundo o setor em que se manifestam” tem, para o autor, um interesse especial, em que se verificam diferentes perspetivas (Stufflebeam, 1985 in Ferreira, 2011: 11), a saber: a discrepância ou lacunas; Democrática; Analítica; Do diagnóstico.

Sendo certo que todas são essenciais para descobrirmos as necessidades efetivas de cada indivíduo, na primeira perspetiva (discrepância e lacunas) encontram-se as diferenças entre o que as pessoas sentem que necessitam e o que elas pensam que deveriam ter (exemplo: “muitos professores pressentem lacunas em algumas áreas de ensino/aprendizagem e sentem a necessidade de mais e melhor formação para” as superar). A segunda perspetiva (democrática) está relacionada com uma mudança que é desejada por uma maioria (“por exemplo, o desejo manifesto de melhores condições de trabalho e um melhor estatuto socioprofissional é uma necessidade/direito sentido por muitos docentes”). Quanto à terceira perspetiva (analítica), está voltada para algo em que seja necessário ocorrer um melhoramento ou aperfeiçoamento, não estando apenas voltada para suprir os pontos fracos (“por exemplo, a avaliação dos impactos da formação nas práticas profissionais podem permitir a introdução e generalização de inovações didáticas ou alterações curriculares”). Por fim, a quarta perspetiva (diagnóstico) está assente num ponto de vista em que quando existe uma ausência de

satisfação pode resultar em prejuízo (“por exemplo, da falta de formação contínua poderá resultar a convicção de que não sou tão bom professor como os outros que têm acesso regular à formação”).

A identificação de todas as necessidades de formação pode ser feita a partir de três níveis: o macro (Administração Central), o meso (CFAE) e o micro (cada escola). Quanto ao nível macro, pretende-se identificar as prioridades nacionais de formação tendo em conta as mudanças constantes nos currículos e nos programas educacionais, contratualizando com os CFAE para que esses programas sejam contratualizados. A nível meso, intervêm os CFAE procedendo à gestão da formação das suas escolas associadas. Já a nível micro, as escolas procedem ao levantamento de necessidades. Com tudo o que foi abordado anteriormente, constatamos que o diagnóstico das necessidades de formação é indispensável para “organizar uma ação de formação eficaz e pertinente” (De Ketele *et alli*, 1988: 16).

2.5. Planeamento da Formação

Após a etapa da análise de necessidades, estamos aptos a realizar o planeamento e a preparação da ação. Segundo De Ketele e colegas (1988) têm de ser realizadas tarefas que derivam de três domínios: organizacional, pedagógico e científico. No domínio organizacional, deve-se “mobilizar um conjunto de recursos (humanos, temporais e financeiros)” (De ketele *et alli*, 1988: 28) que estejam disponíveis e aptos a realizar estas tarefas. Quanto ao domínio pedagógico, é nesta fase que se deve ponderar sobre quais os métodos e técnicas a adotar (*idem, ibidem*). Por fim, o nível científico prende-se com a organização do conteúdo da formação (*idem, ibidem*).

Após o planeamento, uma das etapas a ter em conta é a avaliação *a priori*, ou seja, antes da ação de formação ser implementada, procede-se a uma avaliação para averiguar a sua adequabilidade, a partir de dois critérios: a “coerência pedagógica interna” e a “possibilidade de exequibilidade” (De Ketele *et alli*, 1988: 203). No primeiro, os avaliadores têm em conta várias características (ex.: objetivos, técnicas propostas, material necessário), avaliando as coerências entre elas (intra) e umas entre as outras (inter), indo do mais geral para o mais específico (e vice-versa) de forma a averiguar se as escolhas foram as mais acertadas. Já no segundo, os avaliadores têm em atenção que uma ação de formação pode ser pedagogicamente coerente, mas não se concretizar devido a fatores variados (ex. falta de recursos). No âmbito desta avaliação, procede-se a uma análise dos recursos existentes e às dificuldades que advenham da planificação, centrando-se em quatro domínios: instituição, formação de professores, gestão de tempo e disponibilidade/gestão de material.

2.6. Ensino Bilingue Precoce

Em Portugal está a ser implementado, desde o ano letivo 2011/2012, um projeto-piloto denominado Ensino Bilingue Precoce no 1.º Ciclo do Ensino Básico (EBP no 1.º CEB) em sete Agrupamentos de Escolas (AE's), a nível nacional. É sobre este projeto que incidirá parte do meu projeto de investigação. Deste modo, importa referir o que significa Ensino Bilingue e Ensino Precoce, tal como a conjugação entre ambas as vertentes.

Segundo Harnes & Blanc (2000: 189, in Megale, 2005: 9), a educação bilingue pode ser definida “como um sistema escolar de uma forma simultânea ou consecutiva, planeada e dada em, pelo menos, duas línguas”, sendo normalmente na “língua materna (L1) e na língua segunda (L2)” (INDE, 1997: 5, in Nhongo, 2009: 13). Juntando este ensino precoce, necessário para a aquisição de uma língua que não a materna, ao ensino bilingue introduzido nos sistemas escolares, nasce o termo ensino bilingue precoce. Esta abordagem tem por base o ensino a crianças através de “dois idiomas desde o ensino básico” e apresenta como principal objetivo “ajudar as crianças a tornarem-se (...) fluentes e instruídas” (RMJ, 2009: 1) para que possam corresponder melhor aos desafios da sociedade. O Conselho Nacional de Educação (CNE - 2013) a este propósito pronunciou-se, no sentido de referir a diversidade linguística e cultural europeia e a necessidade de os sistemas escolares promoverem a “aquisição de competências plurilingues e interculturais”, favorecendo a “comunicação com o outro e a compreensão da respetiva cultura” (CNE, 2013: 4). É neste contexto que consideram essencial o ensino de uma língua estrangeira precocemente, sendo que no ensino primário se deve preconizar “a iniciação oral e escrita” dessa língua, “relacionando-a com a língua de escolarização” (CNE, 2013: 7).

Para que este passo seja dado, o CNE (2013: 7 – 9) chama-nos à atenção para um conjunto de fatores para que esta aprendizagem tenha aspetos positivos: a) Fatores relativos à escola; b) aos recursos humanos; c) aos alunos; d) à metodologia; e) à sociedade. Quanto à escola “o ambiente de aprendizagem deve ser propício” e deve-se ter em conta o “tempo de ensino”, dando prioridade a “aulas mais curtas e mais frequentes”. Relativamente aos recursos humanos, consideram a necessidade de existir uma grande preocupação na formação inicial e contínua dos docentes, sendo que estes devem “dominar (...) a língua estrangeira” que vão lecionar. No que respeita aos alunos, há que dar importância ao ensino, devendo ser de qualidade para que possa ter “resultados positivos”. No que concerne à metodologia, deve ser centrada no aluno e o docente deve articular o “ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira com a aprendizagem da língua materna e com a aprendizagem de outras matérias”. Por fim, a sociedade, em que se deve ter em conta o ambiente envolvente e procurar arranjar

medidas tendo em vista uma maior participação da comunidade, como, por exemplo, dos encarregados de educação.

Posto isto, constatamos existir um ambiente de abertura à possibilidade de aceitar o ensino bilingue precoce como sendo uma mais-valia para os alunos.

2.7. Sobre a Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos⁵⁷

Os docentes que integram este projeto adquiriram a formação de forma gratuita e obrigatória, tendo sido administrada pelo British Council (BC), com base na metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que em português se designa como Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC).

Na última década, têm surgido vários “debates europeus sobre educação” em que o CLIL se veio assumindo “como uma questão prioritária”, sendo que a “Comissão Europeia está a fazer esforços redobrados” para que “cada cidadão na Europa saiba falar, para além da sua língua materna, mais outras duas línguas” (Wolf, 2007: s/p⁵⁸). Para atingir essa finalidade, existem países da União Europeia que já começaram a “apostar na introdução de formas integradas do ensino das línguas estrangeiras e dos seus conteúdos para as desenvolverem nos respetivos sistemas escolares”, originando “modelos educacionais e contextos linguísticos diversificados” (Wolf, 2007: s/p).

Vários são os documentos que abordam esta problemática. Entre eles, o “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006”, onde, segundo Coelho (2012: 7), se definem três objetivos gerais:

“(a) promover a aprendizagem de línguas como uma atividade a desenvolver ao longo da vida, (b) melhorar a qualidade do seu ensino a todos os níveis e (c) criar um ambiente na Europa propício às línguas, promovendo a diversidade linguística, criando comunidades favoráveis às línguas e facilitando a sua aprendizagem.”

A metodologia CLIL é um contributo importante para a consecução destes objetivos, dado ser vista como “a situação em que os alunos aprendem outras matérias numa língua estrangeira veicular”. Trata-se, assim, de um modelo de aprendizagem que dá aos alunos a oportunidade de utilizarem,

⁵⁷ CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

⁵⁸ In <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/ceu/pt2751287.htm>.

imediatamente, as “suas novas competências linguísticas, em lugar de as adquirirem para só as praticarem mais tarde”, já que expõem os alunos às línguas “sem impor tempos letivos adicionais” (Coelho, 2012: 2 e 3).

Consistindo numa metodologia centrada em “tarefas, processos e estudos de caso”, a abordagem CLIL apresenta seis princípios fundamentais a ter em consideração, de modo a potenciar a “autonomia do aluno” e promover “o seu papel ativo durante as aulas”, a saber:

1. “Enfoque múltiplo” (os diversos materiais linguísticos “de apoio à aula de especialidade”);
2. “Ambiente de aprendizagem seguro e enriquecedor” (importante para que os alunos ganhem confiança em si próprios e se apropriem das suas aprendizagens);
3. “Autenticidade” (que se vê nos materiais utilizados em sala de aula e na “ligação entre a aprendizagem e as experiências dos alunos”);
4. “Aprendizagem ativa” (metodologias centradas no aluno; o professor como “facilitador”);
5. “Suporte / *Scaffolding*” (“rearranjo da informação a transmitir”) e
6. “Cooperação” (entre docentes de modo a planificarem aulas e realizem materiais em conjunto)

(Mehisto, 2008 in Coelho, 2012: 8).

Para preparar uma aula, tendo por base esta metodologia o professor deve questionar-se sobre “*That is who your students are*” e ter em atenção a certos princípios básicos: “*Language is used to learn as well as to communicate*” e “*It is the subject matter which determines the language needed to learn*”. Uma aula de CLIL “*not a language lesson*” e só tem sucesso se combinar os 4C’s (Coyle, 1999, in Baldiw, 2011: s/p⁵⁹):

- *Content* (Progressão do conhecimento, metas e compreensão de elementos específicos do currículo);
- *Communication* (Utilização de linguagem para aprender, em vez de aprender a usar a linguagem);

⁵⁹ In <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-%E2%80%93-how-do-it>

- *Cognition* (Desenvolver as habilidades cognitivas, de compreensão e linguagem);
- *Culture* (Exposição de perspetivas alternativas e partilha de compreensões).

Tal como combinar quatro habilidades (Darn, s. d.):



Figura 10. Quatro habilidades da metodologia em CLIL

Quanto ao ouvir, “*is a normal input activity, vital for language learning*”; ao ler é usado como “*meaningful material, is the major source of input*”; o falar é “*focuses on fluency*”. “*Accuracy is seen as subordinate*”, enquanto que o escrever é “*a series of lexical activities through which grammar is recycled*”.

Esta metodologia tem diversos benefícios, que passam, nomeadamente, pela “*language competence*” que os alunos adquirem, a “*preparation for both study and working life*” (Darn, s. d.: s/p⁶⁰), “estudar conteúdos através diferentes perspetivas”, a necessidade de não existirem “horas extras de ensino” e “diversifica métodos e práticas em sala de aula”, tal como desenvolve conhecimentos e competências em diversas áreas (“comunicação intercultural”, “atitudes multilingues”) (Gimeno *et alli*, 2013: 5).

Nesta metodologia, existe uma “*Language Triptych*” que foi uma das vertentes que tive em atenção na observação das aulas dos docentes que implementam este projeto, a saber: *Language through learning*, *Language for learning* e *Language of learning*. A *language of learning* é utilizada quando o docente dá aos alunos a linguagem necessária para a aprendizagem do conteúdo (exemplo: quando os alunos falam sobre os planetas, o docente aborda a questão do sistema solar, das características de cada planeta e fornece linguagem aos alunos para que estes possam abordar esse tema). A *language for learning* é considerada como “*the most crucial element for successful CLIL*”, visto que é a linguagem necessária para que os alunos se possam expressar. É uma linguagem que permite que os alunos trabalhem em grupo, consigam expressar-se sem terem de ler, questionar, responder e argumentar. Por fim, temos a *language through learning*, que significa linguagem através da

⁶⁰ In <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>.

aprendizagem. É uma linguagem que os alunos utilizam, por exemplo, nos seus trabalhos de grupo em que se querem expressar mas que é algo que ainda não está nos seus recursos, tendo de pedir apoio ao docente ou usar um dicionário (Coyle *et alli*, 2010: 60 – 64).

Por tudo isto, constatamos que os docentes têm de ser preparados para este tipo de metodologia, que lhes exige “não só as competências profissionais específicas que esperaríamos dele enquanto especialista de uma determinada área” como também tem de ser um docente que tenha “fluência na língua estrangeira em que vai leccionar” (Marsh, 2002: 78-81, in Coelho, 2012: 11). Este mesmo autor agrupa essas competências em sete categorias: *linguagem/comunicação, teoria, metodologia, ambiente de aprendizagem, produção de materiais, abordagem interdisciplinar e avaliação*.

Na linguagem/comunicação, o docente CLIL deve ter um nível razoável da língua que pretende transmitir, para que consiga “produzir informação compreensível para o aluno”. Relativamente à teoria, deve ter a capacidade de “percecionar as diferenças e semelhanças entre os conceitos de aprendizagem linguística e aquisição linguística”. Quanto à metodologia, um docente CLIL deve utilizar uma centrada no aluno em que seja facilitada “a compreensão” de modo a conseguir tratar, ao mesmo tempo, “aspectos da língua e do conteúdo”. Já no ambiente de sala de aula, deve-se preocupar em recorrer a “diferentes modelos de organização” para que trabalhe de diferentes maneiras com os alunos (grupo, individual, plenário). Na produção de materiais, o docente terá de ter a capacidade de trabalhar em equipa com outros docentes e de pesquisar diferentes formas de transmitir a informação. Quanto à abordagem interdisciplinas, deve “promover a auto-confiança dos alunos”, motivando-os para aprender. Por fim, a avaliação, que é uma das competências essenciais e que deve estar presente em todas as aulas (Coelho, 2012: 11 – 12).

Orientação metodológica

Nesta secção, explico, metodologicamente, como operacionalizei o propósito do meu estudo e a direção que o meu trabalho tomou. A metodologia é naturalista, descritiva, de carácter qualitativo. A investigação qualitativa é mais “intensiva” do que a quantitativa, ou seja, enquanto a quantitativa é mais “extensiva”, pretendendo abranger um grande número de sujeitos, a qualitativa pretende realizar uma análise mais complexa e detalhada de todos os factos (Quivy & Compenhoudt, 1992: 225). A abordagem naturalista caracteriza-se por uma “investigação de situações concretas existentes e identificáveis”. Dentro desta, foquei-me nos estudos descritivos (Afonso, 2005: 43), no quadro dos quais se procede à descrição “de factos, situações, processos ou fenómenos” que ocorrem na

organização “quer tenham sido diretamente observados” pelo investigador, “quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (*idem, ibidem*).

Atendendo ao exposto, a questão de partida foi a seguinte:

- Como é que a administração central concretiza a política de formação contínua de professores?

Esta questão desdobrou-se em três eixos, cada uma deles representados por objetivos de atuação:

1. Compreender o processo de formação na DGE

- a. Identificar as fases do processo de formação;
- b. Identificar quem está envolvido nos dispositivos de formação;
- c. Verificar como funcionam os dispositivos de avaliação da formação.

2. Analisar as áreas de carência de formação, desde 2003

- a. Identificar o n.º de pedidos de formação à DSPE, desde 2003;
- b. Verificar quais são as áreas com mais pedidos, em cada ano;
- c. Identificar o n.º de formações acreditadas e não acreditadas;
- d. Identificar o n.º de pedidos de formação, por mandatos governamentais.

