



**Catarina
Frade Mangas**

**Função docente num mundo em mudança:
perspectivas de professores**



**Catarina
Frade Mangas**

**Função docente num mundo em mudança:
perspectivas de professores**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Gouveia Teixeira Pedrosa de Jesus, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Doutora Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus
Professora Associada da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora Maria Luísa Garcia Alonso
Professora Associada do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Tentando não ser muito excessiva no reconhecimento daqueles que, directa ou indirectamente, cooperaram na realização deste estudo, pretendo transmitir nestas linhas a minha gratidão perante o alento que me transmitiram ao longo desta viagem.

Assim, começo por agradecer à Professora Doutora Helena Pedrosa, cuja sabedoria e orientação foi determinante para a condução da elaboração do estudo bem como pela sua compreensão, questionamento constante, exigência, disponibilidade e, principalmente, por acreditar neste trabalho.

A todos os professores envolvidos que comigo colaboraram e que tornaram, assim, possível a construção desta investigação.

Às Instituições de Ensino Superior e em particular aos professores responsáveis pela Coordenação do Curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo ou do Departamento da Prática Pedagógica do curso em questão, pelo envio de documentos indispensáveis.

Às minhas colegas Celina e Paula pela amizade, compreensão e apoio prestado em todos os momentos, começando muito antes da escrita do primeiro parágrafo deste estudo.

À minha família e amigos, pela atenção e tempo que lhes roubei e pelo incentivo nos momentos de dúvida e incerteza em relação às minhas capacidades de reflexão, intervenção e trabalho.

Depois...bem, depois há muitos outros nomes, caras e recordações que poderia transpor para esta folha. Por tudo e por nada, por se terem cruzado no meu caminho, por um sorriso ou uma palavra no momento certo...mas esses, esses agradecei-lhes aos poucos, com um brilho no olhar que não é possível aqui exprimir...

palavras-chave

Competência, estágio pedagógico, função docente, formação inicial, supervisão.

Resumo

A formação inicial de professores é um assunto que tem vindo a ser tratado pela comunidade científica nas mais diversas dimensões. Contudo, a relação entre a visão de docentes envolvidos na formação de professores sobre o perfil de competências definido na legislação e a sua articulação com a forma como os professores estagiários são avaliados na Prática Pedagógica, tem sido pouco explorada na investigação. Este trabalho procurou explorar aquela via, no caso particular dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), para averiguar em que medida a sua formação é orientada para o desenvolvimento das competências previstas na lei.

Na primeira parte da dissertação contextualiza-se o tema, reflectindo acerca das mudanças que se têm observado nas escolas e sobre o papel dos professores ao longo das últimas décadas, fazendo uma revisão da literatura. Analisaram-se as competências e funções actuais, a problemática da formação de professores e da supervisão pedagógica. Procurou-se, ainda, evidenciar a evolução dos paradigmas de formação, que condicionam a concepção e a prática da formação inicial de professores, da supervisão e do consequente desenvolvimento de competências essenciais ao professor.

Optou-se por uma abordagem do tipo qualitativo. Assim, escolhemos um grupo de oito professores, com responsabilidades na formação de professores, aos quais fizemos entrevistas. Recolhemos, também, documentos utilizados na avaliação das Práticas Pedagógicas do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo), por instituições públicas de formação. Os critérios de selecção daqueles professores prenderam-se com a função e o papel de cada um deles no processo formativo: professores especialistas na área da formação de professores, professores supervisores e professores cooperantes.

Para analisar a transcrição das entrevistas e os documentos acima referidos recorreu-se à análise de conteúdo. Os resultados da nossa investigação permitiram-nos concluir que, globalmente, não foi possível identificar a desejável articulação entre o perfil de competências do professor (definido na legislação e enunciado pelos docentes entrevistados) e a avaliação das Práticas Pedagógicas. Pareceu-nos, também, que ainda não prevalece uma formação orientada para as competências em todas as instituições de formação analisadas. O estudo revelou, ainda, que a prática deve ser entendida como a “ideia-força” da formação inicial e que, para que tal seja uma realidade, é essencial que esta seja iniciada mais cedo nos cursos, em locais seleccionados, com uma análise sustentada da prática (reflexividade) e um reforço dos conhecimentos científicos. Uma outra sugestão enunciada nas entrevistas prende-se com um aumento da participação dos professores cooperantes e dos professores com mais experiência nos programas de formação inicial, tendo em conta as dificuldades sentidas pelos docentes nos primeiros anos de exercício profissional, para que a formação possa ser o espelho da realidade.

Os documentos analisados evidenciaram, ainda, que o conhecimento e cumprimento do currículo e a dimensão social e ética da profissão são tidos em conta na avaliação dos professores estagiários. Contudo, a participação na escola e a relação com a comunidade tem sido descurada pelas instituições de formação, pelo menos não é explícita na construção daqueles materiais, apesar dos participantes do estudo enunciarem a sua importância vital.

keywords

Competence, pedagogical training, teacher's role, initial training, supervision.

abstract

The initial teacher training is an issue that has been discussed by the scientific community using a variety of approaches. The level of alignment between the opinion of the teachers involved with teacher's training about the competences profile defined by law and its relationship with the way trainee teachers are evaluated in their Pedagogical Practice, has not been sufficiently studied. The aim of this study is to investigate that level of alignment, in the particular for primary teachers training (1st cycle of Basic Education - 1^oCEB), to see to what extent their training is oriented towards the development of the competences defined by law.

The first part of the dissertation deals with the contextualization of the problem under study, through a literature review. It starts by reflecting about the changes that have been occurring in schools and the teachers' roles, in the past decades. The main paradigms of Teacher Education, their implications for the design of initial teachers' training programs, the supervision process and the way the essential teacher competences are developed, were also reviewed. The actual teachers' competences, their present functions, the main paradigms for teachers' training and pedagogical supervision, were then analyzed.

A qualitative approach was adopted. A group of eight teachers, with responsibilities in teachers' training, was interviewed. Documents used by Public Institutions for the evaluation of Pedagogical Practice of the course of Primary Teachers were also collected. Those teachers were selected according to the following criteria: their functions and roles along the training process, being specialists in the area of teacher's training, supervisors and tutors.

The transcripts of the interviews and the documents referred above were analyzed using content analysis. The results showed that it was not possible to find the desirable alignment between the competences profile defined by law and the way the Pedagogical Practice is evaluated. It was also found that some Training Institutions do not include the development of the referred competences in their teacher training programs.

Another conclusion was that the training, in real school situations, should be considered a key driving force and should start earlier in their curriculum. If possible, it should start in year one, in selected training places that could guarantee a good quality for practicing activities, based on critical reflexivity and also allowing a scientific growth in all aspects of the curriculum, namely the scientific knowledge. The persons interviewed also suggested more involvement of the experienced teachers and tutors on the curriculum design, in order to make it closer to reality.

The documents used for assessment also revealed that knowledge, the accomplishment of the curriculum, and the ethic and social dimensions of the profession are clearly taken into consideration on the evaluation of trainee teachers. However, their involvement with the school and the relationship with the community are neglected, although it has been considered very important by the participants of this study.

Índice Geral

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Índice Geral

Índice de Figuras

Índice de Quadros

Índice de Anexos

Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Capítulo 1. – A educação, a escola e os professores num contexto de mudança	9
1.1. – Da Modernidade à Pós-Modernidade	11
1.1.1. – A Pós-Modernidade na escola	15
1.1.2. – Os professores numa sociedade pós-moderna	21
1.2. – Políticas e desafios educativos	25
1.2.1. – O caso particular de Portugal	26
1.2.1.1. Antes do 25 de Abril	27
1.2.1.2. O pós 25 de Abril e a entrada de Portugal na Comunidade Europeia	29
Capítulo 2 – Competências, funções e perfil do professor	33
2.1. – Conceito de competências	35
2.2. – Avaliação de competências	40
2.3. – Competências dos professores	41
Capítulo 3 – A formação de professores	49
3.1. – Paradigmas e estratégias de formação	55
3.2. – Modelos de formação	59
3.3. – Tipos de formação	63
3.3.1. – Formação Inicial	63

3.3.1.1. - O Estágio Pedagógico	67
3.3.1.2. - A Formação Inicial do professor do 1º CEB	72
3.3.2. – Formação Contínua	74
Capítulo 4 – Desenvolvimento dos professores	77
4.1. – Breve abordagem aos Ciclos de Vida no Desenvolvimento Humano	77
4.2. – O Desenvolvimento Profissional	79
4.2.1. – Ciclos da Carreira Docente	84
4.2.1.1. – O Modelo de Huberman	86
Capítulo 5 – A Supervisão Pedagógica	95
5.1. – Conceito de Supervisão, sua origem e evolução	95
5.2. – As diferentes Abordagens Supervisivas	100
5.2.1. - Abordagem Reflexiva da Supervisão	106
5.3. – Estratégias de Supervisão	111
5.4. – Fases do processo supervisoivo	113
5.5. – Elementos de processo supervisoivo	117
5.5.1. – O Supervisor	121
5.6. – A avaliação do processo supervisoivo	129
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	133
Capítulo 6 – Metodologia	135
6.1. – Natureza e delimitação do estudo	135
6.2. – O Problema - Questões de Investigação	135
6.3. – Os objectivos	136
6.4. – Participantes no estudo	137
6.5. – Abordagem adoptada no estudo – Qualitativa	138
6.5.1. – A Investigação Qualitativa em Educação	138
6.5.2. – Características da Investigação Qualitativa	139
6.6. – A escolha dos instrumentos	140
6.6.1. – A Entrevista	140
6.6.2. – Análise de Documentos escritos	143
6.7. – Metodologia de análise dos dados	143
6.7.1. – Análise de Conteúdo	143

Capítulo 7 – Análise dos dados e apresentação dos resultados	147
7.1. – As Entrevistas	147
7.1.1. – Preparação das entrevistas	147
7.1.2. – Realização das entrevistas	150
7.1.3. – Análise do conteúdo das entrevistas	151
7.1.4. – Apresentação e reflexão em torno dos resultados	155
- Caracterização dos entrevistados	155
- Mudanças na profissão de professor	160
- Competências dos professores e legislação	163
- Formação Inicial	169
- Supervisão	174
- Desenvolvimento das competências ao longo da carreira	178
7.2. – Os Documentos utilizados na avaliação da Prática Pedagógica	180
7.2.1. – Recolha dos documentos	180
7.2.2. – Análise do conteúdo dos documentos	183
7.2.3. – Apresentação e reflexão em torno dos resultados	184
7.3. – Reflexão Final sobre os resultados	188
Capítulo 8 – Considerações finais, recomendações e limitações	197
Bibliografia	203
Anexos	219

Índice de Figuras

Figura 1 – Paradigmas de formação de professores (Pacheco & Flores, 1999:62)

Figura 2 - Modelo de Huberman sobre as fases da carreira docente (Huberman, 1995:47)

Figura 3 – Supervisão Pedagógica: esquema síntese (Vieira, 2006a:10)

Figura 4 – Competências desejáveis aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (segundo a opinião dos docentes entrevistados)

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modelo de Huberman adaptado por Moreira (1993:111)

Quadro 2 - Modelo da ‘Grelha de Análise I’

Quadro 3 - Modelo da ‘Grelha de Análise III’

Quadro 4 - Grelha síntese de caracterização dos entrevistados (construída a partir da análise das entrevistas: ‘Grelha de caracterização dos entrevistados’ – Anexo 27)

Quadro 5 - Quadro-síntese das marcas que contribuíram para a melhoria das competências profissionais dos docentes entrevistados

Quadro 6 - Documentos orientadores da avaliação da Prática Pedagógica enviados por 15 Instituições de Ensino Superior

Índice de Anexos

- Anexo 1** – Guião da entrevista
- Anexo 2** – E_mail pedindo a colaboração na resposta à entrevista
- Anexo 3** – Grelha I – primeira matriz temática (Professor A)
- Anexo 4** – Grelha I – primeira matriz temática (Professora B)
- Anexo 5** – Grelha I – primeira matriz temática (Professora C)
- Anexo 6** – Grelha I – primeira matriz temática (Professora D)
- Anexo 7** – Grelha I – primeira matriz temática (Professora E)
- Anexo 8** – Grelha I – primeira matriz temática (Professora F)
- Anexo 9** – Grelha I – primeira matriz temática (Professora G)
- Anexo 10** – Grelha I – primeira matriz temática (Professora H)
- Anexo 11** – Grelha II (Professor A)
- Anexo 12** – Grelha II (Professora B)
- Anexo 13** - Grelha II (Professora C)
- Anexo 14** – Grelha II (Professora D)
- Anexo 15** – Grelha II (Professora E)
- Anexo 16** – Grelha II (Professora F)
- Anexo 17** – Grelha II (Professora G)
- Anexo 18** – Grelha II (Professora H)
- Anexo 19** – Grelha III – matriz definitiva (Professor A)
- Anexo 20** – Grelha III – matriz definitiva (Professora B)
- Anexo 21** – Grelha III – matriz definitiva (Professora C)
- Anexo 22** – Grelha III – matriz definitiva (Professora D)
- Anexo 23** – Grelha III – matriz definitiva (Professora E)
- Anexo 24** – Grelha III – matriz definitiva (Professora F)
- Anexo 25** – Grelha III – matriz definitiva (Professora G)
- Anexo 26** – Grelha III – matriz definitiva (Professora H)
- Anexo 27** - Grelha: caracterização dos entrevistados (Tema 1)
- Anexo 28** – Grelha: Mudanças na profissão de professor (Tema 2)
- Anexo 29** – Grelha: Competências dos professores e legislação (Tema 3)
- Anexo 30** – Grelha: Formação Inicial (Tema 4)

- Anexo 31** – Grelha: Supervisão (Tema 5)
- Anexo 32** – Grelha: Desenvolvimento das competências ao longo da carreira (Tema 6)
- Anexo 33** – Carta enviada às Instituições de Ensino Superior Público com vista à solicitação dos documentos utilizados na avaliação das Práticas Pedagógicas
- Anexo 34** – E_mail enviado às Instituições de Ensino Superior Público com vista à solicitação dos documentos utilizados na avaliação das Práticas Pedagógicas
- Anexo 35** – E_mail enviado à pessoa responsável pela Coordenação do Departamento da Prática Pedagógica ou à Coordenadora do curso de Professores do Ensino Básico (1º Ciclo), com vista à solicitação dos documentos utilizados na avaliação das Práticas Pedagógicas
- Anexo 36** – Documentos enviados pela ESE I
- Anexo 37** – Documentos enviados pela ESE J
- Anexo 38** – Documentos enviados pela ESE L
- Anexo 39** – Documentos enviados pela ESE M
- Anexo 40** – Documentos enviados pela ESE N
- Anexo 41** – Documentos enviados pela ESE O
- Anexo 42** – Documentos enviados pela ESE P
- Anexo 43** – Documentos enviados pela ESE Q
- Anexo 44** – Documentos enviados pela ESE R
- Anexo 45** – Documentos enviados pela ESE S
- Anexo 46** – Documentos enviados pela Universidade T
- Anexo 47** – Documentos enviados pela Universidade U
- Anexo 48** – Documentos enviados pela Universidade V
- Anexo 49** – Documentos enviados pela Universidade X
- Anexo 50** – Documentos enviados pela Universidade Z
- Anexo 51** – Tabela de análise dos documentos enviados pela ESE I
- Anexo 52** – Tabela de análise dos documentos enviados pela ESE J
- Anexo 53** – Tabela de análise dos documentos enviados pela ESE L
- Anexo 54** – Tabela de análise dos documentos enviados pela ESE M
- Anexo 55** – Tabela de análise dos documentos enviados pela ESE N
- Anexo 56** – Tabela de análise dos documentos enviados pela ESE O
- Anexo 57** – Tabela de análise dos documentos enviados pela ESE P

Anexo 58 – Tabela de análise dos documentos enviados pela ESE Q

Anexo 59 – Tabela de análise dos documentos enviados pela ESE S

Anexo 60 – Tabela de análise dos documentos enviados pela Universidade T

Anexo 61 – Tabela de análise dos documentos enviados pela Universidade U

Anexo 62 – Tabela de análise dos documentos enviados pela Universidade V

Anexo 63 – Tabela de análise dos documentos enviados pela Universidade X

Anexo 64 – Tabela de análise dos documentos enviados pela Universidade Z

Introdução

A temática por nós identificada, relaciona-se com o perfil de competências do professor num contexto de mudança, tendo como objectivo geral recolher dados relativos às perspectivas de três grupos de profissionais com envolvimento na formação de professores e ainda recolher informações sobre a avaliação preconizada aos professores estagiários do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo) no âmbito da Prática Pedagógica, por diversas instituições públicas de formação.

Num tempo de grandes mudanças do sistema educativo, das escolas e dos próprios professores, um estudo como este parece-nos fazer todo o sentido. O contexto português em que as mudanças dos professores têm lugar, tal como o contexto Europeu, apresenta cada vez mais características que se prendem com as mudanças sociais e legislativo-políticas, que fazem com que os professores tenham a necessidade de repensar o seu modo de ensinar, de forma a alcançarem sucesso na sua prática educativa.

Perante este clima de mudança no sistema educativo, facilmente se depreende que os professores serão alvo do impacte de modificações gerais, concretamente, na mudança das competências inerentes ao professor, e do seu próprio perfil enquanto profissional de educação, uma vez que, segundo Globe e Porter (1977:36), citados por Cardoso *et al.* (2000) será a única maneira eficaz de introduzir inovações na escola e de conseguir novos resultados.

Neste sentido, julgamos pertinente verificar a articulação existente entre a opinião dos participantes do estudo, o perfil de competências definidos na legislação e a forma como os professores estagiários do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo) têm sido avaliados, através dos documentos usados na Prática Pedagógica. Assim sendo, procurar-se-á investigar as competências no âmbito da formatividade e da identificação profissional que os professores desenvolvem no processo de formação inicial, tendo como ponto de partida o seguinte *problema*:

De que forma a Formação Inicial, e em particular a avaliação da Prática Pedagógica, é orientada com vista ao desenvolvimento das competências essenciais do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

No quadro do problema definido, subquestões intimamente a ele ligadas se colocarão, face à necessidade sentida de integrá-lo numa investigação que ganhe significado não apenas como procura do conhecimento de um processo específico, mas que toma lugar e sentido no que constitui a essência do ser professor, procurando saber:

- Quais as percepções de diferentes ‘grupos’ de profissionais no âmbito da formação de professores, relativamente ao perfil de competências, definido pelos Normativos Legais¹, para o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Que competências são explicitamente tidas em conta na avaliação final dos professores estagiários no âmbito da Prática Pedagógica?
- Que articulação existe entre o perfil de competências definido e a forma como os professores estagiários do curso de Professores do Ensino Básico (1º Ciclo) são avaliados?
- Que medidas propor para que haja uma maior e melhor articulação entre a Formação Inicial e a prática docente, relativamente às competências necessárias?

Na medida em que corroborar, ou não, determinados pressupostos teóricos, este estudo poderá contribuir para o conhecimento da problemática da inovação pedagógica e para delinear perspectivas futuras de formação inicial e contínua de professores e da própria acção educativa. Este poderá, também, ser o ponto de partida para a reflexão crítica sobre a situação actual dos professores em geral e, em particular, dos professores cooperantes que exercem funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como dos professores supervisores responsáveis pela coordenação das Práticas Pedagógicas do curso de professores do Ensino Básico (1.º Ciclo), como professores especialistas na área da formação de professores.

Nesse sentido, houve certamente escolhas a fazer, quer no domínio do tema em si, quer na adequação das metodologias, conduzindo à estruturação da dissertação que apresentamos. A função docente num mundo em mudança é a temática proposta para esta investigação que, para se desenvolver, teve que percorrer um caminho que permitisse, por um lado, enquadrar a escola e a profissão de professor num contexto de mudança e, por

¹ Nomeadamente o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

outro, compreender a Formação de professores e a Supervisão a ela associada. Esse percurso, passou pela construção de um referencial teórico, cuja literatura levou à elaboração de cinco capítulos a ele associados. No seu conjunto, esses cinco capítulos iniciais constituem a *Parte I* deste trabalho.

Conhecer bem a construção sócio-histórica e política da nossa profissão foi a primeira preocupação que tivemos ao iniciar a pesquisa. Recorremos a grandes investigadores nesta área temática como Hargreaves (1998), Sousa Santos (1999), Giddens (2001, 2002), entre outros. Com eles e através das suas obras, foi-nos possível perceber a existência de tempos difíceis, de crise, de opções, de dúvidas e hesitações que quase sempre acompanharam esta profissão, perpetuando dificuldades e aliciantes que, sucessivamente, vivem até hoje. O que é que mudou? Em torno desta e de outras questões sobre a problemática da mudança se desenvolve, então, o Capítulo 1 e 2. Nele compreendemos ainda os cenários de mudança que fomos encontrando na sociedade, na escola e, conseqüentemente, nos professores. Sentimos, através da pesquisa que fizemos, que compreender a mudança não é tarefa fácil. Os estudos nessa área são diversos e a complexidade da temática levou-nos a explorar este conceito e seus múltiplos significados, fazendo-nos depender do modelo teórico que seguem. Utilizamos, entre outros, os trabalhos de Cortesão (2000), Correia (2000), Pacheco (2001), Leite (2003), que nos permitiram perspectivar as mudanças das políticas educativas antes e após o 25 de Abril em Portugal.

Partindo dos seus pressupostos nas discussões à volta desta problemática, constatamos, ainda, que num mundo em mudança, as competências e as funções dos professores tiveram também de mudar, dando lugar a um novo perfil (Capítulo 2). Os professores são, pois, instados a assumir papéis para os quais não estão muito sensibilizados e para cujo desempenho não tiveram uma preparação adequada (Nóvoa, 1991). A sua imagem social mudou, as crescentes exigências em relação aos seus papeis são um facto, as dificuldades em acompanhar a mudança são evidentes. Hoje, os professores “são sobrecarregados, experimentam sentimentos intoleráveis de culpa, o seu trabalho intensifica-se e são pressionados impiedosamente por razões de tempo” (Hargreaves, 1998:11). A perspectiva da pós-modernidade fornecida por este autor permite-nos entender melhor a maneira como o ensino está a mudar e os desafios que os professores enfrentam.

No nosso referencial teórico, partimos também do pressuposto que a formação de professores é um factor a ter em conta na construção do seu actual perfil. Nesta investigação tivemos em conta de forma mais incidente a Formação Inicial de professores, nomeadamente do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Estágio Pedagógico que retractamos no Capítulo 3.

Este terceiro capítulo foi indutor de outro tipo de esclarecimentos, nomeadamente ao nível do desenvolvimento profissional dos professores (Capítulo 4), em particular dos ciclos da carreira docente, em que o modelo de Huberman não poderia ter sido esquecido.

Estes factores reclamaram algum enquadramento da Supervisão Pedagógica, nomeadamente das suas diferentes abordagens, estratégias, fases, elementos e da avaliação do seu processo, tida em conta no Capítulo 5 deste estudo.

Encerrada a primeira parte, a *Parte II* deste trabalho é composta pelo *Estudo Empírico*. O Capítulo 6 é, assim, dedicado à Metodologia, isto é, à natureza e delimitação do estudo, com as suas questões investigativas, objectivos e participantes, fazendo também referência à abordagem adoptada no estudo, de natureza qualitativa. Aqui, constatamos que os estudos sobre professores tendem a passar pela compreensão da forma como eles vivem e contam a sua profissão. Seguindo um paradigma qualitativo nesta investigação, não queremos, contudo, ser alheios à diversidade metodológica nos estudos educacionais. A literatura mostra-nos que, apesar das controvérsias das últimas décadas, geradas em torno do qualitativo *versus* quantitativo na investigação educacional, esse quadro parece hoje estar ultrapassado. Facto é que, para focalizar processos e envolver pessoas e contextos, o recurso a bases simplesmente qualitativas tem vindo a ser legitimado (Bogdan & Biklen, 1994).

Pelo que vimos a afirmar, considerámos que dar a voz aos professores era o meio que mais fielmente nos conduzia aos objectivos deste estudo, tendo sido assim escolhida a entrevista e a análise de documentos escritos como instrumentos do estudo, e a análise de conteúdo como metodologia de análise.

O Capítulo 7 constitui a análise desse material, que, pela riqueza que apresentou, justifica a extensão dessa parte do trabalho. Partindo das palavras dos professores (entrevistas), procuramos perceber como construíram e viveram a mudança, que significados atribuíram à mudança, que representações têm da formação inicial e da supervisão, recolhendo o parecer relativamente às competências essenciais ao professor e à

legislação em vigor sobre esta temática. Por fim, fizemos um cruzamento dos resultados, relacionando-os com os documentos utilizados na avaliação da Prática Pedagógica e com a teoria, procurando dar resposta às nossas questões principais no final do Capítulo e fazendo uma Reflexão final sobre os resultados.

As Considerações finais (Capítulo 8) é parte que dedicamos a uma sistematização global dos resultados obtidos, tentando apresentar algumas recomendações e limitações do estudo realizado e onde derivamos algumas implicações pedagógicas da pesquisa.

A estrutura do trabalho termina com a apresentação da *Bibliografia* e dos *Anexos* que considerámos pertinentes.

Cada um destes pontos e respectivos sub-pontos procuraram contribuir para a clarificação da globalidade do estudo.

Com esta investigação, que não pretende aceder a qualquer tipo de generalização, mas que parte das palavras dos professores, pensamos vir a contribuir para a compreensão de alguns factores que afectam aquilo que eles fazem no seu quotidiano profissional e abrir alguns caminhos que melhor os conduzam ao seu sucesso profissional. Sentimos, assim, necessidade de levar a cabo uma investigação deste tipo, que, enquadrando-se na área Supervisão e na área da formação de professores, vai de encontro aos nossos interesses pessoais.

PARTE I

- ENQUADRAMENTO TEÓRICO -

Capítulo 1

- A educação, a escola e os professores num contexto de mudança -

A sociedade actual assenta a sua forma de ser e estar num grande desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. Contudo, uma das principais características inerentes a esse próprio desenvolvimento parece ser a mudança qualitativa que o mesmo sofre de um modo acelerado - esta mudança influencia, de uma forma abrangente, novas concepções, finalidades, modelos de organização e actuação, nos diversos sectores que enquadram a vida social. Tal pressuposto implica uma necessidade de maior flexibilização e capacidade de adaptação das estruturas de regulação política, económica, social e, também, educativa, que lhes possibilite acolher, com alguma estabilidade, a pluralidade e diversidade de pensamento e acção, característico dos nossos dias.

Neste quadro de rápidas e profundas transformações que caracterizam o mundo actual, é, assim, atribuído à educação um papel fundamental, sendo esta apontada como um trunfo indispensável à humanidade. Delors *et al.* (1996), apresenta-a mesmo como a chave na concretização de ideias de paz, de liberdade e de justiça social, desempenhando um papel decisivo no desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade. Segundo este autor (*ibidem:77*) “à educação cabe fornecer a cartografia dum mundo cada vez mais complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

A mudança em educação pode, assim, considerar-se como o resultado de diversos tipos de acção entre os quais se incluem modificações nas políticas educativas, dinâmica social e actividades de grupos educativos, mudanças na legislação educativa, nos novos sistemas de formação de professores, etc. É, na verdade, um processo de grande complexidade, entrosando a interacção de todas estas acções com a participação e implicação dos diferentes intervenientes nesse mesmo processo (Sousa Santos, 1999).

Já Schlechty, citado por Hargreaves (1998:56), indica como principais implicações educativas face à mudança, a formação dos jovens em competências e qualidades como a adaptabilidade, a responsabilidade, a flexibilidade e a capacidade de trabalhar em equipa.

Apesar de aparentemente paradoxal, espera-se que a escola reconstrua e reflita sobre as culturas e sentidos locais da comunidade, ao mesmo tempo que ensine os mais novos a tomarem consciência e a assumirem responsabilidades pelas dimensões globais do mundo. Queremos com isto dizer que os sistemas educativos têm que se adaptar e transformar de uma forma conjugada com as alterações da sociedade que permanentemente o exige.

Este fenómeno revela-se, principalmente, na diminuição da credibilidade das bases de conhecimentos tradicionais e no declínio das certezas associadas ao conhecimento científico e tem implicações profundas no mundo da educação e no trabalho dos professores. Assim, à medida que o conhecimento científico se torna mais provisório, os processos de pesquisa, de análise e de recolha de informação ganham importância, enquanto objectivos e métodos, para os professores e o ensino em geral.

