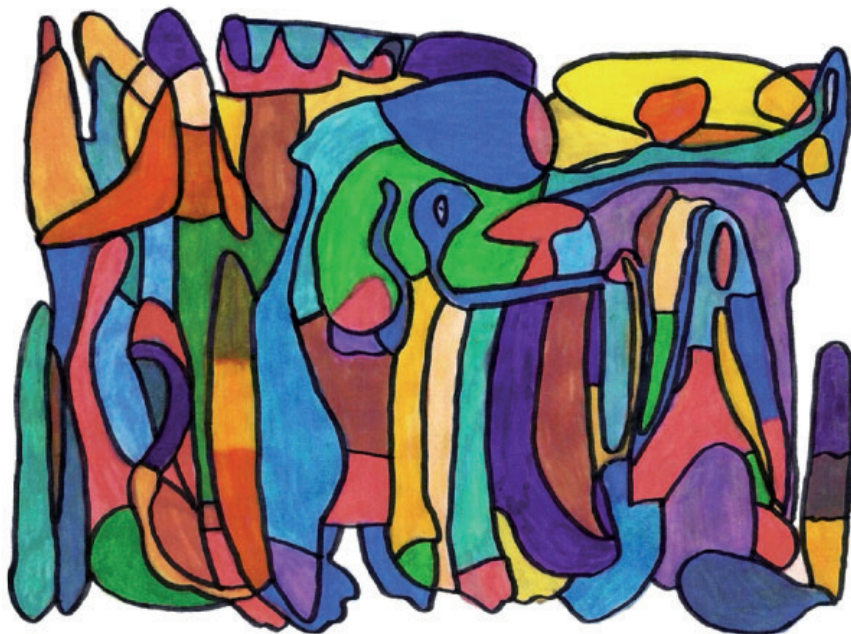


Elza Mesquita • Maria do Céu Roldão

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**A supervisão pedagógica
no âmbito do processo de Bolonha**



EDIÇÕES SÍLABO

Formação Inicial de Professores

A Supervisão Pedagógica
no Âmbito do Processo de Bolonha

ELZA MESQUITA
MARIA DO CÉU ROLDÃO



EDIÇÕES SÍLABO

É expressamente proibido reproduzir, no todo ou em parte, sob qualquer forma ou meio, **NOMEADAMENTE FOTOCÓPIA**, esta obra. As transgressões serão passíveis das penalizações previstas na legislação em vigor.

Visite a Sílabo na rede
www.silabo.pt

Editor: Manuel Robalo

FICHA TÉCNICA

Título: Formação Inicial de Professores – A Supervisão Pedagógica
no Âmbito do Processo de Bolonha

Autoras: Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão

© Edições Sílabo, Lda.

Capa: Ana Pereira

1ª Edição – Lisboa, outubro de 2017.

Impressão e acabamentos: ARTIPOL – Artes Tipográficas, Lda.

Depósito Legal: 432428/17

ISBN: 978-972-618-899-5

EDIÇÕES SÍLABO, LDA.

R. Cidade de Manchester, 2

1170-100 Lisboa

Telf.: 218130345

Fax: 218166719

e-mail: silabo@silabo.pt

www.silabo.pt

Índice

| | |
|---|----|
| Índice de figuras, quadros e tabelas | 7 |
| Prefácio | 9 |
| Introdução | 13 |

Capítulo 1

Formação inicial de professores – Paradigmas e modelos implícitos

| | |
|---|----|
| 1. Formação: definições, implicações e abordagens | 19 |
| 2. Paradigmas da formação de professores | 27 |
| 3. Modelos de formação inicial de professores: contextualização histórica e legal | 35 |
| 4. A formação inicial de professores em Portugal: trajeto legislativo | 41 |

Capítulo 2

Supervisão – Caminho(s) de desenvolvimento profissional

| | |
|--|----|
| 1. Supervisão: contextualização histórica | 53 |
| 1.1. O conceito e o processo de supervisão | 54 |
| 1.2. Modelos de supervisão pedagógica | 59 |
| 1.2.1. Modelo de imitação artesanal | 63 |
| 1.2.2. Modelo de descoberta guiada | 63 |
| 1.2.3. Modelo behaviorista | 64 |
| 1.2.4. Modelo clínico | 64 |

| | |
|---|----|
| 1.2.5. Modelo psicopedagógico | 70 |
| 1.2.6. Modelo pessoalista | 71 |
| 1.2.7. Modelo reflexivo | 71 |
| 1.2.8. Modelo ecológico | 72 |
| 1.2.9. Modelo dialógico | 73 |
| 1.2.10. Modelo integrador | 74 |
| 2. A ética nas relações interpessoais: dimensão essencial na supervisão | 75 |
| 3. Supervisão enquanto relação dialógica: a figura do supervisor e o papel desempenhado no desenvolvimento profissional do supervisionado | 81 |