3. Conhecer como se processa a formação de professores, no caso específico do estudo-piloto EBP no 1.º CEB

- a. Conhecer como se organiza o processo de acreditação;
- b. Conhecer os objetivos e a metodologia utilizada;
- c. Verificar como se realiza a formação;
- d. Compreender o modo como os docentes implementam, na sua prática letiva, os conhecimentos adquiridos na formação.

Quadro 7. Cruzamento entre os eixos e as técnicas de análise, recolha de dados e os participantes

Eixos de análise	Objetivos	Técnicas de análise e recolha de dados	Participantes
Compreender o processo de formação na DGE	Identificar as fases do processo de formação	Entrevistas + análise documental	E2 e E3
	Identificar quem está envolvido nos dispositivos de formação		
	Verificar como funcionam os dispositivos de avaliação da formação		
Analisar as áreas de carência de formação, desde 2003	Identificar o n.º de pedidos de formação à DSPE, desde 2003	Análise Documental	
	Verificar quais são as áreas com mais pedidos, em cada ano	Análise documental + entrevistas	E2 e E3
	Identificar o n.º de formações acreditadas e não acreditadas	Análise documental	

	Identificar o n.º de pedidos de formação, por mandatos governamentais	Análise documental	
Conhecer como se processa a formação de professores, no caso específico do estudo-piloto EBP no 1.º CEB	Conhecer como se organiza o processo de acreditação	Análise documental	
	Conhecer os objetivos e a metodologia utilizada	Análise documental + entrevista	E4
	Verificar como se realiza a formação	Análise documental + entrevista	E4
	Compreender o modo como os docentes implementam, na sua prática letiva, os conhecimentos adquiridos na formação;	Observação estruturada e não participante	Cinco docentes dos AE's envolvidos no projeto

O material que deriva desta investigação é proveniente de diversas fontes, tornando-se essencial que o investigador saiba explorar o que é fundamental para a sua pesquisa de forma a transformar os dados em elementos que lhe permitam constituir um texto científico. Ao estagiar na DGE pude realizar um estudo que é “particular, específico e único” (Afonso, 2005: 70) daquela organização.

3.1. Participantes

O público-alvo selecionado para o meu projeto de investigação compreendeu dois grupos: i) técnicos superiores da DGE; e ii) professores que lecionam no âmbito do projeto EBP no 1.º CEB. O primeiro grupo foi selecionado de modo a perceber como funciona a organização (DGE), como se planifica e gere a política de formação contínua de professores e a obter uma visão sobre o projeto EBP no 1.º CEB. O segundo grupo foi selecionado a partir da formação realizada no âmbito do EBP para os professores que lecionam o 3.º ano de escolaridade dos AE's que integram o projeto-piloto da DGE, tendo optado por selecionar um docente em cada AE (dos cinco que participaram na formação – AE1, AE2, AE3, AE4 e AE5⁶¹).

3.2. Técnicas de recolha e análise de dados

A “recolha de dados constitui (...) a fase inicial do trabalho empírico” sendo necessário realizar, de seguida, a organização e o tratamento dos dados que são consideradas como “tarefas mais exigentes e complexas” que a primeira (Afonso, 2005: 111). Ao utilizar a abordagem naturalista, o investigador deve ter em atenção que as técnicas de recolha de dados mais utilizadas neste tipo de investigação são

⁶¹ Para consultar as grelhas de observar visualizar os anexos 27 ao 31.

“a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário” (Afonso, 2005: 88). Neste relatório, utilizei as três primeiras técnicas enunciadas atrás e como técnica de análise de dados utilizei a análise de conteúdo. Estas serão explicadas nos próximos pontos.

3.2.1. Pesquisa arquivística/análise documental

A pesquisa arquivística passa por utilizar “informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005: 88). Assim, numa fase inicial, optei por realizar a análise documental de forma a conseguir obter dados que não conseguiria obter de outra forma, os quais analisei, tendo em atenção a “correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (Quivy & Compenhoudt, 1992: 203).

3.2.2. Entrevista semi-diretiva/análise de conteúdo

Segundo Natércio Afonso (2005) existem três tipos de entrevistas: as “estruturadas, as não estruturadas e as semi-estruturadas” (p. 97), que também podem ser chamadas como “diretivas, não diretivas e semidiretivas” (Ghiglione, 1992: 83). Nas primeiras, o entrevistado “responde a uma série de perguntas” já pré-realizadas “dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas” (preestabelecidas) em que o entrevistador vai controlando o ritmo da entrevista com o seu guião que “deve ser seguido de forma padronizada e sem desvios” (Afonso, 2005: 97). Já nas segundas, “a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso” em que não existem perguntas específicas nem respostas já pré categorizadas (*idem*). Por fim, as terceiras são um formato “intermédio entre os dois tipos anteriores”, em que o guião é utilizado como “elemento de gestão” e cada “objetivo corresponde uma ou mais questões” (*idem*).

Estas três vertentes da entrevista são utilizadas em diferentes pesquisas. Segundo Ghiglione (1992: 85) cada vertente é mais apropriada a determinado tipo de investigação: “o controlo, a verificação, o aprofundamento e a exploração”. No **quadro 5** podemos observar a adequação entre a investigação a realizar e a entrevista a utilizar:

Investigação/Entrevista	Não Diretiva	Semidiretiva	Diretiva
Controlo			✓
Verificação		✓	
Aprofundamento	✓	✓	
Exploração	✓		

Quadro 5. Melhor adequação entre o tipo de investigação e o método da entrevista (adaptado de Ghiglione, R. (1992))

Recorrendo à entrevista semidiretiva (semiestruturada), realizei quatro entrevistas com base num guião orientador. A entrevista, realizada à gestora da DSDC, teve um carácter de verificação. As três entrevistas, efetuadas às técnicas superiores de educação, que abordam a questão da formação e do EBP no 1.º CEB, foram de aprofundamento.

A entrevista semiestruturada teve, como princípios, os enunciados por Natércio Afonso (2005), a saber: a construção de um guião a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projeto de investigação; uma estrutura de carácter matricial, onde a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos (a cada objetivo corresponde uma ou mais questões; a cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação à pergunta).

Nesta modalidade, houve alguns cuidados e procedimentos rigorosos a ter em linha de conta: “um clima favorável” entre entrevistador e entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1992); condições gerais que podem afetar o desenvolvimento da entrevista (tempo disponível, espaço, ruído); informação prévia dos objetivos da entrevista ao entrevistado; informar o entrevistado acerca do anonimato e confidencialidade da entrevista; imparcialidade do entrevistador; estilo de linguagem acessível.

Segui também as orientações de Bogdan e Biklen (1994:136-137): estabeleci “protocolos de entendimento e de validação” da mesma; deixei que se habituassem à minha forma de questionar; fiquei atenta aos seus interesses dando “margem para clarificações”, para novas questões; respeitei a sua vontade mostrando flexibilidade na orientação da entrevista, a qual não gravei por não ter solicitado autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD).

Sabemos que “quando se realiza uma entrevista existe sempre associado o método de análise de conteúdo” (Quivy & Compenhoudt, 1992: 196) e, assim sendo, essa será a última etapa realizada na metodologia.

3.2.3. Observação/análise de conteúdo

Quanto à observação, foi particularmente útil e fidedigna uma vez que permite obter informação que “não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005: 91). Existem a observação estruturada e não estruturada: a primeira tem por base a “utilização de fichas ou grelhas” que são realizadas previamente “em função dos objetivos de pesquisa” (Afonso, 2005: 92); já a segunda é utilizada quando “o investigador quer descrever e compreender” um determinado contexto (Cobzy, 1989: 48, in Afonso, 2005: 92), o que dá origem a “diversos tipos de texto que constituem o conjunto de registos de observação” (Afonso, 2005: 93). Um dos exemplos dados pelo autor é o diário de campo que “consiste no relato quotidiano da atividade do investigador”. Utilizei ambas as observações: a sistemática, nas observações às aulas dos docentes⁶², e a não sistemática, através do meu diário de bordo do estágio⁶³, de modo a poder escrever sobre as atividades desenvolvidas.

Desenvolvimento do projeto

Nesta secção, apresento o desenvolvimento do projeto, tal como os resultados alcançados. Começo por abordar a temática da formação, dando a conhecer os pedidos de formação que foram solicitados ao longo dos últimos 11 anos (2003 – 2014), as áreas com mais pedidos e falo acerca do processo de formação na DGE. Numa segunda parte, abordo o projeto EBP no 1.º CEB explicando o seu enquadramento, as disciplinas envolvidas e a carga horária praticada, quem é que leciona as aulas, os indicadores físicos⁶⁴ deste ano letivo (2013-2014), o apoio institucional que as escolas recebem e o modo como se realiza o processo de monitorização. Também descrevo o trabalho que existe entre docentes, as melhorias que vieram existindo ao longo da sua implementação e os resultados, terminando com os desafios. Numa terceira parte, abordo a formação, dentro do projeto EBP no 1.º CEB. Termina esta secção do relatório de estágio com as conclusões do projeto de investigação.

4.1. Formação

Nesta secção irei explicar aspetos essenciais para a compreensão do meu projeto de investigação: o processo de formação que se realiza na DGE, desde o levantamento de pedidos à DSPE até à avaliação das ações, e o projeto EBP no 1.º CEB.

⁶² Consultar anexos 27 ao 31.

⁶³ Consultar anexo 33.

⁶⁴ Os recursos humanos necessários neste ano letivo (2013/2014).

4.1.1. Pedidos de formação por anos civis (2003 - 2014)

A DGE é acreditada como entidade formadora pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Uma das componentes do meu estágio, na DGE, relacionava-se com o levantamento de pedidos de formação, por parte desta entidade ao CCPFC, num dado período de tempo⁶⁵. O período em que recai a análise, de 2003 até à atualidade, permite analisar a última década e perceber a matriz de formações requeridas ao longo dos últimos 11 anos.

Desde 2003, Portugal já contou com cinco Ministros da Educação: David Justino (6 de abril de 2002 a 17 de julho de 2004), Maria do Carmo Seabra (17 de julho de 2004 a 12 de março de 2005), Maria de Lurdes Rodrigues (12 de março de 2005 a 26 de outubro de 2009), Isabel Alçada (26 de outubro de 2009 a 21 de junho de 2011) e Nuno Crato (21 de junho de 2011 até à atualidade). Sendo assim, pensei que seria interessante verificar o número de pedidos de formação consoante o Ministro que estivesse no poder.

Para melhor compreensão e sistematização de toda a informação, procedo à sua organização, através de gráficos, dividindo-os por áreas temáticas e por formação acreditada ou não acreditada. Após uma pesquisa exaustiva, numa base de dados realizada para o efeito, procedi ao levantamento das formações requeridas: Biblioteca Escolar, Ciências Económicas (Economia), Ciências Humanas e Sociais (Estudo do Meio, História, História e Cultura das Artes, Geografia, Marketing e Sociologia), Ciências Físicas e Naturais (Biologia, Biologia e Geologia, Ciências, Física, Física e Química, Química), Ciências Tecnológicas, Disciplinas Não Curriculares (Área de Projeto e Formação Cívica), Escolas (Escolas Portuguesas no Estrangeiro e TEIP), Expressão Artística (Artes, Expressão Dramática, Plástica e Teatro), Expressão Físico-Motora (Desporto), Línguas (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, PLNM – Português Língua Não Materna, Português), Matemática (MACS – Matemática aplicada às Ciências Sociais, e Matemática) e Temáticas transversais (Cidadania, Género, NEE – Necessidades Educativas Especiais e Saúde). Em todos os gráficos apresento todos os grupos disciplinares, apesar de em alguns não se terem realizado pedidos nesses anos.

⁶⁵ Consultar a listagem de formações e o tratamento de dados no anexo 20.

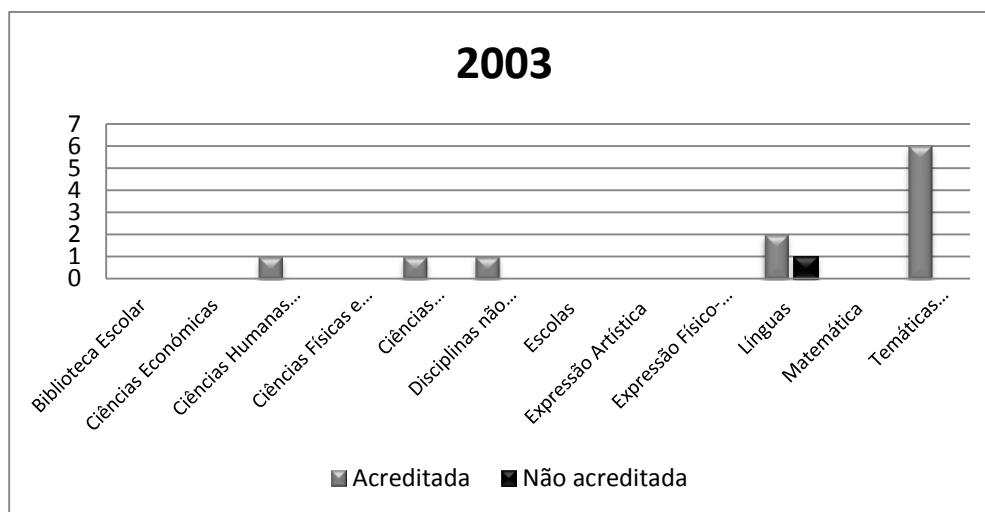


Gráfico 10. Pedidos de Formação no ano de 2003

No ano de 2003 foram solicitados 11 pedidos de formação, sendo que 10 foram acreditados. Houve predominância das Temáticas Transversais (seis). As outras áreas prenderam-se com Línguas (duas), Ciências Humanas e Sociais, Ciências Tecnológicas e as Disciplinas Não Curriculares (cada uma com uma formação acreditada).

A única área que teve uma formação não acreditada foi a de Línguas.

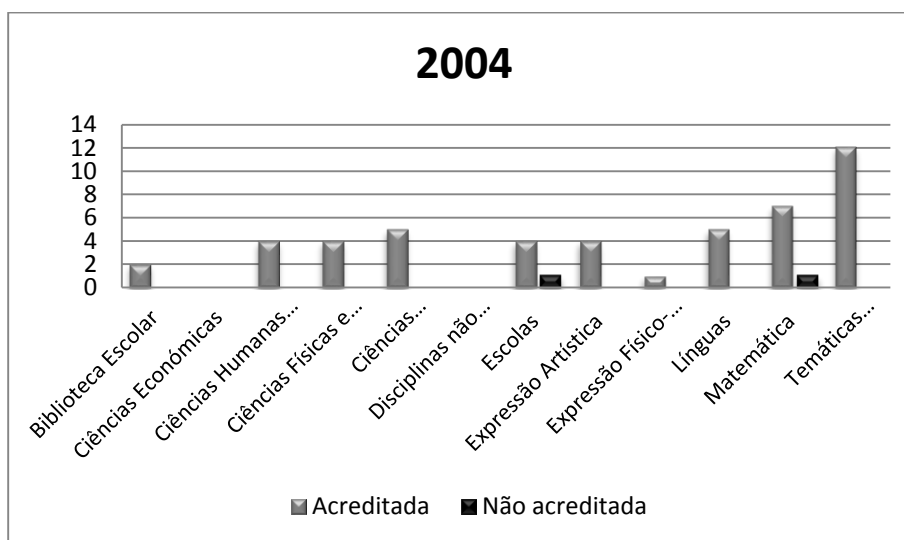


Gráfico 11. Pedidos de Formação no ano de 2004

No ano de 2004, houve um incremento no número de solicitações, havendo 50 pedidos de formação, das quais 48 foram acreditadas. A área das Temáticas Transversais continuou a ter uma maior predominância (doze), seguida da Matemática (sete). Os outros pedidos de formação prenderam-

se com as áreas das Ciências Tecnológicas e das Línguas (cada uma com cinco formações acreditadas), das Ciências Humanas e Sociais, das Ciências Físicas e Naturais e das Escolas (cada uma com quatro formações acreditadas), da Biblioteca Escolar, da Expressão Artística e da Expressão Físico-Motora (cada uma com uma formação acreditada).

As áreas com formações não acreditadas foram as Escolas e a Matemática (cada uma com uma formação).