Hoje em dia não é possível abordar a temática da função do professor sem contextualizarmos a sua acção na sociedade contemporânea e nas mudanças nela verificadas, atendendo a que a profissão de professor foi e continua a ser afectada pelas mudanças da sociedade (Hargreaves, 1993) impondo estas novas funções/papéis aos professores. Tal como refere Pacheco (1995:56), a compreensão do contexto histórico-social é extremamente importante para o enquadramento do pensamento do professor, uma vez que este “não ocorre no vazio mas sim num contexto psicossocial e num contexto ecológico, que os tornam sujeitos reflexivos, construtores do seu próprio conhecimento, de índole prático, adquirido na dinâmica da realidade em que intervém, assumindo-se como profissionais que tomam decisões perante situações complexas”.

Assim, ao estudarmos a função docente, temos que ter presente o momento histórico que vivemos, portador de profundas e rápidas transformações sociais e culturais, que têm causado grande fragilidade nos diferentes agentes sociais e levantado muitas questões sobre as finalidades dos sistemas educativos, sobre os saberes e competências a promover pela escola, e sobre a necessidade de operar mudanças na formação dos professores que os preparem para o cumprimento de novos papéis.

1.1. – Da Modernidade à Pós-Modernidade

Fazendo uma viagem no tempo, poderemos encontrar os primeiros fundamentos da *modernidade* por volta do século XVII na Europa, referindo-se este conceito a modos de vida e de organização social que posteriormente adquiriram um domínio mais ou menos universal (Giddens, 2001).

A *modernidade* fez entrar em crise todo o paradigma construído sob a trilogia indissociável “Deus-Homem-Mundo”, fazendo sucumbir a Idade Média e o paradigma da ciência clássica, herdado da Antiga Grécia e arquitectado à luz das Escrituras. Este paradigma revelou-se insuficiente para explicar os fenómenos de um novo mundo que o Homem experienciava. O Homem eliminou Deus da sua visão cosmológica, passando assim de um teocentrismo para um antropocentrismo, no qual este se torna livre e autónomo. Como nos diz Descartes (1987), o bom senso ou razão é aquilo que se encontra melhor distribuído no mundo; através da sua razão, o Homem poderá explicar todos os fenómenos da natureza, inclusivamente provar a existência de Deus. A razão, quando utilizada correctamente (baseada num método inspirado no rigor e na lógica das matemáticas/ciências), torna-se a chave para a compreensão do existente, e porque já não há mistérios, tudo poderá ser compreendido.

A confiança neste poder da ciência e a própria ideia de que esta é a via da salvação da humanidade atinge o seu auge no século XIX, dominado pelo *positivismo*. Muito sucintamente, esta corrente traz como ideia principal a teoria de que a ciência faz conhecer as coisas tal como elas são e permite resolver todos os problemas reais; ela é suficiente para satisfazer todas as necessidades legítimas da inteligência humana.

Esta convicção desmesurada no poder da razão conduziu ao cientismo, em que a única forma legítima de conhecimento é o conhecimento científico. A revolução industrial do século XIX surgirá, assim, aos olhos da época, como a confirmação dos sonhos optimistas da crença cientista, em que a associação entre a ciência e a técnica provocará uma transformação na história da humanidade. A partir daqui, o poder do Homem sobre a natureza parece entrar num processo ascendente, em que o apogeu é a felicidade universal, conquistada à custa dos esforços da ciência, da tecnologia e das suas aplicações industriais; “O crescimento do poder europeu forneceu, por assim dizer, o apoio material para a

suposição de que a nova perspectiva do mundo alicerçada numa base firme, simultaneamente fornecia segurança e oferecia a emancipação relativamente ao dogma e à tradição” (Giddens, 2002:33,34).

O projecto do *modernismo* é, de facto, bastante ambicioso e parece constituir um sistema perfeito, onde tudo se desenrola ordenadamente. É um período associado aos padrões de produção industrial em série (“fordismo”), no qual subsistia uma clara separação entre os gestores e os trabalhadores e a planificação e a execução. Nesta época, caracterizada por grande objectividade, os conceitos basilares de toda a sociedade eram a standardização, a eficácia, a prosperidade e a produtividade.

Essencialmente, considera-se que a *modernidade* assenta na crença iluminista de que a natureza pode ser transformada, e que o progresso social se pode realizar através do desenvolvimento contínuo e sistemático do conhecimento científico e tecnológico, e da sua aplicação racional à vida social e económica.

Esta crença naquilo a que se deu o nome de *modernidade* acabou por sofrer um declínio que se iniciou, nos países do centro, a partir da década de 70. Nesta altura desponta-se o advento de uma nova era que é frequente designar de *pós-modernidade*, não exprimindo o conceito, contudo, qualquer unanimidade de opinião. É um conceito de contornos difíceis, porque se refere a um fenómeno em marcha, cuja definição depende da perspectiva teórica com que é abordado. De uma forma geral, as controvérsias estão focalizadas em questões de filosofia e epistemologia, sendo este o ponto de vista do autor responsável pela popularização do conceito – Lyotard (citado por Giddens, 2001).

Para alguns autores o termo *pós-modernidade* nunca deveria ser aplicado uma vez que ela constitui apenas uma etapa da *modernidade*, de uma *modernidade* mais ‘consciente de si’ mais disponível para assumir as suas limitações e os seus fracassos. Portanto, nesta linha de pensamento não deveríamos falar de *pós-modernidade*, porque esta época, afinal, não proclamou quaisquer ideias, nem elaborou projecto algum. Este tempo é apenas um tempo de crise em virtude do escasso sucesso do projecto da *modernidade*. Poderemos então falar de crise da modernidade, de “radicalização da modernidade”, como dirá Giddens (2001, citado por Smart, 1993), uma vez que de acordo com esta linha de pensamento continuamos no ‘prolongamento’ da *modernidade*. “A ruptura com as

perspectivas providenciais da história, a dissolução do fundacionismo, juntamente com o pensamento contrafactual orientado para o futuro e do ‘esvaziamento’ do progresso pela mudança contínua, são tão diferentes das perspectivas nucleares do iluminismo, que justificam o ponto de vista de que ocorreram transições de longo alcance. Contudo, designar estas questões como pós-modernismo é um erro que estorva uma compreensão exacta da sua natureza e suas implicações. As disjunções que tiveram lugar deviam antes ser vistas como resultantes da auto clarificação do pensamento moderno, à medida que os restos da tradição e dos pontos de vista providenciais vão sendo removidos. Não avançamos para além da modernidade, mas estamos a viver precisamente uma fase da sua radicalização” (Giddens, 2002:35). ‘Grosso modo’ poderemos afirmar como equivalentes os termos pós-modernidade ou “radicalização da modernidade”.

Ainda sobre esta questão da utilização e da interpretação do termo pós-modernidade, poderemos referir outros autores, nomeadamente Beck, Giddens e Lash (2000) que, seguindo na linha de Giddens, nos falam de uma “modernidade reflexiva”. Para Beck *et al.* (2000:2), o termo ‘modernização reflexiva’ significa a “possibilidade de uma (auto)destruição criativa de toda uma época, a da sociedade industrial. O ‘sujeito’ desta destruição não é a revolução, nem a crise, mas a vitória da modernização ocidental (...). Se a modernização simples, ou ortodoxa, significa, no fundo, primeiro o descontextualizar e segundo o recontextualizar das formas tradicionais pelas formas industriais, então a modernização reflexiva significa primeiro a recontextualização e segundo a descontextualização das formas sociais e industriais para outro tipo de modernidade”. O mesmo autor fala-nos ainda de uma mudança não intencional mas “imposta” pelo desenrolar da própria modernidade, em que o dinamismo da sociedade industrial destrói os seus próprios fundamentos.

Ao falar nesta controvérsia do termo *pós-modernidade*, podemos ainda citar Sousa Santos (1999:34) que afirma que “nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma (...) ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa de pós-modernidade (...)”.

Tal como Sousa Santos (1999), designaremos, a partir de agora, esta transição paradigmática, como *pós-modernidade*, que, “longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global” (*ibidem*:34).

A *pós-modernidade* apresenta-se, segundo Bauman (citado por Smart, 1993), não como uma nova era mas como uma espécie de parasita da modernidade, que vive alimentando-se dos seus sucessos e problemas. Este autor, considera a *pós-modernidade* como uma modernidade reflectindo sobre si própria, lançando sobre si um olhar atento e sóbrio, não gostando completamente do que observa e sentindo por isso a necessidade de mudar: “A *pós-modernidade* é a modernidade habituando-se à ideia da sua própria impossibilidade; uma modernidade auto-analisada, que se desfaz daquilo que em tempos fez inconscientemente” (*ibidem*: 122). Sendo um momento de reflexão crítica em torno das promessas a que a *modernidade* não deu cumprimento, apresenta-se, assim, como um tempo de crise, onde surgem imensas perguntas e onde as respostas têm o estatuto de dúvida e de incerteza.

Neste sentido, a *pós-modernidade* não é a recusa de todos os valores, mas apenas a desvalorização dos valores supremos e absolutos, caracterizando-se, segundo Lozano (citado por Castillo, 1993), pela negação dos sistemas fechados, potencialmente absolutos e exclusivos, que tudo sacrificavam em nome dos seus princípios imutáveis, considerados como uma moral irrepreensível, por se encontrarem legitimamente fundamentados numa razão toda poderosa. Abre-se, assim, uma nova ‘episteme’ caracterizada pela mudança, transformação e pluralismo (Mardones, 1989, citado por Castillo, 1993).

Giddens (2002), respondendo à questão sobre o que geralmente se entende por pós-modernismo, refere que há um sentimento geral de uma época de disparidade manifesta em relação ao passado, em que “descobrimos que não se pode saber nada com qualquer certeza, uma vez que todos os ‘fundamentos’ da epistemologia se revelaram falíveis; que a ‘história’ é destituída de teologia e, conseqüentemente, nenhuma versão de ‘progresso’ pode ser plausivelmente defendida; e que nasceu uma nova agenda social e política com a crescente importância das preocupações ecológicas e, talvez, dos novos movimentos sociais em geral” (Giddens, 2002:32).

A propósito destas transformações que as sociedades desenvolvidas estão a experimentar, Hargreaves (1998), referencia que se está a viver um conjunto de tendências sociais, económicas, políticas e culturais que podem variar com o tempo histórico e com os espaços geográficos, sendo ideia aceite que a globalização da actividade económica, as relações políticas, a informação, as comunicações e a tecnologia estão no cerne desta sociedade pós-moderna, não sendo estas tendências, todavia, inteiramente claras ou consistentes. O autor examina sete dimensões chave deste período (*economias flexíveis; o paradoxo da globalização; certezas mortas; o mosaico fluido; o Eu sem limites; a simulação segura e a compressão do tempo e do espaço*), cujos componentes e consequências são, segundo este, muitas vezes irónicos, paradoxais e perversos.

Conforme poderemos depreender, a pós-modernidade, abalando com os sistemas pré-estabelecidos, introduzindo a crise e a incerteza, fragmentando toda a cosmovisão e a antropovisão, fragmenta também toda a forma de fazer educação. Segundo Jarvis (2001:13), “Desde o Iluminismo assumimos, praticamente, a educação como sendo estática e não podemos, doravante, continuar a fazê-lo”, uma vez que nesta sociedade as mudanças acontecem a um ritmo vertiginoso e somos confrontados com situações novas que nos ‘obrigam’ a aprendizagens contínuas.

É, pois, necessário justamente que tenhamos consciência de que as coisas mudam e que é preciso mudar a educação fazendo face a essa mudança. É precisamente esta temática da educação na actual era da *pós-modernidade* que passamos agora a abordar.

1.1.1. – A Pós-Modernidade na escola

Apesar da escola não ser uma criação da *modernidade*, os seus moldes actuais e a sua massificação surgiram no âmbito de condições sociais bastante específicas, a que vários autores têm chamado condições de modernidade, cujas características dominantes colhem um amplo acordo, como tivemos oportunidade de mencionar anteriormente.

A educação de massas, uma das reformas estatais mais importantes e mais difundidas em todo o mundo, fez surgir os sistemas escolares modernos como uma espécie de “sistemas fabris de educação de massa” que “processaram alunos em série, segregaram-nos em coortes por idades (a que chamam turmas ou níveis de aptidão), e ensinaram-lhes

um curso ou um currículo estandardizado, por intermédio de métodos centrados no professor, baseados na prelecção, na recitação, na pergunta-resposta, e no trabalho sentado” (Hamilton & Goodson, citado por Hargreaves, 1998:31).

No início do século XX havia a crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade, sendo os professores os protagonistas destes desígnios. Como refere Nóvoa (1991), a escola e a instrução encarnavam o progresso e os professores eram os seus agentes. As condições da modernidade estabeleceram, todavia, os “parâmetros e os pressupostos” na base dos quais as escolas e os professores se desenvolveram e deveriam actuar. Viviam-se numa sociedade relativamente homogénea em termos culturais e linguísticos, em que os indivíduos mantinham um padrão de vida minimamente estável em termos de existência pessoal e profissional. Nesse contexto, a escola era também “orquestrada” em termos de estabilidade, assegurando o papel de integração cultural do aluno e preparando-o para uma carreira cujos passos podiam ser claramente definidos à partida. A escola da *modernidade* assentou no conceito de identificação: “identificação com uma sociedade homogénea e com uma profissão e carreira estável” (Gonçalves & Ferreira-Alves, 1995:138).

Mais tarde, “a *modernidade* ficou condenada à morte” (Morin, 2002:76), o que traduziu, não só o desencanto e uma preocupação prementes, como criou uma necessidade profunda de esperança e vontade de apostar no futuro da criação de uma cidadania que só a educação poderia formar e tornar concreta. A *pós-modernidade* trouxe-nos, assim, uma nova concepção antropológica, tendo a escola de se transformar em função desta nova realidade que exigiu e continua a exigir, novas ‘ferramentas’, as quais só uma educação adequada às necessidades e objectivos poderá proporcionar.

Enquanto que na escola moderna a educação tinha como finalidade primordial a manutenção do ‘*status quo*’ e estabilidade, “para a sobrevivência por adaptação passiva a uma determinada realidade social que se mantinha ou evoluía em formas identificáveis” (Gonçalves & Ferreira-Alves, 1995:140), reconhece-se agora que as transformações aceleradas nas sociedades contemporâneas têm reflexos inevitáveis nos sistemas educativos, exigindo não só que os indivíduos sejam preparados para uma rápida adaptação

a essas mudanças, mas que sejam também preparados para introduzirem eles próprios mudanças.

Um outro factor, foi o declínio da tradição judaico-cristã enquanto finalidade fundamental subjacente à escolaridade e ao ensino, num contexto de maior diversidade religiosa, cultural e étnica, levantando questões cruciais sobre os propósitos morais da educação. Paralelamente ao desafio multicultural colocado à tradição judaico-cristã, a expansão do ensino tem levantado questões adicionais que se prendem com a relevância do currículo académico tradicional para todos os alunos, esperando-se hoje que a escola ofereça uma multiplicidade de opções que possam corresponder às necessidades/capacidades de uma população escolar cada vez mais vasta. Cientes desta necessidade, como refere Whitaker (1999:16), os governos lançam reforma curricular atrás de reforma, residindo algumas características mais importantes destas alterações “na dificuldade de impor um modelo não testado e o desafio de produzir um conjunto definitivo de objectivos relevantes num mundo em rápida mudança”.

Nunca as escolas como os seus agentes de ensino se sentiram tão pressionados pela sociedade como nos últimos tempos. A reflexão sobre algumas características da sociedade actual “obrigam a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para *compreenderem e participarem* na complexidade e dinamismo do mundo que lhes é dado a viver, *dando um sentido* às aquisições e desenvolvendo atitudes adequadas” (Alonso, 1994:4).

Se, por um lado, os tempos actuais de competitividade global estão a originar um enorme questionamento sobre a maneira como os jovens estão a ser educados (surgindo pressões para que os sistemas escolares e os seus professores enfatizem disciplinas como a matemática, melhorem o desempenho de competências básicas, restaurem e conciliem os padrões antigos de exigência da educação para alguns como o princípio democrático da educação para todos, a fim de se colocarem a par ou acima dos níveis da exigência das economias adversárias), por outro, como realça Savater (citado por Fonseca, 2000), a família tem vindo, progressivamente, a desistir da tarefa de assumir as suas responsabilidades educativas individuais relativamente aos mais novos, em favor de um ensino supostamente científico dado pela escola, e que, frequentemente, não passa de uma

simplificação da realidade. O ‘eclipse’ da família deve-se, também segundo o mesmo autor, ao facto de os pais sentirem cada vez um maior desânimo face à tarefa de terem de educar os seus filhos ‘abandonando-os’ aos professores e mostrando tanto maior irritação em relação às faltas destes, quanto maior é o seu sentimento de culpa por terem renunciado à sua obrigação.

Educar numa cultura de mudança, será, assim, educar para a readaptação, para a reflexão e para o questionamento dos valores. Educar, na *pós-modernidade*, deverá ser educar na pluralidade, para o diálogo e para a flexibilidade, tendo em conta o relativismo do ser, a importância do momento, a riqueza da diversidade, a similar importância da razão e da emoção em todo o processo de aprender. Será educar para a liberdade, para a auto-determinação e para a cidadania. É, essencialmente, promover a consciência crítica do aprendente, tornando-o protagonista do seu processo de aprendizagem, pois ninguém aprende a ser livre, a não ser no exercício da sua liberdade.

Conceber a educação na pós-modernidade é concebê-la como um processo contínuo e permanente que está sempre a acontecer em todas as nossas experiências de vida, ainda que estas não se reportem à denominada aprendizagem formal. O ser humano é sempre um ser em situação e qualquer situação poderá ser uma experiência de aprendizagem. O “momento pedagógico (...) é o momento crítico de os sujeitos agenciarem desafios à estrutura social mais ampla que os enquadra. Trata-se, aqui, de um compromisso mútuo entre estudantes e professores-educadores, descobrir possibilidades de acção que desocultem e transformem as discursividades culturais que subjazem às práticas, produzindo-se assim contextos escolares e educacionais novos e transformados” (Silva, 2002:21). Aprender implica um percurso dialéctico entre o indivíduo e o meio, entre o “eu” e os outros, pressupondo, necessariamente, uma interacção entre o individual e o colectivo.

Esta educação contemporânea tem que ser uma educação integral e crítica, na qual não haja lugar para exclusões, mas onde o grande intento e a grande batalha será aprender e ser capaz de fazer as opções mais convenientes, no momento mais oportuno, perante a multiplicidade mais ou menos sedutora, que constitui o nosso mundo pós-moderno. Como refere Castillo (1993:184) “Pensamos que hoje uma educação integral, justamente por ser integral, tem que saber conjugar modernidade e pós-modernidade, relacionando o esforço

e o prazer, a ética e a estética, o presente com o passado e o futuro, a festa e o trabalho, o sexo e o amor, o quotidiano e o permanente...Enfim, alcançar o máximo desenvolvimento pessoal com as mínimas limitações sociais”.

No fundo trata-se de uma pedagogia crítica que “não está preocupada apenas com a transmissão de conhecimento, ela está fundamentalmente preocupada com a forma pela qual o conhecimento produz tanto o significado como a influência, como ele vem a ser uma moeda cultural que ressoa e estende os interesses que tanto os professores como os estudantes legitimam dentro do contexto da sala de aula” (McLaren, 2000:42). Segundo este autor (1994:197), “o estabelecimento de uma teoria social pós-moderna continua a ter implicações importantes para a pedagogia crítica (...)” que se preocupa, fundamentalmente, com a experiência do estudante numa tripla vertente: em primeiro lugar, deveremos considerar a experiência que o estudante traz consigo como um depósito de significados muitas vezes contraditórios; em segundo lugar, esta pedagogia deve proporcionar aos estudantes os meios para negociar e traduzir, criticamente, as suas experiências e formas de conhecimento, ainda que não dominantes culturalmente; em terceiro lugar, uma tal pedagogia, deve incorporar uma teoria de leitura crítica viável que possibilite, simultaneamente, a leitura da palavra e do mundo.

A educação e, particularmente, a pedagogia crítica, deverá assim ser transformada, ao mesmo tempo, num projecto social, cultural e político, possibilitando a construção de um espaço público que englobe o conjunto concreto das “condições de aprendizagem que permitam às pessoas falar umas com as outras, intervir nos diálogos, partilhar as suas histórias e lutar juntas no interior de relações sociais que fortaleçam as possibilidades de uma cidadania activa” (Giroux, citado por Silva, 2002:23).

Apesar do exposto, para Hargreaves (1998:27), as respostas que as escolas e os professores dão a esta transição sócio-histórica de um período de modernidade para outro de pós-modernidade são, na maior parte das vezes, inadequadas ou ineficazes, “deixando intactos os sistemas e as estruturas do presente, ou recuando em direcção a reconfortantes mitos do passado”. A crise de objectivos da escola tem vindo a ser abordada através de uma perspectiva tipicamente moderna, que parece depositar uma fé científica num aparelho tecnológico de medidas de eficiência e de eficácia supostamente conhecidas e neutras. Por

todo o mundo, os investigadores em educação começaram a investir no desenvolvimento de “tecnologias duras e quantitativas, concebidas para trazer à tona da água certas certezas científicas generalizáveis da eficácia das escolas” (Hargreaves, 1998:65). Se bem que esta fé modernista no triunfo da ciência e na sua capacidade para determinar aquilo que torna uma escola eficaz comece a desfazer-se, em muitos sentidos as escolas continuam a ser instituições modernas, que se vêm obrigadas a operar num mundo cada vez mais complexo. À medida que o tempo passa, este fosso entre o mundo da escola e o que existe para além dela torna-se cada vez mais óbvio, evidenciando-se cada vez mais a natureza anacrónica desta instituição. É esta disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino.

Pensamos ter ficado claro que educar na pós-modernidade, não é prioritariamente transmitir conhecimentos e valores, mas promover a autonomia, partindo do contexto e das necessidades do educando que, num processo dialéctico, vai aprendendo, conjuntamente, a fazer a sua leitura crítica do mundo. Esta implicação dos indivíduos no seu processo de aprendizagem, que é sempre um projecto inacabado, não é possível num ambiente de “neutralidade teórica” ou de “pluralismo profundo”; cada um de nós tem que encontrar os seus próprios valores, conquistando o seu espaço numa realidade social multifacetada e transitória.

Os pressupostos subjacentes às actuais reformas educativas (Popkevitz & Pereyra, 1992), assim como os princípios que fundamentam as orientações da política educativa comunitária (Martins, 1996), parecem, finalmente, contrariar o conformismo social de que nos fala Perrenoud (1993) apontando, com clareza, para uma educação e formação de qualidade das futuras gerações, assim como para o reconhecimento do papel determinante que o trabalho dos professores e a sua formação profissional ocupam na resolução dos problemas educativos que se deparam às sociedades mais desenvolvidas, neste início de século.

1.1.2. Os professores numa sociedade pós-moderna

Após termos revisitado os contextos que têm vindo a enquadrar a profissão docente, percebemos que a mudança foi um aspecto que a educação sempre conheceu. Reconhecendo que a escola é uma organização complexa e que a mudança não se impõe por si própria pois “é inevitavelmente mediatizada pelas representações, pelas análises, pelas decisões dos actores no quadro do seu funcionamento ordinário no interior da organização” (Perrenoud, 1994:143) estamos a admitir, também, que os professores estão no centro deste processo. Mais ou menos céleres e exigentes, impostas ou assumidas, as mudanças estiveram sempre no centro do processo de profissionalização do pessoal docente.

Postos perante esta nova realidade, os professores – últimos mediadores entre a escola e a sociedade - têm um papel relevante e insubstituível na consecução, com sucesso, das reformas educativas. Como realça Hargreaves (1998:12) “o envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se espera que afecte muitos locais, durante longos períodos de tempo”.

Segundo o mesmo autor (1998:4), à medida que a pressão da pós-modernidade se vai fazendo sentir nas nossas escolas constatamos que o papel do professor se expande e assume novos requisitos, embora o papel tradicional não seja abandonado no sentido de dar lugar às mudanças.

A multiplicação das inovações cria sentimentos de sobrecarga entre os professores e os directores das escolas que são responsáveis pela sua implementação, visto que se começa a exigir às escolas mudanças dentro de prazos-limite muito curtos. Com o colapso das certezas morais, as antigas missões e desígnios interpretados pelos professores começam a desagregar-se, existindo poucos substitutos para ocupar o seu lugar. Por outro lado, à medida que as certezas perdem a sua credibilidade, os métodos e as estratégias utilizados pelos professores, assim como a base do conhecimento que os justificam, estão constantemente a ser questionados e/ou criticados, retirando qualquer fundamento ao trabalho até então por eles desenvolvido. O próprio professor “é confrontado com a dificuldade (...) de encontrar (...) o sentido da sua acção” (Garcia, 1996:213).

A mesma opinião tem Esteve (1992,1995) que também refere haver um aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-se-lhe que assuma cada vez mais responsabilidades. Espera-se que o professor de hoje não seja apenas um transmissor de

conhecimentos e reduza a sua tarefa ao domínio do cognitivo. Como escreve o autor (1995:100), “para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social, da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma”. Por vezes o professor é também confrontado com a necessidade de protagonizar “papéis contraditórios que o obrigam a manter o equilíbrio instável em vários campos”, exigindo a sociedade que este desempenhe “o papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções selectivas e avaliadoras que também lhe pertencem” (Esteve, 1995:103).

Nesta escola de hoje, o papel dos professores é, assim, fundamental. A este propósito, Teodoro (1994:57) refere que se até há pouco tempo o trabalho dos professores se limitava ao espaço da sala de aula, depois do 25 de Abril pediu-se-lhes que “reinventassem a escola e dela fizessem um espaço de encontro de alunos, de interesses sociais e culturais”. Especificando, afirma que os professores acrescentaram (em muitos casos substituíram) à sua função de transmissão de conhecimentos, a de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos, passando, assim, a articular as atribuições tradicionais da escola com as necessidades globais de democratização e de desenvolvimento da comunidade, de participarem de maneira activa na correcção de assimetrias e no desenvolvimento local, de associarem o saber ao saber-fazer potenciador de uma atitude de educação permanente, de formarem cidadãos atentos e intervenientes nas transformações da sociedade e na preservação do meio e do património.

Tudo isto justifica que se defenda que a mudança do sentido da escola ou dos objectivos da educação escolar deva, necessariamente, ser acompanhada pela mudança no perfil do professor, que não pode ser mero transmissor de conhecimentos de forma expositiva, mas antes facilitador da aprendizagem dos alunos, ajudando estes a aprender por si mesmos (Jesus, 2000).

De forma progressiva observa-se, assim, a emergência da consciência de que o professor é a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola. Reconhece-se que a reestruturação desta, da composição dos currículos, o desenvolvimento

de avaliações aferidas ou outro tipo de medidas, só têm sentido se o professor for tido em conta (Hargreaves, 1998).

O caminho para a consolidação e fortalecimento de uma nova identidade profissional dos professores passa pela sua formação (Nóvoa, 1992). Uma formação, segundo o autor, orientada para o desenvolvimento de competências que tenham em conta os saberes, saberes-fazer e os valores próprios da função docente.

Em Portugal, os professores foram sempre “um grupo tutelado” (Silva, 1994). Como refere Nóvoa (citado por Silva, 1994:26) a Segunda Reforma Pombalina, em 1772, “já instituía, nos parágrafos III e VI um sistema de controlo de professores”. No período de vigência do Estado Novo (após o golpe de 28 de Maio de 1926), os governantes instauraram uma série de medidas regulamentares do ensino e da acção docente, que os tornaram um instrumento de endoutrinação ideológica e os submeteram ao controlo e vigilância do Estado. Do ponto de vista cultural, como refere Cunha (1996), o regime privilegiava a uniformidade nacional, os valores da tradição e a protecção contra qualquer inovação brusca. Tudo era regulamentado, não se deixando coisa alguma à consideração do professor, nem mesmo as metodologias ou materiais didácticos. O Estado garantia, assim, que as crianças portuguesas que frequentavam o ensino oficial “aprendiam todas os mesmos conteúdos, da mesma maneira e no mesmo horário” (Silva, 1994:27).

O Estado impunha mesmo aos professores regras para a utilização dos espaços, tempos e relações exteriores à escola, porque “o professor não o é apenas enquanto dá aulas, mas em toda a acção irradiante da sua presença sobre o meio” (Fernandes, citado por Silva, 1994:29), devendo residir, por isso, na sede da escola.