Capítulo 3

Opções metodológicas e análise de dados

– Pensar, agir e refletir

| | |
|---|-----|
| 1. Caracterização dos sujeitos do estudo | 88 |
| 2. Evidências a partir da análise descritiva | 91 |
| 2.1. Análise da dimensão <i>didática</i> | 96 |
| 2.2. Análise da dimensão <i>experencial</i> | 102 |
| 2.3. Análise da dimensão <i>democrática</i> | 108 |
| 3. Evidências a partir da análise de conteúdo | 113 |
| 3.1. Ação do supervisor | 114 |
| 3.2. Relação supervisores/formandos | 121 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| Considerações finais | 129 |
|-----------------------------|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| Bibliografia | 133 |
|---------------------|-----|

| | |
|------------------------------------|-----|
| Anexo – Lista de enunciados | 143 |
|------------------------------------|-----|

Índice de figuras, quadros e tabelas

■ Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Resumo de quatro paradigmas de formação de professores | 33 |
| Figura 2. Fases do ciclo da supervisão clínica | 65 |
| Figura 3. <i>A systems approach to supervision: seven dimensions</i> | 67 |
| Figura 4. <i>Types of cooperative development</i> | 68 |
| Figura 5. <i>The learning cycle</i> | 83 |

■ Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1. A formação profissional dos professores como um <i>continuum</i> | 21 |
| Quadro 2. Diferentes terminologias sobre os paradigmas de Zeichner | 27 |
| Quadro 3. Síntese dos diplomas legais relacionados com formação, habilitação para a docência e acesso ao ensino superior | 41 |
| Quadro 4. Distribuição de créditos dos ciclos de estudo pelas componentes de formação | 48 |
| Quadro 5. Características fundamentais das abordagens supervisivas | 61 |
| Quadro 6. Síntese das características fundamentais das abordagens supervisivas | 62 |
| Quadro 7. Tarefas do ciclo de observação | 65 |
| Quadro 8. Estrutura final dos papéis atribuídos ao supervisor em função da diretividade e do comportamento | 92 |

■ Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Distribuição da amostra do estudo de acordo com: sexo, idade, instituição de ensino superior e mestrado | 89 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| Tabela 2. Escalas da dimensão <i>didática</i> quantificadas pela média das respostas aos itens que as constituem | 96 |
| Tabela 2-A. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>direção</i> | 97 |
| Tabela 2-B. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>instrução</i> | 98 |
| Tabela 2-C. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>avaliação</i> | 99 |
| Tabela 2-D. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>confronto</i> | 100 |
| Tabela 2-E. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>segurança</i> | 101 |
| Tabela 2-F. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>provocação</i> | 102 |
| Tabela 3. Escalas da dimensão <i>experiential</i> quantificadas pela média das respostas aos itens que as constituem | 103 |
| Tabela 3-A. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>consulta</i> | 104 |
| Tabela 3-B. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>autoexpressão</i> | 105 |
| Tabela 3-C. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>exploração interpessoal</i> | 106 |
| Tabela 3-D. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>apoio</i> | 107 |
| Tabela 3-E. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>laissez-faire</i> | 107 |
| Tabela 4. Escalas da dimensão <i>democrática</i> quantificadas pela média das respostas aos itens que as constituem | 108 |
| Tabela 4-A. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>esclarecimento</i> | 109 |
| Tabela 4-B. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>discussão</i> | 110 |
| Tabela 4-C. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala <i>demonstração</i> | 111 |

Prefácio

O livro de Elza Mesquita e Maria do Céu Roldão tem por objeto os modelos de supervisão, enquadrando-os no processo de formação inicial de professores e trazendo ao leitor a perspectiva dos estudantes sobre a prática pedagógica supervisionada.

Trata-se de uma obra importante porque retoma a ideia de modelo, aqui também tomado como cenário que enquadra a ação pedagógica e a ação supervisiva, e porque, valorizando a voz dos «futuros professores», faz emergir racionalidades que atravessam distintos modelos e os atualizam no campo da docência. Neste estudo, deve sobrelevar-se ainda a utilização de um conjunto de comportamentos interpessoais observáveis que corporizam um determinado perfil de supervisão e são agrupados em três dimensões: uma dimensão «didática», uma dimensão «experencial» e uma dimensão «democrática».