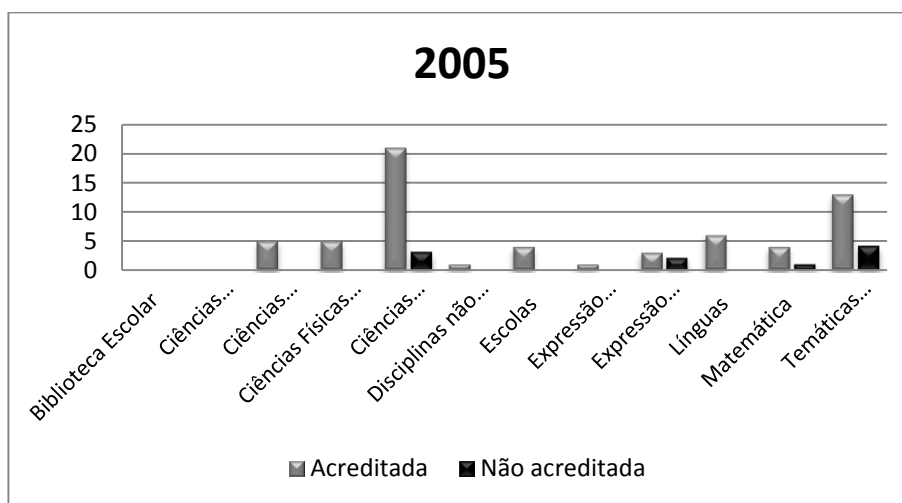


Gráfico 12. Pedidos de Formação no ano de 2005

No ano de 2005 foram solicitados 73 pedidos de formação, sendo que 63 foram acreditados.

A área que predominou foi as Ciências Tecnológicas (21), seguida das Temáticas Transversais (13). Os outros pedidos de formação recaíram nas Línguas (seis), nas Ciências Humanas e Sociais e nas Ciências Físicas e Naturais (cada uma com cinco formações acreditadas), na Matemática e das Escolas (cada uma com quatro formações acreditadas), da Expressão Físico-Motora (três), da Expressão Artística e das Disciplinas Não Curriculares (cada uma com uma formação acreditada).

Quanto às áreas que tiveram pedidos não acreditados, estas foram: Temáticas Transversais (quatro), Ciências Tecnológicas (três), Expressão Físico-Motora (duas) e Matemática (uma).

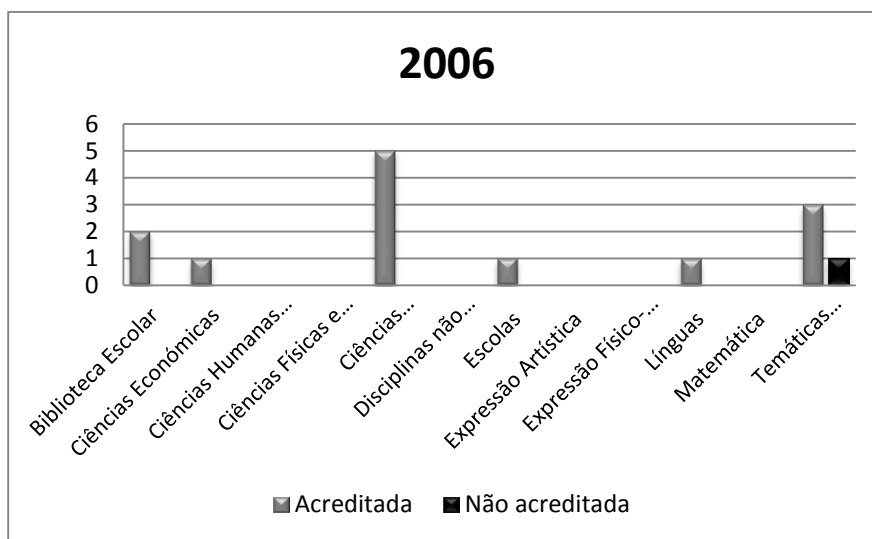


Gráfico 13. Pedidos de Formação no ano de 2006

No ano de 2006, foram solicitados 14 pedidos de formação, sendo que 13 foram acreditados. Ao fim de três anos e aumento progressivo do número de pedidos de formação, este foi o primeiro em que houve um decréscimo de pedidos, o que poderá estar relacionado com a mudança de governo, no verão de 2005.

A área das Ciências Tecnológicas continuou a predominar (cinco), seguida das Temáticas Transversais (três), da Biblioteca Escolar (duas), das Ciências Económicas, das Escolas e das Línguas (cada uma com uma formação acreditada).

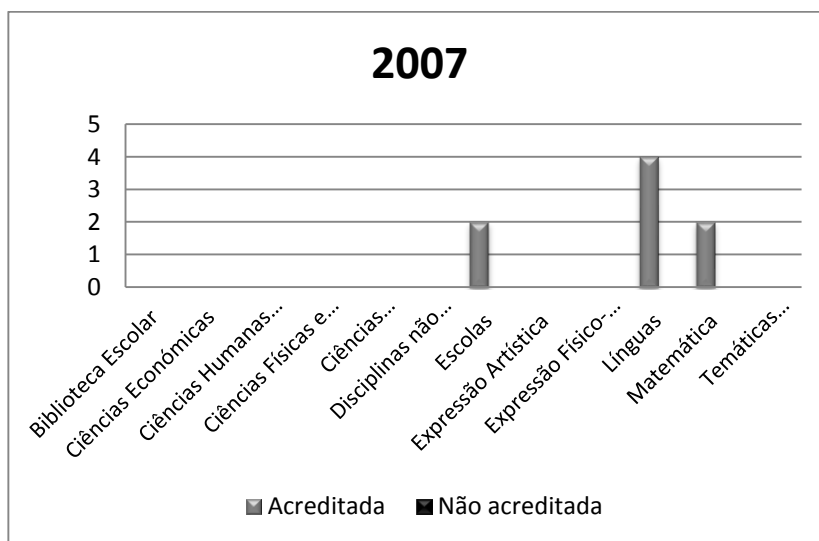


Gráfico 14. Pedidos de Formação no ano de 2007

No ano de 2007 foram solicitados apenas oito pedidos de formação, sendo todos acreditados, predominando a área das Línguas (quatro). Os restantes pedidos de formação foram feitos para as áreas das Escolas e da Matemática (cada um com duas formações acreditadas).

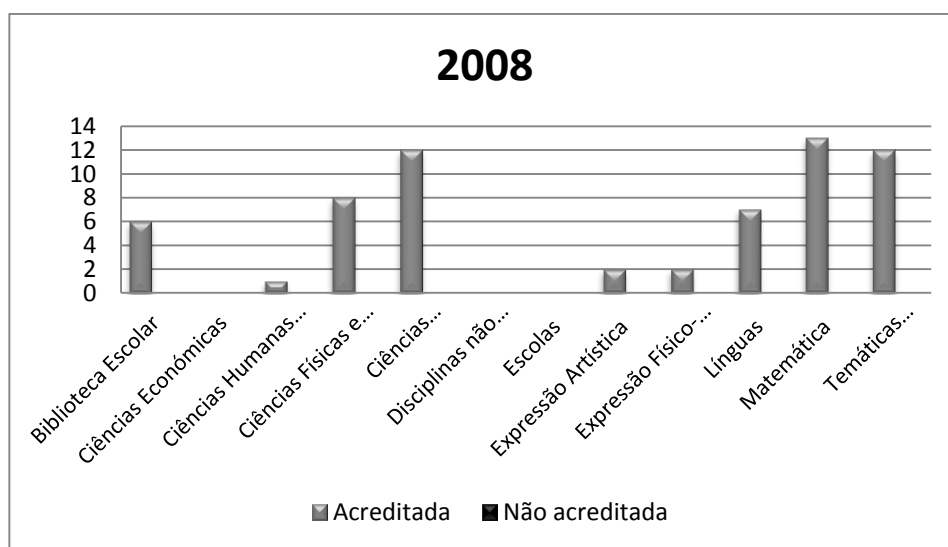


Gráfico 15. Pedidos de Formação no ano de 2008

No ano de 2008, assiste-se a um novo impulso dos pedidos de formação, sendo solicitados 63 pedidos, todos eles acreditados. A área que predominou foi a Matemática (treze), o que pode estar associado às “políticas de formação fortes” no governo de Sócrates: “Plano de ação da matemática e formação em experiências experimentais” (Costa, 2011: 201). As outras áreas que viram as suas formações acreditadas foram as Ciências Tecnológicas e das Temáticas Transversais (cada uma com 12), as áreas das Ciências Físicas e Naturais (oito), as Línguas (sete), da Biblioteca Escolar (seis), a Expressão Artística e a Expressão Físico-Motora (cada uma com duas formações acreditadas) e Ciências Humanas e Sociais (uma).

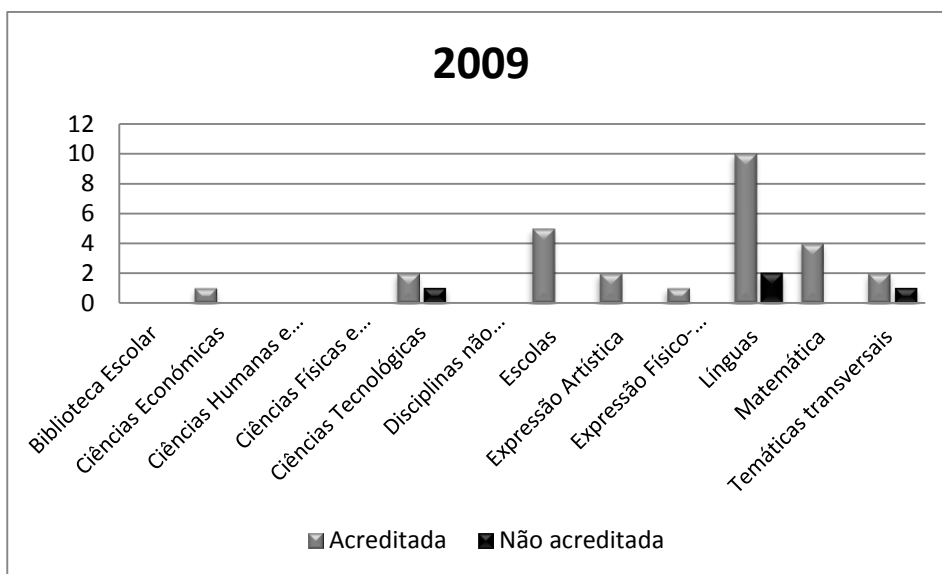


Gráfico 16. Pedidos de Formação no ano de 2009

No ano de 2009 foram solicitados 31 pedidos de formação, sendo que 27 foram acreditados. A área que mais predominou neste ano foi a das Línguas, com 10 formações acreditadas e duas não acreditadas. As outras áreas a realizarem pedidos e a verem-nos acreditados foram as Escolas (cinco), a Expressão Artística, as Ciências Tecnológicas e as Temáticas Transversais (cada uma com duas), as Ciências Económicas, a Expressão Físico-Motora (cada uma com uma formação acreditada).

Neste ano, a área das Línguas realizou dois pedidos de formação, mas não foram acreditados.

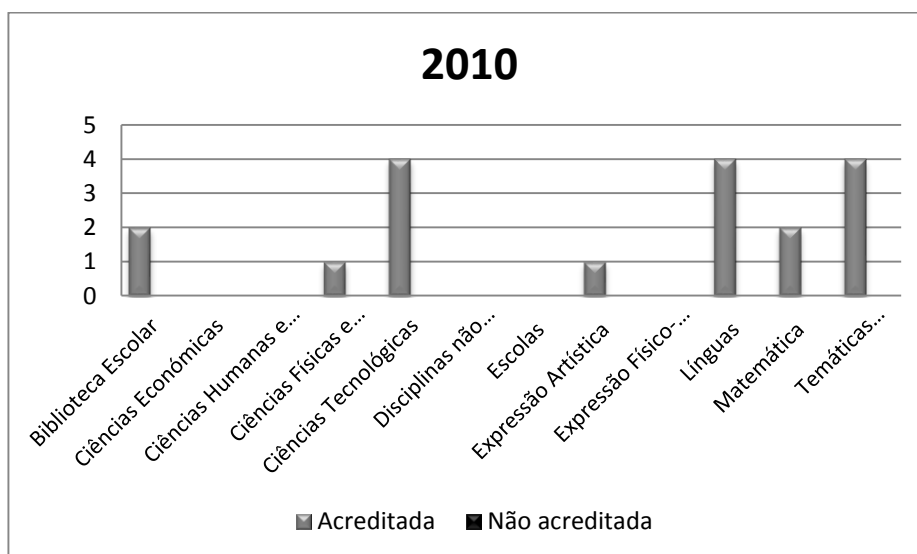


Gráfico 17. Pedidos de Formação no ano de 2010

No ano de 2010, todos os 18 pedidos de formação foram acreditados. Este ano, predominaram os pedidos de três áreas, que já tinham predominado em anos anteriores, sendo elas as Ciências Tecnológicas, as Línguas e as Temáticas Transversais (cada uma com quatro formações acreditadas). Em segundo lugar, encontramos as áreas da Biblioteca Escolar e da Matemática (ambas com duas formações acreditadas).

Por fim, em terceiro lugar, encontramos as Ciências Físicas e Naturais e a Expressão Artística (uma formação acreditada cada área).

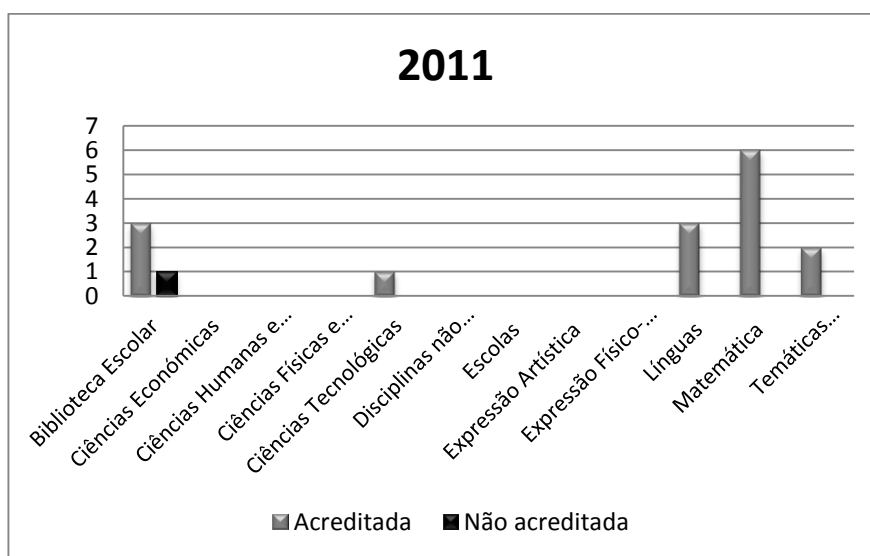


Gráfico 18. Pedidos de Formação no ano de 2011

No ano de 2011 foram solicitados 16 pedidos de formação, sendo que 15 foram acreditados. A Matemática volta a ser a área predominante (seis), seguida das Línguas e da Biblioteca Escolar (cada uma com três formações acreditadas), das Temáticas Transversais (duas) e das Ciências Tecnológicas (uma).



Gráfico 19. Pedidos de Formação no ano de 2012

No ano de 2012, foram solicitados 16 pedidos de formação, sendo que todos eles foram acreditados. A área com mais expressividade, neste ano, foi a das Temáticas Transversais, com sete formações acreditadas. A área das Línguas teve quatro formações acreditadas e a da Biblioteca Escolas, das Ciências Físicas e Naturais, das Ciências Tecnológicas, da Expressão Física-Motora e da Matemática contemplaram uma formação acreditada, cada uma delas.