Assim, os professores tinham as suas vidas regulamentadas não só no que se refere às práticas lectivas, mas também em relação à sua vida exterior à escola. Deveriam ser guardiões da moral e dos bons costumes, educando pelo exemplo de uma vida sã, não só os alunos, mas toda a comunidade em que estavam inseridos. Se as suas vidas pudessem constituir escândalo público, ou se assumissem “atitudes contrárias à ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933” (Silva, 1994:30) seriam demitidos das suas funções.

Na análise que faz desta legislação, a autora citada sublinha que subjacente a estes textos existe uma moral, que é a moral que o Estado considera boa e que está eivada de “forte carga ideológica”. Enquanto funcionário público, o professor é entendido como um agente que está mais ao serviço do Governo, do centro de poder e de uma ideologia, do que ao serviço do Estado, da sociedade e do bem comum.

Toda esta ordem foi subvertida após o 25 de Abril, assistindo-se em Portugal à expansão do sistema educativo e ao aparecimento de uma escola de massas “feita de acordo com as necessidades de procura e estimulada em razão de princípios” (Orey da Cunha, 1996:74). Foi uma época de explosão em termos de população escolar, levando à contratação de professores que, por vezes, não tinham formação científica e/ou pedagógica adequada, ou que tinham recebido formação em cursos intensivos de curto prazo, para poderem suprir as necessidades de escolarização de uma massa de alunos que foram sendo “empilhados” em escolas sobrelotadas. A seguir à revolução de Abril, a sociedade portuguesa caracterizava-se pela rejeição dos valores do regime anterior, começando assim, em oposição à uniformidade nacional (característica da educação do Estado Novo), a emergir o apreço pelas identidades locais, sucedendo-se as inovações a ritmo vertiginoso “e muitos valores morais, especialmente os que eram associados ao êthos do regime tornaram-se suspeitos de opressão e rejeitados como incompatíveis com a liberdade” (Orey da Cunha, 1996:75).

Nas nossas escolas instala-se um relativismo moral, por vezes de raiz marxista, que tudo pretende explicar na base das diferenças sociais e condições económicas, desenvolvendo em alguns professores uma grande tolerância por todo o tipo de comportamentos e modos de viver “uma vez que não se aceitam valores normativos que permitam julgar da sua justiça ou rectidão” (Orey da Cunha, 1996:75). Mais do que ao serviço do dever e da virtude, os professores sentem-se ao serviço da sociedade. Todavia, o reconhecimento de que a escola continua a reproduzir as desigualdades sociais, e a perda de prestígio da profissão docente, têm vindo a contribuir para que o professor deixe, por vezes, cair os braços, e se sinta desculpabilizado por não intervir. Segundo Orey da Cunha (1996:77) o professor do paradigma presente aspira à realização pessoal buscada em primeiro lugar num “certo ‘porreirismo’ em relação aos alunos, mostrando que o professor

é um ser humano como os outros, com os mesmos impulsos e necessidades. É buscada, em segundo lugar, por uma certa subordinação das necessidades das escolas às suas necessidades pessoais e familiares (...). Em terceiro lugar, por melhores condições salariais de trabalho (...), mas o sentido último desta realização pessoal escapa, em grande parte, ao professor. Sem valores aceites que o norteie, desconfiando das instituições antigas como a Religião, sem apetência para o debate filosófico, define-se mais pela negativa do que pela positiva, e não encontra razões que lhe mantenham a satisfação profissional enquanto não alcançar as suas justas aspirações”.

Como se pode atestar, a função docente tem ampliado o seu campo de intervenção de acordo com as novas exigências que as transformações sociais e políticas impõem à acção educativa. Em consequência, a prática pedagógica dos professores estendeu-se por novos espaços de acção e de responsabilização profissional que é necessário enquadrar no âmbito da sua formação e desenvolvimento profissional. É esta nova realidade da profissão docente que se irá analisar com mais pormenor mais à frente, no ponto 4.2. .

1.2. – Políticas e desafios educativos

É neste quadro de mudança, complexo e de alguma forma indefinido, em que os problemas são cada vez menos previsíveis, as soluções cada vez mais diversas e as expectativas individuais e colectivas mais intensas, que o poder político procura encontrar soluções mais adequadas às exigências educativas geradas pelas novas realidades. Na verdade, as questões que se colocam à educação e aos professores de hoje, são também o reflexo e uma parcela consequente de todo o contexto sócio-político da sociedade actual, no seu global, já que o “Estado além de se ter confrontado com a erosão da sua crise financeira (cada vez mais evidente) confrontou-se com a pulverização de mecanismos clássicos de estruturação, quer da oferta quer da procura da educação” (Correia & Matos, 2001:28), o que modificou em causas e consequências, as perspectivas do campo educativo e dos educadores.

Esta necessidade de enfrentar a mudança gerou uma onda de reformas dos Sistemas Educativos em todo o mundo. Estas, empreendidas pelo poder político, pretendem, assim, redefinir princípios, objectivos, modelos organizativos, que conceptualizem uma nova ideia de educação possível de se adaptar melhor à mudança social e capaz de continuar a criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral de cada cidadão, no sentido de qualificar a sua integração e intervenção social, reforçando o seu direito de plena cidadania.

O êxito das reformas implica que diferentes componentes dos sistemas educativas e factores que as influenciam sejam, de uma forma global e integrada, objecto de estudo e reformulação. Aspectos de carácter administrativo, de estruturação funcional do sistema, de organização social e pedagógica da escola, de organização e desenvolvimento curricular, de disponibilização de recursos e muitos outros, concorrem em interdependência para a renovação que se pretende alcançar.

Em referência a esta temática, com base em estudos realizados em diferentes países, Popkevitz & Pereyra (1992:11,12) afirmam: “As reformas têm concedido uma atenção particular à modernização das economias e à produção de um consenso cultural através do ensino. Na maioria dos casos, as estratégias adoptadas têm como objectivo racionalizar os sistemas educativos, permitindo a sua adaptação aos objectivos nacionais e às estruturas económicas em mudança e aumentando a sua capacidade de resposta às preocupações financeiras e às pressões culturais que emanam dos espaços nacionais e internacionais. Ao contrário da vaga mundial de reforma educativa dos anos 60, as actuais propostas surgem de um exame mais global das inter-relações entre as diferentes instituições existentes no campo educativo.”

Portugal não é excepção neste campo; aqui têm ocorrido, também, modificações/reformas que levantam novos desafios educativos e alterações significativas nas políticas locais que passaremos a analisar.

1.2.1. - O caso particular de Portugal

Quando se efectua uma análise histórica do panorama educativo português, durante o século XX, facilmente se conclui que a nossa realidade se distancia da sequência de

acontecimentos ocorridos em outros países e, nomeadamente, nos de orientação democrática. Em Portugal, não podemos deixar de considerar duas fases distintas, caracterizadas por realidades sociais, económicas e mesmo culturais, diametralmente opostas, fruto dos regimes políticos que vigoraram no país durante o século passado. De facto, há que olhar para o fenómeno da educação, considerando, não só “a problemática da governabilidade da educação e da sua articulação política com a construção da democracia” (Correia, 2000:8), mas também recolocando nesse olhar as perspectivas que emergiram do movimento revolucionário de 25 de Abril. A primeira fase, intimamente associada a um regime ditatorial e autoritário, caracterizado pela apologia da homogeneidade cultural e desvalorização das culturas diferentes, e a segunda fase, que vigorou a partir do último quarto do século, onde a diversidade cultural e o regime político democrático se foram, paulatinamente, afirmando, associada também à entrada do país, como membro de pleno direito, na Comunidade Europeia.

1.2.1.1. - Antes do 25 de Abril

Antes do 25 de Abril de 1974, altura em que ocorreu a revolução popular, embora com pequenas variações, a situação sociopolítica portuguesa, típica de um regime ditatorial, condicionou de sobremodo o contexto educativo nacional, fruto do carácter doutrinador e disciplinador que o regime fazia passar através das estruturas de ensino, bem como do isolamento do país, gerando um imobilismo quase total nos currículos escolares (Roldão, 1999b:18).

Ao longo de quase meio século, durante os períodos de ditadura de António Salazar e, mais tarde, do regime de Marcelo Caetano, o país foi governado com base no conservadorismo, no autoritarismo e na anti-democracia onde “a educação obedecia aos preceitos de *Deus, Pátria e Autoridade*” (Stoer & Dale, 1999:67). Assim, durante grande parte do século passado, vigorou nas escolas a exortação do espírito nacionalista, cristão, moralista e controlador da acção pedagógica, baseada na promoção do padrão cultural português. A escola passou a ser considerada a instituição privilegiada para a formação do homem submisso que os novos princípios exigiam.

Os discursos evangelizadores e civilizadores de Portugal, assim como as políticas educativas, tinham uma concepção estadocêntrica e homogeneizante “que determinava tanto a acção didáctica dos professores como a administração do seu trabalho” (Correia, 2000:19). Para melhor concretizar a ideologia dominante, no Portugal do Estado Novo, segundo Cortesão (2000:24), os professores eram formados e estimulados a trabalhar numa escola que se assumia como selectiva, concebida para a classe média e média alta urbana ou, em oposição, para os filhos da classe operária, destinados a frequentar as escolas técnicas e comerciais (Gomes, 1999:136). Como tal, no dizer de Leite (2003:60), à escola e aos professores estavam associados papéis de meros transmissores do saber, tendo em consideração a preparação da vida futura, entendendo-se que o futuro não era distinto do presente. Evidentemente, neste contexto, a planificação escolar dos professores limitava-se a distribuir os conteúdos programáticos no espaço temporal e o processo de avaliação dos alunos não ia além da quantificação dos testes realizados de tempos a tempos, assentes em processos de memorização com vista à consecução de objectivos definidos.

Paradoxalmente, nos últimos anos deste regime, pela via da reforma Veiga Simão, os discursos políticos passam a associar a educação à democracia, defendendo a “democratização do acesso à escola que não só legitimasse e *naturalizasse* uma ideologia educativa *meritocrática* como também assegurasse uma modernização do sistema educativo português” (Correia, 2000:6), seguindo os países do centro da Europa. Apesar desta retórica de justiça social, este facto não provocou alterações educacionais significativas, continuando a promover uma educação homogeneizante, alicerçada na oportunidade de acesso à escola, na qual todos os alunos eram culturalmente uniformizados, típicos do paradigma da modernidade.

Nessa época, apesar de, no campo educativo, tender-se a associar as concepções de ciência integrada e a reforçar-se a interdisciplinaridade na vertente científica, o currículo era organizado numa lógica de colecção (Bernstein, citado por Silva, 2000), elaborado centralmente e em função da cultura padrão. Neste fazia-se a apologia da aprendizagem dos conteúdos, com a finalidade única de formar indivíduos padronizados segundo os trâmites sociais e, nele, o professor era um mero dissipador do currículo, veículo de promoção de uma cultura uniforme, traduzida na existência de um manual escolar único.

Em função deste panorama, podemos afirmar que nas escolas portuguesas, até 1974, de um modo geral, o processo educativo era organizado com base num paradigma *racionalista académico tradicional*, típico dos países ocidentais, que vigorou na primeira metade do século XX. Neste contexto, Leite (2003:63) refere que durante esse século, apesar de terem existido pequenos salpicos inovadores ao nível da educação, “eles representaram acções isoladas e, por isso, talvez se compreenda termos chegado aos anos 70 com uma escola e um currículo que se continuava a orientar pelo paradigma da mera instrução”.

1.2.1.2. - O pós 25 de Abril e a entrada de Portugal na Comunidade Europeia

A Revolução de Abril veio acordar o povo Português para uma alvorada de liberdade, esperança e alegria. Aos poucos, embora com sobressaltos próprios da vontade por vezes incontrolável de mudança, os sustentáculos estruturais do regime fascista foram-se demolindo, dando lugar à construção dos alicerces da democracia - a elaboração e aprovação da nova Constituição da República, em 1976, pela Assembleia Constituinte, permitiu configurar uma forma livre e democrática de viver. Passados os conturbados anos do pós-revolução, o país vai interiorizando a nova ordem democrática, traduzida numa maior maturidade ao nível dos diferentes intervenientes sociais, e, progressivamente, a estabilização do regime político e a consolidação da vida em democracia permitem que Portugal retome, por mérito próprio, o seu lugar no concerto das nações e integre, como parceiro efectivo, um espaço europeu que se pretende de partilha de valores humanos de liberdade, igualdade, justiça e solidariedade.

Todas estas mudanças, verificadas a nível político, social, económico e cultural, provocam alterações significativas nas políticas educativas consubstanciadas na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada na Assembleia da República. Segundo Teodoro (1996:370), “Normalizada a vida política portuguesa a questão de uma Lei de Bases do Sistema Educativo ganhou de novo relevo no debate educativo do nosso país. Tratava-se de, nas novas condições de uma sociedade democrática, retomar a ideia de um desenvolvimento do sistema educativo, coerente,

articulado e planificado, que respondesse aos desafios de modernização resultantes da integração de Portugal na Comunidade Europeia”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português pretende, assim, responder ao desafio das tendências sociais da pós-modernidade, ao defender a identidade nacional; ao realçar a importância da formação pessoal, moral e cívica assim como a realização pessoal e comunitária do indivíduo; ao pretender proporcionar uma formação apropriada à integração na vida activa; ao defender a flexibilização das estruturas e acções educativas; ao assegurar a igualdade de oportunidades para todos e ao contribuir para o desenvolvimento do espírito e da prática democráticas, dando oportunidade a que todos os agentes educativos possam participar na vida da escola em todas as suas vertentes.

De facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo veio consagrar, nos seus princípios gerais (artigo 2.º), um novo conjunto de finalidades que orientarão toda a acção educativa futura e de que, entre outras, importa destacar:

- a democratização do ensino e a efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar;
- o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar;
- o incentivo à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários;
- a promoção do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista;
- o empenhamento na transformação progressiva do meio social em que os cidadãos se integram.

Estes princípios revelam uma forte determinação de mudar radicalmente os pressupostos ideológicos que suportavam a política educativa do regime anterior e lançam bases para uma reforma educativa que privilegie, na construção do novo sistema educativo, os valores humanos e sociais emergentes da revolução de Abril. Como a Lei de 1986 expressa: “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, artigo 1.º, ponto 2).

A sociedade portuguesa, na figura dos seus representantes políticos, entendeu que uma nova política para a educação requeria, também, professores *novos*, professores com

uma qualificação elevada em termos culturais, científicos e pedagógicos, capazes de responder, com sucesso, aos renovados e interessantes desafios educativos. Em conformidade com este entendimento, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 30.º, define os princípios gerais a que obedece a formação de professores, de onde parece importante realçar algumas das intenções enunciadas:

- Uma formação inicial de nível superior para todos os professores;
- Uma formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de formação permanente;
- Uma formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação;
- Uma formação participada que conduza a uma prática reflexiva constante.

Estas mudanças profundas na sociedade portuguesa, associadas às elevadas taxa de insucesso e de abandono escolar culminam com a reforma educativa, que se seguiu à aprovação da Lei de Bases de 1986, e que não teve uma implementação pacífica.

Nessa altura, os normativos prevêm, à luz de uma teoria construtivista e, de certo modo, crítica², uma profunda mudança pedagógica no campo educativo, com a utilização de pedagogias centradas no aluno e a possibilidade, mediante a elaboração do projecto educativo a nível da escola, da gestão de currículos alternativos de âmbito local, a fim de ser alcançada uma melhoria na qualidade da educação. Assim, ao nível das intenções declaradas, passa a dar-se mais importância à forma como se ensina em detrimento do que se ensina, havendo uma preocupação com a diversidade cultural e social dos alunos, com a ligação da escola com a comunidade envolvente e com os projectos de escola numa perspectiva interdisciplinar (através de uma componente curricular não disciplinar – Área Escola e Área de Formação Pessoal e Social). No entanto, na prática, a extensão dos programas, a ausência de articulação vertical e horizontal entre as diferentes disciplinas, a inexistência de sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico, a deficiente ou inexistente formação dos professores, associada à introdução precipitada da reforma educativa, traduziram-se na inexistência de alterações profundas, consubstanciadas num

² Pacheco (2001:160) defende que apesar desta Reforma Educativa ter sido elaborada segundo princípios construtivistas, o facto de ser dada grande importância ao cumprimento das actividades previstas por parte do professor, torna-o num executor do currículo.

“modelo centralizado e prescrito, com laivos de desconcentração, determinado por uma lógica burocrática” (Pacheco, 2001:163-166).

Assim, talvez devido à existência de uma panóplia de contradições e paradoxos associados aos processo da Reforma Educativa iniciado nos finais dos anos 80, apesar das intenções políticas, a acção pedagógica e as metodologias utilizadas pelos professores e, principalmente, a organização curricular do acto educativo, mantiveram-se sensivelmente inalteradas e uniformizadas, embora o espectro cultural nas salas de aulas começasse a ser progressivamente mais amplo.

Apesar disso, parece existir, entre os professores, a ideia generalizada de que a reforma introduziu aspectos positivos e alguns até bastante inovadores na sua prática pedagógica, como é o caso da Área-escola, mas que nem sempre foram acompanhados de meios, de natureza diversa, imprescindíveis à sua concretização no terreno (Brazão & Sanches, 1997). As orientações futuras, em matéria de política educativa em Portugal, para além de tomarem em consideração os dados de avaliação produzidos pelos mecanismos de regulação do próprio sistema educativo, deverão ser, essencialmente, determinadas pela política educativa desenhada ao nível do espaço comum europeu.

A passagem da Comunidade Económica Europeia a União Europeia veio alargar e institucionalizar uma prática de políticas comuns que abrange todos os sectores de actividade humana e social. A educação e a formação profissional terão, neste contexto, um papel determinante como garantia de apropriação, pelas futuras gerações, de valores comuns que, no respeito pelas identidades nacionais, corporizem e reforcem uma cultura europeia (Patrício, 1989; Martins, 1996). Os mesmos autores identificam valores de carácter universal que constituem a matriz cultural/educativa europeia: a liberdade, o pluralismo, a justiça social, a solidariedade e a paz, e sublinham a importância que os mesmos devem ter na concepção dos programas de formação de professores.

Em síntese: tivemos como objectivo central deste discurso apresentar as características essenciais da sociedade em geral e da escola/educação, em particular, para, a partir destas, perspectivarmos e explicitarmos a actual função docente que será alvo do nosso estudo no próximo capítulo deste Enquadramento Teórico.

Capítulo 2

- Competências, funções e perfil do professor -

Todas as questões acima expressas justificam que se considere prioritário, no campo da educação, a discussão e consequente clarificação das actuais funções exigidas ao professor. Muitos dos aspectos até aqui focados imbricam directamente nesta problemática e, dada a sua relevância neste estudo, entendemos pertinente o seu aprofundamento.

Na sequência das reformas em curso no sistema educativo, referidas no ponto anterior, surgem novas concepções acerca do papel do professor, a quem são colocados novos desafios. Em resultado da interacção sucessiva entre a escola e a sociedade, preconiza-se um professor cujo papel é, fundamentalmente, orientado para o aluno, no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e social. Um papel onde o professor perde o protagonismo magistral da lição, para se dedicar à mediação entre o conhecimento e o aluno, estimulando, motivando e diagnosticando necessidades individuais, com o objectivo de ajudar o aluno a construir significados sobre o mundo. É um professor que clarifica e define valores, para ajudar ao desenvolvimento dos valores dos próprios alunos.

Benedito & Imbémón (2000) defendem que, melhor do que definir o professor, é caracterizá-lo com base em algumas qualidades gerais que os bons professores devem ter, e em outras características a que a especialização conduz de acordo com os níveis educativos. Uma análise mais fina à actividade docente detecta que qualquer situação de ensino é de natureza complexa, envolvendo componentes de vária ordem tais como: sociológicos, psicológicos e biológicos. O professor actua num cenário psico-social vivo, em constante modificação, caracterizado pela interacção de diversificados factores e condições, internos e externos à sala de aula e à escola.

Apesar desta constatação, a actividade profissional do professor ainda é vista, segundo Hargreaves (1998:15), “como uma actividade desempenhada com crianças no interior da sala de aula” sendo esta a perspectiva partilhada pela maioria das pessoas e, até, pelos próprios professores. Com efeito esta actividade continua a ocupar um lugar central no seu trabalho, pese embora a importância crescente que outras actividades, como a elaboração conjunta da planificação das aulas, a educação especial, o trabalho com os pais,

a colaboração na formação de professores, começam a ter. Hargreaves (1998:16) refere, também, que “nos últimos anos, estas partes do trabalho do professor que se estendem para além da sala de aula tornaram-se mais complexas, mais numerosas e mais significativas”.

Silva (1997) referencia algumas funções que se encontram subjacentes à docência. Antes de mais, a docência é um serviço público, uma vez que está ao serviço dos interesses gerais da sociedade, tendo o professor como função a formação e a educação do aluno. Para isso, valendo-se da relação estreita existente entre ambos, é responsável pela aquisição de hábitos, costumes, e valores para a formação do carácter do aluno. É, igualmente, responsável pela formação da consciência moral do aluno, que se pretende livre e autónoma. Ao pretender a formação de cidadãos interventivos e intervenientes na sociedade, com espírito crítico e capazes de formular as suas próprias opiniões, é-lhe conferida também uma função pública. Além disso, o professor tem uma função socializadora, porque a formação que pretende fomentar no aluno pressupõe a configuração da própria sociedade. Tem, igualmente, uma função social que confere a verdadeira dimensão ética à sua actividade. Segundo a mesma autora (*ibidem*), parece claro que existe uma relação e interacção estreitas entre a formação ética do aluno e a formação ética do professor, pelo que as suas competências éticas se tornam de uma importância primordial.

Falando nas funções e no perfil dos professores surge, obrigatoriamente, o conceito de competência, intimamente ligado ao de profissionalidade, e que começou a adquirir importância nos anos 80, com o declínio da noção de *qualificação profissional*, numa dinâmica que se enquadra nas mudanças verificadas nos contextos sociológicos relacionados com o trabalho e o emprego.

A profissionalização pode ser entendida como a transformação estrutural de uma ocupação ou actividade de trabalho em profissão, envolvendo um aumento de autonomia e de responsabilização dos respectivos actores (Altet, 2000; Perrenoud, 1993). Nesta perspectiva, a evolução inerente à profissionalização corresponde à substituição do modelo de mestria artesanal, baseado na aplicação de regras pré-estabelecidas e na utilização de técnicas, por um outro, privilegiando a autonomia e o saber da acção em situação

profissional, enfatizando estratégias construídas na situação, apoiadas em saberes racionais e orientadas para objectivos, no seio de uma ética.

Esta concepção envolve, então, a noção de competência e competências profissionais a que a seguir iremos aludir.

2.1. – Conceito de competência

Pretendendo perspectivar o conceito de competência como estando vinculado ao paradigma actualmente emergente (paradigma pós-moderno), temática esta que desenvolvemos no primeiro capítulo, julgamos ser oportuno esclarecer algumas noções implicadas. A competência é, assim, um conceito suscitado pela emergência de uma nova forma de entender a educação, a formação e o mundo do trabalho, visto que o paradigma vigente se foi tornando cada vez mais insuficiente para fazer face à nova realidade que se assomava.

Trata-se de uma noção bastante complexa, a qual traz consigo todo um conjunto de outras noções e problemáticas. A competência ou competências são perspectivadas como um processo, cuja clarificação da sua significação constitui, neste momento, o nosso intuito.

O termo foi, assim, importado de outros contextos para a educação, adquirindo nesta uma significação própria. O termo competência que deriva do latim *competentia*, designa a capacidade para resolver situações e bem decidir através do conhecimento que se possui. Perrenoud (2000a) define competência como a possibilidade de solucionar problemas com pertinência e eficácia, mobilizando um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades ou informações.

Na opinião do autor (2000b:16), para definir uma competência é necessário atender a três elementos complementares: as situações, os recursos e “a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real”. Esta definição parece, então, ser uma tarefa difícil de operacionalizar, uma vez que apenas se podem fazer inferências sobre e a partir das práticas.

Por outro lado, Le Boterf (1997) ao referir-se às competências profissionais considera-as como um saber gerir uma situação profissional complexa, uma disposição para agir de uma forma pertinente em relação a uma situação específica. Nesta linha de pensamento, também Cano (2005:21) afirma que “Lo que denominamos competencias son más bien habilidades, capacidades, mientras que la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática”.

A mesma autora (*ibidem*) apresenta as seguintes características das competências:

- carácter teórico-prático (uma vez que por um lado requerem saberes técnicos e académicos e por outro estão interligadas com a acção que se realiza num determinado contexto);
- carácter aplicativo (um dos aspectos que caracteriza as competências é a sua aplicabilidade, a sua transversabilidade, o facto de se saber ou não mobilizar os conhecimentos que se aplicam nas diferentes situações práticas);
- carácter contextualizado (a mobilização das competências ganha sentido para cada situação, sendo cada uma delas diferente, podendo-se operacionalizar por analogia com outras já conhecidas);
- carácter reconstrutivo (as competências não se adquirem numa etapa inicial e aplicam-se mais tarde, mas criam-se e recriam-se continuamente na prática profissional);
- carácter combinatório (os conhecimentos, procedimentos, atitudes, assim como as capacidades pessoais devem complementar-se, combinar-se para que efectivamente se possa estar perante uma competência);
- carácter interactivo (a aquisição e o desenvolvimento de competências não pode entender-se individualmente, mas sim em interacção com os demais e com o contexto, isto é, as competências executam-se e melhoram-se a trabalhar para e com os outros, procurando respostas conjuntas para as situações que surgem).

(Cano, 2005)

Esta concepção envolve a noção de competências profissionais, capacidades de ordem *crítica* que não se baseiam na aplicação de regras de acção ou de receitas aprendidas por modelação, exigindo uma articulação entre saberes teóricos e saberes práticos. Um

profissional será, então, uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas, especializadas, que se baseiam em saberes racionais, vindos da ciência, e em saberes explicitados, vindos das práticas (Altet, 1995).

Por outro lado, a própria noção de competência profissional tem evoluído, nomeadamente, acompanhando as transformações socioculturais actuais. Segundo Raposo (2001:62) “já não são suficientes – e tenderão a sê-lo cada vez menos à medida que o progresso científico e tecnológico aumentar ainda mais – competências confinadas a um nível estritamente técnico ou executivo (...). É previsível que o trabalho do futuro implique, mais ainda que actualmente, um leque diversificado de competências, entre as quais sobressaem a capacidade de relacionamento interpessoal, o espírito de iniciativa, aptidões para o trabalho em equipa e para a assunção de riscos”.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos entender que a competência está necessariamente associada a um “saber-fazer”, à acção num determinado campo e aos conceitos de autonomia, de responsabilidade e interacção intersubjectiva, na medida em que acontece e toma corpo num contexto de relação, onde cada indivíduo simultaneamente reconhece e é reconhecido enquanto um ser diferente dos outros, dotado de características mais ou menos criativas que lhe são inerentes e que constituem a sua subjectividade (Sousa Santos, 1995).

Ao querermos lançar as bases para uma análise da noção de competência, teremos então, necessariamente de, para além do “saber-fazer” que reflecte um saber agir, isto é, que “permite a execução imediata de uma tarefa a partir de um repertório de procedimentos disponíveis” (Hameline, citado por Gillet, 1999:26), fazer referência ao “saber-saber”, que se refere a um saber mais teórico e ao “saber-ser”, que está mais direccionado para a questão comportamental em sentido lato, apontando-se sempre para uma relação social, para um modo de estar mais ou menos adequado, em função das “regras” da comunidade de pertença. Os elementos desta trilogia encontram-se intrinsecamente ligados, numa relação dinâmica e processual que configura as competências que deverão ser geridas pelo sujeito, isto é, mobilizadas para diferentes contextos, constituindo-se como uma apropriação pessoal e criativa. De facto, “la compétence n’a pas d’existence matérielle

indépendante de la personne qui la met en oeuvre” (Le Boterf, 2000:14), sendo a identidade profissional que dá sentido aos saberes e às competências adquiridas.

A mobilização de competências deve ser assim, entendida como um momento privilegiado de experiências de aprendizagem que se transformam “e passam a constituir-se como novos recursos, que poderão ser aplicados em novas situações” (Alcoforado, 2001: 74). Quanto mais uma competência for aplicada, mais será desenvolvida, e a probabilidade de desempenhos mais competentes aumenta numa progressão geométrica.