O estudo desvela perspectivas que alimentam o processo de aprendizagem dos estudantes em contexto de estágio e considera as percepções destes sobre os comportamentos de supervisão e as influências desta nas suas práticas de ensino. Trata-se de um estudo que merece ser complementado com as percepções dos supervisores da universidade e os supervisores cooperantes das escolas onde se realiza o estágio e com a problematização da articulação da sua ação e da isomorfia dos processos formativos.

Por outro lado, a leitura deste estudo sugere quão importante seria que as instituições de formação inicial de professores tornassem explícito o modelo pedagógico em que se ancora o seu modelo de formação, de modo a enquadrar o debate sobre a bondade de cada modelo e a legitimação de qualquer prática, sempre justificáveis pela composição do grupo de crianças, pelas características específicas do executante, pelas prescrições institucionais e pelas práticas instaladas. Importaria mesmo voltar a discutir as vantagens e os inconvenientes de uma formação enformada por práticas que visam a reprodução de um modelo de escola que tem

dificuldade em acompanhar a demanda social. Neste debate, importa também analisar a tensão hoje evidente na formação de professores entre perspectivas mais academizantes e perspectivas mais profissionalizantes e a sua consideração nas lógicas de desenvolvimento dos professores do ensino superior.

Este estudo de Elza Mesquita e Maria do Céu Roldão é também importante porque, embora resulte de um estudo desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores, toma como objeto a supervisão da prática letiva, dimensão fundamental da docência e da formação de professores.

Na verdade, numa conceção de formação ao longo da vida, a formação de professores antecede o próprio curso de «formação inicial» e continua durante o seu percurso profissional. Por outro lado, a supervisão da prática pedagógica não visa apenas a iniciação dos professores na docência, ela é também instrumento importante no processo de acompanhamento e monitorização da organização do processo de ensino, na conceção, gestão e avaliação da aula, com reflexos no desenvolvimento da profissionalidade docente, através das dinâmicas instituídas e dos processos de reflexividade conseguidos.

A supervisão é estratégia adequada de desenvolvimento profissional quando é concebida como uma supervisão entre pares, não entre o profissional e o que ainda-não-é ou entre o profissional que é-como-deve-ser e o profissional que é-mas-ainda-não-é-como-deve-ser. Mas não se trata de uma supervisão onde tudo está bem porque somos todos professores. Trata-se de uma supervisão em que o «super» não está na pessoa do observador, mas no referencial que guia a observação e vem a ser lugar teórico-concetual a partir do qual o observador observa. Trata-se de uma supervisão com e entre professores em relação de horizontalidade profissional, aberta a percursos formativos pessoais onde o coletivo serve para enriquecer e fecundar a *potentia educandi* do grupo e não para tabelar e constranger os indivíduos que o constituem, para conduzir à transformação coletivamente sustentada e não à conformação com práticas pedagógicas inadequadas. Trata-se, pois, de uma supervisão enquadrada num processo de aprendizagem profissional baseado na interação colaborativa que faz do grupo não apenas uma comunidade de práticos, mas fundamentalmente uma comunidade de prática capaz de construir novas oportunidades de aprendizagem. Trata-se, por isso, de um dispositivo formativo em que cada elemento, enquanto observador, contribui com o seu

olhar para o olhar do outro e, enquanto observado, acrescenta o olhar do outro ao seu olhar, ambos implicados num processo de melhoria profissional, dos indivíduos e do grupo, cujo fim último é a efetividade e a melhoria do ensino.