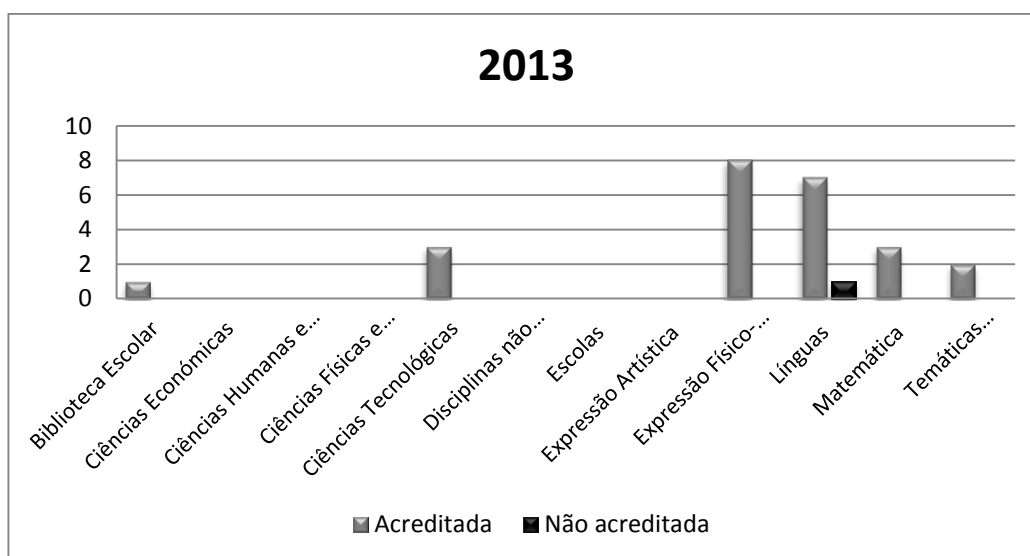


Gráfico 20. Pedidos de Formação no ano de 2013

No ano de 2013, foram solicitados 25 pedidos de formação, sendo que 24 deles foram acreditados. A área com maior expressão foi a Expressão Físico-Motora, com oito pedidos acreditados. A área das Línguas foi a segunda (sete), seguida das Ciências Tecnológicas e da Matemática (com três formações acreditadas cada), das Temáticas Transversais (duas) e da Biblioteca Escolar (uma).

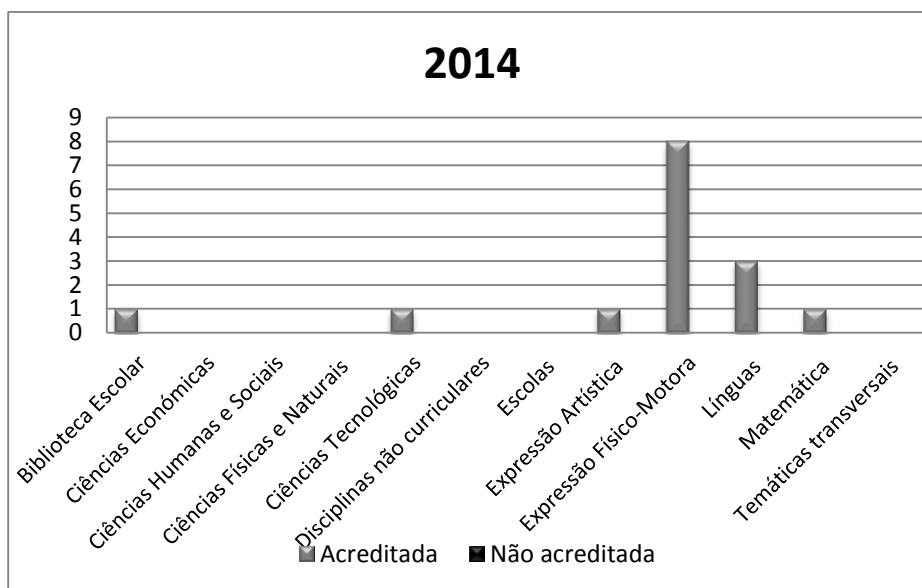


Gráfico 21. Pedidos de Formação no ano de 2014

No ano de 2014, e até ao dia 30 de maio, o meu último dia de estágio, foram solicitados 14 pedidos de formação e todos foram acreditados. Este ano foram acreditadas as formações em Expressão Físico-Motora (oito), Línguas (três), Biblioteca Escolar, Matemática, Ciências Tecnológicas e Expressão Artística (uma cada).

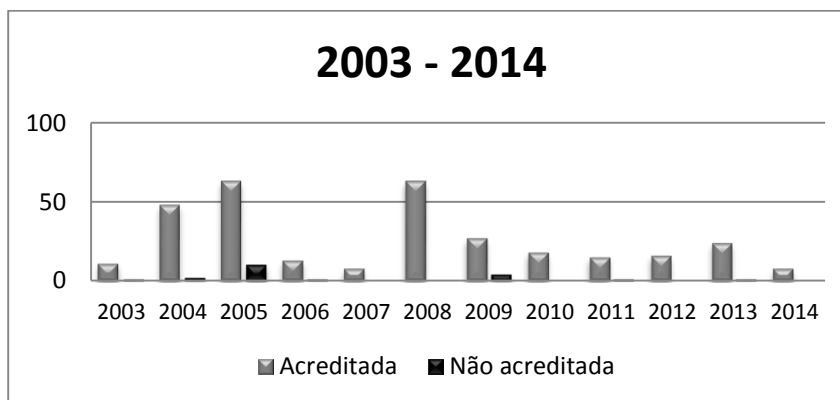


Gráfico 22. Pedidos de Formação entre 2003 e 2014

Ao longo destes anos, realizaram-se 341 pedidos de formação, sendo que 321 foram acreditados e apenas 20 não o foram.

Várias vezes, sucede que as formações não chegam a não ser acreditadas, ou seja, uma vez detetado pelo CCPFC “algum problema nos conteúdos ou nos formadores (...) o processo fica em

standby” e aí o próprio CCPFC propõe o que deve ser feito (E2⁶⁶). Facto que já ocorreu com uma oficina, em que “o Conselho achou que os conteúdos não eram de oficina e propôs que fosse acreditada em curso” (E2).

Importa, ainda, sublinhar a referência dada pela E3⁶⁷ que nos alerta para o facto de, apesar de as ações de formação serem acreditadas, “algumas podem não se realizar, podem ser cedidas a diferentes entidades”, ou a ação “pode ter diversas turmas ou edições (ex. metas curriculares de português e matemática)”. Sendo assim, “só pelo número de ações acreditadas não nos é possível extrapolar a quantidade de formação efetuada”. Para se obter dados concretos dever-se-ia analisar “o número de turmas/edições por ação”, o que seria interessante para uma futura dissertação.

Os anos de 2004 (50 pedidos de formação – 48 acreditadas e duas não acreditadas), 2005 (73 pedidos de formação – 63 acreditadas e 10 não acreditadas) e 2008 (63 pedidos de formação – todas acreditadas) foram os anos com mais pedidos de formação e com mais formações acreditadas. O conjunto de dados anteriormente abordados levam-nos a constatar que a formação de professores continua a ser uma das “grandes preocupações da política educacional portuguesa” (Moreira *et alli*, 2009: 893).

4.1.2. Pedidos de formação segundo o Ministro de Educação

Quanto aos pedidos de formação realizados pelo Governo, pode-se verificar o seguinte quadro:

Quadro 6. Pedidos de formação por Governo Constitucional e Ministro de Educação

Governo Constitucional	Ministro da Educação	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
XV	David Justino (2002-2004)	12	50										
XVI	Maria do Carmo Seabra (2004 – 2005)		50	73									
XVII	Maria de Lurdes Rodrigues (2005 – 2009)			73	14	8	63	31					
XVIII	Isabel Alçada (2009 – 2011)							31	18	16			
XIX	Nuno Crato (2011 – Atualidade)									16	16	25	15

⁶⁶ E2 – Entrevistada 2

⁶⁷ E3 – Entrevistada 3

Nos anos em que houve mais do que um Ministro da Educação, contabilizei o mesmo número de pedidos em ambos. Neste seguimento, nos dois últimos anos do mandato de David Justino, contabilizaram-se 62 pedidos de formação; no mandato de Maria do Carmo Seabra verificaram-se 123 pedidos; com Maria de Lurdes Rodrigues, o número é de 189 e com Isabel Alçada encontramos um total de 65; e 72 no do Ministro Nuno Crato.

Apesar de ter sido a Professora Maria de Lurdes Rodrigues, a Ministra que esteve durante mais tempo no poder, e terem sido feitos 189 pedidos de formação nesse período de tempo, não podemos deixar de olhar para os 123 pedidos de formação que houve no XVI Governo Constitucional, aquando da Dr.^a Maria do Carmo Seabra. Ao visualizarmos este quadro, também constatamos que, no mandato do Professor David Justino, encontramos o menor número de pedidos de formação (62), seguido da Dr.^a Isabel Alçada (65) e de Nuno Crato (72).

4.2. Processo de formação: perceções da DGE

Após este levantamento, de modo a explicar o processo da formação, entrevistei duas responsáveis dessa área – A E2 e a E3⁶⁸. A equipa responsável pela formação é composta por “duas pessoas a tempo inteiro” e ainda existem duas pessoas que apoiam em caso de necessidade (E2).

É na DSPE que todo o processo se inicia, com um contacto de um responsável que pretende realizar formação numa determinada área: “Qualquer técnico (...) pode pensar uma ação de formação” (E2). Esse pedido pode ter duas variantes: a formação já estar acreditada ou não o estar.

Por um lado, quando a formação está acreditada, avança-se para a organização da mesma. Por outro, quando se constata que “a formação não est[á] ainda acreditada, [ter-se-á] de efetuar o pedido ao CCFCP”, após o técnico responsável entregar toda a documentação necessária (“o AN2_A (curso) ou B (oficina)” – E2)⁶⁹. Estes documentos têm de estar bem preenchidos e seguir as “regras definidas pelo Conselho Científico e pelo Regime Jurídico” (E2), para serem aceites. Após essa vistoria, o técnico superior de educação faz uma informação “que tem um parecer do diretor de serviços respetivo (...) e depois (...) um despacho do Senhor Diretor” (E2). Após estar tudo assinado, coloca-se a informação na plataforma do CCPFC, que pode acreditar (emitindo um registo com o número da

⁶⁸ Podem ser visualizados os anexos 13 ao 16 para se ficar a conhecer o guião da entrevista (anexo 13), as transcrições (14 e 15) e as categorizações das mesmas (16).

⁶⁹ Para visualizar os modelos An2_A e An2_B, visualizar anexo 21.

acreditação) a ação, ou quando é detetado “algum problema nos conteúdos ou nos formadores (...) o processo fica em *standby*” e o próprio CCPFC propõe o que pode ser alterado para que a ação possa ser acreditada (E3).

Quando a ação está prevista ser realizada, é o próprio técnico responsável que seleciona os formandos, realiza a lista de participantes e envia os dados para a DSPE. Este documento (lista de formandos) é elaborado antes da formação, pois é com base nele que são preenchidos todos os documentos que constam no *dossier* pedagógico.

Quando todas estas etapas estão cumpridas, envia-se o *dossier* “para os formadores” (E3), no início da ação de formação, que o têm de devolver à DSPE, no final desta. Esse *dossier* é verificado e pode não estar bem preenchido, tendo de voltar para o formador, ou estar tudo correto e passa-se para a “fase de emissão dos certificados, e posterior envio aos formandos” (E3).

O *dossier* pedagógico é um documento substancial para a formação, pois é nele que constam todas as informações do que se passou na ação. Os documentos que nele constam são:

“as presenças, as faltas, os sumários, o relatório... quando é do curso é só o relatório do formador, quando é uma oficina tem de ter um relatório de um especialista, (...) documentos da avaliação, que são dois: o registo quantitativo e o registo da avaliação e creditação, (...) a ficha de identificação do formador, do especialista, quando é o caso e do formando. Estas fichas têm todos de anexar a fotocópia do BI ou do cartão de cidadão. (...) o registo que vem de Braga, do Conselho Científico, o certificado de acreditação, (...) o cronograma que é preenchido pelo técnico responsável, onde estão todos os dados relativos à formação: horas, datas, local e formadores. Junto a tudo isso também, para avaliação (...) um (...) *link* e um código que é para ser fornecido aos formandos e ao formador. Eles podem aceder ao nosso questionário e avaliar a ação.” (E2).

Neste processo, “qualquer serviço [da DGE] pode pedir uma formação” (E2), estando a DSPE sempre envolvida.

Ao longo dos anos, “quem solicita mais pedidos de formação é a Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC)” (E2).

Quando questionadas sobre os pedidos de formação, as entrevistadas focaram-se no ano de 2014, referindo que variam consoante as necessidades, sendo que tem havido muitas formações de “português e matemática, devido às novas metas curriculares” (E3), mas também há muitas ações relativas ao

desporto escolar. Além destas ações, também aparecem, todos os anos, formações relacionadas com projetos “que se estão a realizar como o caso do bilingue, do alemão e do francês” (E2).

Quanto às modalidades mais solicitadas, as entrevistadas afirmam que são “mais cursos”, embora “também haja bastantes pedidos de oficinas de formação”. Explicam que esse grande número de pedidos de cursos advém da “sua estrutura”, porque é a que “melhor se adequa às necessidades, são os cursos de 25 horas que se desenrolam ao final da tarde ou aos sábados e também a formação a distância.” (E2).

As oficinas realizam-se de forma síncrona e assíncrona. Na primeira, temos aulas presenciais que podem ser num espaço como a sala de aula, ou *online*; na segunda são aulas em que o formando desenvolve trabalho autónomo. A nota final é dada pela soma das duas partes. Também é importante referir que tem um máximo de 30 formandos, por oficina concretizada. Na modalidade do curso, só se realizam aulas síncronas e não existe um trabalho autónomo, não obrigando a entrega de um trabalho final. Neste caso, os formandos variam entre os 10 e os 20.

Há, ainda, formações que são cedidas pela DGE, em que esta realiza o pedido de acreditação e cede-a a outras entidades. Após o processo de cedência, as ações “passam a ser da inteira responsabilidade dessa entidade, a qual deve requerer a sua acreditação obrigatória junto ao CCFCP” (E3).

Quanto ao planeamento da formação, esse é feito por cada serviço e de acordo com “a legislação em vigor e as necessidades expressas” (E3), porque cada serviço é que “sabe quais as necessidades que existem no terreno, relativamente à sua área” (E2). Esse planeamento é feito anualmente e a DSPE vai tendo conhecimento dele consoante são realizados os pedidos de formação.

Para se divulgarem as formações, “os principais meios utilizados são a divulgação *online*: na página da DGE e dos parceiros, eventualmente envolvidos, ou por *email*” (E3), havendo casos em que se conta com a DGEstE (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares), pois esta organização chega mais facilmente às escolas.

A DGE ainda conta com parcerias, em diversos projetos, que também apoiam na formação: “Temos o exemplo das universidades para as metas curriculares de português e matemática e o *British Council* para o projeto de Ensino Bilingue Precoce” (E3). Outro dos exemplos de parceria é da “Comissão de Proteção de Menores”, que costuma pedir ações de formação à DGE porque “todos os

anos há docentes que vão para [a Comissão] e muitos deles (...) nunca trataram destas temáticas” (E2). Sendo assim, a DGE faz a acreditação de cursos de formação, que têm uma vertente presencial e outra a distância, e que já vai na terceira edição.

Todas as ações são avaliadas pelos formandos e pelos formadores, através do preenchimento de um questionário *online*, de caráter anónimo, e “esses dados são trabalhados a nível estatístico” e depois são divulgados num “relatório anual da própria DGE” (E2).

Uma das entrevistadas reforçou que é da opinião que a formação é “muito importante. Porque faz com que [os docentes] se atualizem, ou até mesmo lembr[em] coisas” (E2). Há pessoas que nos cursos de formação chamam a atenção para a valorização do contacto com outras pessoas e com a troca de experiência. Esta afirmação remete-nos para o que o Ministério da Educação (2007:15) referiu na sua publicação sobre as políticas de formação em Portugal, em que declarava que a formação era um direito e um dever que visa “assegurar o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais”.

Mas, apesar desta importância, ainda existem diversas dificuldades no dia-a-dia desta organização. Em certos períodos em que há muito volume de trabalho “torna-se um processo algo moroso, o que implica algum atraso no envio dos certificados aos formandos”, o que traz sérias implicações, pois a formação conta como progressão na carreira e os docentes têm de dar a conhecer às escolas a formação que realizaram nesse ano (E3). Outras dificuldades são as “desistências à última hora (...) podendo as turmas ficar com um número reduzido de formandos”, “os *timings* para efetuar as ações” porque é difícil “conciliar um cronograma para que este não colida com as diversas etapas” do ano letivo e, claro está que “quanto maior número de horas (...), mais complicada se torna a conciliação de todos os elementos da ação” (E3). Mas, há soluções para alguns destes entraves, que passam pela formação ser “completamente *online*”, pois “cativa muita gente, porque as pessoas podem estar onde for e (...) ter a sua formação”, tornando-se “muito mais prático (...) [e] mais acessível” e os horários, das formações presenciais, serem “no pós-laboral ou no sábado” (E2). Quanto a dificuldades a nível geral, abordou-se o facto de os formandos terem “de suportar as suas deslocações, custos de transportes e por vezes pernoita” (E2).

Uma das entrevistadas destacou algumas medidas que, a nível nacional, poderiam melhorar a qualidade das formações e do ensino em Portugal. Destacou o facto de as ações deverem ser “gratuitas” e do “antigo Regime da Formação Contínua” não contemplar “o ensino particular e cooperativo” (E2).