A competência apresenta-se, assim, como um processo ilimitado de aprendizagem, onde as possibilidades se vão abrindo ao sujeito num horizonte cada vez mais amplo. Esta jamais se esgota no produto, no objecto ou no serviço resultante de determinada acção; os processos de desenvolvimento de competências, apelam-nos muito mais para a “lógica da acção” ou das acções, do que propriamente para o resultado (Wittorski, 1998: 58). Por isso, pensar em competências é pensar nos saberes produzidos no decorrer da acção, nos saberes produzidos por uma reflexão antecipadora de mudança sobre a acção, criando novas disposições para agir, o que implica ter em conta saberes teóricos.

Segundo Alcoforado (2000:51), de um modo muito geral, podemos detectar a existência de dois grandes grupos “um que engloba as competências referentes ao exercício de uma actividade profissional específica (...), e outro que compreende um alargadíssimo conjunto de competências que tem aparecido na literatura com as designações de transversais, porque presumivelmente atravessem todas as actividades, nucleares, porque devem constituir um núcleo mais ou menos coeso e estabilizado que qualquer trabalhador deve possuir”. Também Cano (2005) apresenta estes dois tipos de competências, em que considera as básicas ou transversais como aquelas que são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, como as intelectuais, interpessoais, de manejo e comunicação da informação, de gestão e dos valores éticos e profissionais; e as específicas, como aquelas que derivam das exigências de um contexto de trabalho concreto, como as relativas à aquisição de um corpo de conhecimentos, técnicas e teorias próprias da esfera profissional, que incluem tanto as habilidades de comunicação e questionamento como o que a autora chama de ‘know how’, incluindo aqui o aspecto académico (investigação).

Continuando a analisar a noção de competência, julgamos ser interessante trazer a este espaço a abordagem de Toupin (1998), que nos fala da *competência como matéria, energia e sentido*. Esta abordagem constitui uma forma clara e simples de trazer à luz um articulado de muitas das questões que, como já vimos, a noção de competência suscita.

Definindo competência como uma *forma simbólica estruturante*, Toupin (1998) tem consciência de que esta noção não se resume ao resultado, ao produto. Esta “forma estruturante” está em permanente evolução, inscrevendo-se numa “dinâmica social feita de relações de forças e de relações de sentido articulando as tendências económicas, sociais e culturais, as estratégias dos actores, os conteúdos imbricando conhecimento e experiência, um imaginário social. (...) Esta forma simbólica estruturante que é a competência pode, por sua vez, investir-se como agente de mudança e transformar as situações (...). Com efeito, o modelo da era industrial, onde as ordens são dadas através de um canal de comando de tipo militar e onde as tarefas são excessivamente particularizadas, não funciona mais” (Toupin, 1998: 33,34). A competência inscreve-se no âmago de uma emergência urgente e necessária nas novas formas de trabalho, na formação e na organização social. Um mundo onde as mudanças são rápidas e onde a flexibilidade se torna imprescindível. Assim, se analisar a competência passa pela observação e avaliação do resultado, é necessário ainda, também, analisá-la como energia e sentido, descortinando os ingredientes que permitem a dinâmica, a flexibilidade e a dialéctica criativa que a nossa actualidade requer.

Ainda que seja definida no singular, a competência é sempre pensada na situação plural em que se dá. Expressando-se na acção, nomeadamente nas fronteiras definidas por uma profissão ou ramo de actividade, a competência não escapa à avaliação, existindo grandes pressões por parte da comunidade para que esta seja meticulosamente medida. Esta medição far-se-á através da análise do trabalho realizado. Este tipo de análise poder-nos-á conduzir à construção de um referencial de emprego, de uma determinada profissão, podendo dar origem a programas de formação.

2.2. – Avaliação de competências

Pelo que foi antes dito, é notório que a avaliação é uma das questões inerentes ao desenvolvimento de competências. Primeiro que tudo, quanto melhor o indivíduo se conhecer a si próprio, souber ponderar e avaliar os seus recursos, mais facilmente poderá controlar os seus “desvios”, melhorar os seus desempenhos, tornando a mobilização das suas competências uma forma de potencializar um profissional cada vez mais competente. “A reflexibilidade é essencial na construção das competências. É esta que permitirá ao profissional entrar numa dinâmica de melhoramento, de transferibilidade e de transposição, quanto melhor ele for capaz de explicar os seus esquemas operatórios, melhor ele será capaz de os adaptar, de os transferir e de os fazer evoluir” (Le Boterf, 1998: 148, 149). Se a auto-avaliação do indivíduo é importante, não o é menos a heteroavaliação. O reconhecimento por parte dos outros de que o indivíduo é detentor de determinadas competências torna-se um factor de motivação e de auto-estima, criando também um clima de maior confiança e equilíbrio dentro de uma equipa de trabalho. Quando cada indivíduo conhece e reconhece nos outros as potencialidades de que cada um é detentor, o grau de coesão e de bem-estar aumenta.

Contudo, esta avaliação e reconhecimento por parte dos outros, nomeadamente por parte dos Supervisores no contexto de formação de professores, só poderá ter efectivas vantagens, se o sentido desta avaliação não se reduzir a uma manobra de controlo contribuindo para um clima de medo. A avaliação deve ser um processo para melhor conhecer as estratégias de funcionamento, os pontos fortes e os pontos fracos da organização e dos seus colaboradores, para que as estratégias de melhoramento sejam implementadas. Entender a avaliação como um processo de aprendizagem abrindo novas e melhores perspectivas de acção, é o que caracteriza as designadas empresas aprendentes. São estas que criam de facto a propensão para que um indivíduo possa ser mais competente. “A avaliação deve servir a cada um para melhor pilotar as suas estratégias de acção e as tornar mais eficazes” (Le Boterf, 1998: 148).

A avaliação é um processo complexo, mas inerente ao modelo de desenvolvimento das competências, pois aquela constitui um dos factores que alimentam o seu intrínseco dinamismo. Pensamos que este dinamismo será mais harmonioso e a avaliação será mais

adequada se, como referimos, diversos pontos de vista e perspectivas puderem ser incluídos no seu processo. São, por isso, importantes todos estes mecanismos de auto e hetero-avaliação que, dialogando entre si, muito provavelmente nos conduzirão a uma avaliação mais competente.

Para explicar a forma como as competências devem ser avaliadas, Le Boterf (1998) recorre a uma analogia musical, na qual consideramos a partitura, a interpretação e a improvisação. A competência real encontra-se na interpretação e na improvisação, pois só a estas subjaz um modo particular de ser e de fazer, de agir e de reagir por parte do sujeito. A resposta competente é, segundo o autor, sempre uma resposta singular, uma vez que esta depende sempre da apropriação que o sujeito faz da situação que se lhe depara, dos recursos que possui e consegue mobilizar. Portanto, conforme já referimos anteriormente, não há uma forma competente de fazer determinada coisa, não há uma receita para solucionar determinado problema, pois o acto de ser competente envolve sempre e intrinsecamente a forma como o sujeito se apropria da situação e mobiliza os seus recursos.

2.3. – Competências dos professores

O ensino, enquanto actividade prática, é concebido como uma espécie de *diálogo dilemático* entre pensamento e acção, no qual é preciso introduzir a ideia de *reflexão*, através da qual os professores submetem a análise crítica tanto das teorias que dão corpo às suas práticas, como das próprias práticas e dos contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. Isto pressupõe, também, conceber o ensino como uma actividade eminentemente *exploratória e investigativa* superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica (Alonso, 1992; citada por Alonso 1998: 165).

Sacristán (1991: 74) afirma, a este respeito, que a competência docente “não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”.

“A capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (*teorias práticas*) que oriente a tomada de decisões, são competências fundamentais para os professores actuais, confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural” (Alonso,1998:165).

Este profissional investigador e reflexivo é designado como o “professor aprendiz” tal como afirma (Alonso, 1991:31, citada por Alonso, 1998:165), pelas seguintes competências fundamentais:

- “Líder de aprendizagem e simultaneamente ‘aprendiz’ durante toda a vida;
- promotor de equipas de aprendizagem;
- flexível e adaptável a novas situações;
- inovador, empreendedor e capaz de aceitar positivamente a mudança;
- aberto às necessidades dos alunos, dos colegas e da comunidade;
- colaborador e criador, conjuntamente com colegas e alunos;
- promotor de um saber mais holístico, pluri, inter e transdisciplinar.”

Segundo Paquay & Wagner (1996), citados por Pacheco & Flores (1999:146), “as competências profissionais do professor dependem da confluência das diferentes conceptualizações que definem a sua actividade: um prático reflexivo que reflecte sobre as práticas (um professor-investigador); um prático-artista que realiza as tarefas atribuídas e utiliza as rotinas dos esquemas de acção contextualizados; um mestre que instrui, na medida em que domina e explora saberes disciplinares, interdisciplinares, didácticos e epistemológicos; um técnico que utiliza técnicas audiovisuais e aplica um saber-fazer; um actor social que analisa os jogos antropossociais das situações quotidianas; uma pessoa que é um ser em desenvolvimento pessoal, um ser em projecto de evolução profissional e um ser em relação, comunicação e animação.”

Assim, o perfil do professor actual, tal como afirma Alonso (1998:166) é o de “um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que exige, sobretudo, uma

grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança”.

Para Perrenoud (2000c), mobilizando os contributos de Schön (1983; 1987), as práticas eficazes em situação passam pela reflexão em acção, a consciencialização, com vista à adaptação e à eficácia. Para lidar com acontecimentos imprevistos, é importante aprender a antecipar, a procurar e a ler sinais precursores, a identificar acontecimentos significativos, a interpretar o conjunto da situação, a elaborar uma resposta apropriada, a activar o processo de reacção.

Nesta perspectiva, Atlet (1998) defende a importância de uma *meta-competência* que designa por *saber-analisar*: “le «savoir-analyser» est une méta-compétence clef à développer en formation, elle permet de réguler la pratique, de la formaliser” (*ibidem*: 82). Também do mesmo modo Schön (1983; 1987), dá conta da *reflexão sobre a acção* (procurar resolver problemas encontrados) e da *reflexão na acção* (modificar as acções em campo, com vista a uma adaptação), permitindo criar condições de emergência de um «habitus réflexif» (Perrenoud, 2000c). No próximo capítulo voltaremos a esta problemática da formação de professores.

Por outro lado, numa *perspectiva cultural de profissionalidade*, o entendimento do saber profissional como saber prático – e não como saber técnico – aponta para as *dimensões grupais e sociais* onde se gera toda a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como exógeno ao grupo profissional. Por isso, a formação deve ser articulada com a acção pedagógica e organizacional, permitindo, assim, a partilha de experiências e a “transformação dos saberes práticos em saberes comunicacionais” (Sarmiento, 1996:15). A construção da profissionalidade dos professores tonar-se, deste modo, num dos eixos da afirmação de uma profissão e num dos factores maiores da sua autonomia. “É através destes processos de construção do conhecimento prático em contextos de colaboração e comunicação que poderemos abrir caminhos para o incremento da profissionalidade docente” (Alonso 1998: 166).

Perrenoud (2000b:14) enumera dez competências para se ser professor e que passam, essencialmente, pela capacidade de:

“1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;

2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar na administração escolar;
7. Envolver e informar os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação.”

A estas dez grandes famílias de competências junta mais uma que diz respeito “à capacidade de os professores agirem como um actor colectivo no sistema e de direccionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o domínio das inovações” (Perrenoud, 2000c:12).

Seguindo esta linha de pensamento, e num trabalho ainda mais recente, Cano (2005), partindo de autores como Scriven (1998), Angulo (1999) e Perrenoud (2004), sugere como competências exclusivamente dos docentes: a capacidade de planificação e organização do próprio trabalho, capacidade de comunicação, capacidade de trabalhar em equipa, capacidade de estabelecer relações interpessoais satisfatórias e de resolver conflitos, capacidade de utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação, ter um auto-conceito positivo e ajustado e fazer uma auto-avaliação constante das práticas.

Essas competências, tal como afirma Estrela (1986:304) têm, assim, “de estar de acordo com os novos papéis sociais que as transformações sociais, económicas, científicas e tecnológicas não cessam de exigir do docente”. Neste sentido, o professor e a qualidade do seu desempenho profissional são determinantes, quer no funcionamento da escola, quer no êxito ou insucesso de todas as políticas educativas. Nesta perspectiva, Patrício (1989:36) afirma: “O professor é a chave do bom funcionamento pedagógico da escola. Não é que a escola, evidentemente, seja apenas o professor. Todavia, pela natureza das funções que lhe estão atribuídas e pelo importante conjunto de poderes de que dispõe, a organização da escola e do processo educativo, bem como ambos os respectivos

desenvolvimentos concretos, dependem em larga medida da qualidade e do empenho do corpo docente”.

Neste sentido, a visão redutora do papel do professor e das competências de que necessita para exercer a sua profissão, em que este era encarado como um técnico, que, na sua sala de aula, transmitia um conjunto de saberes, está, progressivamente a ser alterada. “Um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, gerindo o currículo” (Roldão, 1999a:48).

Em Portugal, vários autores (Cavaco, 1990; Campos, 1995) são unânimes em considerar que o espaço de intervenção do professor já não se resume à sua sala com os seus alunos, diferenciando-se um processo de ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências. O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, reflecte o perfil do desempenho desejado para a docência. De acordo com o referido Decreto-Lei, o professor, na sua actividade docente, deve atender a quatro dimensões principais:

- A *dimensão profissional, social e ética* na qual “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”;
- A *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* em que se pretende que o professor seja um agente que “promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”;
- A *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* que pretende que “o professor [exerça] a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”;
- A *dimensão de desenvolvimento profissional ao longa da vida* da qual é pedido ao professor que incorpore “a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa,

mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

No que diz respeito especificamente ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o perfil de desempenho explícito no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto pressupõe duas áreas a privilegiar:

- *A concepção e desenvolvimento do currículo* em que o “professor do primeiro ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”;

- *A integração do currículo* “o professor do primeiro ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”.

São visíveis em ambos os documentos, explícita ou implicitamente, as dez grandes famílias de competências referidas por Perrenoud (2000b, 2000c), demonstrando que o professor é um profissional da educação a quem são exigidas, além dos saberes próprios da sua profissão, as competências necessárias para que saiba conduzir a sua actividade de uma forma contextualizada e saiba (re)agir oportunamente.

Cabe ao professor, manter ou reequacionar as suas práticas no sentido de criar e/ou recriar as condições que permitem o desenvolvimento e melhoria da acção educativa (Zabalza, 1992). A (re)construção permanente do seu saber é conseguida através da capacidade de reflexão *na* e *sobre* a acção (Schön, 2000), identificando os diferentes contextos que norteiam a sua acção, analisando que conhecimentos são invocados na acção, quais os constrangimentos sentidos, que valores estão implícitos ou explícitos, quais os objectivos e fins do ensino, construindo, assim, novos conhecimentos, desenvolvendo-se como profissional e como pessoa (Alonso, 1992). Perspectivar o professor de hoje, é encará-lo com competências para diagnosticar problemas, formular hipóteses de trabalho, formular juízos, tomar decisões, relacionar conhecimentos diversos, analisar e resolver situações, reflectir e reformular as condições que enformam a sua actuação, sempre na

tentativa de procurar as condições mais adequadas ao seu propósito - a aprendizagem efectiva dos alunos.

Por fim, resta-nos referir que para que as competências acima identificadas sejam realmente desenvolvidas pelos docentes em serviço, é fundamental que se gere uma formação de professores centrada prioritariamente na construção dessas competências profissionais de forma a permitir a emergência de um “enseignant professionnel du «savoir-enseigner», expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l’organisation de conditions et situations d’apprentissage” (Altet, 1995:1).

Para Estrela (1986:302) “é óbvio que o futuro da formação dos docentes dependerá, em grande parte, da possibilidade de se isolarem as competências que, implicando saberes, saberes-fazer e atitudes específicas, permitem distinguir o profissional do aprendiz ou amador”.

É com base nos princípios que acabámos de referir que no capítulo seguinte nos iremos debruçar sobre a formação de professores, principalmente no que diz respeito à formação inicial destes profissionais de educação.

Capítulo 3

- A formação de professores -

A formação de professores tem ocupado, nos últimos anos, um lugar de destaque nos debates sobre a educação. Quer nos círculos de especialistas, quer nas discussões públicas e nos meios de comunicação, o número de trabalhos em que a profissão docente e a sua formação são abordados, não pára de crescer (Imbernón, 1994).

Na verdade, são colocados novos desafios aos professores, que só serão ultrapassáveis mediante a formação destes profissionais de educação, tendo esta como objectivo central a aquisição de saberes e competências que lhes possibilite o exercício pleno das funções que vão ter que desempenhar, no decurso da sua actividade profissional.

No fundo, a formação é “um processo sistemático e organizado, mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam, individual ou colectivamente, num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas, disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional” (Garcia, citado por Flores, 2000:1), conferindo aos professores identidade profissional que se reforça socialmente pelos papeis alargados que desempenham na acção educativa (Nóvoa, 1992).

Existem três ideias-chave que parecem constituir consenso, entre vários autores, no que diz respeito aos princípios fundamentais em que deve assentar a concepção do processo de formação de professores e a definição das suas linhas orientadoras. Estas ideias são: a da formação como um processo permanente e contínuo (Patrício, 1989; Nóvoa, 1991); a da formação como um processo que se desenvolve com base numa forte articulação teoria/prática e que valoriza a reflexão crítica sobre a prática como condição para a inovação (Sacristan, 1991; Schön, 1992; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1993) e a da formação como um processo que tem em conta os contextos organizacionais em que se exerce a actividade profissional (Nóvoa, 1992b; Barroso, 1999).

González (1995:131) defende, a este propósito, que a formação de professores se diferencia da dos outros profissionais em três aspectos básicos: “por um lado, porque se trata de uma formação dupla que relaciona a formação académica (científica, artística,

documental, por ex.) com uma formação pedagógica e didáctica; por outro lado, pode ser uma formação profissional muitas vezes esquecida pelos professores; por último, por lhe corresponder uma formação de formadores que implica um isomorfismo entre a formação de professores e a própria prática profissional posterior”.

Em Portugal, os anos sessenta foram o palco de uma vaga reformadora, perante a evidência de estatísticas europeias que colocavam o país em último lugar no campo dos investimentos educativos. A profissão docente e a formação de professores passaram a ser uma prioridade, no contexto da revalorização da imagem política, económica e social do país perante uma Europa mais desenvolvida. A década de setenta foi decisiva no campo da formação de professores. A expansão quantitativa do sistema de ensino português (com cada vez mais alunos matriculados nas escolas) e o recrutamento massivo de professores havia desencadeado a não profissionalidade do professorado. A designada reforma Veiga Simão (1970-1974), num esforço de revalorização social da profissão docente, promoveu alterações qualitativas no campo da formação de professores. Esta década fica, segundo Nóvoa (1995), essencialmente marcada pelo signo da formação inicial de professores, assim como a década seguinte se vai caracterizar por sucessivos programas de formação de professores: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Ultrapassados os problemas estruturais básicos da formação inicial, a década de noventa, na opinião do autor acima referido, centra a sua atenção na formação contínua. A formação dos professores exige-se mais qualificada, não só pelos imperativos da Reforma, como ainda para o desempenho de novas funções resultantes da reestruturação do sistema educativo. Apesar de melhorias significativas, gorou-se, no entanto, a intenção de se conceber uma nova profissionalidade docente.

Se os anos sessenta podem ser considerados como o período que abre o debate actual sobre a formação de professores, parece ser agora, no início de um novo século, tempo, urgência e pertinência para a sua revitalização. Como Nóvoa (1995:9) revela, “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

No mundo actual, que, como referimos anteriormente, é de globalização política, económica, de informação e de comunicação de massas, a educação escolar passou a ser

obrigatória, fazendo com que seja ampliada a demanda de formação de professores, para garantir que a escola, como modelo de instituição de educação formal, cumpra a sua função social com eficiência e eficácia. Esta situação faz com que a formação de professores passe a ser vista como um meio de efectivação de políticas necessárias à consecução de tais objectivos.

Neste sentido, a formação de professores assume uma importância determinante, como instrumento de identificação e qualificação profissional da actividade docente, quando enquadrada na realidade educativa e orientada para um desenvolvimento profissional que encontre a sua razão de ser numa prática pedagógica ao serviço da formação integral dos alunos.

São muitos os autores que têm estudado tal formação, dentro de várias perspectivas, nomeadamente: Nóvoa (1992) e Garcia (1999), dentre tantos que contribuem para esta revisão.

A formação de professores pode ser vista como uma dimensão do ensino com actividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações. Nesse sentido, representa um encontro de pessoas adultas, uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado (Garcia, 1999).

Assim, a formação de professores merece ser tratada não somente como uma acção da instituição formadora, cujo papel é o de preparar o profissional competente para actuar na escola, mas também como teoria e prática vivenciadas no interior dos cursos de formação, habilitando o profissional para desempenhar funções docentes e não-docentes na escola, pois a formação não é o produto estático, isto é, um conjunto isolado e abstracto de informações e práticas que visa unicamente preparar e capacitar o professor para o desempenho da função educativa desenvolvida pela escola. Como actividade teórico-prática, o conteúdo dessa formação também expressa a prática social mais ampla com a qual ela está articulada.

É nesta perspectiva que Marcelo (1995) afirma que a elaboração dum currículo para o desenvolvimento profissional dos professores esteja sujeita a pressões e influências de

vária ordem, que configuram concepções e práticas de formação. Dentre elas o autor destaca:

- *A política educativa*, que define o modelo organizativo e as prioridades de formação, em função das necessidades do sistema, traduzidas em modalidades, conteúdos e condições da formação. Isto é, ao ser instituído um sistema de carreira docente que estabelece o tipo de promoção, incentivos e sistema de avaliação, é também influenciado o desenvolvimento profissional dos professores, funcionando como um factor de motivação ou de alienação relativamente ao seu compromisso profissional. Do mesmo modo, o modelo de administração do sistema educativo vai determinar as condições de trabalho nas escolas e as cotas de poder e autonomia dos professores, que sabemos terem o poder de potencializar ou constringer as possibilidades de desenvolvimento profissional;

- O *quadro curricular* que configura as necessidades formativas dos professores para adoptar as inovações propostas na reforma, exigindo deles um determinado papel no processo de desenvolvimento curricular (de consumidores, gestores ou construtores de currículo). Sabemos que o tipo de *design* curricular e a forma de implementação, são um factor determinante do desenvolvimento profissional, capaz de estimular culturas colaborativas nas escolas em torno da investigação e experimentação curricular ou, pelo contrário, de gerar resistências e desencantos de várias ordens;

- *As instituições de formação*, com a sua estrutura organizativa, grau de autonomia sobre o currículo de formação, formas de financiamento, recursos humanos especializados, recursos materiais, desempenham um papel visível na concretização da formação;

- *A cultura organizativa das escolas*, com o seu clima, estilo de liderança, tipo de colegialidade, normas imperantes e sistemas de participação, que facilitam ou dificultam os processos de formação centrada nos problemas da escola, assim como a criação de um clima de confiança e compromisso;

- *Os professores enquanto indivíduos*, com as suas concepções e teorias implícitas, expectativas e aspirações profissionais, níveis de desenvolvimento cognitivo e moral, práticas e rotinas arraigadas, estádios de desenvolvimento da carreira, capacidades

de reflexão sobre a experiência, níveis de satisfação e identidade profissional, etc. que configuram diferentes tipos e níveis de necessidade de formação;

- Os *colectivos ou associações profissionais*, que influenciam o processo de desenvolvimento profissional, seja através da reivindicação de propostas de formação de maior qualidade, seja da realização de experiências e projectos formativos específicos;

- Os *parceiros sociais*, como as universidades, associações de pais, partidos políticos, que possibilitam o debate sobre a educação e a formação ou exercem pressões determinantes sobre a sua concepção e realização.

Em Portugal, apesar das mudanças introduzidas ao nível da formação de professores, vários são os autores a afirmar que pouco se alterou. Um desses autores (Amiguiño, 1998) refere que continua a verificar-se uma configuração curricular de natureza claramente fragmentada, que remete para os formandos a integração de conhecimentos adquiridos através de um número maior ou menor de disciplinas. E que esta valorização dos conteúdos, o perdurar da lógica dos saberes disciplinares a adquirir, leva a que uma maior duração dos cursos seja apenas aproveitada para uma simples introdução de mais disciplinas e conteúdos (Amiguiño, 1998).

Formosinho (2001) vai mais longe nas suas críticas. Refere que o processo que ele designa por *universitarização* da formação de professores – esclarecendo que este processo não decorre apenas nas Universidades mas que é extensivo às Escolas Superiores de Educação – leva a que a formação destes profissionais não se mostre adequada a “uma escola básica para todos, a uma escola inclusiva” (Formosinho, 2001:47) assumindo que o processo de acentuação da componente intelectual do desempenho, feita em detrimento das componentes relacionais e morais, não conduz à preparação de profissionais “para uma escola comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (*ibidem*).

Nesta linha, vários autores afirmam que a formação de professores se define num campo de contradições, de desconfianças e resistências. Sendo consensual o reconhecimento da sua importância, os indicadores da sua eficácia são, muitas vezes, apresentados como negativos. A insatisfação dos diversos actores é, frequentemente,

salientada. A formação de professores é encarada como um factor que em muito condiciona (negativamente) a qualidade de ensino (Bidarra, 1996).

Procurando dar resposta às críticas e melhorar a formação de professores, muitos são os governos que estão a implementar reformas nesta área. Porém, as críticas não cessam, sendo muitas delas, dirigidas directamente a estas reformas, nomeadamente, o facto de se centrarem em aspectos administrativos, de não haver coerência no que é proposto, de não terem em conta a realidade a que se dirigem, nem os actores nela mais directamente implicados – os professores.

Com base na nossa realidade, Benavente (1991) refere que as reformas, quer no ensino em geral, quer ao nível da formação de professores, ignoram a complexidade das práticas e as exigências dos processos de mudança, justificando assim o seu fracasso e das medidas pedagógicas oficialmente decretadas. Afirma, ainda, que estas ignoram que terão que envolver os professores, os tempos e as exigências das reestruturações de universos culturais e pedagógicos, a necessidade de trabalhar sobre questões que, aparentemente exteriores à escola, a condicionam e influenciam. A espessura e a complexidade dos universos que se cruzam nas práticas da instituição escolar, ignoram que mudar as práticas dos professores exige transformar as suas condições de trabalho, facilitar-lhes a análise da realidade social e o modo de abordar a escola, ignoram, muitas vezes, que só os professores podem ser sujeitos da mudança das suas próprias práticas e que nem a escola muda por decreto, nem os professores mudam por ordem superior.

Alonso (1998), entre outros, vem assim, salientar a necessidade de os programas de formação de professores deverem, forçosamente, contemplar a modificação do conceito de profissionalidade, deixando de se centrar no estritamente didáctico, no âmbito exclusivo da sala de aula.

Para que isto se possa tornar realidade Gimeno (1991, citado por Alonso, 1998) defende que estes programas devem contemplar pelo menos quatro dimensões: o professor e a melhoria das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula; o professor participando activamente no desenvolvimento curricular e na gestão do currículo escolar; o professor participando e alterando as condições da escola enquanto organização;

o professor participando activamente na mudança do contexto extra-escolar e das suas relações com o escolar.

A formação pretenderá estruturar a dialéctica entre a teoria e a prática, para que a primeira possa assumir um valor instrumental de resolução de problemas da segunda e a segunda possa questionar e fazer evoluir a primeira. Parece ser consensual que a formação, emergida de uma lógica de mudança, poderá adquirir sentido e significado quando o professor se implica neste processo, utilizando estratégias promotoras de reflexão e metodologias dinâmicas de investigação.

Segundo Mendes (2001: 59), “aprender a pensar como professor é, assim, um objectivo particular, com pertinência actual, na formação de professores”. Neste sentido, parece indicado que aos professores sejam proporcionados momentos de formação nos quais ampliam e modificam as suas perspectivas pessoais, com base na análise e na consciencialização das suas concepções práticas.

3.1. – Paradigmas e estratégias de formação

Sabe-se que os programas de formação suportam um conjunto de pressupostos que são comuns a um determinado paradigma de formação, ou seja, estão anexados a um conjunto de crenças e princípios filosóficos e científicos que se encontram subjacentes aos objectivos da escola, dos currículos e da formação que se pretende desenvolver.