Joaquim Machado

Introdução

A adesão das instituições de ensino superior ao Processo de Bolonha trouxe como principais transformações, à formação inicial de professores, a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e a adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*) organizado em função do trabalho dos formandos. Do nosso ponto de vista esta ideia de abandono de um sistema de ensino sustentado na transmissão de conhecimentos em prol de um sistema promotor do desenvolvimento de competências já não é novidade, porquanto em 1990 o Ministério de Educação Francês, baseado no relatório Bancel (1989), colocou de lado o «modelo centrado numa lógica de ensino e de mestria dos conteúdos disciplinares» para se ligar definitivamente «a uma lógica de qualidade centrada na profissionalização e apropriação de competências profissionais» (Altet, 2000, p. 62). Esta transformação implicou, obviamente, uma alteração ao modelo de formação vigente. Nesse novo modelo ficou salvaguardado o «saber *fazer-se* do futuro professor (enquanto estagiário)», ou seja, atendeu-se ao seu processo de autonomização (Mesquita, 2011; 2013, p. 72). De uma forma análoga, à formação que se expressa no processo de Bolonha, propunha-se a autonomização como «um percurso individualizado da formação onde cada estagiário [era] visto como um ser único, levado a *implicar-se* de forma consciente nos seus atos formativos, a seleccionar opções, a construir o seu próprio itinerário e a tornar-se autónomo na sua formação e responsável na construção das suas competências» (Mesquita, 2011; 2013, p. 72). A autonomização visa, de facto, a emancipação profissional, pois, se por um lado, permite o «desenvolvimento dos saberes disciplinares, didático e criativo», por outro, promove «capacidades de ação educativa, autorregulação, comunicação e negociação» e, também, ajuda na construção de uma «postura crítica face aos contextos profissionais» (Vieira, 2006, p. 19). Portanto, uma das finalida-

des da formação de professores será a de promover a «democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento profissional, favorecendo a autonomização dos professores e rejeitando-se uma visão instrucional e aplicacionista da formação» (Vieira, 2006, p. 19).

Sustenta-se também que o exercício da profissão de professor requer um conhecimento multidimensional do saber (Shulman, 1987), autorizando o emergir de uma plurivocidade de práticas que permitam legitimar e sustentar o desempenho profissional dos seus atores, (trans)(in)formando-os. Faz sentido falar de supervisão pedagógica como «a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões» (Paiva, Barbosa, & Fernandes, 2006, p. 79), permitindo a «identificação de zonas de tensão e conflito de culturas relativamente ao saber profissional do professor» (Roldão, 2005, p. 22) e a expugnação consciente de que se pode construir um saber profissional mais sustentado se formos capazes de produzir conhecimento de uma forma (com)partilhada (Roldão, 2005). Sabe-se que a «pedagogia da formação se constrói na relação entre as mundividências do formador e dos formandos, supondo processos de construção colaborativa do saber educacional» (Vieira, 2006, p. 21) e que, ainda, se deve repensar a supervisão no seu «conceito, papel e funções», uma vez que somos conscientes que é um processo em desenvolvimento e em reconstrução constante (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b). Neste sentido, a nossa preocupação sustenta-se na seguinte questão de partida: *em que medida os modelos de supervisão adotados pelos supervisores influenciam as práticas reais de ensino, em estágio, na perspetiva dos professores em formação inicial?* Sabemos que o processo de supervisão educacional se prende com as ações esperadas de um profissional em formação inicial, seja perante o grupo de alunos pelas quais é responsável, seja perante o seu grupo disciplinar, bem como no trabalho com equipas de professores e outras áreas de intervenção. Neste sentido, pretende-se concetualizar os modelos de supervisão adotados pelos professores supervisores na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), perspetivados no âmbito de um comprometimento supervisivo das investigadoras. O objeto deste livro situa-se no âmbito da formação inicial de professores, onde se pretende compreender e (des)construir, através dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a relação intra e interpessoal que se estabelece entre o supervisor, o orientador cooperante e o formando avaliado e potenciá-la para o desenvolvi-

mento profissional dos futuros professores. Assume-se também uma perspectiva descritiva (Etxeberria, & Tejedor, 2005) e interpretativa no qual se procurará compreender como se processa a aprendizagem dos futuros professores em contexto de estágio e quais as influências da supervisão nas suas práticas de ensino. A intencionalidade é perceber a teoria e a prática subjacentes ao(s) modelo(s) de supervisão em vigor em instituições de formação de professores do ensino superior politécnico público, e de que forma são apropriadas. Neste processo, consentimos que a supervisão do trabalho docente deverá acentuar «os papéis de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas, de envolvimento na ação quotidiana, de experimentação refletida através da ação despoletada pela situação complexa» (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Machado, 2011; 2013, p. 11). Neste sentido, temos vindo a defender que tudo o que se pode teorizar sobre uma determinada asserção, sobretudo o que se deve privilegiar num programa de formação inicial, tem em comum que a eficácia da ação docente é adquirida, não tanto por um processo de inculcação, mas sim por um processo cognitivamente bem construído em função do critério *lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação* (o futuro professor como objeto de formação; o futuro professor como sujeito ativo da sua formação; e, o futuro professor como sujeito e objeto de formação), perante os contextos específicos da formação e perante a diversidade existente das instituições de formação e respetivos currículos de formação (M.T. Estrela, cit. por Mesquita, 2011, 2013).