O “Regime que ainda está à espera de ser regulamentado (...) já contempla os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que estejam associados a um Centro de Formação”. Esta técnica superior é da opinião que a formação se devia alargar a todos os docentes.

4.3. Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1º CEB⁷⁰

O Projeto de Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) advém de uma parceria entre a DGE/MEC e o *British Council* (BC), estando numa fase de piloto (2011-2015). O projeto conta com a participação de sete agrupamentos de escolas (AE’s), situados em Matosinhos, Porto, Aveiro, Fundão, Lisboa e Évora, havendo em certos casos mais do que uma escola por agrupamento. Desde o início, o projeto é alargado a mais anos de escolaridade, tendo começado no 1.º ano e estando, em 2013-2014, no seu 3.º ano de implementação, correspondendo ao 3.º ano de escolaridade.

4.3.1. Enquadramento

O Projeto de Ensino Bilingue Precoce no 1.º CEB existe em Espanha, desde 1996, e em Itália, desde 2010, em ambos os casos, com resultados positivos. Em Portugal, este projeto surge na sequência da realização de um Estudo de Viabilidade (autorizado pelo “Secretário de Estado Adjunto e da Educação (SEAE)”) (E4⁷¹), realizado em agosto de 2009, que foi financiado pelo BC, de modo a poder ser aplicado em contexto nacional.

Nesse estudo de viabilidade, em 2009/2010, analisaram-se 12 AE’s⁷² que seriam possíveis candidatos à sua implementação, sendo selecionados sete. O ano letivo de 2010/2011 foi o período de preparação da implementação do projeto em que “foram apresentados os resultados do estudo, foram feitas recomendações sobre os moldes da sua implementação e foi feita uma proposta de formação de professores” (E4). Em fevereiro de 2011, houve autorização do “Secretário de Estado Adjunto e da Educação” (E4) para que o projeto fosse implementado, durante quatro anos, no 1.º CEB. Sendo assim compreendeu as seguintes fases:

- 2009/2010: Estudo de viabilidade;

⁷⁰ Informações retiradas de documentos internos da DGE e da entrevista realizada à E4.

⁷¹ Podem ser consultados os anexos 17 ao 19, referentes a esta entrevista (anexo 17 – Guião da entrevista; 18 – Transcrição; Categorização – 19).

⁷² 12 AE’s selecionados pelas DSR (Direções de Serviços Regionais), a pedido da DGE.

- 2010/2011: “Preparação da implementação do projeto e (...) realização de formação especializada em língua inglesa e em didática de ensino bilingue” (E4);
- 2011/2015 – Implementação do projeto.

4.3.2. Disciplinas e carga horária

A escolha das disciplinas e o pré-estabelecimento da carga horária foi selecionado “tendo em conta o que foi regulamentado no (...) estudo de viabilidade”, que aferiu que deveria ser o “Estudo do Meio (EM) e as Expressões (E)” (E4). Por isso, são “lecionados, em língua inglesa, parte dos conteúdos” dessas disciplinas, sendo que outra parte do currículo continua a ser dada em Português, havendo “uma escolha de conteúdos” de modo a que “as crianças possam aprender (...) as disciplinas do currículo através das duas línguas” (E4).

Nessas disciplinas, “os conteúdos são sempre separados, o que se aprende em inglês não se aprende em português, no mesmo ano” e a carga horária deverá estar entre 5 horas (20% do currículo) a 10 horas (40% do currículo) semanais no 1.º CEB (22,5 a 25 horas/Semanais). Essa carga horária é aumentada gradualmente, “de acordo com o ano de escolaridade” (E4). Além de EM e E, “é desenvolvida a literacia nas aulas de Inglês Língua, entre 45 a 135 minutos semanais, através da Oferta Complementar e/ou enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC)” (documentos internos da DGE). Sendo que a recomendação da DGE passa por:

- 1.º ano: 5h semanais de EM/E ou EM/E e Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) + 1h de Inglês língua Oferta Complementar (OC);
- 2.º ano: 7h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1h de Inglês língua (OC);
- 3.º ano: 8h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1h de Inglês língua (OC);
- 4.º ano: 10h semanais de EM/E ou EM/E e AEC+ 1h de Inglês língua (OC).

Nas aulas de EM/E, os docentes lecionam, em inglês os conteúdos pré-selecionados no início do ano letivo e em AEC ou OC desenvolvem a leitura e a escrita da Língua Inglesa.

Apesar destas indicações, as escolas são livres de gerir a sua implementação “conforme as especificidades do seu contexto e dos recursos de que dispõem”, decidindo como realizam esta gestão de modo a “totalizar o número de horas semanais acima previsto” (documentos internos da DGE).

4.3.3. Lecionação das aulas

Quanto à lecionação das aulas, estas são dadas pelos PTT (Professores Titulares de Turma), “que são assessorados em língua inglesa, em 45 minutos por semana, em contexto de sala de aula, pelos professores de Inglês de 2.º/3.º CEB” (E4).

4.3.3.1. Indicadores físicos

No ano letivo de 2013/2014, o projeto encontra-se no seu 3.º ano de implementação. Apesar de contar, em algumas escolas, com os três anos de escolaridade (1.º, 2.º e 3.º anos), ir-me-ei focar no 3.º ano. Neste momento, existem sete AE’s presentes, em que um foi dividido e houve um outro que desistiu, que se estava situado na DSRAIlg (Direção de Serviços da Região do Algarve). Temos três AE’s na DSRN (Direção de Serviços da Região Norte), dois AE’s na DSRC (Direção de Serviços da Região Centro), um AE na DSRLVT (Direção de Serviços Regional de Lisboa e Vale do Tejo) e um AE na DSRA (Direção de Serviços da Região do Alentejo).

No meu estudo, decidi dar nomes aos AE’s, não pela Direção de Serviços onde estão inseridos, mas pela ordem das visitas de monitorização que efetuámos no 1.º Período. Podemos, segundo essa ordem, visualizar os indicadores físicos no seguinte quadro:

Quadro 9. Indicadores físicos do projeto EBP no 1.º CEB, em 2013-2014

AE	Docentes			N.º turmas (3.º ano)	N.º alunos (3.º ano)
	PTT	Especialistas em Inglês	AC		
AE1	1	2	0	1	23
AE2	6	3	1	6	132
AE3	4	2	1	4	92
AE4	1	2	0	1	20
AE5	1	4	1	1	26
AE6	2	4	1	2	52
AE7	2	2	0	2	45
TOTAL	17	19	4	17	390

4.3.3.2. Apoio institucional

Ambos os parceiros “disponibilizam os seguintes tipos de apoio às escolas envolvidas” (documentos internos da DGE):

- “Oferta anual de recursos didáticos, por ano de escolaridade, pelo BC;

- Disponibilização e partilha de recursos didáticos na Plataforma *moodle* da DGE;
- Organização, pela DGE, e com formadores especializados do BC, de um programa anual de formação de professores, com ações gratuitas e acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua;
- Apoio da DGE e do BC a candidaturas de ações Comenius (Bolsas de Formação Contínua de Professores do Reino Unido e Escolas de Acolhimento), em colaboração com a Agência Nacional PROALV;
- Monitorização anual, através de acompanhamento presencial trimestral às escolas envolvidas;
- Emissão de Recomendações/Orientações anuais que assegurem uma implementação de qualidade do Projeto;
- Produção de um Plano de Desenvolvimento ajustado anualmente;
- Mobilidade de docentes do quadro;
- Bolsa de horas de 45 minutos semanais por turma envolvida, para assessoria em contexto de aprendizagem, dos professores especialistas de Inglês aos professores generalistas do 1.º CEB.” (Documentos internos da DGE).

O Plano de Desenvolvimento (PD)⁷³ é um documento elaborado pela DGE, em colaboração com o BC, que também nasceu devido a uma “das recomendações do estudo de viabilidade” (E4), em que afirmava que as escolas teriam, todos os anos, de informar a tutela sobre os seus indicadores físicos e os objetivos do AE, o modo com estavam a implementar o projeto, as necessidades, as áreas prioritárias e estratégias. “Este documento (...) tem todos esses campos” (E4), sendo “preenchido pelos Agrupamentos no início de cada ano, depois revisto pela DGE e pelo *British Council*”, e serve de “base para a implementação do projeto ao longo do ano letivo e é alvo de reflexão em cada visita de monitorização” (E4).

O PD é conjugado com outro documento, denominado de Orientações/Recomendações⁷⁴ (O/R), que é elaborado, anualmente, pela DGE. Não tendo “um carácter obrigatoriamente vinculativo”, tem apenas “recomendações de implementação do projeto” (E4), sendo feito com base em três aspetos:

⁷³ Consultar anexo 24

⁷⁴ Consultar anexo 23

i) “a experiência de monitorização do ano anterior e as necessidades que decorrem, os pontos fortes e os constrangimentos que se verificaram nas visitas às escolas”; ii) “análise da legislação em vigor” e iii) “o cruzamento com o que [se pretende] para o projeto no ano seguinte”, tendo em conta (...) [a] origem e a matriz inicial deste projeto” (E4).

4.3.3. Monitorização

De forma a apurar se os AE's cumprem com as O/R, o PD e se os docentes aplicam, nas suas aulas, o que aprenderam na formação, é realizada uma monitorização trimestral (uma por período letivo) que conta com intervenientes da DGE, da DGEstE e do BC. Estas visitas têm como objetivos principais: “observar aulas e fazer reuniões para reflexão sobre a prática letiva observada, (...) reuniões com a coordenação (...) e com a gestão dos Agrupamentos” (E4).

4.3.4. Trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo é uma outra variante do projeto EBP. Os docentes têm tempos letivos para, em conjunto, organizarem os seus materiais. A minha interlocutora (E4) aborda esta questão, chamando a atenção desta dificuldade, visto que, em sua opinião o 1.º ciclo é uma realidade muito distinta dos restantes ciclos, reforçando as dificuldades que existem em estabelecer entre uns e outros uma relação de trabalho mais próxima: “colocar os professores do 1.º ciclo em permanente articulação e colaboração com professores especialistas de Língua de 2.º e 3.º ciclo, não foi fácil”. Por norma, “uns não conhecem a realidade dos outros e vice-versa” (E4), sendo um processo e um crescimento. Este veio sendo um desafio e, atualmente, “é um aspeto que está quase 100% assegurado”, pois “já é uma prática comum” (E4). Esta articulação perpassa nas aulas a que assistimos, em que o professor especialista e o professor de 1.º ciclo já estão habituados a trabalhar [em conjunto] na mesma sala de aula e “cada um já tem o seu espaço muito específico e já funciona com uma dinâmica muito própria” (E4).

4.3.5. Melhorias e Resultados

As melhorias que se têm vindo a constatar ao longo de três anos de implementação do projeto são a nível da Língua e da Metodologia e, muito disso, advém da insistência das formações que se foram administrando. Os resultados têm sido positivos: “os alunos encontram-se motivados pela experiência de aprendizagem através da língua inglesa” (E4), os professores têm vindo a acolher este projeto como um desafio em que utilizam “novas abordagens metodológicas”, os pais apoiam o projeto e os diretores dos AE's “veem o projeto como constituindo uma mais-valia em termos do que as suas

escolas têm para oferecer” (E4). No ano corrente (2014), será conduzido um “estudo de avaliação por uma entidade externa” de modo a aferir mais resultados.

4.3.6. Desafios

Os maiores desafios encontrados estão relacionados com o nível de inglês dos PTT e a aplicação da metodologia bilingue. O desafio a nível nacional prende-se com o alargamento do projeto, que na opinião da entrevistada (E4) implicaria “outro contexto educativo”, visto que os AE’s teriam de estar em conformidade com um conjunto de critérios vários (ex. forte liderança, corpo docente estável, trabalho colaborativo entre docentes, bom nível de Inglês, metodologia centrada no aluno, práticas ao nível da avaliação formativa, disponibilidade para realizar formação contínua). Para que este projeto resulte deve ser feito com qualidade porque pode “potenciar um nível da Língua muito superior aos alunos que apenas têm o Inglês Língua e que não têm currículo através do inglês” e nem todas as escolas têm “condições para o fazer” (E4).

4.4. Formação no âmbito do projeto EBP no 1.º CEB

Os professores que integram este projeto têm de ter dois requisitos essenciais, que passam por um nível de inglês razoável, de modo a que “se sintam confortáveis e confiantes para lecionar os conteúdos através da Língua Inglesa” e, também, necessitam de “ter uma metodologia centrada no aluno” (E4). Outro dos requisitos que foi, desde o início, “garantido pela tutela” foi de que os docentes que iriam integrar este projeto “tinham de ser professores formados pela DGE, junto com o *British Council*, formados e certificados”, sendo que “à partida não poderia implementar o projeto nenhum professor que não tivesse tido formação (...) e uma nota positiva”, de modo a “garantir a qualidade do ensino” (E4). Estas formações são apenas para os docentes abrangidos pelo projeto.

Nesse sentido, ao longo do projeto, já foram realizadas oito ações de formação, nomeadamente:

- **abril-julho 2011** - Oficina de Formação (50 horas) 1.º ano;
- **março-abril e outubro-novembro 2012** - Curso de Formação (2 ações - 25 horas cada) 1.º ano;
- **janeiro e fevereiro 2012** - Ação de *Phonics* (2 ações - 5 horas cada);
- **setembro-novembro 2012** - Oficina de Formação (25 horas) 2.º ano;
- **outubro-novembro 2013** - Curso de Formação (25 horas) 3.º ano;
- **janeiro-fevereiro 2014** – Curso de Formação (25 horas) 1.º e 2.º anos.

Estas ações de formação são realizadas consoante as necessidades observadas e como o objetivo de preparar os docentes para o ensino do currículo, através do Inglês, no ano em que estão a lecionar. São formações acreditadas pelo CCPFC e servem para colmatar o constrangimento que existe devido aos “professores de 1.º ciclo” não terem tido “a variante da especialidade em Inglês na sua formação inicial”, acrescentando o “apoio que eles têm por parte dos professores especialistas da língua, que são os professores do 2.º e 3.º ciclo de Inglês” (E4).

A primeira ação foi na modalidade de oficina, devido à necessidade de se darem as ferramentas base para a implementação do projeto, o que passou pelo fornecimento de conceitos teóricos. A formação seguinte já foi sob a forma de curso e realizou-se dada a necessidade “verificada nas visitas de monitorização, de voltar a fazer formação mas com um cariz mais prático” (E4). Apesar de ter havido outra ação de formação na modalidade de oficina, o *feedback* dos docentes “aponta sempre para a necessidade de cursos”, por isso estes “acabam por ter mais aceitação e (...) têm mais frequência” (E4). Houve outra ação que não se encaixava em nenhuma destas modalidades, sendo apenas uma “sessão de formação de um dia sobre o método *Jolly Phonics*” que é um:

“conceituado sistema britânico que fomenta o desenvolvimento da literacia precoce e que assenta (...) na questão dos sons, das letras e das palavras associadas a um significado, a uma ação e é um método que se utiliza no Reino Unido, desde a educação pré-escolar até aos primeiros anos da literacia: da leitura e da escrita” (E4).

Este método foi ensinado aos professores de Inglês, de forma a “contribuir para desenvolver a parte da literacia na aula de Inglês Língua.”

Tal como em todo o projeto, as ações de formação advêm da parceria da DGE e do BC, em que “a organização e creditação da formação (...) está a cargo da Direção-Geral da Educação, que é a entidade formadora” e ao BC compete o “*know-how* (...) relativo à conceção dos objetivos, conteúdos, da sua operacionalização” (E4), contando com três formadoras especializadas que conduzem as ações. Estas formações servem para “se fornecerem demonstrações de aulas de como ensinar os conteúdos através da Língua e trabalhar os vários aspetos da metodologia que são necessários” e para “momentos de reflexão e troca de experiências entre os professores das várias escolas” (E4).

No projeto EBP no 1.º CEB, a formação desempenha um papel fundamental porque, sem ela, os professores não conseguiam implementar o projeto com sucesso. A formação é que ensina “a metodologia certa e o tipo de linguagem certa” para que se potencie as “aprendizagens dos alunos” (E4).