Segundo Pacheco & Flores (1999), Zeichner (1983) referencia e distingue quatro paradigmas de formação de professores que originam o modelo que se pretende fomentar: o paradigma comportamentalista, o paradigma personalista, o paradigma tradicional-artesanal e o paradigma orientado para a pesquisa. Considera que estes paradigmas podem não existir isoladamente, acontecendo na prática cruzamentos e interligações entre eles. Posteriormente, Liston & Zeichner (1990, citados por Pacheco & Flores, 1999) referem ainda tradições distintas na formação de professores, nos Estados Unidos da América: académica, de eficiência social, desenvolvimentalista e de reconstrução social. Imbérnon (1994) propõe três orientações principais nos *curricula* de formação: perenialista, racional-técnica e prático reflexivo (Pacheco e Flores, 1999).

Referimos apenas estas tendências, não sendo objectivo deste trabalho analisar cada uma delas de forma exaustiva. Contudo, faremos referência aos paradigmas apresentados por Zeichner (1983), de modo a sintetizar alguns dos seus princípios fundamentais.

a) Paradigma tradicional (ou tradição académica)

Segundo o autor acima referido, no *paradigma tradicional* (ou tradição académica), a imagem de um bom professor surge associada ao domínio dos conteúdos de tipo conceptual, relegando para plano secundário as competências pedagógicas e didácticas; estas podem ser adquiridas pela aprendizagem prática na escola, com a ajuda de um orientador.

Verificamos que, “na concepção e na prática prevalece uma formação artesanal do professor que faz do aprender a ensinar um processo equivalente à aprendizagem de um ofício, onde se distinguem os aprendizes (os alunos) e os mestres”(Pacheco & Flores, 1999:58). Assim sendo, neste paradigma aceita-se que o saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar eficazmente, chegando-se a professor pela “acumulação de experiência, sobretudo através do método do ensaio-erro, e por uma formação que privilegia o estudo dos conteúdos de ensino (*ibidem*: 59).

b) Paradigma condutista/comportamentalista (ou de tradição de eficiência social)

Este paradigma, baseado no *behaviorismo* como corrente psicológica, e no *positivismo* enquanto corrente filosófica, permitiu uma valorização do estatuto das Ciências da Educação. Nesse sentido, releva técnicas de ensino observáveis e específicas, bem como o desenvolvimento de competências ligadas à aprendizagem dos alunos, encontrando-se associado a uma técnica de formação muito utilizada num passado recente: o micro-ensino, “que tem por finalidade principal o treino de competências específicas com vista a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação” (Pacheco & Flores, 1999:58).

O professor é encarado como um mero técnico, a quem compete transmitir os conhecimentos, podendo, também, ser visto como um gestor ou organizador especializado que actua de uma forma racional e técnica, executando um conjunto de competências previamente adquiridas. Nesta lógica, “a formação – *training* – é concebida como um

processo meramente aquisitivo de um repertório de destrezas necessárias para o desempenho da profissão” (*ibidem*: 59).

O currículo subjacente a este tipo de formação é bastante estruturado, sobressaindo as competências que o professor deverá adquirir e desenvolver; Garcia & Garcia (1989) classificam-nas em competências respeitantes a conhecimentos, a actuações e a consequências.

c) *Paradigma personalista* (ou tradição desenvolvimentalista),

No que diz respeito ao *paradigma personalista* (ou tradição desenvolvimentalista), salienta-se, sobretudo, o desenvolvimento pessoal do formando, pressupondo um currículo formativo mais flexível.

Segundo Pacheco & Flores (1999: 60), “a formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação activa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações. Como salientam Zeichner & Liston (1990), a ideia de que é a «ordem do desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores» constitui a característica principal desta tendência”.

Esta tradição apresenta ainda três versões: a formação progressiva, centrada no aluno; a formação humanista e a formação personalizada. Quanto à tendência progressiva, “tem como critério de formação o estudo do aluno e o desenvolvimento de atitudes de interrogação, atitudes criativas e de espírito aberto. De acordo com a concepção humanista (Coms *et al.*, 1979), a formação do professor depende, essencialmente, da natureza de um quadro particular de percepções prévias, correspondendo à autodescoberta pessoal e à tomada de consciência de si mesmo e das suas crenças (...). A individualização das situações de formação de um professor, em função das suas necessidades, problemas e preocupações constitui o aspecto principal da formação personalizada (Fuller & Bown, 1975). Na tradição desenvolvimentalista, o professor é visto como um naturalista (ligado à jardinagem), como um artista e como um investigador, pelo que a sua formação deverá incidir não nos processos técnicos de ensinar mas nos processos que favoreçam a sua introspecção e maturidade” (Pacheco & Flores, 1999: 60).

d) Paradigma orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social)

Este paradigma constitui uma alternativa aos anteriores e parte de uma concepção de escola e de professor como elementos essenciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. É baseado na psicologia cognitiva, em que a formação deve ser orientada para desenvolver, no futuro professor, a reflexão *para, na e sobre* a acção e, simultaneamente, promover uma atitude crítica. As estratégias de formação a desenvolver deverão basear-se “fundamentalmente no método de questionamento, passando por (...) uma etapa de problematização, (...) uma etapa de investigação e (...) uma etapa de tomada de decisões” (Oliveira & Terça, 1991: 163). Na opinião dos seus adeptos, este tipo de estratégias confere competências de reflexão crítica ao futuro professor, competências essas fundamentais para que o visado se comprometa nos processos relativos à reflexão, utilizando os próprios recursos e estratégias que o levem a ser, progressivamente, um observador reflexivo, um participante reflexivo e um prático reflexivo.

Convém salientar que esta tendência aglutina vários movimentos, de índole mais ou menos crítica e interventora, onde a reflexão e a investigação se assumem com traços distintos. Tal pressuposto implica a “consideração de um currículo de formação estático e previamente determinado ao mesmo tempo que se encara a prática como momento importante de aquisição e (re)construção de conhecimento(s). Nesta lógica, o professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de consciencialização de crenças e teorias e a análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional. Nesta perspectiva, surgem as metáforas do professor-investigador e do professor como prático-reflexivo, assumindo um papel mais activo no processo de desenvolvimento curricular” (Pacheco & Flores, 1999: 61).

Pacheco & Flores (1999) apresentam uma figura-síntese que relaciona os quatro paradigmas apresentados por Zeichner (1983), atendendo às dimensões aluno/contexto e currículo:

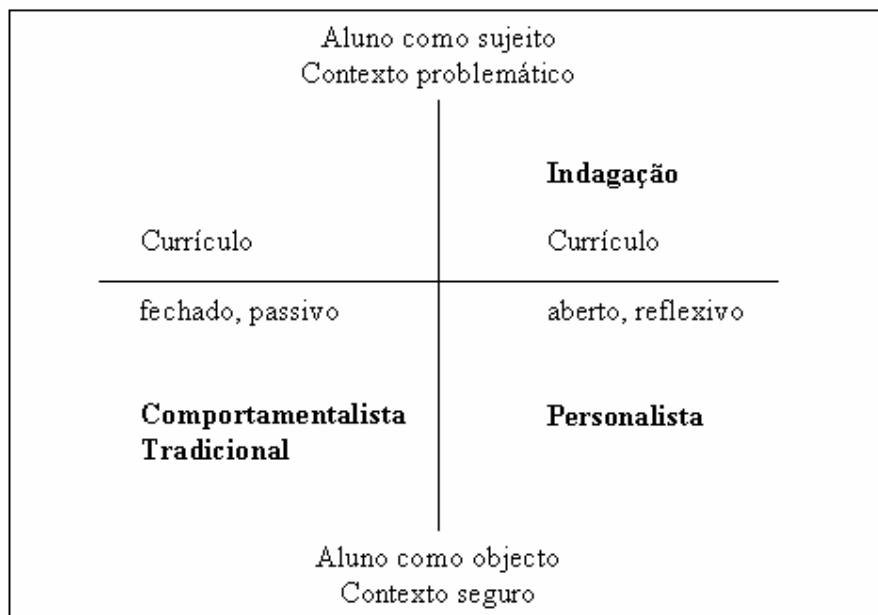


Figura 1 – Paradigmas de formação de professores (Pacheco & Flores, 1999:62)

Pacheco & Flores (1999: 62-63) afirmam que: “na dimensão aluno/contexto, os paradigmas tradicional, personalista e comportamentalista são institucionalmente seguros, não discutindo os pressupostos e fundamentos da formação e considerando o aluno como objecto de formação. Por seu turno, o paradigma de indagação é institucionalmente crítico, porque problematiza o contexto de formação e valoriza o aluno como sujeito da sua formação. Quanto à dimensão «currículo», enquanto os paradigmas comportamentalista e tradicional apresentam um currículo com uma estrutura predeterminada, os paradigmas de indagação e personalista caracterizam-se pela existência de um currículo aberto com potencialidades de se construir em função das características do sujeito a formar”.

3.2. – Modelos de formação

A formação de professores tem evoluído mediante a influência de vários modelos de formação.

Segundo Gómez (1992: 107) “A grande maioria das instituições de formação de professores tem-se apoiado no modelo da racionalidade técnica que estabelece uma clara

hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional”. De acordo com este modelo, a formação prática apenas terá lugar no final dos currículos, quando os alunos futuros professores já estão na posse do conhecimento científico, assumindo-se, assim, que o conhecimento ensinado nas instituições prepara os alunos futuros professores para enfrentar os problemas no mundo real da sala de aula.

Tal afirmação não corresponde à realidade, quer porque o conhecimento científico não é único, quer porque nem sempre as situações com que o professor se depara se ajustam às teorias e técnicas que aprendeu. Isto é, o professor não dispõe de respostas “pré-elaboradas” para todas as situações, o que dificulta a resposta às situações “divergentes” da prática. Se não lhes dá resposta, o modelo da racionalidade técnica é incompleto (Schön, 2000). “É incompleto por ignorar as competências práticas que são de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear a mudança na formação de professores e promover a qualidade do ensino. Em suma, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional que incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (Gómez, 1992:106).

Perante tais factos, as atenções começaram a voltar-se para modelos de formação que preparem os professores para a resolução de situações “divergentes”. Se, como salienta Gómez (1992:110), “as realidades se criam e se constroem no intercâmbio da sala de aula”, não pode haver soluções prontas. Na opinião deste autor, as situações “divergentes” só se enfrentam através do pensamento prático, sendo necessário experimentar, corrigir e adaptar tarefas que podem ser levadas a efeito com recurso à reflexão.

Também Nóvoa (1992: 123) perspectiva a emergência de um novo paradigma na formação de professores que rejeite “uma visão técnica e vocacional, que subvaloriza o papel dos professores como profissionais autónomos e responsáveis e acentua o seu perfil como técnicos que possuem certas habilidades e destrezas” e que, pelo contrário, promova “uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos futuros professores os meios para o desenvolvimento de uma reflexão pessoal e profissional e os instrumentos para a prática de uma (auto)formação participada”.

Já Schön, nos anos oitenta (1983, 1987), tinha desenvolvido reflexões sobre a formação de profissionais, fazendo críticas aos modelos universitários utilizados na profissionalização ao considerá-los baseados na *racionalidade técnica* e defendendo, em contraponto, uma *epistemologia prática*. Neste sentido, e alargando as suas reflexões ao campo da docência, dá especial relevo às competências profissionais em que se insere a reflexão sobre as situações reais como forma de resolver a diversidade de acontecimentos que se vão colocando ao docente. Schön (2000) faz mesmo referência a quatro componentes fundamentais para o sucesso da actividade docente que designou por *conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção*.

Estas duas perspectivas de abordagem conceptual da formação de professores, que, no essencial, corporizam dois modelos de formação – o modelo técnico e o modelo reflexivo, congregam os fundamentos que têm servido para sustentar, no caso do modelo técnico, as decisões predominantemente tomadas na organização e estruturação dos cursos de formação (Gomez, 1992; Garcia, 1999) e, no caso do modelo reflexivo, as novas técnicas conceptuais com que se pretende relançar o debate sobre a formação e a influência das suas práticas no desenvolvimento profissional dos professores e no reforço da sua identidade profissional. Como Nóvoa (1992: 27) refere, importa criar “paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Este paradigma de formação, que se fundamenta na reflexão crítica da prática, tem-se desenvolvido a partir da exploração do conceito de *reflexão-na-acção* defendido por Schön (1992) que, transportado para o campo da formação de professores, dá um ênfase importante e determinante ao princípio de que se aprende a ser professor pela reflexão crítica sobre os problemas concretos que a prática quotidiana levanta. Se a este princípio juntar-mos um outro, que enfatiza a importância dos contextos de trabalho na formação e que, neste caso, se traduz na interacção entre o processo de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola, com reconhecido benefício para ambos (Barroso, 1999), é possível deduzir que a reflexão sobre a prática pedagógica e o contacto

com a escola devem constituir preocupações fundamentais do processo de formação de professores desde a sua primeira etapa: a Formação Inicial.

Na perspectiva de vários autores (Schön, 1992; Zeichner, 1983, 1993; Alarcão, 1991; Gómez, 1992 e Nóvoa, 1992) as actuais tendências de formação de professores, apontam para um modelo reflexivo, necessitando para isso de, primeiro que tudo, profundas mudanças na forma como a prática é encarada. Esta, adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor (Gómez, 1992).

Schön (1992) considera que as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente de prática acompanhada de reflexão. Esta tendência não implica que os dois modelos (racionalidade técnica e reflexivo) se excluam mutuamente, não se deve é optar por um modelo exclusivamente técnico. Contudo, existem situações em que a aplicação de teorias e técnicas são uma forma de intervenção eficaz. Na opinião de Gómez (1992:100), “o que pode ser feito é incrementar um modelo reflexivo no qual caibam algumas aplicações de carácter técnico”. Nesta óptica, a formação de professores começa a encaminhar-se para modelos que privilegiam a formação de professores reflexivos.

Parece, então, inquestionável que a formação de professores deve passar pela preparação de professores reflexivos (Alarcão, 1996; Schön, 2000; Zeichner, 1993), sabendo, no entanto, da co-existência de outros modelos e aproveitando algumas das suas virtualidades, pois não há modelos puros, tal como afirma Zeichner (1983).

Esta actual formação de professores não surge localizada pontualmente no tempo e no espaço, assumindo-se, antes, como um processo de desenvolvimento permanente do professor, em que se distinguem duas fases fundamentais (Garcia, 1999): a formação inicial, que corresponde aos estudos que habilitam quem queira actuar num determinado campo profissional, e a formação em serviço ou contínua que é um complemento à primeira e que acompanha, no tempo, o desenrolar da carreira.

Vaz (2000) é apologista de que estes dois períodos devem ser vistos como um processo contínuo de desenvolvimento do professor, em que se cruzam os conhecimentos (o saber), as competências (o saber fazer) e as atitudes (o saber ser), visando o desenvolvimento de um trabalho profissional de qualidade, no contexto restrito da sala de aula e da escola em geral, com vista a melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem a proporcionar aos alunos.

São estes dois períodos de formação (Formação Inicial e Formação Contínua) que passamos de seguida a explicitar.

3.3. – Tipos de Formação

3.3.1. - Formação Inicial

Procuraremos, neste ponto, aprofundar alguns aspectos da caracterização do que poder ser a formação inicial de professores.

A Formação Inicial de professores é considerada como uma primeira etapa do processo de desenvolvimento pessoal e profissional que acompanhará os professores ao longo da sua carreira profissional. Para González, 1995 (citado por Flores, 2000:30) esta formação é, assim, “a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa”. Por outro lado, Ribeiro (1997:8) defende que “o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino”.

Nesta perspectiva, entendemos a formação inicial como o primeiro momento institucionalizado em que o indivíduo aprende a ser professor e tem o primeiro contacto com matérias científicas, dotando os formandos com conhecimentos essenciais à sua actividade profissional, partindo do pressuposto que a formação do professor se desenvolve no tempo e permanentemente ao longo da vida.

Em primeiro lugar, parece-nos fundamental que a formação inicial seja encarada como um ponto de partida profissional, onde se estruturam os diferentes saberes e se

desenvolvem as competências básicas necessárias ao exercício da profissão. Ora, a apreensão destas competências tem que contemplar as dimensões ética, cultural, pessoal e social o que exige uma formação globalizante, na qual a reflexão do formando sobre a sua aprendizagem e consequente (auto)avaliação sejam propiciadoras de múltiplos contextos de autoformação e desenvolvimento profissional (Sá-Chaves, 2000). Assim, a formação inicial deverá fazer desencadear no formando uma implicação efectiva no seu processo formativo e uma reflexão nas vertentes técnica, prática e crítica.

As recomendações da UNESCO (1996) encaminham este processo para quatro áreas, que, no seu todo, constituem uma ampla base para a formação do futuro professor. Estas quatro áreas são, na óptica da Unesco: a) Estudos gerais; b) Estudos dos elementos fundamentais da filosofia, da psicologia, da sociologia aplicada à educação, administração escolar e métodos de ensino nas diversas disciplinas; c) Estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem a intenção de exercer o seu ensino e d) Práticas de ensino e das actividades escolares sob a direcção de professores qualificados.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 344/90, Capítulo II, Artigo 15º, ponto 1, os cursos de formação inicial de professores e educadores do ensino básico, deveriam, contemplar, na sua estrutura curricular, as seguintes componentes: “a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) Uma componente das ciências da educação; c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada”.

Mais recentemente (15 de Dezembro de 2000) são publicados em Diário da República – II Série, os *Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores*, deliberação da competência do conselho geral do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Neste documento é explicitado em anexo (ponto 3.4.) que “O currículo do curso inclui as seguintes componentes de formação, devidamente articuladas entre si:

- a) A formação cultural, social e ética;
- b) A formação na especialidade da(s) área(s) de docência;
- c) A formação educacional;

d) A iniciação à prática pedagógica.”

Esta análise reflecte a relativa proximidade entre as diferentes perspectivas, independentemente do ano de publicação, mudando-se essencialmente os termos, mas o significado mantém-se, o que nos permite concluir que existe um relativo consenso quanto às componentes essenciais da formação inicial de professores. Quer sejam estas ou outras perspectivas, relativas às diferentes componentes, elas não podem ser compartimentadas, antes necessitam de se articular num processo de complementaridade, para que todo o processo seja congruente; tal como nos refere Alves (2001:45) “a formação inicial ganha pleno sentido, quando ela é perspectivada em função de uma globalidade, quando ela é, de facto, propedêutica de uma formação permanente, desenvolvimentalista, do professor”.

Para Garcia (1999), esta formação de professores cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação de acordo com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar; em segundo lugar, a instituição formadora tem a função de controle da certificação ou permissão para exercer a função docente; e em terceiro lugar, a instituição de formação tem dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

No entanto, como se sabe, para que este movimento de mudança tenha e faça sentido é necessário que o “envolvimento seja significativo e produtivo, deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino” (Hargreaves, 1998:12). A evidência de que a formação inicial de professores é o ponto de partida para o conhecimento e o desenvolvimento profissionais, exige repensar a forma como essa formação docente é encarada, lembrando que é responsável e determinante para a vida profissional.

Na verdade, a actual Formação Inicial de professores e os programas responsáveis por essa formação parecem alheados desta realidade, reflectindo ainda os constrangimentos impostos pela racionalidade técnica que os orienta, e dos quais se destacam: o fosso existente entre a teoria e a prática (Gómez, 1992; Schön, 1992) e as dúvidas sobre a capacidade da Universidade para formar bons professores (Alarcão, 1996).

Neste sentido, Roldão (1999a) é da opinião que os cursos de formação inicial devem ser repensados, tendo em conta que a sua organização curricular esteja coerentemente articulada com as suas finalidades de formação profissional, sugerindo que “a formação inicial deve reforçar a formação do docente enquanto profissional de cultura e educação, evitando um praticismo redutor, e proporcionando uma base cultural consistente, a par da aquisição de competências metodológicas e funcionais que propiciem a flexibilidade intelectual, a continuidade da atitude questionante e problematizadora, a capacidade de autoformação permanente; a componente ligada à experiência profissional, ou prática pedagógica no quadro dos currículos de formação, tem de constituir-se em espaço efectivo de primeira socialização na profissão, de práticas reflectidas e reexaminadas, de convergência e integração coerente dos restantes domínios da formação” (*ibidem*: 606-607).

Também Benedito & Imbernón (2000:72) sustentaram esta opinião, afirmando que é essencial reorganizar tanto os conteúdos de formação como a metodologia com que estes são transmitidos, uma vez que “o modelo de formação utilizado com os futuros professores actua sempre como currículo latente de metodologia”. É preciso aplicar-se uma nova metodologia e desenvolver uma investigação constante, considerando tanto a vertente teórica como a prática, da formação integral do futuro professor. Usando as palavras de Alves (2001:42), a formação inicial “deve voltar-se para uma preparação do futuro professor como agente de crescimento e mudança, a operar dentro e fora de si mesmo, isto é, extensiva ao contexto pessoal e envolvente”.

Em Portugal, a necessidade de realizar uma formação inicial de qualidade encontra-se, por exemplo, bem expressa num documento elaborado pela Comissão *ad hoc* do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) para a formação de professores. Esse documento apresenta algumas orientações, a título de sugestão, no que diz respeito aos processos de aprender a ensinar, e que aqui interessa salientar (Ponte, *et al.*, 2000:12-15):

“- A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, necessita de ser articulada com a formação pós-inicial;

- A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais;
- A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores;
- A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;
- A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando.”

No fundo, é preciso que a formação inicial seja flexível, proporcionando meios para se desenvolver uma atitude crítica e uma constante receptividade em relação ao que acontece no meio e ao próprio meio social. Um modelo de formação que permita reflectir sobre práticas e sobre avaliação parece ser aquele que propicia o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da profissão docente. Isto é, um modelo de formação reflexivo na formação inicial, poderá fazer desencadear mecanismos para que a reflexão seja, de facto, uma realidade na prática dos professores.

3.3.1.1. - O estágio pedagógico

Sendo uma “componente fundamental do curso, destinada a iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional docente” (INAFOP, 2002: 17), a prática pedagógica supervisionada, ou estágio pedagógico, dos programas de formação inicial apresenta-se como um espaço de aprendizagem em contexto onde é possível articular a teoria com a prática, reflectir criticamente sobre esta e reorientar a acção, individual e colectiva, para a resolução de problemas concretos, num espaço de intervenção – a escola. Pretende-se, em última análise, que para além de possibilitar a aquisição de competências profissionais essenciais ao desempenho da actividade docente, tenha ainda como finalidade promover atitudes de carácter pessoal e profissional que garantam as condições para um desenvolvimento profissional progressivo dos futuros professores.

Assim, e embora seja genericamente caracterizado como uma fase de “grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível sócio-profissional, relacional e epistemológico, o estágio pedagógico pode também ser um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens realizadas” (Moreira, *et al.*, 2006: 45).

Nesta perspectiva, Pérez Gómez (1992) defende que o estágio deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no *conhecimento-na-acção*, próprio desta actividade profissional e também o desenvolvimento das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a *reflexão-na-acção*, que analisa o *conhecimento-na-acção*, como a *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na acção*.

Ainda segundo o mesmo autor, todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. Desta forma, há um ganho de autonomia profissional e de capacidade de cooperação e colaboração constituindo estas duas formas de enriquecimento profissional factores importantes que nem sempre são conciliáveis de uma forma satisfatória.

A regulamentação do estágio pedagógico em Portugal tem determinado que os estagiários desenvolvam competências profissionais em três áreas: na área de leccionação, na área de intervenção na escola e na área de relação com o meio. De facto, é nestes três espaços de intervenção pedagógica que se concretiza a actividade docente dos professores na escola, tendo o estágio os seguintes objectivos:

- “a) Integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da sua docência;
- b) Estruturar o processo ensino-aprendizagem;
- c) Integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar;
- d) Desenvolver a capacidade de direcção e orientação educativa da turma;
- e) Desenvolver competências nos domínios da observação e da avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo;

f) Desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar;

g) Contribuir para que a acção educativa desenvolva a interacção escola/comunidade.”

(Portaria n.º 659/88 de 29 de Setembro)

A avaliação considerada, na mesma portaria, como um processo contínuo que incide no trabalho individual e de grupo, considera os seguintes parâmetros:

“a) Prática Pedagógica;

b) Participação activa em sessões e outras actividades;

c) Integração na comunidade escolar;

d) Integração no meio.”

Por último, a portaria refere a possibilidade de se firmarem protocolos, entre as universidades e as escolas, que formalizem os entendimentos, que aceites pelas duas instituições, favoreçam, com ganhos mútuos, o processo de formação dos professores estagiários. Esta intenção que parece denunciar preocupações mais de carácter funcional e administrativo e que, provavelmente, se colocavam como propósito na altura da promulgação deste normativo, parece assumir, hoje, uma importância determinante e um significado mais profundo. Tal facto, implica um entendimento, entre duas instituições, sobre aspectos fundamentais do estágio pedagógico – concepção, planeamento, execução e avaliação – que viabilize uma cooperação sólida na consecução dos objectivos que em comum se propõem alcançar: uma formação inicial de qualidade que, não só produza bons professores, mas também, que influencie as dinâmicas de acção no interior das próprias instituições, enfatizando a importância dos processos de formação em contexto.

Num estudo mais recente sobre concepções e práticas de orientação na Formação Inicial de professores, Formosinho (2002) afirma que, nos estágios, coabitam seis paradigmas de formação: o técnico, o clínico, o tradicional, o pessoal, o académico e o moral/social. Se bem que não se registem formas hegemónicas de modelos de formação em estágio, torna-se notória a predominância do modelo técnico em conjugação com o modelo pessoal no processo de formação: a par de uma preocupação pela implementação de técnicas eficazes, estruturadoras do comportamento dos professores, regista-se uma

valorização do professor como pessoa, com uma importância conferida às interações pessoais e com a atenção facultada ao processo de desenvolvimento profissional do professor. O estudo de Jacinto (2001) acentua ainda uma predominância de atitudes de ordem avaliativa em detrimento de formas de flexibilidade e de questionamento das práticas dos formandos. Parece, assim, manter-se, ao nível da Formação Inicial, um predomínio de modelos técnicos de carácter comportamentalista, preocupados com a eficácia dos meios para atingir os fins educacionais, começando, no entanto, já a emergir uma visão de formação a reflectir preocupações humanistas.

Como forma de diminuir o fosso entre teoria e prática e possibilitar o “aprender fazendo” de forma menos tecnicista, alguns autores (Ponte & Brunheira, 2001) sugerem que o *practicum* comece mais cedo nos cursos. Colocando os futuros professores em situação de experiência directa mais cedo, e fazendo recair o seu problematizar e o seu questionar sobre essa prática pedagógica, embora pouco experienciada ainda. Não só as práticas podem e devem começar antes do final da parte curricular dos cursos (como acontece no curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo), como a reflexão pode começar antes das práticas.

Num estudo sobre o início da formação de professores reflexivos, Darsie & Carvalho (1996) defendem que esta pode, e deve, começar antes mesmo de o aluno-professor em formação, iniciar as suas próprias práticas, ou seja, durante as primeiras fases da parte curricular do seu curso. Neste caso, e perante práticas muito reduzidas, pontuais ou mesmo nulas do futuro professor, que possam constituir o objecto da reflexão, as autoras sugerem a utilização, com esse fim, das experiências, passadas e presentes, dos formandos enquanto alunos, considerando que “a reflexão do aluno-professor sobre a sua própria aprendizagem do que e de como ensinar, e a reflexão sobre a sua história de vida escolar” são essenciais à sua formação reflexiva (Darsie & Carvalho, 1996: 90). Concluem ainda que esta reflexão sobre o que sabe e sobre o que e como aprendeu pode levar o aluno-professor à reflexão sobre a sua prática.

Ângela Rodrigues (2003:8), seguindo esta linha de pensamento, deixa uma advertência, de grande importância, que merece uma atenção por parte das instituições formadoras: “a prática, sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de

quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, só por si, um efeito formativo”. Parece-nos que a Prática Pedagógica, como componente essencial do processo formativo, deve impor a sua importância de forma válida e coerente. A autora acima identificada aponta os programas como uma das fragilidades visíveis, sobretudo na fraca articulação entre a prática (a que chama experiência) e a reflexão sobre a prática. Cada vez mais se deseja que a prática seja reflexiva e que seja esta reflexão o motor da produção de mais e melhores saberes profissionais nos diferentes actores que a envolvem, uma vez que “A prática pedagógica (...) ou estágio, se realiza na leccionação de uma ou mais turmas num sistema de co-responsabilização dos formandos com o orientador da escola e a supervisão da instituição formadora e, de forma diferenciada, de acordo com a especificidade de cada nível de educação e ensino” (Decreto-Lei n.º 344/89, Portaria n.º 336/88 e INAFOP, 2002: 17).