Em termos metodológicos, as análises, descritiva (Etxeberria, & Tejedor, 2005) e de conteúdo (Bardin, 2015), sustentam respetivamente a interpretação dos dados empíricos, recolhidos através de inquérito por questionário e de entrevistas semi-estruturadas aos futuros professores no final do processo formativo.

Os capítulos seguem uma sequencialização congruente manifestando-se a necessária interdependência no sentido de imprimir ao texto uma maior clareza na exposição dos conceitos.

No primeiro capítulo discorremos sobre os paradigmas e os modelos implícitos na formação inicial de professores e, para tal, posicionamo-nos nas definições e implicações da formação, nos paradigmas e modelos de formação, especificando sobre estes últimos uma breve contextualização histórica e legal, realçando-se alguns pressupostos presentes em progra-

mas de formação inicial de professores, como o caso da Finlândia e de Portugal.

O segundo capítulo, que intitulamos *Supervisão: um caminho de desenvolvimento profissional*, centra-se na contextualização histórica e legal da supervisão, no conceito e no processo, nos modelos (imitação artesanal; descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico; dialógico; e, integrador), passando pela dimensão que consideramos essencial no processo de supervisão e que se prende com a ética nas relações interpessoais. Terminamos este capítulo tecendo uma reflexão em torno da supervisão enquanto relação dialógica, realçando a figura do supervisor e o papel que desempenha no desenvolvimento do supervisionado (formando, futuro professor).

No terceiro capítulo enquadrámos metodologicamente um estudo empírico sobre a supervisão de formandos no período formativo da prática letiva e procedemos à análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, considerando as dimensões *didática, experiencial e democrática*. Fazemos também a análise de conteúdo de entrevistas, atendendo às seguintes dimensões: *ação do supervisor e relação supervisores/formando*.

Nas considerações finais apresentamos algumas reflexões que decorrem da análise dos resultados.

Com este livro pensamos dar um importante contributo para o avanço do conhecimento no seio da comunidade científica, uma vez que se reporta à supervisão do próprio ato de ensinar e procura compreender como é que o trabalho de supervisão é (ou não) mobilizado como «dispositivo de construção de conhecimento profissional e em que circunstâncias e contextos» (Roldão, 2012, p. 7).

Capítulo 1

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

PARADIGMAS E MODELOS IMPLÍCITOS

No processo do *aprender a ensinar* Marcelo García (1999) toma de empréstimo as palavras de Feiman-Nemser e distingue quatro fases da formação de professores: *fase de pré-treino*; *fase da formação inicial*; *fase de iniciação*; e *fase de formação permanente*. Destas quatro, ressaltamos neste contexto a *fase de formação inicial*, pela devida pertinência ao trabalho em questão. A *fase da formação inicial*, tida por uma preparação formal, é vivida numa instituição de formação de professores, onde o futuro professor assimila conhecimentos pedagógicos e onde começa por realizar as suas práticas de ensino, sustentado num modelo de formação. A formação inicial habilita para o exercício da docência e, desta forma, desempenha um papel preponderante para que o futuro professor adquira competências profissionais. Direcionamos este capítulo para o que diz respeito à formação inicial e, mediante propostas apresentadas por diferentes autores, optamos por seguir uma linha de pensamento que possa ser a mais pertinente para o âmbito do nosso estudo que se situa na forma como o trabalho superviso é (ou não) mobilizado como dispositivo de construção de conhecimento pessoal e profissional e em que circunstâncias e contextos.

1. Formação: definições, implicações e abordagens

Decorridos mais de vinte anos desde que Albano Estrela (1994) enunciou o problema como criar nos futuros professores uma atitude científica, exigida pelo mundo atual, se o conhecimento que temos da realidade pedagógica é tão empírico como limitado? e António Nóvoa (1992) referiu que

não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (p. 9).

Cronologicamente muitos estudos têm avançado na compreensão do fenómeno educativo e na construção de instrumentos e metodologias de observação que consubstanciem a perspetiva de uma prática pedagógica de ordem científica, integrando-se, obviamente, neste processo a supervisão dos futuros professores (A. Estrela, 2015).