Na opinião da entrevistada (E4), os professores “valorizam bastante” a formação porque “sentem que as têm de fazer para implementar o projeto”. As formações têm um carácter prático que, acredita, terá efeito na sua prática letiva, porque os docentes podem ver “como é que se faz e como podem adequar isso para fazer no seu dia-a-dia”. Outro aspeto positivo, que referiu, é que os docentes, todos os anos, têm de realizar formações devido à gestão da carreira docente, sendo assim fazem a formação bilingue e têm a mais-valia de “estar a fazer [algo] direcionada para aquilo que [estão] a fazer no seu dia-a-dia” (E4). Outro facto para os docentes valorizarem a formação, é a troca de experiências que existe entre escolas. As narrativas permitem descortinar a existência, nestas ações de formação, de transferência de conhecimentos das “situações de formação para as situações de trabalho” (Barroso e Canário, 1999: 24) possibilitando aos docentes aprenderem metodologias essenciais para o trabalho em sala de aula.

Quanto à formação que houve, no início do ano letivo, para os docentes que lecionaram o 3.º ano (grupo de docência 110), bem como para os de 2.º e 3.º ciclo (grupos de docência 220 e 330) que acompanham os PTT, no projeto, no presente ano letivo (2013/2014), a formação foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2013. Este curso pretendeu “dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas atividades de formação anteriores”, de modo a serem aprofundadas as “abordagens fundamentais e as técnicas didáticas inerentes a um contexto de aprendizagem bilingue” (E4), mas agora voltado para o 3.º ano de escolaridade (AN2_A⁷⁵). O curso teve a duração de 25h, repartidas por quatro dias (sábados), em que se realizou “demonstração de aulas”, reflexão, análise e pressupostos relativos a abordagens e técnicas didáticas” e “planificação de aulas, em grupo” (AN2_A). Cada dia teve inerente uma temática, de modo a serem abordadas todas as temáticas que se trabalham em inglês, nesse ano de escolaridade: os animais, a luz, o corpo humano e as plantas. A formação é toda dada em Língua Inglesa.

Neste caso do projeto EBP no 1.º CEB, a formação teve como grande objetivo preparar os docentes para o seu trabalho diário, conferindo-lhes, assim, “não só as competências profissionais específicas que esperaríamos dele[s] enquanto especialista” do 1.º CEB, mas também a “fluência na língua que v[ão] lecionar” (Marsh, 2002: 78-81, in Coelho, 2012: 11).

⁷⁵ Para visualizar os modelos An2_A e An2_B, visualizar anexo 21.

4.4.1. Observações aos docentes

Para que todos os docentes saibam lecionar corretamente na metodologia CLIL, no 1.º CEB, é administrada uma formação, pelo BC, no início de cada ano letivo. Após a formação, existe um ciclo de monitorizações (por período letivo) para se realizarem observações às práticas dos docentes envolvidos. Nessas observações, está presente uma equipa formada por três pessoas da DGE/MEC (na qual fui incluída), uma do BC, uma da DSR (Direção de Serviços Regionais) da região do Agrupamento de Escolas (AE) e a direção desse mesmo AE.

O meu projeto de investigação focou-se nos docentes de 3.º ano porque, durante o meu estágio, o projeto estava no 3.º ano de implementação e com incidência nesse ano de escolaridade. A amostra foi escolhida por conveniência, tendo selecionado um professor por AE (dos que frequentaram a formação administrada em outubro e novembro de 2013 – AE1, AE2, AE3, AE4 e AE5)⁷⁶, consoante o número de escolas do projeto, perfazendo um total de cinco. Em dois dos AE's (AE6 e AE7) não seleccionei nenhum docente, devido a não ter existido professores desse ano de escolaridade a frequentar formação.

Após a formação, integrei a equipa de monitorização (nos três períodos letivos), de modo a poder ir ao terreno e observar como se processa a transferência de conhecimentos da formação para a prática. Para efeitos de recolha de dados criei, com ajuda da minha tutora, uma grelha de observação não participante⁷⁷.

4.4.2. Resultado das Monitorizações⁷⁸

Os ciclos de monitorizações realizaram-se nos três períodos do ano letivo 2013/2014. Como referi anteriormente, os dados aqui relatados são provenientes da minha observação não participante à prática letiva destes cinco docentes.

Para uma melhor sistematização e compreensão da informação, coloquei a grelha completa dos resultados em anexo⁷⁹ e dividi-a em pequenas partes para melhor poder analisá-la. Sendo assim,

⁷⁶ Os anexos referentes às observações das aulas podem ser visíveis nos 27 ao 31 (anexo 27 – AE1; 28 – AE2; 29 – AE3; 30 – AE4; 31 – AE5)

⁷⁷ Consultar anexo 26.

⁷⁸ Os anexos referentes às observações das aulas podem ser visíveis nos 27 ao 31 (anexo 27 – AE1; 28 – AE2; 29 – AE3; 30 – AE4; 31 – AE5)

⁷⁹ Anexo 32.

apresento os resultados dos três ciclos de monitorizações de vários aspetos, pré-determinados pela minha observação, dividindo-se em **planificação da pré-observação** (se os docentes entregavam a planificação da aula⁸⁰ à equipa de monitorização, se esta continha todos os indicadores pedidos pelo BC e o currículo em inglês estava a par do português), o **início da aula** (se os docentes: tinham os materiais prontos a utilizar, focavam a atenção dos alunos, definiam objetivos de aprendizagem e de comportamento e questionavam os alunos sobre o seu conhecimento prévio), **durante a aula** (forma como os docentes realizavam a gestão da sala de aula e criavam um ambiente bilingue positivo), **final da aula** (se os docentes avaliavam os objetivos de aprendizagem e de comportamento, tinham rotinas de despedida e arrumação da sala de aula e como geriam o tempo de finalização da aula), **conteúdos** (qual o nível de inglês dos docentes, como realizam a sequência da aula, e se explicavam os conceitos de forma clara, articulavam nova informação com antigas e a *key language*⁸¹ utilizada), **estratégias** (as que foram utilizadas no decorrer da aula, nomeadamente as formas sociais de aprendizagem, as instruções dadas e as técnicas de aprendizagem utilizadas) e **avaliação** (utilização da avaliação para a aprendizagem, a adequação dos objetivos de aprendizagem e conteúdos com os critérios de sucesso - presentes na planificação, os instrumentos de avaliação utilizados, se existia *feedback* e se havia promoção do pensamento crítico).

Nos quadros que se seguem, apresento os resultados das observações. Para verificar, na **planificação da Pré-observação**, se os docentes cumpriam certos trâmites coloquei sim (S) ou não (N), tendo colocado nos restantes tópicos se os itens eram observados (O) ou não (NO). Posto isto, nos aspetos negativos (N e NO) apenas coloquei o número de docentes, enquanto nos aspetos observados (S e O) optei por fazer uma divisão de X-, X e X+, em que o X- é quando o docente tem de melhorar esse tópico, apesar de ter sido observado; o X é quando o docente cumpriu, razoavelmente, o que esse tópico pretendia e o X+ é quando o docente cumpriu, com distinção, esse tópico.

Começo por apresentar o **Quadro 8** relacionado com a **Planificação da Pré Observação**:

⁸⁰ Consultar anexo 25.

⁸¹ Uma “*Language Triptych*” que se divide em: *Language through learning*, *Language for learning* e *Language of learning*. Aborda anteriormente na secção 2.7 – CLIL do Capítulo 2.

Quadro 8. Planificação da Pré-Observação

Períodos letivos	Resultados por período letivo					
	1.º		2.º		3.º	
	S	N	S	N	S	N
Planificação da Pré observação						
A planificação de aula (PA) é dada a conhecer com antecedência	3X	2	2X; 1X+	2	2X; 1X+	2
A PA contempla os itens necessários do modelo disponibilizado	1X-; 2X+	2	3X+	2	3X+	2
O currículo de EM/E lecionado em inglês está a par do desenvolvimento do currículo em português	5X+		4X+	1	5X+	

A leitura do quadro leva-nos a constatar que dois dos docentes nunca entregaram a planificação das aulas observadas (AE2 e AE3), que não permitiu perceber se a PA (planificação de aula) contemplava os *itens* nucleares do modelo disponibilizado pelo BC. Os restantes docentes (AE1, AE4 e AE5) entregaram as planificações, a partir do 2.º período, o docente AE1 entregou-as com antecedência (dias antes da visita à escola). Desses três docentes, apenas um (AE4) não contemplava na planificação os *itens* necessários, algo que melhorou nos restantes períodos. Ao longo dos três períodos letivos, todos desenvolveram o currículo de Inglês a par do Português, com exceção de um (AE3) que, no segundo período, estava um pouco atrasado, conseguindo recuperar no 3.º período.

Quadro 9. Início da aula

Períodos letivos	Resultados por período letivo					
	1.º		2.º		3.º	
	O	NO	O	NO	O	NO
Início da aula						
Os materiais estão preparados e prontos a utilizar	5X+		5X+		5X+	
O professor consegue rapidamente focar a atenção dos alunos	1X; 4X+		5X+		5X+	
O professor define os objetivos de aprendizagem / comportamento	2X-; 1X; 2X+	1	2X-; 1X; 2X+		1X-; 2X; 2X+	
O professor elícita o conhecimento prévio dos alunos	4X+	1	3X+	2	5X+	

Passamos agora para o separador da **Preparação, Organização e Gestão**, em que começamos por abordar o **Início da Aula (Quadro 9)**. Constata-se que, em todos os períodos letivos, os docentes tinham os materiais prontos a utilizar no início da aula, não sendo necessário haver interrupções. No tópico referente à focagem da atenção dos alunos, apenas um (AE5) não o fez corretamente, no primeiro período. A definição dos objetivos de comportamento e aprendizagem são essenciais nestas aulas, mas ainda há docentes com dificuldade neste *item*, como o AE3 que não os abordou no primeiro

período, no segundo abordou os objetivos de aprendizagem, mas não os de comportamento e não os escreveu no quadro, quanto ao terceiro período já escreveu os objetivos de aprendizagem no quadro mas continuou sem referir os de comportamento. Dois docentes (AE2 e AE5), no primeiro período, falaram sobre os objetivos de comportamento, mas não os escrevem no quadro, melhorando nos períodos seguintes. Os docentes (AE1 e AE4) sempre abordaram os objetivos de aprendizagem e de comportamento, escrevendo-os no quadro, ao longo dos três períodos. O licitar conhecimento prévio dos alunos foi um tópico dos que foi tendo mais evolução ao longo do ano letivo.

Quadro 10. Durante a aula

Períodos letivos	Resultados por período letivo					
	1.º		2.º		3.º	
Durante a aula	O	NO	O	NO	O	NO
Gestão da sala de aula	1X-; 2X; 2X+		4X; 1X+		3X; 2X+	
Criação de um ambiente bilingue	1X; 4X+		5X+		3X; 2X+	

Em relação ao tópico **durante a aula (Quadro 10)**, no separador da **preparação, organização e gestão** da aula, constatamos que a gestão da sala de aula e a criação de um ambiente bilingue positivo são realizadas de maneiras distintas, variando de docente para docente. Há salas com muitos materiais expostos; umas estão arrumadas na forma tradicional, outras em U, e outras em grupo; há docentes que têm alunos monitores para os ajudar, etc.. Quando à gestão da sala de aula, houve um docente (AE4) que, no primeiro período, a realizou de forma confusa e os alunos não tinham tarefas distribuídas, tendo melhorando ao longo do ano. Quanto aos outros docentes, verificou-se uma boa, ou muito boa, gestão. Este também foi um tópico onde se progrediu ao longo do ano. A criação de um ambiente bilingue foi um tópico sempre visível.

Quadro 11. Final da aula

Períodos letivos	Resultados por período letivo					
	1.º		2.º		3.º	
Final da aula	O	NO	O	NO	O	NO
Avaliação dos objetivos de aprendizagem /comportamento	2X; 1X+	2	1X; 3X+	1	3X; 2X+	
Rotinas de arrumação e de despedida	1X+	4	1X-; 3X+	1	1X; 4X+	
Tempo despendido na finalização	1X-; 1X+	3	1X-; 2X; 1X+	1	1X; 4X+	

Relativamente ao tópico **final da aula (Quadro 11)**, ainda no separador da **preparação, organização e gestão** da aula, verifica-se que: no primeiro período não foi possível observar esta parte da aula dos docentes AE2 e AE5, o que sucedeu, no segundo período, com o AE4. Na avaliação dos objetivos de aprendizagem e de comportamento, os restantes docentes, no primeiro período, questionaram os alunos sobre o que tinham aprendido, e com o docente AE1 ainda avaliaram a aula; no segundo período, houve evolução, e no terceiro período já todos os docentes, de alguma forma, tinham alcançado este tópico. Quanto às rotinas de arrumação e despedida, além dos dois docentes em que não se observaram nenhum dos tópicos, houve mais dois (AE4 e AE6) em que não se verificaram rotinas, havendo apenas na docente AE1. Ao longo do ano, os docentes melhoraram neste ponto. Por fim, quanto ao tempo de finalização despendido, houve docentes que tiveram dificuldade em conciliar a planificação da aula com o tempo que tinham disponível, mas também foi um tópico que melhorou ao longo do ano letivo.

Quadro 12. Conteúdo

Períodos letivos	Resultados por período letivo					
	1.º		2.º		3.º	
	O	NO	O	NO	O	NO
Ensino/aprendizagem						
Conteúdo	O	NO	O	NO	O	NO
Nível de proficiência comunicativa dos docentes	5X+		5X+		5X+	
Sequência da aula	1X-; 4X+		1X; 4X+		1X; 4X+	
Explicação dos conceitos de forma clara	5X+		5X+		5X+	
Articula a nova informação com anteriores	3X+	2		5	2X+	3
<i>Key language</i> : Language of learning, Language for learning and Language through learning	5X+		5X+		5X+	

No que diz respeito ao tópico **ensino/aprendizagem**, começando por abordar o **conteúdo (Quadro 12)**, este foi um dos aspetos mais bem conseguidos pelos docentes, apresentando um bom nível de inglês, que lhes permitiu interagirem em pleno com os seus alunos nas temáticas abordadas. Em relação à sequência da aula, embora houvesse sempre um docente com um nível menos bom, em geral, todos seguiram uma sequência lógica que permitiu que os alunos aprendessem as matérias. Quando à clareza na explicação dos conceitos, os docentes sinalizados no NO não articularam a nova

informação com a anterior adquirida pelos alunos, dado tratarem-se de aulas de revisão. Quanto à *Key Language*⁸² utilizada pelos docentes todos os docentes as usaram de forma correta.

Quadro 13. Estratégias

Períodos letivos	Resultados por período letivo					
	1.º		2.º		3.º	
Estratégias	O	NO	O	NO	O	NO
Formas sociais de aprendizagem (individual, par, grupo, plenário)	1X; 4X+		5X+		5X+	
Fornecimento de instruções claras, concisas e objetivas	1X-; 2X; 2X+		1X; 4X+		1X; 4X+	
Diversificação de técnicas (por ex. visuais, auditivos, quinestésicos)	2X; 3X+		1X; 4X+		5X+	
Técnicas de ensino aprendizagem (por ex. expositiva; trabalho de grupo; apresentação por parte dos alunos; fichas de trabalho)	1X; 4X+		5X+		1X; 4X+	

Quanto às **estratégias**, abordadas no tópico **ensino/aprendizagem (Quadro 13)**, as formas sociais de aprendizagem podem ser várias, e verificou-se essa diversificação nas aulas observadas (plenário, pares, individual, trabalho em grupo ou *roleplay*). No primeiro período, apenas um docente (AE1) utilizou exclusivamente o trabalho em plenário. Relativamente ao fornecimento de instruções, apenas o AE3, não foi claro, nem objetivo, no primeiro período. Tanto na diversificação de técnicas, como na utilização de diferentes métodos de ensino aprendizagem, os docentes mostraram dominar metodologias distintas

Quadro 14. Avaliação

Períodos letivos	Resultados por período letivo					
	1.º		2.º		3.º	
Avaliação	O	NO	O	NO	O	NO
Frequência e utilização de ferramentas de avaliação para a aprendizagem	1X-; 2X; 2X+		2X; 3X+		1X; 4X+	
Adequação dos objetivos de aprendizagem de língua e conteúdos aos respetivos critérios de sucesso	3X+	2	3X+	2	3X+	2
Instrumentos de avaliação (ex. planificação; tarefas/atividade; fichas/testes)	1X-; 2X; 2X+		2X; 3X+		1X; 4X+	
Fornecimento de feedback construtivo	2X+	3	4X; 1X+		1X; 4X+	
Promoção do pensamento crítico	3X; 1X+	1	5X+		5X+	

⁸² Relacionada com as linguagens abordadas no enquadramento teórico do projeto de investigação, na secção 2.7. CLIL – Capítulo 2. Projeto de Investigação

Por fim, apresento os dados respeitantes à **avaliação (Quadro 14)**. A avaliação foi sendo abordada pelo BC aquando das visitas de monitorização. Esta constituiu uma lacuna ao longo do projeto: os docentes não estavam habituados a avaliar formativamente. A adequação dos objetivos de aprendizagem de língua e conteúdos aos respetivos critérios de sucesso não foi visível em dois docentes que não entregaram a planificação das aulas observadas. Ao longo dos períodos letivos, também se constatou que os docentes utilizavam, cada vez mais, instrumentos de avaliação muito variados (planificações, *roleplay*, teatros, atividades e tarefas).