Os actores envolvidos na prática pedagógica, acima citados, são provenientes de grupos diferentes, com hierarquias bem definidas, mesmo que não de forma explícita. É ao estagiário que compete a função de gerir esta relação triangular, tarefa nem sempre fácil de assumir. Não vamos aqui alongar-nos sobre os papéis destes actores, pois o tema será desenvolvido mais adiante, no âmbito deste trabalho.

No entanto, é de referir que a prática pedagógica toma vida através dos docentes que ali trabalham – os supervisores, cooperantes, os professores-estagiários -, que são os portadores da responsabilidade de estabelecer o elo de ligação entre a instituição formadora e a escola que vai receber os professores-estagiários, o que nem sempre se torna tarefa fácil. Na verdade, entre os factores que a dificultam: “a ausência de um projecto uno de formação no seio da instituição, graves lacunas na formação de supervisores e a ausência de cultura de colaboração entre a universidade [ou ESEs] e as escolas vêm reforçar as tensões sentidas no processo superviso e o estatuto já precário do estágio pedagógico, percebido genericamente como o *parente pobre de todas as disciplinas*” (Moreira, 2001:140).

Quando concluímos sobre a primeira ideia condutora desta análise, a formação de professores/formação inicial, referimos, em síntese, que o estágio pedagógico constitui um dos primeiros momentos de socialização dos futuros professores e que, enquanto tal, é fundamental que se constitua num espaço de integração representativo da acção educativa

que caracteriza e identifica, actualmente, a função docente, valorizada, no seu significado e conteúdo, pelo processo de autonomia da escola. Apesar deste elevado valor, o espaço que ocupa no contexto global do processo de formação de professores não lhe permite, de forma alguma, resolver, no todo ou em parte, as necessidades formativas que a actividade docente, complexa e diversa, comporta. No entanto, devido às suas especificidades, corporiza um contributo imprescindível na socialização dos professores em início de carreira e torna-se decisivo no seu desenvolvimento pessoal e profissional futuro.

A segunda ideia que acabamos de desenvolver – a importância da articulação da teoria com a prática e o privilegiar de dinâmicas de reflexão partilhada sobre a prática e de interacção cooperante na concretização dos projectos da escola e da sua comunidade educativa – deixa antever os fundamentos nucleares que devem presidir à estruturação da formação inicial no futuro e acentua, com especial relevo, a atitude formativa com que se deve encarar o estágio pedagógico, por todos os que directa ou indirectamente nele participam, no presente.

3.3.1.2. - A formação inicial do professor do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

Até ao início dos anos 90, o grau académico exigido aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico era o Bacharelato. Só nos finais dessa década o grau exigido passou a ser o de Licenciatura, quer através dos Cursos de Formação Inicial, quer através da criação de uma estrutura formativa que permitisse aos Bacharéis em funções a aquisição de Licenciatura, nomeadamente através de Cursos de Complemento de Formação. Tal exigência manteve-se até aos dias de hoje, embora no próximo ano lectivo já hajam alterações a este nível, uma vez que “a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, (...) e de um subsequente mestrado em Ensino (...)”, Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

No entanto, segundo Lopes (2005:86) “a formação inicial de professores do 1.º CEB, em Portugal, tem-se baseado numa relação fraca com um saber fraco – por

menosprezo da sua importância estratégica ou por intuítos de conformização, dada a sua importância estratégica”.

A formação inicial dos professores do 1.º CEB tem algumas especificidades, a considerar neste contexto. Afonso & Canário (2002:32) apontam três aspectos a considerar na formação para este ciclo: o *contexto de formação*, a *monodocência* e por último a *política curricular*.

Relativamente ao *contexto de formação*, torna-se necessário pensar que a formação destes profissionais tem sofrido profundas e estruturantes reformas ao nível institucional. Por ser um ciclo onde a investigação é ainda diminuta, pouco se tem investido na sua valorização, continuando ainda hoje a ver-se o futuro professor do 1.º Ciclo com alguma conotação de nível inferior pelos colegas da mesma instituição de formação, mas de outros Ciclos de ensino. Relembramos que grande parte das disciplinas é comum aos diferentes Ciclos de ensino, mas são os futuros professores do 1.º Ciclo que concluem o curso com maior período de formação prática, no contexto profissional (estágio).

A *monodocência*, “requer uma integração de saberes sólida e segura, de forma a garantir uma gestão adequada do processo de ensino-aprendizagem” (*ibidem*) desse nível etário. Por outro lado, a monodocência implica que a Universidade ou a Escola Superior de Educação, saiba moderar a profundidade dos conteúdos científicos e ponderar melhor quais são os reais objectivos a que se deve propor para formar especificamente estes profissionais.

O terceiro aspecto é a *política curricular*. A estrutura curricular dos cursos do 1.º CEB assenta em várias dimensões, no âmbito das diversas áreas a leccionar, quando colocado em situação de trabalho. Estes aspectos estão tratados no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, já enunciado no ponto anterior deste estudo, onde é definido o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB. Este perfil assinala os âmbitos a considerar na formação deste, englobando as áreas curriculares e as não curriculares.

É importante não esquecer que, neste nível de ensino, a acção tem de ser globalizante e é da responsabilidade de um único professor. É preciso que as didácticas destas áreas, na formação inicial, estejam vocacionadas para o 1.º Ciclo, o que nem sempre

acontece. Muitas vezes, as didácticas e as metodologias são trabalhadas de formas indiferenciadas independentemente do nível de ensino para que prepara os seus formandos.

A mais valia que nos parece estar presente na política curricular destes cursos é a componente prática, que acontece ao longo de três anos. Realiza-se em fases progressivas, desde a observação até à intervenção semanal, o que torna estes professores como aqueles que mais contacto estabelecem com o contexto educativo onde vão desenvolver a sua actividade.

Em jeito de conclusão, ficam as palavras de Afonso & Canário (2002: 32), com as quais estamos de inteiro acordo: “a formação de profissionais para o primeiro ciclo do ensino básico requer um currículo centrado na natureza profissionalizante da formação, que possibilite uma mobilização de saberes científicos e técnicos de forma simultaneamente aprofundada e integrada”.

3.3.2. - Formação Contínua

Não sendo objectivo desta investigação debruçarmo-nos sobre a Formação Contínua, importa neste ponto fazer apenas um enquadramento geral deste tipo de formação, tão só por dar continuidade à Formação Inicial, já abordada anteriormente e, essa sim, o ponto chave neste estudo.

Tal como afirma García (1992), é necessário haver uma forte interconecção entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação contínua. De acordo com este autor, não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produto acabado”, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento pessoal.

A Formação Contínua é, assim, segundo alguns autores (Canário, 1991; Nóvoa, 1992), um meio de preparação dos professores para enfrentarem os novos desafios educativos, decorrentes das reformas dos sistemas educativos levadas a cabo em diversos países e, mais recentemente, em Portugal. Entende-se esta como um processo permanente – porque a evolução e produção do conhecimento se faz a um ritmo acelerado que facilmente desactualiza aqueles que lhe perdem o contacto, e contínuo – porque se

desenvolve integrando sem descontinuidades, mas sim de forma articulada, as diferentes etapas de formação.

Em Portugal, a necessidade de formação contínua também foi reconhecida pelo Ministério depois da revolução de 1974, o qual tentou estabelecer condições para a desenvolver. Esta necessidade foi especialmente sentida no ensino primário, onde a revolução tinha levado a cabo uma mudança radical nos seus currículos. Textos, materiais audiovisuais e guiões sobre os novos currículos foram publicados. Vários cursos de formação contínua foram realizados em 1975 e 1976 para ajudar os professores a trabalharem com os novos currículos (Almeida, 1981, citado por Serrazina, 1998), apesar de não terem atingido toda a população de professores primários (cerca de 36000 em 1979/80).

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pelo parlamento em 1986, tenha reconhecido a formação contínua como um direito e um dever, o panorama somente foi alterado em 1992, quando uma estrutura nacional para a formação contínua foi oficialmente criada tornando-se essencial para a progressão na carreira.

Canário (1991) refere que, durante muito tempo, a formação de professores se reduziu à questão da Formação Inicial e que o reconhecimento da necessidade de a formação acompanhar o exercício da actividade profissional revelou a inevitabilidade e premência da Formação Contínua. Para justificar a opção de que, hoje, se deve privilegiar esta modalidade de formação, o autor aponta três razões: a primeira porque entende que “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de 30 anos de carreira serão bem mais importantes que 4 ou 5 anos de formação prévia ao exercício da profissão” (*ibidem*: 82); a segunda, porque embora afirme que o corpo docente que temos, é numeroso e relativamente jovem, devido à entrada no sistema, num passado recente, de um número substancial de professores, não considera “sensato que a sua renovação seja feita através da entrada no mercado de trabalho dos jovens docentes (...) nem a concretização de uma reforma poderia esperar pelas consequências de um processo lento e de eficácia reduzida a prazo” (*ibidem*: 82); na terceira razão apontada, e que se prende com a segunda, o autor sustenta, com base em diferentes trabalhos de investigação, a ideia de que há dificuldades em “transferir as aquisições feitas durante a formação inicial para as escolas.

O processo de socialização a que os professores são sujeitos no interior dos estabelecimentos de ensino, tende a anular ou, pelo menos, deformar os efeitos da formação inicial” (*ibidem*: 82).

A década de 90, segundo Nóvoa (1992), foi então marcada pela formação contínua de professores, já que, resolvidos os problemas estruturais das décadas anteriores, novos problemas se colocariam decorrentes, por um lado, da consagração legal do estatuto da carreira docente. Situando a gestão desta questão na confluência de dinâmicas políticas e sindicais, o autor salienta a importância que a Formação Contínua assume, considerando que “o desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)” (Nóvoa, 1992:22).

A formação contínua é, então, imprescindível para o crescimento e desenvolvimento do professor e pode contemplar diversas modalidades, entre elas: acções de formação contínua, cursos, módulos, seminários, oficinas, projectos, círculos de estudos, entre outros. Todas elas têm a intenção de resolver problemas que os professores, eventualmente, possam sentir.

Capítulo 4

- Desenvolvimento dos professores -

A opção de um indivíduo por uma determinada profissão acarreta, geralmente, a entrada numa rede de relações sociais e culturais de características diversas que, conjugadas com o desenvolvimento pessoal, permitem fazer emergir traços sequenciais e compor perfis de desenvolvimento de uma profissão.

O desenvolvimento pessoal e profissional implica crescimento, mudança, melhoria, adequação, no que diz respeito ao próprio conhecimento e às atitudes no trabalho e para com o trabalho. Procura-se a sinergia entre as necessidades de desenvolvimento profissional e as necessidades organizativas, institucionais e sociais.

Embora existam diferentes correntes, a investigação até agora realizada, no que concerne à profissão de professor, é mais ou menos consensual no que diz respeito ao progressivo desvanecer do empenho, da dedicação e da motivação dos mesmos com o decorrer da passagem dos anos pela sua sociabilidade profissional, como poderemos constatar nos sub-capítulos seguintes.

4.1. – Breve abordagem aos Ciclos de Vida no Desenvolvimento Humano

A análise do desenvolvimento profissional passa, necessariamente, por considerar o próprio desenvolvimento do ser humano, que ocorre em consequência de um processo biológico, social e temporal, que visa integrar o sujeito “num grupo que lhe transmite uma determinada maneira colectiva de viver e de compreender o mundo, que lhe permite apropriar-se de um conjunto de significados que (...) dão sentido à sua existência” (Nóvoa, 1988: 7).

Gonçalves (1990), referindo-se à idade adulta, considera que os estudos sobre o desenvolvimento humano, “que, tomado no sentido ontogénico, pode ser definido como «processo de mudança experimentado por uma pessoa, do momento da sua concepção biológica ao da sua morte física» (Thomas, 1985), restringiram-se, até há pouco mais de

uma década, à infância e à adolescência. A idade adulta era tida como um período de estabilidade, concepção que as cada vez mais rápidas mutações sócio-culturais, uma quase radical alteração de valores e o envelhecimento da população viriam a quebrar, chamando a atenção e enfatizando a «dinâmica do processo segundo o qual a vida dos adultos se desenvolve». Deste modo, a «realização do potencial adulto tornou-se sinal dos nossos tempos» (Knox, 1983). A idade adulta passará, então a ser considerada como «uma fase particular do desenvolvimento do ser humano», no decurso da qual a maturação biológica e o somatório de experiências e conhecimentos acumulados contribuem para modelar um grupo qualitativamente distinto da infância, da adolescência e da extrema velhice (Huberman, 1987)” (Gonçalves, 1990:12).

A noção de homem enquanto ser social, passível de se desenvolver através de um processo dinâmico, é também defendida por Cavaco (1995), para quem o desenvolvimento não se efectua de um modo linear, antes apresenta diferentes cadências ao longo da vida.

Ao contrário do que possa parecer, existe uma certa dificuldade em apresentar uma definição consensual de Desenvolvimento Humano. Na opinião de Moreira (1993), o conceito de desenvolvimento é, de facto, propenso a desencadear intensas polémicas quanto à sua definição. Com efeito, podem enumerar-se algumas das características apontadas como definidoras da natureza do desenvolvimento, como sendo a mudança no comportamento do organismo, o carácter relativamente permanente, a transformação de um estado menos valorizado para um outro mais valorizado ou o estrito relacionamento com a idade.

O mesmo autor salienta, também, que o Desenvolvimento Humano está associado, geralmente, a uma ideia positiva relacionada com determinados aspectos tais como o enriquecimento do repertório comportamental (Staats), a crescente capacidade de ir para além da informação dada (Bruner) ou a construção de estruturas cognitivas cada vez mais equilibradas e complexas (Piaget).

Também nesta perspectiva se enquadra García (1999), para quem o desenvolvimento é um processo dinâmico, não uniforme e, como tal, envolvido por uma constante mudança. Este é, assim, um processo que “não é apenas o resultado dos diferentes acontecimentos pelos quais [o sujeito] passa, mas também de um processo

dialéctico entre os múltiplos factores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses factores” (Melão, 2000: 9).

Desta forma, e apesar da delimitação de fases, períodos ou estádios, teremos de conceber o desenvolvimento humano como um processo complexo, que se realiza como um todo. Tal como defende Silva (1994) o desenvolvimento é demasiado longo e complexo para poder ser estudado em bloco.

Apesar da complexidade deste tema, que transcende os objectivos deste trabalho, podemos considerar a organização dos ciclos de vida, segundo três perspectivas, de acordo com Huberman (1984), sendo a psico-sexual (privilegia o desenvolvimento afectivo), a sócio-psicológica e a profissional.

Partindo do pressuposto de que é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1995:17), pensamos que a carreira profissional dos professores se configura nos processos de desenvolvimento da pessoa adulta que acabámos de referir.

Ao olharmos o professor, não podemos esquecer que também é uma pessoa e que ensinar e ser professor é uma parte, não o todo, das suas vidas (Lortie, 1975; Sikes, 1986; Sikes, Meason & Woods, 1985 – citados por Sikes, 1992) e, por isso, sujeito às influências que sofre e que exerce também nos outros. Tudo aquilo que acontece à pessoa a influencia e isto traduz-se nas perspectivas, saberes e atitudes, nas crenças e valores de que o professor também se apropria.

Ao longo da vida, o indivíduo sofre alterações complexas no seu comportamento emocional e racional e, conseqüentemente, essas mudanças reflectem-se, também, na sua vida profissional. O professor é, acima de tudo, um indivíduo a quem é exigido um quadro de valores e uma coerência de pensamento e de acção.

4.2. – O Desenvolvimento Profissional

Parece ser aceite, tal como refere Gonçalves (2000), que a tendência natural na carreira do professor é o seu desenvolvimento e que está sujeito a uma evolução natural, em que as preocupações centradas em si próprio se vão deslocando progressivamente para

as preocupações com os alunos, passando pelas preocupações com a organização de ensino.

O autor supra-citado refere que as modificações mais significativas na vida profissional dos professores resultam de dois processos: o primeiro, designado por *processo de humanização*, corresponde às mudanças de atitude e comportamento que se encontram intimamente ligadas às interações com os estudantes ou com outras pessoas; o segundo, denominado *processo de racionalização*, é responsável pelas modificações de comportamento e atitudes do professor na sala de aula, no exercício das suas funções. A profissão de professor é, em suma, bastante mais complexa do que inicialmente se supunha.

O desenvolvimento profissional dos professores é, assim, um conceito usado num sentido muito alargado, sendo, segundo Pacheco & M. Flores (1999:168), um “processo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira”, havendo “uma intenção sistemática de melhorar a prática e os conhecimentos profissionais do docente, de forma a aumentar a qualidade do seu trabalho” (Benedito & Imbernón, 2000: 43).

Cordeiro Alves (2001) partindo de Glickman (1985) salienta, ainda, diversos factores que condicionam o Desenvolvimento Profissional do Professor, como as condições de desenvolvimento do adulto; as «transições» de vida; o «meio» de trabalho na escola; as características da profissão professor, que, constituindo, no seu conjunto, o «contexto de desenvolvimento do professor», se influenciam interactivamente.

Este conceito, abarca todas as formas de aprendizagem levadas a cabo por professores experientes, em todo o tipo de cursos, com especial incidência nos de formação. Segundo Day (1999:4), o desenvolvimento profissional “consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school”.

Neste sentido, Barth (1996, citado por Day, 2001) refere que os professores que se encontram no início da carreira são, por norma, aprendentes vorazes e que esta desesperada vontade de aprender se mantém elevada durante três ou quatro anos, altura em que a vida dos professores se torna altamente rotineira e monótona e a curva da aprendizagem se torna

plana. Posteriormente, com o decorrer dos anos e a exaustão dos professores, a curva de aprendizagem vai descendo até, pura e simplesmente, desaparecer. Esta desmotivação progressiva na aprendizagem tem a ver com diversos factores, nomeadamente com o tipo de formação oferecida, pois “muitas das oportunidades-relâmpago de formação não satisfazem as necessidades intelectuais e de formação, a longo prazo, dos próprios professores” (Day, 2001:86).

Alguns autores, como Hargreaves & Fullan (1992) propõem que o desenvolvimento profissional dos professores se relacione com a oferta de suficientes “oportunidades para ensinar”, que implica oportunidades para:

- a) Adquirir o *conhecimento, competências e skills* característicos dum ensino eficaz

“Esta tem sido a abordagem prevalecte no campo da formação de professores, ao considerar que um “bom ensino” ou “ensino eficaz” está baseado na aquisição, pelos professores, dos conhecimentos e das competências que a investigação tem evidenciado como susceptíveis de influenciar a aprendizagem e os comportamentos dos alunos” (Alonso, 1998:174). Nesta perspectiva os docentes podem ser exercitados por outrem com conhecimentos superiores. Como reflectem Hargreaves & Fullan (1992:5), “A discordância é tratada como resistência e não como oportunidade, como algo a ser reprimido e não como algo a ser encorajado, em ordem a estimular a reflexão crítica acerca da mudança”.

As críticas feitas a esta abordagem prendem-se essencialmente com o excesso de teoria, com a pouca mobilidade dos conteúdos aos participantes, com o facto de serem actividades fundamentalmente individuais e logo com escasso impacto nas escolas. Um outro aspecto é a desvalorização da experiência e do conhecimento prático dos professores (Marcelo, 1995, citado por Alonso, 1998: 175).

- b) Desenvolver as qualidades pessoais, o *autoconhecimento e atitudes* essenciais para um ensino flexível e relações positivas

De acordo com Alonso (1998) o desenvolvimento da pessoa no seu todo, é o resultado de diferentes etapas cada vez mais elaboradas, tendo os factores pessoais dos professores, quer em relação aos seus pares e alunos, quer na sua vontade de inovar, assumido um papel cada vez mais preponderante. “O conhecimento das características pessoais dos professores é importante para o seu desenvolvimento profissional, já que pode constituir um fundamento claro para diagnosticar necessidades e capacidades, oferecer formas de suporte, compreender as necessidades dos professores em diferentes momentos da carreira e ajudá-los a definir objectivos e a desenhar planos para o seu desenvolvimento”. (Alonso, 1998: 179)

- c) Criar um *ambiente de trabalho estimulante* da aprendizagem e desenvolvimento profissional, que ofereça oportunidades para um ensino de qualidade, mais do que apenas para a mera sobrevivência.

Tal como anteriormente se referiu, defendia-se que as organizações não eram aprendentes, mas só as pessoas tinham a capacidade para aprender. “Esta visão, que reduz os processos educativos a nível das pessoas, sem referência aos seus contextos de actuação, está muito arreigada na mentalidade pedagógica, devido à influência da tradição psicologista ou tecnicista da formação de professores, e à forma de organização imperante nos centros escolares baseada, como já vimos, no isolamento e na burocratização da actividade” (Alonso, 1998:194). Mas, a realidade é que a qualidade do ensino está em função da qualidade da escola e o crescimento profissional está interligado com o desenvolvimento da organização escolar.

Perante estas visões do desenvolvimento profissional dos professores, que apresentam projectos parciais da formação, a conclusão que Alonso (1998: 205) retira é de que “precisamos dum modelo compreensivo para a análise do desenvolvimento profissional que, segundo Fullan & Hargreaves (1992), deveria contemplar quatro dimensões fundamentais: a) os significados e *propósitos* dos professores; b) o professor

como *pessoa*; c) o *contexto real* em que os professores trabalham; e c) a *cultura do ensino*, com os seus padrões de relação entre os membros da comunidade escolar”.

As opiniões atrás enunciadas levam-nos para uma análise inter e transdisciplinar da formação, integrando o desenvolvimento profissional do professor reflexivo.

Tal como Alonso (1998), estamos de acordo com Fullan & Hargreaves (1992:6) quando afirmam que “O desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido numa forma mais abrangente. A sua relação com a mudança educacional não se pode restringir à implementação de inovações estabelecidas (ainda que as inclua), mas sobretudo deve levar a uma mudança na profissão e nas instituições em que os professores se formam e aquelas em que trabalham”.

Esta perspectiva integradora do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores baseada no trabalho de Leithwood (1992), citado por García (1999) apresenta-nos um *modelo integrador* que interliga os vários elementos que constituem o desenvolvimento do professor, relacionando o desenvolvimento psicológico com a competência profissional e os ciclos da carreira – Desenvolvimento Psicológico (Ego, Moral e Conceptual); Desenvolvimento da Competência Profissional; Desenvolvimento do Ciclo/Carreira.

Denota-se que os professores são indivíduos que aprendem, evoluindo ao longo da sua carreira profissional, “tanto nos aspectos cognitivos e morais como em interesses, preocupações, entusiasmos, expectativas, que incidirão na sua competência e desempenho profissional, nos contextos específicos em que desenvolvem o seu trabalho” (Alonso, 1998: 208).

Contudo, Day (2001:113,114) critica este modelo multidimensional, referindo que embora “possa ser usado para informar o planeamento do desenvolvimento profissional ao longo da carreira dos professores, não tem em consideração as suas necessidades de autoconfiança, a influência de factores emocionais e cognitivos e as condições em que trabalham”.

Desta forma Fullan & Hargreaves (1992:6) propuseram “transformar as instituições educativas de modo a que o desenvolvimento do professor se formule em termos de transformação das instituições educativas”.

Cordeiro Alves (2001) tece algumas considerações sobre cada uma destas abordagens, interessando-nos neste momento e no âmbito deste trabalho, sobretudo, a sua opinião sobre o desenvolvimento profissional. Segundo este autor, o Desenvolvimento Profissional do Profissional pode ser considerado segundo três perspectivas complementares, mas distintas: o Desenvolvimento Pessoal (Pessoa); Profissionalização (Aquisição de competências) e Socialização (Adaptação ao Meio Profissional).

Assumindo estas três perspectivas, segundo o mesmo autor (Alves, 2001), então poderemos entender o Desenvolvimento Profissional do Professor como:

- o resultado de um processo de crescimento individual (desenvolvimento pessoal);
- o resultado de um processo de aquisição de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem (profissionalização);
- centrado no processo de mudança pelo qual os indivíduos se tornam membros da profissão professor, assumindo, progressivamente, papéis mais completos no campo do ensino (socialização).

Resta-nos concluir, enfatizando a definição de Wubbels (1993) (citado por Alves, 2001:18), segundo o qual “o desenvolvimento profissional se identifica como um todo constituído por muitos e diferentes aspectos, tais como o crescimento em conhecimentos, competências, atitudes e maturidade, destacando-se, entre eles, a construção e manutenção de uma boa interpersoalidade, como garantia de sobrevivência na sala de aulas”.

4.2.1. – Ciclos da Carreira docente

A carreira docente desenvolve-se em etapas diferenciadas que se reflectem na maneira como os professores vivenciam a profissão, “se empenham na prática educativa e no modo como percebem essa mesma prática” (Gonçalves, 2000: 95).

Antes de se proceder a uma tentativa de esboçar qualquer classificação dos modelos/ciclos ou fases do desenvolvimento da carreira docente, convém, antes de mais, definir um critério ou uma característica para servir de base à definição das diversas categorias. Apesar das dificuldades evidenciadas para encontrar esse critério ou essa característica, Moreira (1993:34) apresentou uma classificação dos modelos de desenvolvimento profissional do professor cujo critério seguido foi o posicionamento dos diferentes modelos “quanto à questão do que é que nos professores se desenvolve”. De

acordo com a classificação elaborada pelo autor, e com base no critério apresentado, definem-se cinco grandes classes de modelos:

- *Modelos cognitivo-estruturais*, de influência marcada pelas concepções cognitivo-desenvolvimentistas de Piaget e Kohlberg, entre outros. Nestes modelos, o desenvolvimento do professor é encarado como uma passagem sucessiva por diversos estádios considerados universais e hierarquicamente integrados;

- *Modelos de aquisição de competências*, para os quais o processo de desenvolvimento dos professores se baseia numa aquisição gradual de competências específicas da profissão que os habilitam a uma maior eficácia (quando comparados com professores principiantes) nas suas funções pedagógicas, didáticas e sociais;

- *Modelos de evolução das preocupações*, geralmente associados aos estudos de Fuller, em que o *leitmotive* passa pela preocupação em descobrir a motivação dos futuros professores que frequentam os cursos de formação educacional;

- *Modelos Processuais*, que caracterizam os mecanismos através dos quais os professores podem evoluir, visando uma maior eficácia e eficiência de actuações; não se centram numa descrição das sucessivas etapas pela qual passa o desenvolvimento profissional dos professores;

- *Modelos de ciclo de vida (Life-span)*, em que se tenta abordar o conjunto da carreira do professor, desde que entra na profissão até à reforma. Devido ao facto de abrangerem um período temporal bastante longo, recorrem a métodos retrospectivos tais como autobiografias ou “histórias de vida”. De todos os que se inserem nesta perspectiva, Moreira (1993: 92) dá especial relevo a Huberman (1984, 1989), por ser “aquele que reúne maior interesse neste momento, sobretudo nos países sujeitos à influência francófona”.

Este modelo (Huberman; 1984, 1989) tem vindo a ser muito considerado, pretendendo estabelecer ligações entre os ciclos vitais ao longo da carreira docente e as mudanças relacionadas com o conhecimento e competências, atitudes, expectativas e preocupações, e com a formação e as condições de trabalho, entre outras. Surge, assim, o interesse pelo percurso e trajetória profissionais dos professores, pelo desenvolvimento de fases no decurso da carreira, pelos ciclos de vida e de percepção social.

São muitas as caracterizações e modelos de etapas na carreira resultantes da investigação realizada neste campo com professores de diferentes níveis de ensino (Moreira, 1993; Gonçalves, 2000).

Uma obra que marcou a diferença na investigação nesse domínio, teve como autor Huberman (1989) e intitulava-se *La vie des enseignants*. Huberman pode, de facto, ser considerado o pioneiro dos estudos sobre a evolução da carreira docente (vista como um processo longitudinal), servindo de modelo a diversos estudos, realizados nomeadamente em Portugal, através de trabalhos de Cavaco (1990) e Gonçalves (1990). Trata-se de um tipo de abordagem bastante coerente com um conceito longitudinal de desenvolvimento, não reduzindo apenas à fase inicial da carreira do professor, como muito bem salienta Loureiro (1997).

Por ser um dos trabalhos mais conhecidos no contexto europeu, analisaremos brevemente o modelo de desenvolvimento da carreira do professor proposto por Huberman (1995) composto por sete ciclos de vida ou fases cujas referências temporais têm mais valor indicativo que absoluto.