A primeira questão que se nos coloca é: como definir *formação*? Segundo Mense (cit. por Marcelo Garcia, 1999), a própria palavra encerra em si três tendências contraditórias: numa primeira tendência, a palavra não se adapta à linguagem técnica em educação, porque assume dimensões não exequíveis na investigação; numa segunda tendência, ela é utilizada em múltiplos sentidos, não se limitando ao campo profissional; e, por fim, numa terceira tendência, a *formação* não engloba nem se submete à educação e ao ensino, porque é entendida como uma ação que envolve adultos na aquisição de saberes. É nesta terceira tendência que a enquadrados, sendo que *formação* implica «transmissão/aquisição de conhecimentos, à semelhança do ensino» (Rodrigues, 1999, p. 40). No que difere, então, a palavra *formação* da de *ensino*? Elas diferem no sentido do *ensino* reservar em si «alguma exterioridade, tanto do professor, como do aluno, como do próprio saber», enquanto *formação* tem um carácter de «interioridade» e de «implicação» (Ferry, 1991; Rodrigues, 1999, p. 40), isto pelo facto do ato ou processo de *formar-se* envolver da parte do sujeito em *formação*, um saber implicar-se pessoal e coletivamente para adquirir os conhecimentos necessários ao seu exercício profissional (Marcelo García, 1999).

Yarger e Smith definem *formação* de professores como sendo «o contexto e o processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores» (cits. por Esteves, & Rodrigues, 2003, p. 17). Sob o ângulo de Ferry podemos definir *formação* «através de um conjunto de questionamentos, de adesões e de obstáculos, de compromissos com renúncias, de formalizações, no sentido de alianças e de adesão a novas ideias, saberes e, talvez, novas ilusões» (cit. por Baillauquès, 2001, p. 45). Bertran e González definem a *formação inicial*, desligada da formação contínua, e consideram-na como sendo um «processo mediante o qual o futuro professor adquire uma série de conhecimentos teórico/práticos e se capacita para utilizá-los na prática tendo em conta o seu carácter situacional e sujeito a mudanças» (cits. por Flores, 2000, p. 43). Nesta perspectiva, não podemos depreender, e ainda bem, que toda a formação seja iniciada e finalizada nesta fase do processo formativo, pois o conhecimento adquirido deve ser contextualizado, transferível e (re)construído ao longo da vida. Pelas leituras que pudemos efetuar, em torno do conceito, verificamos que a *formação* consiste num processo que é iniciado, mas nunca finalizado.

Autores mais tradicionalistas opinavam, comumente, que os saberes e competências eram adquiridos na formação inicial, através da observa-

ção dos mestres e que, para se ser competente, bastava dominar os conteúdos científicos, imprescindíveis para a prática profissional do futuro professor (Cortesão, 2000). Quando a prática profissional deixou de ser vista como uma mera aplicação das teorias elaboradas à parte, o professor começou a poder refletir sobre a sua prática de ensino. Desta forma, a formação de professores, teve de ser reajustada em relação às práticas e em relação aos contextos (enquanto escola). A formação tinha uma nova imagem e os «saberes (conhecimentos, competências, habilidades) transmitidos pelas instituições de formação» deviam ser «concebidos e adquiridos em relação estreita com a prática profissional dos docentes nas escolas» (Tardif, Lessard, & Gauthier, 2000, p. 24). No Quadro 1 situamos a formação em diferentes momentos, em diferentes contextos de aprendizagem, com experiências diversificadas, de aluno a professor e mais tarde de professor a aluno, construindo ou ampliando o seu saber no querer aprender.

Quadro 1. A formação profissional dos professores como um *continuum*

| Momentos fortes da formação | A formação pré-profissional | A formação inicial | A formação na entrada da profissão | A formação contínua |
|------------------------------------|--|---|---|--|
| Natureza da formação | Formação escolar anterior e formação pessoal | Formação universitária (ou equivalente) e formação prática («estágios», etc.) | Tomada de contacto com a profissão e aquisição dos saberes de experiência | Aperfeiçoamento, aproveitamento, projeto de formação |
| Locais da formação | Escola, Família, amigos, sociedade | Universidade e meios de formação prática | As turmas, os pares, a escola: a prática da profissão | Universidade, associação, <i>atelier</i> , etc. |

Fonte: Tardif, Lessard & Gauthier (2000, p. 25).

Goodlad, em 1990, citado por Pinar (2000), considera uma prioridade a reestruturação na formação de professores. Com o intuito de contribuir para essa reestruturação várias agências de certificação elaboraram e desenvolveram «grelhas base de conhecimento para a formação de professores» (Pinar, 2000) que incluíam os seguintes critérios:

- a) conhecimentos provenientes de todas as tradições escolares relevantes;

- b) pontos de vista concorrentes sobre ensinar e aprender;
- c) evidenciar ligação entre aspetos técnicos e normativos do ensinar;
- d) ser úteis e acessíveis para os praticantes;
- e) encorajar a prática reflexiva (p. 205).