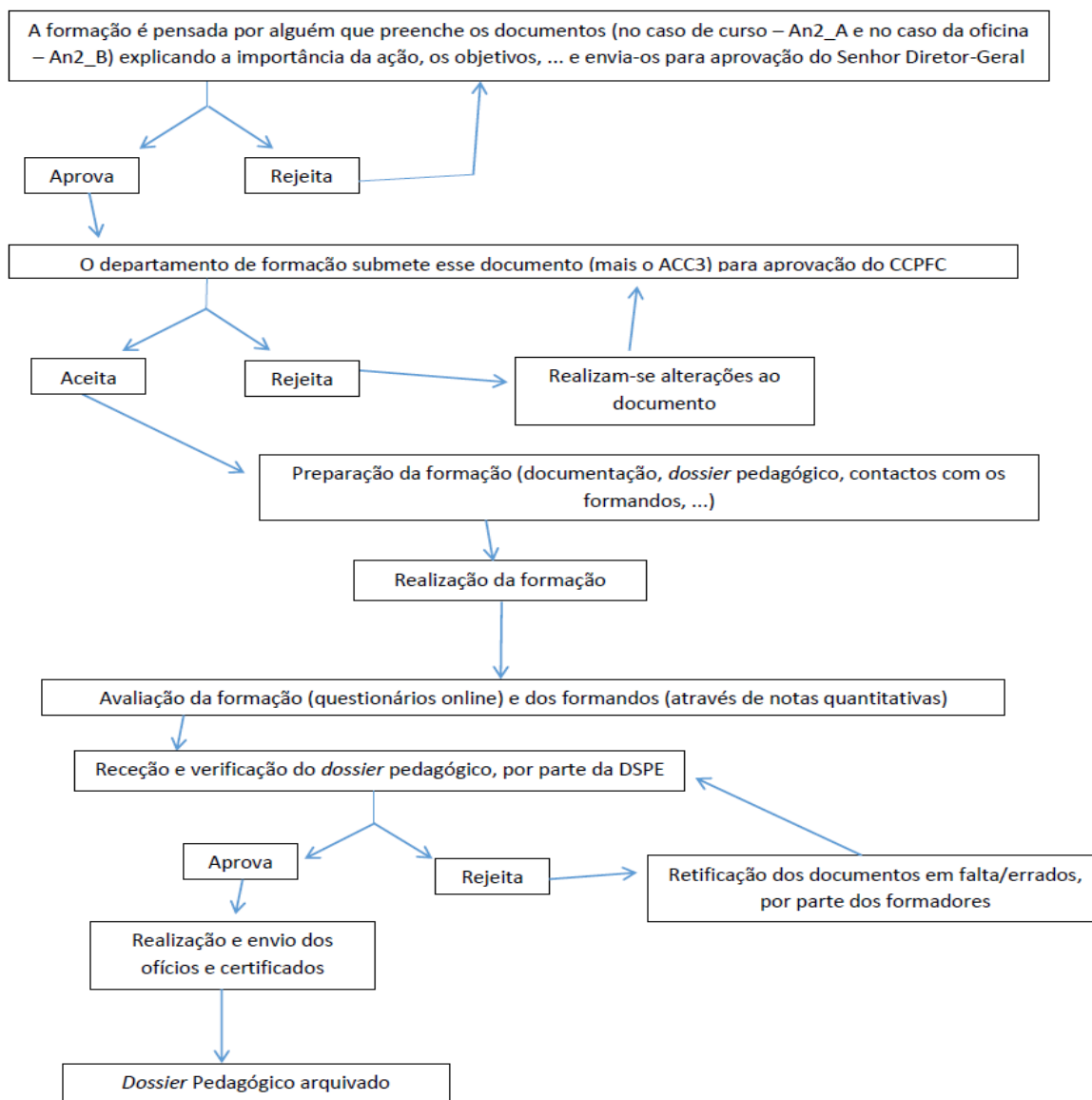
Conclusões do projeto de investigação

Tendo em conta a minha pergunta de partida “Como é que a administração central concretiza a política de formação contínua de professores?”, abordarei as principais conclusões a partir dos três eixos que defini. É momento de cruzar os resultados alcançados com os objetivos a que me propus neste estudo.

Primeiro Eixo de análise

Começando pelo ‘**Compreender o processo de formação na DGE**, pretendia **identificar as fases do projeto da formação** que, de forma sucinta, passam por um percurso que de seguida traçamos: as ações de formação são pensadas por técnicos superiores, que realizam uma proposta a ser submetidas ao Senhor Diretor-Geral. Caso seja aceite, o técnico superior remete-a ao departamento de formação, onde a técnica responsável coloca os documentos na plataforma do CCPFC. Caso a formação seja rejeitada, o técnico superior responsável pela ação deve realizar alterações aos documentos para voltar a ser submetida. Caso seja aceite, a formação começa a ser preparada contactando-se os formandos, elaborando-se o *dossier* pedagógico. O *dossier* pedagógico é enviado para o local de formação, para ser preenchido no decorrer da ação e, uma vez terminada, o *dossier* é enviado à técnica de formação, que o verifica. Caso o rejeite (por haver documentos incorretos/incompletos), os formadores terão de o rever. Quando aceite, a técnica realiza os ofícios e emite os certificados, que são enviados, por correio, aos formandos. Por fim, o *dossier* pedagógico é arquivado. Este processo pode durar alguns meses (Cf. **Esquema 1**).

Esquema 1. Processo de Formação



Quanto a **identificar quem está envolvido nos dispositivos de formação**, verifica-se a intervenção de um conjunto diversificado de atores (técnicos superiores de educação, formadores, formandos, CCPFC e entidades parceiras), bem como da DSPE, que está sempre presente. Os pedidos de formação podem ter origem de parceiros ou de qualquer direção de serviços da DGE. Temos o exemplo da Comissão de Proteção de Menores, abordada pela E2. Os **dispositivos de avaliação e o seu funcionamento** existem e processam-se do seguinte modo: ao *dossier* pedagógico é atribuído um código para que formandos e formador respondam a um questionário *online* numa plataforma criada

para o efeito. Esses dados são organizados, analisados e publicados em relatório anual e podem ser sujeitos a análise pelo técnico responsável pela formação.

Segundo Eixo de análise

No segundo eixo de análise - **Analisar as áreas de carência de formação, desde 2003** - tínhamos como objetivo **identificar os pedidos de formação feitos à DSPE, desde 2003**. Constatámos terem sido feitos 341 pedidos de formação. Quanto às **áreas com mais pedidos** constatamos terem existido, em 2003, seis pedidos, em 2004, 12 e em 2012 sete pedidos nas áreas das **Temáticas Transversais** (formações relacionadas com as áreas da Cidadania, do Género, das Necessidades Educativas Especiais e da Saúde) onde incidiram, aliás, a maior parte dos pedidos. Em 2005, houve 24 e em 2006 cinco pedidos na área das Ciências Tecnológicas. Em 2007 e 2009, quatro e 12, respetivamente, na área das Línguas (formações nas áreas do Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Português Língua Não Materna, Português). A Matemática foi a área mais solicitada, em 2008 (13 pedidos) e em 2011 (seis pedidos). Em 2013 e 2014, houve oito pedidos, em cada um dos anos, na área das Expressões Físico-Motoras. Em 2010, tanto a área das Ciências Tecnológicas, como a das Línguas e das Temáticas Transversais tiveram quatro pedidos cada. Podemos verificar que, ao longo destes anos, as áreas com mais pedidos de acreditação são as Ciências Tecnológicas, as Expressões Físico-Motoras, as Línguas, a Matemática e as Temáticas Transversais.

Já no que se refere ao **número de formações que foram acreditadas e não acreditadas**, podemos analisá-las por anos ou a nível global, observando o **Quadro 15**.

Quadro 15. Formações acreditadas e não acreditadas de 2003 a 2014, por áreas

	2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		Total		
	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	
Biblioteca Escolar			2				2				6				2		3	1	1		1		1		18	1	
Ciências Económicas							1						1												2	0	
Ciências Humanas e Sociais	1		4		5						1														11	0	
Ciências Físicas e Naturais			4		5						8			1					1						19	0	
Ciências Tecnológicas	1		5		21	3	5				12		2	1	4		1		1		3		1		56	4	
Disciplinas não curriculares	1				1																				2	0	
Escolas			4	1	4		1		2				5												16	1	
Expressão Artística			4		1						2		2		1									1		11	0
Expressão Físico-Motora			1		3	2					2		1						1		8		8		24	2	

Línguas	2	1	5		6		1		4		7		10	2	4		3		4		7	1	3		56	4
Matemática			7	1	4	1			2		13		4		2		6		1		3		1		43	2
Temáticas transversais	6		12		13	4	3	1			12		2	1	4		2		7		2				63	6
Total	11	1	48	2	63	10	13	1	8	0	63	0	27	4	18	0	15	1	16	0	24	1	15	0	321	20

Dos 341 pedidos de formação feitos à DSPE e que foram enviados para acreditação no CCPFC, 321 foram acreditados e apenas 20 não o foram. No ano de 2003, foram feitos 11 pedidos de formação; no ano de 2004, 50; em 2005, 73; em 2006, 14 pedidos; no ano de 2007, oito pedidos; em 2008, 63; já em 2009 contamos com 31; quanto a 2010, foram 18; em 2011, 16 os pedidos de acreditação; relativamente a 2012, todos os 16 pedidos de formação foram acreditados; em 2013, foram 25; finalmente em 2014 foram 14, até dia 30 de maio.

O último objetivo prendia-se **com a identificação do número de pedidos de formação, por mandatos governamentais**. Nesta questão, tive algumas dificuldades, devido à existência de mais do que um Ministro da Educação em determinados anos. Em 11 anos, cinco Ministros da Educação exerceram funções. Durante o mandato do XV Governo Constitucional, sob a tutela do Ministro David Justino (2002-2004), existiram 62 pedidos de formação; no XVI Governo Constitucional, com a Ministra Maria do Carmo Seabra (2004-2005), foram feitos 123 pedidos de formação; no XVII Governo Constitucional, com a Ministra Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), fizeram-se 189 pedidos; o Governo Constitucional seguinte foi o XVIII e a Ministra da Educação foi Isabel Alçada (2009-2011), existindo 65 pedidos; por fim, durante o atual governo - o XIX Governo Constitucional -, sob a tutela do Ministro Nuno Crato, desde 2011, foram feitos 72 pedidos até ao momento.

Destacamos o grande número de pedidos ocorridos durante o exercício de Maria de Lurdes Rodrigues, que podem estar associados a fortes políticas de formação que ocorreram no governo do Primeiro-ministro José Sócrates, como foram exemplo o conjunto de medidas que configuraram o Plano de ação da matemática e também a formação em ciências experimentais (Costa, 2011: 201).

Terceiro eixo de análise

Passamos, agora, para o terceiro eixo de análise, que consistia em **Conhecer como se processa a formação de professores no caso específico do estudo-piloto EBP**.

O Projeto de Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) advém de uma parceria entre a DGE/MEC e o *British Council*, estando na sua fase piloto (2011-2015). O projeto

conta com a participação de sete agrupamentos de escolas (AE's), a nível nacional. Desde o início, foi sendo alargado a mais anos de escolaridade, tendo começado no 1.º ano e estando, em 2013-2014, no seu 3.º ano de implementação, correspondendo ao 3.º ano de escolaridade.

Conforme nos foi dito, “Este projeto surge na sequência da realização de um Estudo de Viabilidade” (E4⁸³) realizado em agosto de 2009, financiado pelo BC, com o intuito de poder ser, mais tarde, alargado ao contexto nacional. Nesse estudo de viabilidade, em 2009/2010, foram analisados 12 AE's, que se afiguraram como possíveis candidatos à sua implementação. Destes foram selecionados sete. O ano letivo de 2010/2011 constituiu o período de preparação para a implementação do projeto. Em fevereiro de 2011 foi autorizado pelo “Secretário de Estado Adjunto e da Educação” (E4) para que o projeto fosse implementado, durante quatro anos, no 1.º CEB. O projeto compreendeu as seguintes fases:

- 2009/2010: Estudo de viabilidade;
- 2010/2011: “Preparação da implementação do projeto e (...) realização de formação especializada em língua inglesa e em didática de ensino bilingue” (E4);
- 2011/2015 – Implementação do projeto.

Tal como aconteceu anteriormente, este eixo foi dividido em objetivos, o primeiro dos quais se prende com **conhecer como se organiza o processo de acreditação**. Para que a formação fosse acreditada, a responsável (Dr.^a **AX**) fez um pedido ao Diretor-Geral, elaborando o AN2_A e o ACC3⁸⁴, documentação essencial neste processo, que enviou para a sua Diretora de Serviços, de modo a obter o seu parecer. Posteriormente, tal seria remetido ao Diretor-Geral. Com a proposta aceite, esses documentos foram enviados para o Diretor de Serviços da DSPE que os fez chegar à Dr.^a **EL**, uma das técnicas que trabalha na formação, a qual submeteu a informação na plataforma do CCPFC, que, passado algumas semanas, deu o seu parecer positivo. Com o número de acreditação e com a lista de participantes, feita pela Dr.^a **AX**, a Dr.^a **EL** realizou todos os documentos necessários para o *dossier* pedagógico.

⁸³ Podem ser consultados os anexos 17 ao 19, referentes a esta entrevista (anexo 17 – Guião da entrevista; 18 – Transcrição; Categorização – 19).

⁸⁴ Visualizar anexo 22.

Relativamente ao objetivo específico **conhecer os objetivos e a metodologia utilizada** o objetivo principal passou por dar continuidade ao trabalho desenvolvido em formações anteriores, para os docentes do 3.º ano poderem aprofundar abordagens e técnicas consideradas fundamentais para um contexto de aprendizagem bilingue. A metodologia é voltada para uma vertente prática, que contém planificação e observação de aulas, troca de experiências e preparação de materiais.

Outro objetivo tem que ver com **verificar como se realiza a formação**. A partir das observações que efetuei, constatei que toda a formação “foi dada em inglês e era bastante prática, dando exemplos de aulas que os formandos podiam lecionar” (DB: 26/10/2013). Nesta formação, os formandos faziam de alunos e as formadoras faziam de docentes, explicando que as metodologias deviam ser centradas nos alunos. Concluí que a formação é na prática, o que a Dr.ª **AX** escreveu na documentação entregue ao CCPFC.

O outro objetivo geral era **Compreender o modo como os docentes implementam, na sua prática letiva, os conhecimentos adquiridos na formação**. Para o alcançar, procedi a conversas informais com as formadoras do BC e com a Dr.ª **AX**, assim como leitura de um documento que demonstra como a aula deve ser planificada (Anexo 25). Através do mesmo, pude observar que a planificação⁸⁵ contém o nome da disciplina e a matéria que está a ser lecionada, os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso para os alcançar, bem como aquilo a que se dá o nome de a *Key Language*, que deve ser usada de modo a que os alunos consigam reconhecer e produzir conhecimento, a *timetable fit* e os materiais necessários. Além disso, os docentes devem realizar uma tabela em que colocam a etapa e o tempo despendido, o objetivo, o procedimento, a interação (toda a turma, pares, grupos, ...) e o tipo de avaliação (observação, tarefa, ...). Além deste documento e destes *itens*, os docentes também devem ter em conta diferentes aspetos como: necessidade de ter um aluno monitor (que os auxilie na aula), ter rotinas nas aulas (Canção boas-vindas e despedida), fornecer *feedback* aos alunos, promover o pensamento crítico, entre outros que podem ser observados na grelha de observação utilizada (ver anexo 26).