4.2.1.1. – O Modelo de Huberman

Os trabalhos de Huberman (1984, 1995) parecem já bastante conhecidos como estudos que retractaram o desenvolvimento profissional de professores, constituindo-se como marcos de referência sobre o tema. Resumidamente, a ideia do autor é que a carreira docente é considerada como a sucessão de ciclos de vida profissional, em que existem certas *tendências gerais* que comportam uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo da carreira docente.

No âmbito da biografia profissional do professor, Huberman (1984, 1995) desenvolveu uma pesquisa abrangendo 150 professores do ensino secundário da Suíça. Na sequência de trabalhos seus anteriores, no domínio do desenvolvimento social do ciclo da vida humana, Huberman resolveu direccionar a sua investigação para uma população específica de adultos: os professores. Durante oito anos procurou verificar a existência ou não de fases, etapas, estádios-tipo na evolução da carreira docente. A este objectivo central, outros se lhe agregaram, os quais se apresentam em forma sintetizada: a) a influência de factores biográficos e sociais nas percepções dos professores; b) as alterações das condutas pedagógicas no decurso da carreira, c) o domínio das componentes-chave do

repertório pedagógico e, conseqüentemente, as medidas tomadas no sentido da resolução de experiências de insucesso pedagógico-didático; e d) a evolução das preocupações ou das prioridades no decurso da carreira.

Este autor concluiu a existência de ciclos de vida na profissão docente, de «sequências-tipo» ou «maxiciclos», como os denomina, aplicando-se à generalidade das carreiras de indivíduos diferentes numa mesma profissão, procurando o autor, no entanto, salvaguardar a ideia de que se uma sequência se reporta à maioria dos elementos de uma população estudada, não abrange contudo a totalidade dessa população, dada a complexidade e a diversidade dos percursos de vida profissional.

Assim, Huberman (1984), no campo das tendências gerais do ciclo de vida dos professores, preconizou sete fases na carreira do professor:

1. *A entrada na carreira.*

É um tempo de confronto com a complexidade da realidade profissional, em que o processo fundamental envolvido é o da exploração, a qual pode ser sistemática ou ocasional, realizada de um forma simples ou causando problemas vários, decisiva ou enganadora (Huberman, 1989). Esse processo pode, no entanto, assumir diversas facetas, das quais as mais significativas são a *sobrevivência* e a *descoberta*, igualmente relevadas por outros autores.

A *sobrevivência/insegurança* designam aquilo a que se costuma chamar o “choque com o real” (Huberman, 1989, 1995; Loureiro, 1997), resultante do contacto do professor com a situação profissional, associado ao confronto com um contexto diferente do esperado. Daqui resulta uma busca constante, a preocupação consigo próprio, o desfasamento entre os ideais construídos e a realidade quotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão dos conhecimentos e selecção do material didático, o confronto com relações muito íntimas e muito distantes, dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos ou com o material didático, inadequado ou inexistente.

A par deste “estádio de sobrevivência” (Huberman, 1984:29), emerge o aspecto da *descoberta*, o entusiasmo inicial, o desejo de experimentação, a exaltação de estar em situação de responsabilidade por uma turma, por um programa e de se sentir parte de um

corpo profissional. Este aspecto (*descoberta*) é retido como uma vivência positiva, ajudando na superação dos problemas inerentes à *sobrevivência*.

O início de qualquer actividade profissional é, em suma, um período contraditório. De um modo geral, pode ser encarado como um “jogo de procura de conciliação entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, em que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o sonho (a meta) que dá sentido aos seus esforços” (Cavaco, 1995: 163).

Além disso, para Day (2001:102), esta etapa tende a caracterizar-se por fortes pressões que se fazem sentir no professor, oriundas de sentidos diferentes: o da busca da própria realidade pessoal, por vezes utópica, e o da forte pressão socializadora da própria escola. Este confronto de forças entre as aspirações do professor e a cultura da instituição escolar poderá promover uma primeira crise de identidade profissional, na qual se verifica um confronto entre a vontade de afirmação pessoal e a tentação de abandonar a profissão.

2. A fase de estabilização.

Ocorre entre os 4 e os 5 anos de carreira, caracterizando-se por uma estabilização criada pela opção pessoal e subjectiva que é o comprometimento definitivo com o ensino enquanto carreira e, em segundo lugar, de um acto administrativo, nomeadamente a efectivação.

Este período de maior independência e autonomia, precede ou acompanha um sentimento crescente de maior liberdade, uma atitude de maior descentração e um sentido de competência pedagógica crescente, factores que fazem emergir a sensação de confiança, auto-estima, segurança, conforto e descontração (Huberman, 1995).

Nesta fase, os indivíduos podem experimentar sentimentos de agrado e satisfação, percepcionando-a em termos positivos. Este aspecto deriva da aquisição de um *background* que possibilita uma maior disponibilidade e flexibilidade para o docente lidar com o contexto escolar (Loureiro, 1997).

3. A fase de diversificação.

As tendências gerais consideradas por Huberman apontam para que a estabilização conduza a uma fase de diversificação e experimentação (Loureiro, 1997), que se inicia por volta dos 7 anos de carreira e pode durar vários anos, manifestando-se no investimento em

diferentes experiências pessoais, na diversificação do material didáctico, na diferenciação dos modos de avaliação, na maior flexibilidade da gestão curricular e numa menor rigidez pedagógica.

Huberman (1995) explica que após uma primeira vivência com as actividades da sala de aula e da profissão em geral, o docente anseia por novos desafios. Esta procura pode personificar o receio da rotina, a necessidade de manter o entusiasmo pela profissão ou de se projectar como docente aos 50/60 anos, sem que daí venha a resultar uma sensação de pesadelo. Cooper (citado por Huberman, 1989) resume esta tendência como uma fase em que o professor está à procura de novos estímulos, de novas ideias, de novos compromissos e desafios, ou seja, sente a necessidade de se comprometer em projectos com um certo significado e envergadura.

4. *A fase do pôr-se em questão.*

As origens e características desta fase são de difícil apreensão, existindo, no entanto, duas possibilidades de aí se chegar, na sequência da fase anterior. A primeira deriva do elevado número de casos originados na fase de diversificação, ao longo de um período em que as pessoas se questionam, não havendo uma consciencialização do tipo de diversificação nem do objecto do questionamento, o que se traduz num ligeiro sentimento de monotonia e numa crise existencial afectiva face ao prosseguimento da carreira. A segunda desenvolve progressivamente uma sensação de rotina, a partir da fase da estabilização, que pode ser explicada pelo desencanto motivado pelo fracasso das experiências ou de reformas estruturais em que os docentes participaram activamente, sem que tivessem passado por uma actividade inovadora significativa (Huberman, 1995; Loureiro, 1997).

Esta fase surge frequentemente no meio da carreira trata-se de “um período que se situa, globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º ano de ensino” (Huberman, 1995:43), onde o colocar-se em questão é um lugar comum, sendo esse questionamento sentido de maneira distinta por homens e mulheres, começando mais cedo no sexo masculino e terminando mais tarde, relativamente ao sexo feminino.

5. *A fase da serenidade e do distanciamento afectivo.*

Esta fase é considerada, mais do que outra coisa, como um estado de alma, que é atingido por (alguns) docentes a partir dos 25 anos de carreira (entre os 45 e os 55 anos de idade). Caracteriza-se pela diminuição da ambição, tal como do investimento profissional, ao invés da sensação de serenidade e confiança.

Por outro lado, Huberman (1995) refere que o distanciamento face aos alunos se acentua, tendo como pano de fundo o papel daqueles na relação pedagógica e favorecendo os professores mais jovens (maior proximidade cronológica) em detrimento dos menos jovens (maior afastamento cronológico). O mesmo autor referencia, também, a dimensão sociológica, pautada pelo facto de os intervenientes pertencerem a gerações diferentes e, como tal, o diálogo a entabular se tornar mais difícil.

6. *A fase do conservantismo e das lamentações.*

O conservadorismo acentua-se com a idade (por volta dos 35 anos de carreira) surgindo, como consequência, uma maior rigidez e um maior dogmatismo, uma prudência mais acentuada e uma resistência mais firme às inovações, sentindo-se uma certa nostalgia do passado e uma mudança de óptica geral face ao futuro (Huberman, 1995). Nos docentes, esta tendência manifesta-se através das lamentações acerca da evolução negativa dos alunos, contra os colegas mais novos, contra o ensino instituído, a política educacional, os pais e encarregados de educação, etc.

Huberman (1995) considera que os professores podem chegar a esta fase por diversas vias: directamente de uma crise mal resolvida, de colocar-se em questão; na sequência de reformas mal sucedidas ou com as quais não concordavam ou, ainda, vindos de uma fase de serenidade.

A tendência para o desinvestimento na escola continua a manifestar-se, podendo conduzir a “uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema de ensino” (Huberman, 1995: 46).

7. *A fase do desinvestimento.*

Ocorre, regra geral, no final da carreira (entre os 35 e os 40 anos de serviço), caracterizando-se como uma fase de recuo e de interiorização. Tal desinvestimento pode ser encarado de duas maneiras distintas (Huberman, 1995): sereno (quando os docentes se libertam, progressivamente e sem lamentações, do investimento no trabalho) ou amargo (se

o descomprometimento for vivido de uma forma negativa, através da rejeição de novas reformas, da marginalização em relação aos colegas mais novos e aos acontecimentos que perpassam a escola ou o sistema escolar).

As diversas transacções que acabámos de referir podem ser alvo de uma representação esquemática que pode traduzir uma sequência normativa no ciclo de vida profissional do professor. Este modelo admite várias sequências, pressupondo que é possível considerar vários padrões de carreira, bem como a ideia de que as fases não são vividas nem na mesma sequência, nem na sua totalidade, por todos os professores. O resultado pode ser ilustrado na Figura 2:

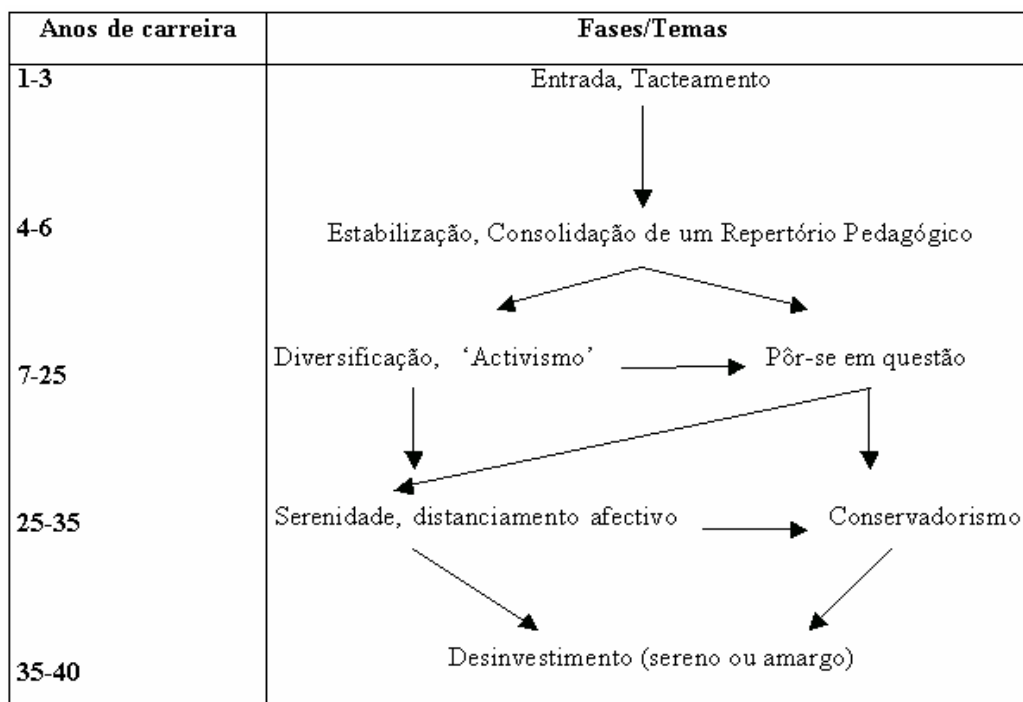


Figura 2 – Modelo de Huberman sobre as fases da carreira docente (Huberman, 1995: 47)

Apesar de delinear estas fases, Huberman (1989) chama a atenção para a não linearidade da carreira, devendo antes ser atribuído “um estatuto flexível, sugestivo e temático” (*ibidem*: 28) a cada uma das suas fases ou etapas, na consciência de que a sua sistematização é sempre feita à posteriori. Na verdade, a emergência de cada fase não é apenas o resultado de factores estritamente pessoais, mas para ela podem também

concorrer as expectativas sociais, a organização do trabalho e acontecimentos sociais marcantes. Além disso, acrescenta aquele autor, a actividade humana não se reduz à capacidade de reacção, assegurando, mesmo, que “o desenvolvimento humano é, em grande parte, *teleológico*, isto é, o actor humano observa, estuda, planifica as sequências que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da fase seguinte” (*ibidem*:29) do seu percurso profissional.

O modelo acabado de descrever tem sido alvo de várias críticas e propostas de reformulação, dentre as quais destacamos a apresentada por Moreira (1993), baseada nos seguintes pressupostos:

- a diferentes estádios não correspondem, forçosamente, diferentes níveis de estruturação;
- o desenvolvimento não é visto, necessariamente, como um aspecto positivo, envolvendo também processos de crescimento e declínio;
- a existência de uma multiplicidade de processos de acção durante o percurso de desenvolvimento.

O mesmo autor apresenta, em consequência, um modelo mais simplificado e mais coerente, englobando os três estádios que se esquematizam na Quadro 1:

DESIGNAÇÃO	PROCESSO DOMINANTE	ASPECTOS +/-
Entrada	Exploração	Descoberta/Sobrevivência
Renovação	Reformulação	Diversificação/Repór em questão
Desinvestimento	Focalização	Serenidade/Amargura

Quadro 1 – Modelo de Huberman adaptado por Moreira (1993:111)

No que diz respeito, especificamente, à carreira dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Gonçalves (2000), baseando-se no modelo de Huberman com a adaptação de algumas *nuanças*, menciona três fases com características diversas. Na primeira, a atenção do professor está voltada para as condições materiais do mundo envolvente e com o comportamento dos alunos e dos superiores hierárquicos. O professor projecta as suas preocupações de forma diversa em dois momentos. Primeiramente, as inquietações

relacionam-se, hierarquicamente, com a escola, com a família e com os alunos, consigo próprio, com colegas e com outros colegas que ocupam lugares de gestão. Depois, a sua atenção volta-se para a família, para os alunos, para a pessoa do professor, para os colegas e a escola. Pode parecer que, a pouco e pouco, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico vai transformando a sua profissão em momentos solitários e de isolamento profissional.

Na segunda fase da carreira, o professor do 1.º Ciclo dá atenção a variantes mais abrangentes atribuídas aos sindicatos, ao sistema educativo, ao papel do professor e ao Ministério da Educação. Sequencia, também, as preocupações relacionais ao nível dos alunos, da família e dos colegas e, por último, da pessoa do professor.

É na última fase da carreira que este professor considera a profissão como uma oportunidade de realização e, por conseguinte, os constrangimentos profissionais deixam de ter sentido, tendo em conta a relação estabelecida com os alunos e a escola, com a família e os colegas e consigo próprio.

Concluindo, é inegável que o professor experimenta diferentes fases na sua vida profissional. O desenvolvimento profissional parece seguir tendências similares nos professores, o que não quer dizer que os estádios pelos quais passa sejam estanques e isolados.

O que é certo é que a profissão apresenta períodos diversos de satisfação, preocupação e envolvimento. Para uns a socialização na profissão realiza-se fácil e rapidamente, para outros a integração na classe profissional demora algum tempo; para uns, ser professor traz a plenitude profissional, para outros o abandono da profissão só não se concretiza por falta de alternativas; para uns, o final da carreira é o desligar natural da profissão e dura pouco tempo, para outros, é a angústia de ‘anos’ à espera do momento de aposentação.

Capítulo 5

- A Supervisão Pedagógica –

5.1. – Conceito de Supervisão, sua origem e evolução

Fazendo uma breve resenha histórica sobre as práticas de supervisão, na sua génese esta surgiu na era da industrialização tendo como linha orientadora inspeccionar e controlar, sempre com vista a uma melhoria quantitativa e qualitativa da produção.

Só no século XIX a supervisão foi relacionada com o processo de ensino, mas numa perspectiva de inspeção das actividades docentes.

No início do século XX, a supervisão propõe-se verificar até que ponto a utilização dos conhecimentos científicos se adequavam à melhoria do ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem dos alunos. Assim, esta transmite, explica, mostra, julga e recompensa de acordo com Niles e Lovell (1975) citado por Lima (2001).

Nos anos sessenta, a acção da supervisão centra-se na busca de novas soluções para a melhoria da qualidade do ensino, ou seja, a supervisão foca-se no currículo (Lima, 2001).

No nosso país, e de acordo com Cardoso *et al.* (2000: 83), o conceito de supervisão é relativamente recente, “o mesmo não acontecendo com a função de supervisor, consignada no passado pela designação de professor metodólogo, assistente de metodologia, orientador pedagógico, acompanhante da prática lectiva, etc”.

Segundo os mesmos autores, a primeira utilização do termo supervisão, reporta-se a 1974. Já os primeiros estudos em Portugal com o objectivo de aprofundar esta área do conhecimento foram da autoria de Alarcão & Tavares (1987), que referem a supervisão “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003:16).

Esta supervisão da prática pedagógica foi durante muito tempo relegada para um lugar secundário, sendo-lhe atribuído um estatuto de evidente inferioridade relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores o que se traduziu, por exemplo, nas reduzidas oportunidades de formação de supervisores em educação em Portugal (Oliveira, 1992) – ainda hoje sentidas (Cardoso, *et al.*, 2000) – bem como o acesso generalizado de professores a funções de supervisão de forma naturalista, sem

necessidade de formação específica, bastando para tal “uma experiência satisfatória de ensino em sala de aula, da qual se deduz uma competência para formar outros profissionais” (Rodrigues, 2001:5).

Apesar disso, é evidente, a partir de 1989, a maior utilização do termo na literatura sobre formação de professores, sendo hoje utilizado o conceito de supervisão como uma “alternativa à designação ‘orientação da prática pedagógica’” (Alarcão e Tavares, 2003: 9).

Sendo um processo, a supervisão tem lugar num tempo continuado e tem como objectivo principal o desenvolvimento profissional dos intervenientes desse processo, indo as perspectivas de supervisão desde as formas mais directivas, marcadamente de cariz inspectivo, até às formas mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento.

Face a esta dicotomia, é evidente que possam surgir concepções de supervisão distintas nas suas variantes e que por sua vez dêem forma a práticas, também distintas e, tendencialmente marcadas por objectivos e métodos vincadamente dirigistas e/ou inspectivos, ou por objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação (Sá-Chaves, 2002).

A visão mais tradicional da formação de professores, de cariz tecnicista, pragmática e que perspectiva o ensino como uma ciência aplicada, sustenta uma formação para a dependência, para a homogeneidade, para a manutenção acrítica do passado e para a impossibilidade do confronto com o futuro (Sá-Chaves, 2000).

A supervisão é entendida, aqui, como uma “visão superior” do mestre sobre as práticas do formando e, neste contexto, o perfil do supervisor andarà próximo da receita de “Supervisor à Moda Antiga” proposta por Flávia Vieira (1993). O supervisor surge com um estatuto de superioridade e de poder, um “mestre” que “terá tendência a assumir-se como o detentor dos conhecimentos que, de certo modo, lhe é conferido pelo papel de formador e pela experiência que possui, o que se pode reflectir numa atitude directiva no processo de supervisão” (Oliveira, 1992:14).

Como os comportamentos e competências de ensino estão pré-determinados, centrando-se a formação no treino e aperfeiçoamento dos mesmos (Oliveira, 1992), o supervisor, num estilo de supervisão fortemente influenciado pelo seu papel de avaliador, apoia-se no seu conhecimento desses comportamentos e competências que supostamente caracterizam o “bom” ou o “mau” ensino, “julga-se investido de uma autoridade científica que se traduz frequentemente numa atitude prescritiva da acção pedagógica e num discurso

em que predominam os juízos de valor sobre a actuação dos formandos” (Oliveira, 1992:15).

Segundo a mesma autora, neste contexto, o processo de formação centra-se predominantemente na figura do supervisor que exerce um papel preponderante no diálogo/monólogo sobre a acção pedagógica do professor em formação. A este, está reservado o papel de receptor da formação, o que pode, segundo esta autora, criar condições favoráveis para o desenvolvimento de uma atitude de dependência dos formandos relativamente aos formadores e de passividade por parte dos segundos face ao seu processo de formação.

Na verdade, nem sempre o conceito de supervisão foi associado aos processos de aprendizagem, construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Aliás, como já referimos, até aos anos setenta, as implicações deste conceito não haviam sido suficientemente estudadas. A este respeito, Alarcão (1994) esclarece que a concepção que subjaz em Portugal, relativamente à supervisão poderá, eventualmente, estar ligada à utilização do conceito nos E.U.A., pois o mesmo encerra uma dimensão não só pedagógica como administrativa, contendo, assim, a ideia de controlo, fiscalização e inspecção.

Assim, e na opinião de Vieira (1993), o termo supervisão, no nosso país, suscita alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos utilizados em outras acepções tais como “chefia”, “dirigismo”, “imposições” e “autoritarismo”.

A este respeito, concordamos com Sá-Chaves (2002), quando se refere exactamente ao termo supervisão. A autora, fazendo uma analogia entre a supervisão e a técnica de fotografia, alerta para que não se deva continuar a temer o prefixo - super – da palavra supervisão, evidenciando positivamente a importância que os efeitos do distanciamento têm na procura de uma compreensão mais cabal da prática supervisiva. Sá-Chaves utiliza a expressão do efeito zoom para, precisamente, transmitir a ideia da importância de um regulador necessário, para a criação de situações de distanciamento que configuradas com outras de aproximação estratégica, possam facilitar uma mais sustentada reflexão.

Estes conceitos de supervisão e de supervisor sofrem grandes transformações na transição para o paradigma reflexivo da formação de professores.

Para evitar outras interpretações, Alarcão (1994) refere a opinião da brasileira Mary Rangel que considera que o termo que melhor se ajusta é o de Supervisão Pedagógica.

Neste sentido, Vieira (2006a:9) defende que a supervisão (pedagógica) é a “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem”, adoptando o seguinte esquema síntese:

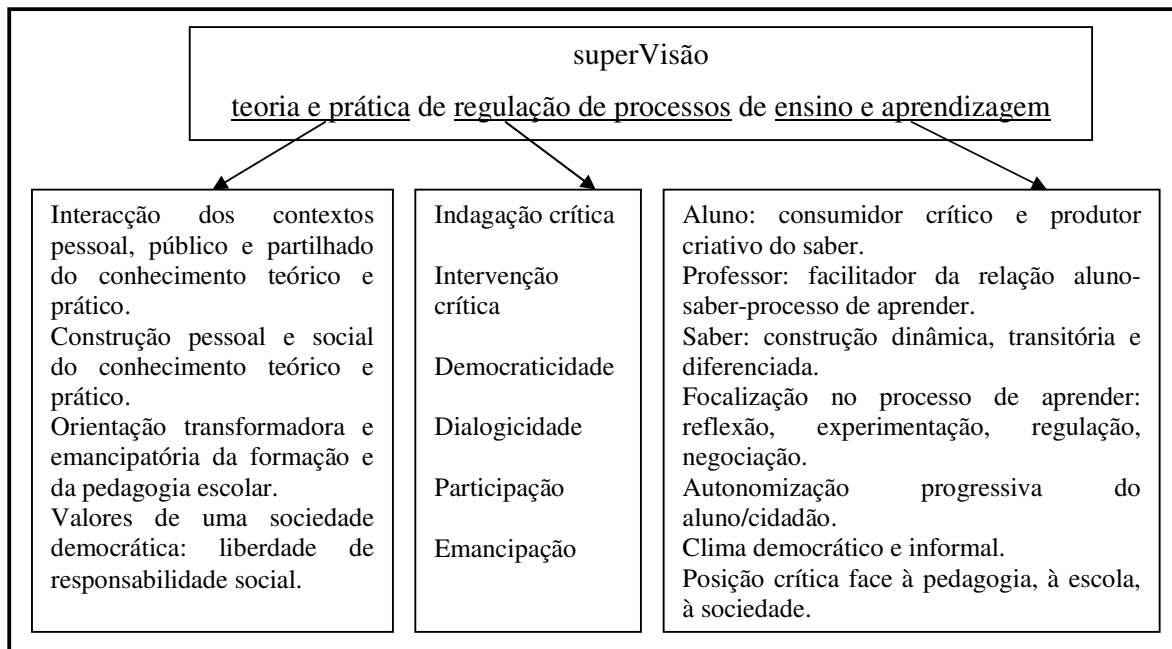


Figura 3 – Supervisão Pedagógica: esquema síntese (Vieira, 2006a:10)

Alarcão e Tavares (2003) entendem a supervisão numa perspectiva de qualidade, inteligência, responsabilidade, experiência, acolhimento, empatia, serenidade, envolvimento e formação de todos os agentes educativos implicados no processo.

Do mesmo modo, Vieira (1993:28) define supervisão como sendo “uma acção de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. Desta definição a autora destaca três pressupostos: o objecto da supervisão é a prática pedagógica, a função principal dessa prática é a monitoração; os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

Nesta dimensão, a supervisão é entendida como um processo de acompanhamento e de ajuda a prestar aos formandos na organização reflectida e consciente da prática pedagógica, com vista à sua melhoria. O que se procura é, em boa verdade, uma concepção de supervisão que alargue as possibilidades do conhecimento mas que, em simultâneo, crie e desenvolva possibilidades de amizade e afecto, dando novas dimensões e novas qualidades de relação, essenciais à qualidade dos ambientes de formação.

A supervisão, ao envolver o professor supervisor e o professor em formação na análise conjunta do processo de ensino/aprendizagem, proporciona um instrumento de desenvolvimento profissional para ambos os intervenientes (Amaral, *et al.*, 1996). Trata-se, segundo Cardoso, *et al.* (2000) de um novo conceito de supervisão, entendida como orientação da prática pedagógica e pressupõe o desenvolvimento não só do professor em formação, mas também do supervisor.

Já para Vieira (1993:28), no contexto da formação de professores, a supervisão é “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”.

Enraizando ainda mais o conceito de supervisão no paradigma reflexivo, Sá-Chaves (2002:150) entende a componente supervisiva da formação como “uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva em que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo”.

Alarcão e Tavares (2003), referenciando Mintzberg (1995), afirmam que a supervisão pressupõe uma visão de qualidade, com responsabilidade e experiência, serena, inteligente e envolvente de quem observa o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, alguém que se envolva no processo de forma a compreendê-lo em todas as suas valências e que possua uma visão a longo prazo baseada num pensamento estratégico.

Só com uma profunda e abrangente percepção de todo o processo de ensino/aprendizagem o supervisor poderá orientar o desenvolvimento do futuro professor.

Hoje, a supervisão é uma função especializada e essencial nas Práticas Pedagógicas. Para exercer as funções de supervisor é essencial que este possua competências próprias (ao nível de conteúdos científicos, pedagógicos, reflexivos, etc.) assim como uma formação em Ciências da Educação.

Concluindo, a supervisão é um trabalho profissional que deve garantir apoio, orientação e encorajamento aos formandos tendo como fim o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Oliveira, 1996). Esta actividade apoia-se num trabalho articulado e dinâmico entre supervisor e formando, ajudando a desenvolver nos professores estagiários atitudes, saberes e capacidades que o capacitem para o seu desempenho profissional.

5.2. - As diferentes Abordagens Supervisivas

De acordo com a existência de diferentes concepções sobre o conteúdo da supervisão, a sua estrutura e processos, o *locus* de controle para a tomada de decisões e os propósitos que a orientam, podem-se encontrar diferentes *perspectivas sobre supervisão*, as quais, genericamente, estão relacionadas com as perspectivas sobre formação de professores e sobre o conhecimento profissional. Assim, segundo Glickman & Bey (1990), podemos encontrar abordagens de supervisão, baseadas numa *racionalidade técnica* em que o foco central consiste no desenvolvimento de competências e habilidades que tornem o ensino mais eficaz em termos de promover determinados resultados nos alunos. Outras abordagens, mais ligadas à fenomenologia e à *racionalidade prática*, centram-se no desenvolvimento da capacidade de pensar e reflectir sobre o ensino, através da explicitação e reestruturação das “teorias práticas” que o orientam. Finalmente, existem algumas perspectivas de supervisão que, com base na *racionalidade crítica*, incidem prioritariamente na discussão e análise das condições sociais do ensino e das implicações éticas e políticas da acção educativa.