No entanto, estes critérios foram alvo de críticas e considerados inadequados por diversos autores. A *Holmes Group* (consórcio de Universidades de pesquisa convidadas, dirigidas pela Michigan State University e Judith Lanier), uma das principais instituições ligadas ao movimento reformista americano concebeu algumas propostas para a reforma da formação de professores, apelando para a necessidade de desenvolver programas de pesquisa capazes de oferecer aos futuros professores conhecimentos para aperfeiçoar as suas práticas, e criaram-se programas orientados para a prática, baseados em estudos de artes, humanidades, ciências e na teoria do currículo. Pinar e Grumet promoveram nos cursos de formação de professores, a importância da autobiografia. A identidade, as produções autobiográficas de experiências vividas, iriam permitir encarar o ensino numa visão reflexiva (cits. por Pinar, 2000). Britzman acreditava que a etnografia possibilitava aos professores estagiários, *tornarem-se*, na sua própria experiência, críticos no ensino (cit. por Pinar, 2000).

Kincheloe, num estudo efetuado em 1993, elaborou uma «expansão post-formal da formação docente orientada por inquérito» (cit. por Pinar, 2000, p. 214) e analisou os estudantes nos programas de formação, elaborando uma lista de princípios que considerou importantes para um programa de formação:

- a) os futuros professores deveriam desenvolver a capacidade de desenhar situações nas quais os estudantes pudessem aprender acerca do mundo através dos seus próprios esforços;
- b) os futuros professores deveriam aprender a compreender o construtivismo crítico, o que é, ‘o mundo é socialmente construído e moldado pela ação humana ou pela inação’;
- c) os estudantes deveriam ter a sua própria visão do mundo e pensar como deveriam comunicar esta relacionabilidade aos outros estudantes;
- d) os futuros professores comprometer-se-iam na ‘reescrita do mundo, no fazer uma nova história, na revitalização da democracia dissidada pela condição *post-modernista*’;
- e) os estudantes confrontariam e contestariam os mitos que os subjagam; e

- f) os futuros professores aprendem a descodificar o mundo e a tornar-se ‘pensadores *post*-formais’ e praticantes criticamente reflexivos (cit. por Pinar, 2000, p. 214).

Percebemos, então, que qualquer programa de formação se baseia em competências de vária ordem, assentes em práticas reflexivas. Na verdade um estagiário poderá ficar muito satisfeito com a instituição que o formou, do ponto de vista da construção de saberes e da experiência que adquiriu. No entanto, é necessário considerarmos a formação inicial sob um aspeto essencial que se prende com o facto de «os aprendizes só podem crer no que lhes é dito e aproveitar o que lhes é mostrado se isso for diretamente ao encontro do que fazem ou se isso os inscrever no que fazem» (Houssaye, 2004, p. 32).

Perrenoud, preocupado com o rumo que o ofício do professor estava a seguir, identifica duas vias possíveis, a proletarização e a profissionalização, e refere que, para se desligar da condição de proletariado, a formação deverá, antes de mais, ajudar os professores a tornarem-se mais profissionais. Para tal, a formação deve orientar os professores para a resolução de problemas, ajudá-los a tornarem-se autónomos nas escolhas que fazem, capacitá-los para trabalharem em equipas pedagógicas e encaminhá-los para administrarem a sua própria formação contínua (cit. por Charlier, 2001).

Mialaret (1981) refere que «qualquer formação não passa de um elo (muitas vezes o primeiro) duma longa cadeia que se irá prolongar» por toda a vida pessoal e profissional do indivíduo (p. 99). Há, ainda, quem defenda que

a formação, hoje, começa no ventre materno quando a criança recebe informações biológicas sobre a sua aceitabilidade por parte da mãe que a gerou e acaba no momento em que o indivíduo se depara com a última das experiências do ser, que é afinal a própria morte (Brandão, 1991, p. 247).

Na expressão de Brandão (1991) está explícito que a formação se faz ao longo da vida. Brandão (1991), após uma reflexão pessoal que fez em torno do conceito *formação*, concluiu que «a formação não se define», mas que se constrói «passo a passo, num processo lento», sendo «como um livro feito de muitas folhas, cada uma relatando uma experiência vivida, posteriormente conscientizada e selecionada para ser introduzida no computador que existe em cada um de nós» (p. 241). Também Yarger e Smith definem formação de professores como sendo «o contexto e o

processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores» (cits. por Esteves, & Rodrigues, 2003, p. 17). Perrenoud (2000) interroga-se sobre algumas abordagens de formação que passamos a destacar.