Relativamente às aulas, e partindo dos resultados das grelhas de observação, constatei que **vão ao encontro do que foi abordado na formação**. Todos os tópicos que estão nas grelhas de observação são aspetos que os docentes aprendem na formação e que têm de saber implementar na sua sala de aula.

⁸⁵ Visualizar anexo 25.

Segundo verifiquei o aspeto menos conseguido ainda está relacionado com a metodologia. Este é um projeto que se centra muito no aluno e há alguns docentes que continuam a ter uma metodologia centrada neles próprios, em que o professor é o centro da sala de aula. Senti que ao longo dos períodos escolares, os docentes também foram melhorando este aspeto. Alguns começaram com uma metodologia que era um pouco confusa, mas no terceiro período já todos estavam a centrar a aprendizagem nos seus alunos.

Muitos dos aspetos e resultados alcançados pelos professores decorrem também do *feedback* dado pelo BC, cujas formadoras davam sempre recomendações aos docentes para que pudessem melhorar.

Pessoalmente, o projeto contribuiu para reforçar a minha opinião de que as aulas observadas são uma mais-valia e uma hipótese interessante de trabalho para os professores que, dessa forma, podem aprender uns com os outros, a melhorar e a inovar na sala de aula. Tal como sou adepta do trabalho colaborativo entre docentes e considero que as aulas de coadjuvação são uma mais-valia. É, cada vez mais, importante que os docentes trabalhem em equipa e consigam trocar ideias e experiências, não se fechando na sua sala de aula.

Considerações finais do relatório de estágio

Após o término deste relatório de estágio chega a hora de realizar as considerações finais, no âmbito das quais procurarei cruzar os objetivos pessoais e de estágio que tracei no início e algumas considerações por mim apresentadas. Começarei por abordar os objetivos traçados, a nível pessoal, que poderão ser observados no quadro seguinte:

Quadro 16. Nível de alcance dos objetivos pessoais

Objetivo Pessoais	NA	PA	A
Conhecer e identificar os elementos históricos da DGE			✘
Compreender a cultura organizacional desta instituição			✘
Caraterizar a gestora da DSDC			✘
Aplicar e desenvolver os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado em Ciências da Educação			✘
Realizar tarefas relacionadas com um Técnico Superior de Educação			✘
Acompanhar o trabalho realizado na DGE pelos diferentes intervenientes com quem pude trabalhar			✘
Realizar um projeto de investigação relacionado com a formação contínua de professores			✘

Legenda: NA – Objetivo Não Alcançado; PA – Parcialmente Alcançado e A - Alcançado

A nível pessoal, considero ter atingido com sucesso todos os objetivos. Em relação a *conhecer e identificar os elementos históricos da DGE, compreender a sua cultura organizacional, caraterizar a gestora da DSDC e realizar um projeto de investigação relacionado com a formação contínua de professores* são objetivos visíveis ao longo deste trabalho, os quais perpassam todo relatório e que traduzem o meu envolvimento na organização. Igualmente, ao longo dos meses em que estagiei na DGE, consegui *aplicar e desenvolver conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado em Ciências da Educação*, nomeadamente quanto ao trabalho em equipa e na análise de documentos. Tive, também, a oportunidade de estar envolvida num projeto de cariz educativo, no quadro do qual apoiei outras técnicas superiores de educação, desenvolvendo poder de argumentação e a capacidade em trabalhar autonomamente, para além de me ter obrigado a uma diversidade de competências que me permitem ser hoje uma pessoa multifacetada. Em termos mais práticos, consegui aplicar conhecimentos que adquiri em unidades curriculares de Administração e de Formação de Professores, bem como nos Seminários que existiram ao longo de quatro anos do meu percurso

universitário. Também foi possível *realizar tarefas relacionadas com um Técnico Superior de Educação*, com eles colaborando em múltiplas atividades, de que saliento a manutenção de uma plataforma de ensino presencial para a itinerância que pretende “prevenir a fuga à escola obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo”, a minha colaboração no projeto EBP no 1.º CEB, que decorre da importância das políticas atinentes ao sucesso educativo e tem inerente, entre outras, a proposta “de medidas que sustentam a diversificação de estratégias e métodos educativos para promover (...) o sucesso escolar” e no seu “acompanhamento” (Portaria 63/2001 de 30 de janeiro: 539). Pude *acompanhar o trabalho realizado na DGE* através da minha interação com os diferentes intervenientes com quem, em momentos distintos, me cruzei e envolvi, nomeadamente a nível da formação contínua de professores e do projeto EBP no 1.º CEB acompanhando, também, outras tarefas (ex: Escolas Portuguesas no Estrangeiro).

Relativamente aos objetivos do estágio podemos observar o seguinte quadro:

Quadro 17. Nível de alcance dos objetivos de estágio

Objetivos de Estágio	NA	PA	A
Adquirir conhecimento sobre e ser capaz de analisar criticamente a legislação em vigor relativa à formação de professores			✘
Adquirir conhecimento sobre e ser capaz de analisar criticamente a evolução nos processos de planeamento da formação (métodos utilizados)		✘	
Adquirir conhecimento sobre e ser capaz de analisar criticamente os processos atuais envolvidos no planeamento da formação (métodos utilizados)			✘
Adquirir conhecimentos sobre as entidades parceiras envolvidas na formação de professores			✘
Adquirir conhecimento sobre e ser capaz de analisar criticamente a implementação da formação no terreno, enquanto resposta às necessidades do desenvolvimento curricular			✘
Adquirir conhecimento sobre e ser capaz de analisar criticamente a avaliação da formação de professores			✘
Colaborar com equipas flexíveis da DSPE nas atividades envolvidas nos processos de preparação, implementação e avaliação da formação de professores			✘
Colaborar com equipas flexíveis da DSDC nas atividades envolvidas nos processos de preparação, implementação e avaliação da formação de professores do projeto EBP no 1.º CEB			✘

Legenda: NA – Objetivo Não Alcançado; PA – Parcialmente Alcançado e A - Alcançado

Penso que todos foram alcançados com sucesso, exceto o de *adquirir conhecimento sobre ser capaz de analisar criticamente a evolução nos processos de planeamento da formação (métodos utilizados)*, porque verifiquei que o planeamento é realizado segundo a legislação em vigor e por Direção de Serviços. Por isso, decidi focar-me na legislação em vigor e não explorar a evolução dos processos ao longo dos anos.

O objetivo relacionado com *adquirir conhecimento sobre e ser capaz de analisar criticamente a legislação em vigor relativa à formação de professores* revelou-se de fácil alcance porque já conhecia a legislação, devido à licenciatura em Ciências de Educação.

Em relação ao *adquirir conhecimento sobre e ser capaz de analisar criticamente os processos atuais envolvidos no planeamento da formação (métodos utilizados)*, baseei-me na formação administrada aos docentes de EBP no 1.º CEB e acompanhei esses processos nas duas ações a que pude assistir (para os docentes de 3.º ano e para os docentes de 1.º/2.º anos), tal como no objetivo *adquirir conhecimento sobre e ser capaz de analisar criticamente a implementação da formação no terreno, enquanto resposta às necessidades do desenvolvimento curricular*.

Já os objetivos *adquirir conhecimentos sobre as entidades parceiras envolvidas na formação de professores e adquirir conhecimento sobre e ser capaz de analisar criticamente a avaliação da formação de professores*, foram concretizados na atividade que desenvolvi na DSPE, principalmente nas atividades que desenvolvia no dia-a-dia, nas conversas informais e nas entrevistas realizadas, estando relacionados com o *colaborar com equipas flexíveis da DSPE nas atividades envolvidas nos processos de preparação, implementação e avaliação da formação de professores*. Por fim, o último objetivo estava relacionado com *colaborar com equipas flexíveis da DSDC nas atividades envolvidas nos processos de preparação, implementação e avaliação da formação de professores do projeto EBP no 1.º CEB*. Como já referi anteriormente, pude participar em várias atividades, mas foi no projeto EBP no 1.º CEB que mais me envolvi, colaborando na preparação dos documentos para acreditação de formação e apoiando as responsáveis na redação de diversos documentos que integraram o *dossier pedagógico*, tendo assistido às formações e elaborado os respetivos relatórios de avaliação.

Neste momento final a minha reflexão acerca do caminho que tracei e percorri é a de que foi um caminho bem delineado, com sucessos atingidos e obstáculos ultrapassados. Ficam dois conselhos para futuros mestrandos que optem por realizar estágio: i) muito investimento na elaboração do anteprojecto, que é essencial para que se possa circunscrever o pensamento e a ação no futuro; e ii) estabelecimento

de prazos a si próprios, ao longo do estágio, de modo a maximizar o tempo de que dispõem, que é pouco e passa muito rapidamente.

Este estágio serviu para que eu evoluísse a nível profissional, dando-me a oportunidade de trabalhar com diversos técnicos superiores que possuem vários anos de experiência na área das Ciências da Educação. A nível pessoal consegui desenvolver competências de aprendizagem e consegui concretizar a minha autoformação. Sei que com esta experiência ganhei ferramentas para ser uma melhor profissional no futuro

Referências Bibliográficas

Artigos de Revistas

- Caixeiro, C. (2011). A cultura organizacional. *Revista Alentejo Educação*, n.º2
- Crozatti, J. (1998). Modelo de gestão e cultura organizacional: conceitos e interações. *Caderno de estudos*, (18), 01-20
- Formosinho, J. & Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n. 4, pp. 6-32
- Megale, A. (2005). Bilinguismo e Educação Bilingue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos de Linguagem - ReVEL*, v. 3, n. 5, Agosto de 2005
- Saraiva, L. A. S. (2002). Cultura organizacional em ambiente burocrático. *Revista de Administração Contemporânea*, 6 (1), 187-207
- Ruão, T. (1999). “A Comunicação Organizacional e a gestão de Recursos Humanos. Evolução e actualidade”, *Cadernos do Noroeste*, vol. 12, nº 1-2, pp. 179-194, CCHS - Centro de Ciências Históricas e Sociais, Universidade do Minho, Braga

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA
- Afonso, N. (2009). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro vol. 1, nº. 2, pp. 150 – 169.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação de Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2005). Os gestores escolares. In J. Barroso, *Política Educativa e Organização Escolar* (pp.145-172). Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (134 - 139)
- Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que futuro? In Amiguinho, A. & Canário, R. (org). *Escola e Mudança: Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2009). Editorial. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 1-2

- Carrilho (2008). Conceito de parceria: três projectos locais de promoção de emprego. In: *Análise Social*, XLIII, 81-107
- Coelho, M. (2012). *Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Relatório Técnico: Integração do Ensino da Língua Inglesa no currículo do Ensino Básico*.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *The CLIL Tool Kit*. In: Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (org). *CLIL: Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen
- De Ketele *et alli* (1988). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget
- Dias, F. (2008). *Manual Técnico do Formando: “Cultura da Empresa”*. Colecção Ferramentas para o Empreendedor, 4 – 12
- Dinis, L.L. (2002). O Presidente do Conselho Directivo: dilemas do profissional enquanto administrador. *Administração Educacional*, 2, 114-135
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*, 203 – 225
- Estrela, A; Eliseu, M. & Amaral, A. (2007). Formação Contínua de Professores em Portugal. O Estado da Investigação. In Estrela, A. (org.). *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960 – 2005)*. Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Flores, M. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Moraes, M.; Pacheco, J.; Evangelista, M. (org.). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 105 – 155
- Ghiglione, R. (1992) *Capítulo 3: Como inquirir? As entrevistas*. In Ghiglione, R & Matalon (1992). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gimeno, A., Ó Dónaill, C., & Zygmantaite, R. (2013). *Clilstore Guidebook for Teachers*
- Gomes, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Educa-Organizações Lisboa
- Gomes, D. (1996). Cultura organizacional. *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*, 353-396
- Lopes, A. *et alli* (2011). *Formação Contínua de professores: 1992 – 2007*. Porto: Livpisc/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, 25 – 47
- Ministério da Educação (2007). *Políticas de Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção- Geral dos Recursos Humanos da Educação

Mintzberg, H. (1984). *Le Manager au quotidien*. Paris: Les Editions d'Organisation, 103-111

Mintzberg, H. (1986 [1975]). O trabalho executivo: o folclore e o facto, *Colecção Harvard de Administração*, 3.

Moreira, J; Lima, L. & Lopes, A. (2009). Contributos para o conhecimento da formação contínua de professores em Portugal: uma reflexão apoiada na análise de resultados. In Almeida, L. & Uzquiano, M. (orgs.). *Atas X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 893 – 903

Morgado, J. & Reis, M. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Cadernos CIEd.

Quivy, R. & Compenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RMJ (2009). *Ensino Bilingue Precoce*. British Council.

Rodrigues, M. (2006). *Análise das práticas e necessidades de formação*. Lisboa: Edições Colibri Artes Gráficas.

Santos, S. (2009). *Percurso da Formação Contínua: um olhar analítico e prospetivo*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. EUA: Jossey-Bass

Silva, J. (2003). A formação contínua de professores. In Moraes, M.; Pacheco, J.; Evangelista, M. (org.). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 105 – 155

Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. McGraw Hill, 203-208

Bibliografia Online

Baldiwi, C. (2011). *CLIL – how to do it*. In: British Council, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-%E2%80%93-how-do-it> acedido em abril de 2014

Darn, S. (s/d). *Teaching English*. In: British Council, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework> acedido em fevereiro de 2014

Direção Geral de Educação In: www.dge.mec.pt acedido entre setembro de 2013 e maio de 2014

Reciprhocal (s.d.). *Cultura segundo Edgar Schein*. In <http://www.reciprhocal.com.br/?p=172>, acedido em 20 de Outubro de 2013

Ribeiro, S. (2012). *Psicologia Online*. In: <http://sheilaribeiropsicologia.blogspot.pt/2012/07/o-homem-e-um-ser-social.html> acessado a 12 de agosto de 2014

Site Conceito-de (2011). Conceito de Cliente. In: <http://conceito.de/cliente> acessado a junho de 2014

Souza, S.; Almeida, J.; Oliveira, V.; e Viana H. (2012). *A comunicação não-verbal como expressão emocional no adolescente*. In *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, Nº 175, Diciembre de 2012 - <http://www.efdeportes.com/efd175/a-comunicacao-nao-verbal-como-expressao-emocional.htm> acessado em 12 de agosto de 2014

Wolf, D. (2007). *CLIL na Europa*. In: Goethe-Institut, <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/ceu/pt2751287.htm> acessado em abril de 2014

Zaravere (2008). *Cultura Organizacional: uma revisão de literatura*. Portal dos Psicólogos. In <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0441.pdf>, acessado em 22 de Outubro de 2013

Dissertação de mestrado

Ferreira, R. (2011). *A reestruturação dos Centros de Formação de Associações de Escola: novos problemas e soluções organizacionais surgidos com a implementação dos planos de ação dos Centros de Formação da Região Oeste*. Lisboa: Dissertação de Mestrado.

Nhongo, N. (2009). *A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilingue no ensino básico de Moçambique*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Dissertação de Mestrado.

Silva, A. R. (2014). *O Espaço de Intervenção de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Instituto de Educação: Relatório de estágio.

Legislação

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente)

Decreto-Lei nº 125/2011, de 29 de Dezembro (Lei orgânica do MEC)

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Dezembro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores)

Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro (alteração da Lei orgânica do MEC)

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)

Despacho n.º 2536/2014, de 17 de fevereiro (alteração da Lei orgânica do MEC)

Despacho n.º 13608/2012, de 19 de outubro (Criação das unidades flexíveis e constituição das equipas multidisciplinares da Direção-Geral da Educação)

Despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho (Formação Contínua)

Lei n.º 46/86, de 16 de Outubro (Lei de Bases do sistema Educativo)

Portaria n.º 32/2013, de 29 de janeiro (alteração da estrutura nuclear e o número máximo de unidades flexíveis da Direção-Geral da Educação)

Portaria n.º 285/2012, de 28 de Agosto

Tese Doutoramento

Costa, E. (2011). *O “Programme for International Student Assessment” (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas*. Ciclo de estudos conducentes ao grau de Doutor em Educação, na especialidade de Administração e Política Educacional. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Sousa, S. (2011). *A Relação entre a cultura organizacional e o uso de práticas de gestão de qualidade: uma investigação empírica no sector hospitalar*. Ciclo de estudos conducentes ao grau de Doutor em Gestão. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, pp. 17-21

Outros documentos

Direção-Geral de Educação (2013). Balanço Social.

Documentos internos da Direção-Geral de Educação

Anexos