■ Abordagem construtivista

O construtivismo explica que o Homem constrói o seu conhecimento, não pelo inatismo, mas sim pela sua ação sobre o meio. Portanto, nada é simplesmente interiorizado, mas sim, construído, memorizado, assimilado e incorporado nas representações de cada pessoa. Na análise que faz das práticas, Perrenoud (2000) assinala que só existe uma verdadeira abordagem construtivista:

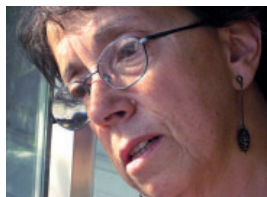
- se não partirmos de representações prévias dos aprendizes;
- se não as atribuímos aos autores do seu projeto e primeiros responsáveis pela sua aplicação;
- se não se criam continuamente situações-problema que as confrontem com objetivos-obstáculos e os obriguem a novas aprendizagens;
- se o saber disciplinar ou metodológico estiver desligado dos problemas aos quais se considera trazer uma resposta;
- se não é possível manipular, experimentar, agir com os conceitos e conhecimentos a assimilar;
- se não se dá aos estudantes tempo para se perderem nos caminhos transversais, de tatear, voltar atrás;
- se se impõe um itinerário único para percorrer a um ritmo *standard*;
- se nunca se refletir num registo metacognitivo sobre as condições e as modalidades da aprendizagem;
- se nada é negociável (p. 166).

Nesta perspetiva, segundo o autor é necessário transformar o papel do professor para que este se possa integrar em equipas restritas de trabalho que invistam na sua formação, criando situações problemáticas para que estes as possam resolver, e tornar significativa a forma como constroem as competências profissionais.



ELZA MESQUITA – É professora adjunta no Departamento de Ciências da Educação e Supervisão da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. É mestre em Ciências da Educação, na área de especialização de Formação de Professores pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2005), doutorada em Estudos da Criança, na área de especialização de Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho e pós-doutorada em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto. Assumiu cargos de diretora do

Curso de 1.º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha), do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Curso de Especialização Tecnológica em Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário. Foi diretora da Comissão Científica do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2011-2013). Em 2013 assumiu o cargo de diretora do Curso de Licenciatura em Educação Básica. É autora e coautora de livros científicos, no âmbito da formação de professores, coautora e co ilustradora de obras de literatura para a infância sendo que duas das suas obras integram o Plano Nacional de Leitura desde 2010 e uma delas foi publicada na Argentina e no Brasil.



MARIA DO CÉU ROLDÃO – É doutorada em Teoria e Desenvolvimento Curricular pela Simon Fraser University, Vancouver, Canadá e agregada em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Exerceu funções docentes no Ensino Superior Politécnico e Universitário, tendo-se aposentado como professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Santarém. É atualmente professora convidada na Universidade Católica Portuguesa. Participou em diversos projetos da OCDE em representação do Instituto de Inovação Educacional, de que foi vice-presidente, e trabalhou como consultora curricular em projetos da Unesco para a América Latina, e também em projetos de cooperação com

Moçambique. Tem sido, em diversos contextos, consultora do Ministério da Educação na área do currículo. Foi docente de História no ensino básico durante dezoito anos. Os seus principais interesses científicos situam-se na área do Currículo e Teoria Curricular e Profissionalidade e Formação de Professores. As suas publicações científicas nestes domínios incluem numerosos livros e artigos em revistas científicas da especialidade.

“ O livro de Elza Mesquita e Maria do Céu Roldão tem por objeto os modelos de supervisão, enquadrando-os no processo de formação inicial de professores e trazendo ao leitor a perspetiva dos estudantes sobre a prática pedagógica supervisionada. Trata-se de uma obra importante porque retoma a ideia de modelo, aqui também tomado como cenário que enquadra a ação pedagógica e a ação supervisaiva, e porque, valorizando a voz dos 'futuros professores', faz emergir racionalidades que atravessam distintos modelos e os atualizam no campo da docência. Neste estudo, sobleva-se ainda a utilização de um conjunto de comportamentos interpessoais observáveis que corporizam um determinado perfil de supervisão e são agrupados em três dimensões: uma dimensão 'didática', uma dimensão 'experencial' e uma dimensão 'democrática'.

Joaquim Machado



ISBN 978-972-618-899-5



9 789726 188995

557