Na tentativa de dar uma resposta e de verificar como essa prática de orientação é realizada, Alarcão & Tavares (2003) agruparam as práticas supervisivas nos seguintes cenários: Cenário da Imitação Artesã, Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada, Cenário Behaviorista, Cenário Clínico, Cenário Psicopedagógico, Cenário Pessoalista, Cenário Ecológico, Cenário Dialógico e outro cenário possível.

CENÁRIO DA IMITAÇÃO ARTESÃ

No Cenário da Imitação Artesã os professores estagiários (aprendizes) apoiam-se no modelo do professor (mestre) e seguem passivamente o que este faz.

Este cenário tem por base a passagem do saber fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura, radicando ideias de autoridade, perpetuação e imutabilidade do saber. A demonstração e a imitação são consideradas boas estratégias formativas, baseadas na convicção de que, vendo como se faz é a melhor forma de se aprender. Ao mestre, considerado detentor do saber, compete as tarefas de demonstração e avaliação. Este cenário encontra-se desfasado daquilo que consideramos ser um professor reflexivo que terá de estar em constante mutação, reflexão, actualização, num processo de contínua reconstrução da sua aprendizagem, tornando-se cada vez mais autónomo.

CENÁRIO DA APRENDIZAGEM PELA DESCOBERTA GUIADA

Pode dizer-se que neste cenário, o professor “modelo” foi substituído pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Deixou de haver um método único, passando a ser necessário descobrir qual o método que funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias. Nesta perspectiva, era então necessário conceber vários modelos de ensino de modo a serem estudados e avaliados na prática de ensino, o que implica que o professor tenha conhecimento dos vários modelos e oportunidades de observar diferentes situações antes de iniciar a prática, a qual é muito importante na sua formação.

Assim, neste cenário pressupõe-se que o professor estagiário tenha uma participação activa na sua prática pedagógica, quer na aprendizagem dos alunos, quer nas inovações que pretende efectuar, o que já implica capacidade reflexiva. A tarefa principal do supervisor é, assim, proporcionar ao futuro professor a concretização da teoria, a aprendizagem de técnicas e ferramentas necessárias ao desenvolvimento do professor.

O problema que se coloca é a integração da teoria com a prática, uma vez que há necessidade de a teoria e a prática se completarem, devendo haver a possibilidade de aplicar os conhecimentos teóricos nas situações reais, não existindo desfasamento entre um aspecto e o outro. A prática é, assim, entendida também como uma fonte de conhecimento teórico a partir do momento em que exista reflexão antes, durante e após a mesma, como nos é referido por Zeichner (1993: 21) que a este propósito afirma: “Para além do saber na acção que vamos acumulando ao longo do tempo, quando pensamos no nosso ensino quotidiano, também estamos continuamente a criar saber”.

CENÁRIO BEHAVIORISTA

O Cenário Behaviorista, visa o desenvolvimento de capacidades e comportamentos eleitos necessários ao bom professor (Cortesão,1991), considerando que o professor estagiário não pode desenvolver em simultâneo o domínio de todas as tarefas que tem de desempenhar. Assim sendo, os futuros professores deverão praticar as tarefas isoladamente, cabendo aos professores com mais experiência analisar, explicar e demonstrar a tarefa ao professor estagiário que posteriormente a colocará em prática numa aula.

O aluno em formação toma antecipadamente conhecimento das competências que deve desenvolver, as quais são traduzidas em objectivos operacionais, sendo da sua responsabilidade atingir ou não esses objectivos e ao seu próprio ritmo. A prática pedagógica, sendo gradual e acompanhada processa-se tendo por base observações, experiências clínicas e práticas nas escolas” (Alarcão & Tavares, 2003), mas sem esquecer as características a que está subordinada: definição operacional dos objectivos, responsabilidade e individualização.

O domínio do saber fazer após o saber em termos de conhecimentos, é importante para o aluno ir para o estágio onde vai aplicar esses conhecimentos. Ao fazer o planeamento do estágio, são definidos os objectivos, sendo o aluno responsável por atingi-los. Antes de iniciar o estágio, o aluno tem conhecimento desses objectivos assim como das actividades que deverá desenvolver através dos meios que lhe são postos à disposição.

Este cenário tem como grande limitação a descontextualização das competências reduzindo o professor a um mero técnico de alguns processos de ensino.

CENÁRIO CLÍNICO

A abordagem Clínica coloca o professor estagiário no centro da sua formação, a qual é apoiada pela observação e análise das situações reais de ensino, com a finalidade de levar ao aperfeiçoamento da prática docente (Alarcão & Tavares, 2003). Destaca-se, no entanto, um elemento novo neste cenário, o qual nos anteriores não se verificava: a colaboração entre o professor e o supervisor.

Assim, segundo Alarcão (1994:31) “o seu objectivo principal consiste em melhorar a prática de ensino na sala de aula segundo uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos feita pelo professor e supervisor”. Neste cenário, devem-se, assim, analisar os fenómenos observados, passar à hipótese de resolução dos mesmos, proceder à recolha dos dados e à sua interpretação, para se poder decidir e avaliar os resultados.

De realçar a importância do papel do formando em todo o processo de supervisão, onde deverá ter uma atitude activa e ser ele próprio a pedir a colaboração do supervisor, sempre que se justifique ou sempre que disso sinta necessidade. Neste contexto, o supervisor desempenha o papel de um colega com mais experiência e que estará à sua disposição para o ajudar. Essa ajuda, irá diminuindo à medida que o aluno for capaz de desenvolver as suas actividades sozinho, tendo já demonstrado capacidades para tal.

É claro que é necessário haver uma boa relação de trabalho, de confiança e de ajuda mútua entre supervisor e supervisionado, para que este se sinta capaz de expor as preocupações e dificuldades que venha a sentir na ausência do supervisor, ou para que no momento da observação não se sinta inibido pelo facto de se sentir observado. Daí também ser importante desmistificar a avaliação sumativa como sendo o aspecto mais importante de todo o processo.

É também importante referir as fases que compõem o ciclo da supervisão (que irão ser abordadas com mais pormenor no ponto 5.4. deste estudo), apesar de o número não ser uniforme para todos os autores. Alarcão & Tavares (2003) e Vieira (1993), orientam-nos para três fases: o encontro pré-observação, a observação propriamente dita e o encontro pós-observação.

É objectivo do encontro pré-observação, identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o que vai ser observado, como e quando observar. Os autores falam da importância da técnica de resolução de problemas nesta fase, indo de encontro a um dos instrumentos básicos da profissão e que, como tal, deverá ser desenvolvido e praticado.

A estratégia que resulta do encontro pré-observação é a observação propriamente dita, seguida do encontro pós-observação, onde também o formando deve ter um papel activo na discussão dos resultados da observação, de modo a que compreenda tudo o que fez e porque fez, sendo depois orientado em face dos resultados observados e do significado dado pelo supervisor.

A avaliação da acção da supervisão, é o culminar do processo, por um lado, mas é o princípio de um novo ciclo. E mais uma vez se reforça a ideia que a supervisão deve ser continuada e não esporádica, devendo ter-se em conta as avaliações de cada ciclo, no ciclo seguinte (Alarcão & Tavares, 2003).

De acordo com a opinião de Alarcão & Tavares (2003), este cenário reporta-se mais à formação contínua do que propriamente à formação inicial onde seria bastante complicado levar à prática estes procedimentos.

CENÁRIO PSICOPEDAGÓGICO

A proposta psicopedagógica tem como base a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e assenta no pressuposto de que o principal objectivo da supervisão

pedagógica será o “de ensinar os professores a ensinar” (Alarcão e Tavares, 2003: 28). O professor cooperante influencia a aprendizagem e o desenvolvimento do professor estagiário e indirectamente influencia também o desenvolvimento dos alunos.

A passagem do “saber” ao “saber fazer”, é um problema levantado neste cenário, para o qual Stones (1984, citado por Alarcão & Tavares, 2003) propõe uma fase de observação, de modo a permitir a identificação de exemplos positivos e negativos dos conceitos estudados, de modo a aprofundar os conceitos antes de os pôr em prática.

Mais concretamente, diríamos que o professor-supervisor estimula a aquisição e o desenvolvimento de capacidades, habilidades ou técnicas; ensinando os alunos a resolver problemas através da transferência de conhecimentos e habilidades anteriormente aprendidas, e da sua aplicação a situações novas.

Neste cenário, é proposto aos professores estagiários que assistam a gravações de aulas de modo a que possam identificar exemplos positivos assim como observar exemplos negativos, analisá-los e tentar elaborar os seus próprios conceitos colocando-os em prática. Na verdade, este cenário liga o *saber ao saber fazer* mas esquece o inacabamento da pessoa do professor, uma vez que o seu desenvolvimento aqui não é tido em conta.

CENÁRIO PESSOALISTA

O Cenário Pessoalista, também designado de desenvolvimentista por Alarcão (1994), dá valor ao desenvolvimento do professor como pessoa, uma vez que considera que existe uma interligação entre o seu grau de desenvolvimento e a sua actuação pedagógica. Perante esta visão, o professor supervisor deverá ajudar o professor estagiário a reflectir sobre a sua prática pedagógica, contando com o auto-conhecimento como a base do desenvolvimento psicológico e profissional.

A preocupação em objectivar a observação do comportamento do formando, dá lugar à observação objectiva-subjectiva, tendo em conta não só o acontecimento em si e os intervenientes, como também o contexto em que toda a situação ocorre.

Este cenário revela uma perspectiva cognitiva e construtivista, em que o auto-conhecimento *per si* será o suficiente para o desenvolvimento psicológico e pedagógico do professor, mas não considera a vertente sócio-construtivista do conhecimento, nem a *reflexão na acção*.

CENÁRIO ECOLÓGICO

O processo de supervisão consiste numa relação interpessoal, envolvendo o supervisor, o supervisionado, os alunos com quem o formando interage e, de certo modo, os pais e encarregados de educação dos referidos alunos, e inserido num contexto social, a instituição de formação e a escola de acolhimento e, de um modo geral, as instituições educativas e a sociedade no seu todo. Este processo decorre, assim, num ambiente com características ecológicas, no sentido de Urie Bronfenbrenner.

Assim, poder-se-á dizer que o modelo ecológico de supervisão se constrói com base nos seguintes três pontos, referidos por Oliveira-Formosinho (1997:95): “o reconhecimento da importância dos contextos profissionais” do supervisionado; “o reconhecimento da importância das interações e comunicação entre esses contextos profissionalizantes” e “o reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos”.

Nesta perspectiva, o processo de supervisão é reflexo de um conjunto de interações entre os diferentes sistemas, os quais estão, também, sujeitos a influências e a interações decorrentes de outros processos, que ocorrem em simultâneo. Daí, que o papel do supervisor não pode ser o de mero executor técnico, mas o de um verdadeiro educador, que promove o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisando, alertando-o para a necessidade de uma maior integração nos contextos diversificados da sociedade actual.

CENÁRIO DIALÓGICO

Este modelo baseia-se na análise, pelo supervisor, dos discursos dos professores nas suas práticas, dando assim ênfase à linguagem e ao diálogo crítico entre professor e supervisor. Desta forma, acredita-se que “o desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo” (Alarcão & Tavares, 2003:40), uma vez que acontece uma partilha dos mesmos interesses entre pares, não estando o supervisor a procurar possíveis erros do professor, mas sim, interessado em “inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (*ibidem*: 41).

OUTRO CENÁRIO POSSÍVEL

O cenário situado no paradigma da reflexividade crítica é o resultado de uma reflexão sobre a evolução conceptual dos modelos de supervisão elaborada por Alarcão e

Tavares (2003). Neste modelo, pretende-se que o professor estagiário promova um tipo de ensino/aprendizagem de modo a desenvolver o raciocínio crítico nos alunos, para que se faça uma aprendizagem significativa e significativa. A aprendizagem assim efectuada permitirá dar origem a um novo conhecimento, dando possibilidade de mudanças a nível estrutural do indivíduo, o que fará com que através de uma avaliação contínua se identifiquem e articulem novos interesses, conhecimentos prévios e possam ser realizadas alterações nos alunos, como iremos explorar com mais detalhe no ponto seguinte.

Formosinho (2002), servindo-se da metáfora das janelas abertas e dos muros, afirma que os modelos servem de janelas abertas quando ilustram a relação entre a teoria e a prática. Por outro lado, refere também, a existência de perigos específicos que podem transformar essas janelas em muros. Esta autora, comunica-nos a ideia de que os modelos funcionam para nós como janelas que iluminam a nossa investigação e prática de supervisão, devem também, iluminar e, essencialmente, expandir o nosso pensamento em vez de o limitarem a normas estabelecidas por vezes restritivas. A autora alerta-nos, ainda, para a análise cuidadosa dos modelos existentes, perspectivando a criação de novas e ecléticas abordagens, compatíveis com as nossas necessidades e convicções.

Consideramos importante aqui referir o desafio que Formosinho (2002:80) faz relativamente aos modelos actuais de supervisão. Na sua opinião, “estes modelos não têm em consideração muitas das mudanças que actualmente ocorrem nos papéis e nas responsabilidades dos professores e dos supervisores, nem consignam as potenciais alterações na organização das escolas ou o impacto que as novas tecnologias estão a ter, e irão inevitavelmente continuar a ter”. A autora não se atreve a definir modelos de supervisão do futuro, no entanto, adianta que estes “serão provavelmente alterados, passando da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem” (*ibidem*: 82).

Neste devir, a supervisão preocupar-se-á menos com a avaliação, incidindo o seu investimento na facilitação do desenvolvimento de perspectivas reflexivas e desenvolvimentistas.

5.2.1. - Abordagem Reflexiva da Supervisão

De acordo com Oliveira (1992), as práticas de supervisão poderão organizar-se em dois grandes grupos, um com características comportamentalistas, de cariz pragmático e

que encara o ensino como uma ciência aplicada e outro que se centra na reflexão sobre a acção educativa e que tem como base os pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentalista.

Assim, e de acordo com a autora atrás referida, o modelo comportamentalista de supervisão é fortemente influenciado pela visão tradicional da formação de professores. Este modelo assenta em características que estão associadas ao estatuto de superioridade e de poder por parte do formador, que se assumirá como o “dono da verdade” no pressuposto de ser detentor de mais conhecimentos e uma experiência mais longa, o que de algum modo parece dar-lhe autoridade para se focalizar nos juízos de valor sobre o desempenho dos formandos.

Este estilo de supervisão directivo e prescritivo favorece atitudes de passividade por parte do formando no seu próprio processo de formação, podendo gerar atitudes de dependência deste face ao formador, em oposição a uma atitude de formação pessoal e de construção do valor profissional, que se perspectiva num futuro docente.

Em contraste com o modelo anteriormente explicitado, o modelo reflexivo baseia-se em princípios formativos distintos, defendendo, nomeadamente, que o processo de formação é, antes de mais, um processo de construção pessoal de atitudes e saberes. Entende-se a “supervisão como um processo de desenvolvimento das competências profissionais construído a partir de um diálogo constante entre a teoria e a prática, diálogo este que tem como referentes significativos a prática educativa e as concepções teóricas que lhe estão subjacentes” (Viveiros & Medeiros, 2005:49).

Nesta perspectiva, o formando protagoniza o papel principal no seu processo de formação pessoal a quem cabe grande parte da responsabilidade. Os intervenientes são corresponsabilizados, devendo o supervisor fornecer os meios necessários para o auto-desenvolvimento do formando. A acção do supervisor não poderá restringir-se à informação ou comunicação de conhecimentos e modelos de ensino, mas deve ter sempre presente que os formandos devem reflectir sobre a sua actuação e identificar as teorias que lhe estão subjacentes. Para este modelo, as situações educativas, bem como os contextos em que estas ocorrem são únicas, sendo os quadros teóricos da educação apenas referências para a análise do acto educativo, não sendo, assim, considerados como normas ou modelos que se possam generalizar a todos os contextos.

Segundo Schön (1987) (citado por Alarcão, 1996) a epistemologia da prática fará realçar as competências dos bons profissionais. O autor defende que a formação do futuro professor deverá focalizar-se no processo reflexivo sobre as situações práticas reais. Só assim o futuro professor será capaz de lidar com novas situações e tomar as decisões apropriadas para a resolução das mesmas. Cada situação é única e quando o futuro professor se confronta com uma situação problemática terá de começar por tomar consciência do problema, compreendê-lo e analisá-lo, para então poder encontrar respostas à luz dos contextos reais e dos contributos teóricos que poderão ajudar a eliminar o problema. Para realizar este processo é necessário uma grande flexibilidade mental e cognitiva.

Ao estudar a formação dos profissionais e ao tentar compreendê-la, Schön (1987), apresentou-a como “uma actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte (...), em suma uma criatividade a que dá o nome de *artistry*” (Alarcão, 1996:13). Deu o nome de *back talk* aos conhecimentos teórico/práticos, inteligentes e criativos, que permitem ao futuro professor agir em conformidade com a nova situação que se lhe apresenta contextualizando-a e efectuando uma reflexão dialogante com a própria realidade.

Schön (2000) referencia, também, o papel a desempenhar pelo formador/companheiro e conselheiro, que designa de *coach*, o qual ajudará o futuro professor nas situações práticas, que o orientará e ajudará a compreender as novas realidades que se lhe apresentam, que organizará as situações onde o formando possa praticar e onde se lhe apresentem problemas nos quais terá de reflectir, verificar hipóteses e tomar consciência dos erros cometidos e da necessidade de ajuda, assim como do aperfeiçoamento constante que terá de realizar durante toda a sua vida profissional. Para este autor, a imitação também é um processo construtivo (“muitas vezes nesse processo, descubro novos significados nas operações que tento reproduzir”, Schön, 2000:92), pois o futuro professor interpreta e interioriza como sua a actuação do formador. Terá, para isso, de reflectir para que possa construir o seu conhecimento.

A Prática Pedagógica dá ao formando uma visão mais real dos problemas que se lhe deparam no dia a dia, fazendo com que este efectue uma reflexão dialogante sobre o que observou, que o levará a construir activamente o seu conhecimento na acção levando-o a aprender fazendo – *learning by doing*.

Para Schön (1987), citado por Alarcão (1996:15) “os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística”. O autor considera que estes profissionais não são *modelos* a seguir, mas que devemos observar o que fazem e como fazem para podermos com eles aprender.

O pensamento de Schön (2000) veio, assim, corroborar o modelo reflexivo na formação de professores, considerando o autor que a *reflexão na acção* ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e a vai reformulando ajustando-a a situações novas. A *reflexão sobre a acção* acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente, e a *reflexão sobre a reflexão na acção* é um processo que instiga a evolução e o desenvolvimento profissional do professor levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Por sua vez, o *conhecimento na acção* é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a acção, este é dinâmico e resulta na reformulação da própria acção.

Ao analisar a actividade profissional, Schön (2000) realça o valor epistemológico da prática e dá novo realce ao conhecimento que vem da prática inteligente e reflectida que faz com que se dêem respostas novas a novos problemas, contextualizando o conhecimento.

Segundo o autor, compete ao professor cooperante, ajudar a aprender, demonstrando, questionando, aconselhando e despertando o espírito crítico. Schön (2000) identifica três estratégias de formação. A primeira, a experimentação em conjunto, em que formador e formando tentam em díade resolver um problema que ambos assumem como seu (que só resulta se se partir do que o formando gostaria de realizar). A segunda é a modalidade da demonstração, em que o formador demonstra, descreve o que realiza e reflecte sobre o que efectuou e o que descreveu. O mesmo deve fazer o formando, interrogar-se sobre o sentido do que viu e ouviu. A terceira é o caso da homologia, em que é explorado, na situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação de prática profissional.

Estas estratégias formativas são acompanhadas de demonstrações onde se comentam os processos seguidos, onde se esclarecem as dúvidas, se critica construtivamente, se verbaliza o pensamento de modo a poder-se efectuar uma reflexão na acção.

O autor defende ainda que as instituições que formam profissionais deveriam incluir uma forte componente de prática acompanhada de reflexão, mas essa reflexão só produz novo saber, se o formando tiver uma base de dados teóricos sobre os quais possa reflectir, que o ajude a desenvolver as competências necessárias para se tornar um bom profissional.

Nesta perspectiva, Oliveira & Terça (1991) entendem que o autor supracitado considera que a reflexão não é um simples momento para analisar uma determinada problemática mas é uma estratégia formativa determinante para o desenvolvimento profissional.

O supervisor como profissional de ensino, experiente e conhecedor, deverá acompanhar e ajudar o formando a compreender o sentido das observações realizadas, a acuidade dos princípios formulados, bem como a validade das conclusões, sendo até mais um recurso do que um mero avaliador das actuações dos formandos.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que, na nossa perspectiva, o estilo de supervisão que melhor se adequa à formação de professores (quer inicial, quer contínua) é o modelo reflexivo, pois proporciona ao formando uma autoconstrução de saberes. Facilita também a construção de uma relação de empatia pessoal com o supervisor, sendo este visto não como um mero avaliador, mas como alguém que acompanha e ajuda o formando a tornar-se um profissional reflexivo.

Apesar disso, parece-nos óbvio que o “supervisor deverá conhecer cada um dos modelos possíveis para, através de uma análise crítica, quanto às possibilidades e limitações do modelo, decidir a sua integração, ou não, num programa de supervisão que, também ele, se pretende não standard” (Sá-Chaves, 2002:156).

Torna-se necessário, a nosso ver, expressar a opinião de Formosinho (2002:26), com a qual concordamos, de que as abordagens ou modelos “de supervisão têm potencial para, simultaneamente, tornarem igualmente acessíveis novas perspectivas de compreensão da investigação e da prática sobre supervisão e para severamente restringirem as nossas visões”.

5.3.- Estratégias de Supervisão

Constituindo-se a formação inicial uma etapa fundamental na construção e desenvolvimento de competências e conhecimentos profissionais, torna-se evidente o questionamento sobre como podem os processos supervisivos contribuir para a re(construção) dos saberes e do saber fazer dos futuros profissionais, bem como ajudá-los a enfrentar, de maneira construtivista e positiva, as práticas com que se deparam.

Ribeiro (2001:92), acrescenta que parece óbvio que “a experimentação de estratégias de formação que tenham em conta o outro, os seus saberes, os seus valores, as suas teorias subjectivas favorecem o desenvolvimento do mesmo tipo de atitudes naqueles que estão a ser formados, quando sobre elas existir o exercício da reflexão”.

Apesar de, na actualidade, surgirem estratégias de supervisão que são imediatamente conotas com o paradigma reflexivo da formação de professores, essa é uma assunção perigosa pois, como afirma Zeichner (1993, citado por Nunes, 2000:23) “por si só nenhuma destas estratégias significa nada de especial, pois existem outros programas de formação de professores, com opiniões muito diferentes quanto à escolaridade e à ordem social, que utilizam as mesmas estratégias, muitas vezes com fins diferentes”.

Para além disso, e tal como afirma Nunes (2000:9) “temos sérias dúvidas de que a mera aplicação de qualquer estratégia – mesmo que dita de reflexão-acção – possa, só por só, transformar o professor em prático-reflexivo”. Ser prático-reflexivo é, antes de mais, na opinião do autor, uma maneira de estar na profissão.

Cabe ao supervisor/orientador de estágio, no âmbito da formação inicial, promover o desenvolvimento destas estratégias com o objectivo de desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum* (Amaral, *et al.*, 1996).

Como refere Sá-Chaves (2002:172), “tão ou mais importante do que os modos da sua operacionalização, são as intenções e objectivos dos supervisores que estão na base das suas opções metodológicas. Estas intenções e objectivos constituem o referente e o significado das estratégias que, externamente, explicitam o quadro de referências e expressam os marcos pessoais de cada supervisor.

Existem estratégias de formação usadas pelos supervisores que contribuem para o crescimento profissional do estagiário, proporcionando a oportunidade de este se auto-questionar e reflectir criticamente, sozinho ou em equipa, acerca da sua prática pedagógica. Os supervisores, na escolha das estratégias a utilizar devem, assim, ter em conta alguns princípios reguladores das práticas supervisivas, tais como:

“- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;

- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessárias a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;

- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;

- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade), a negociação e a regulação;

- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;

- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.”

Vieira (2006b:31)

As estratégias a que fizemos referência assentam, essencialmente, no desenvolvimento de capacidades de auto-análise, de uma atitude de questionamento, permanente, face à prática do professor em formação, visando a identificação de problemas, a procura de soluções e, conseqüentemente, o ganhar da autonomia profissional.

Algumas dessas estratégias, referidas por vários autores são a ‘observação de aulas’, as ‘narrativas’, os ‘portfolios’, a ‘análise de casos’, a ‘investigação-acção’ e as ‘perguntas pedagógicas’, referindo-se ainda Amaral *et al.* (1996) ao ‘trabalho de projecto’ como estratégia de supervisão. Este, apesar de encerrar em si algumas particularidades, pode ser entendido, segundo os autores, como um tipo de investigação-acção.

A implementação de projectos de investigação-acção, foi estudada por Zeichner & Gore (1991), durante o estágio pedagógico, para desenvolver a prática reflexiva dos professores em formação, enquadrados em perspectivas críticas e construtivistas.

A investigação-acção, como estratégias de supervisão, foi, também, estudada por Moreira (1993). O autor analisou a forma como esta estratégia promove a reflexão, a procura de resolução de problemas, a adopção de uma atitude investigativa e a promoção da autonomia profissional. Os resultados apontam para uma evolução verificada ao nível do pensamento e da prática do futuro professor. Outro aspecto que o estudo salienta refere-se ao clima interpessoal positivo, estabelecido entre estagiários e supervisor, às vantagens da supervisão clínica e à pertinência dos projectos de investigação-acção para a melhoria da qualidade da prática dos professores em formação.

Como referem estes autores, estas estratégias não são mutuamente exclusivas, “Cada uma delas pode implicar o recurso a outras e cremos que, para implementar um programa de formação de professores reflexivos, não é suficiente a adesão a um único meio de formação – a observação de aulas recorre às perguntas, o estudo de caso pode servir-se das narrativas (...). Elas complementam-se, não se substituem” (Amaral *et al.*, 1996: 102).

5.4. – Fases do processo supervisivo

Relativamente ao ciclo de supervisão, característico da visão processual que pressupõem os modelos clínicos, encontramos variações na sua conceptualização segundo as diferentes correntes, embora todas elas coincidam no ciclo básico de planificação – observação – feedback.

No dizer de Alarcão & Tavares (2003), existem quatro fases no ciclo supervisoivo, a) Encontro pré-observação, b) Observação propriamente dita; c) Análise dos dados e d) Encontro pós-observação, que passamos a descrever:

a) Encontro pré-observação

Como se pode depreender, este deve ocorrer antes de o supervisor entrar na sala de aula e visa atingir dois objectivos: ajudar o professor na análise e tentativa de resolver os problemas, assim como na antecipação de problemas de aprendizagem (preparação de aulas, de selecção e estruturação dos conteúdos a leccionar, de métodos e técnicas de leccionação) e decidir que aspectos vão ser observados e as estratégias a utilizar.

Ao supervisor cabe ajudar o professor a identificar os problemas, mas é o professor que os identifica. O supervisor deve, apenas, incutir no supervisionado o interesse e o espírito de abertura e isenção, deve cultivar o espírito de confiança e a empatia, visando dissipar possíveis atitudes de tensão, ansiedade e dependência (Oliveira, 1992).

Este processo só acontece quando existe uma boa comunicação e quando o supervisor sabe ser claro em relação à sua concepção de supervisão, aos seus objectivos e à sua atitude para com o formando. Ao nível afectivo, este encontro serve também, para elevar a autoconfiança no professor, criando um clima de colaboração e de inter-ajuda. Deste modo o locus de controle descola-se da pessoa do professor para o acto de ensino-aprendizagem, e nesse momento o processo de supervisão torna-se menos doloroso para o professor.

b) Observação propriamente dita

Alarcão & Tavares (2003) entendem por observação todas as actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de proceder a uma análise do processo, isto é, do foco de análise. Já no dizer de Vieira (1993:38), “observar é (...) interpretar e que, como todo o acto interpretativo, a observação reflecte (...) a subjectividade do sujeito que observa”. A observação deve descrever o que acontece, mais do que emitir um juízo de valor.

Allright (1988), Richards (1990) e Day (1990), citados por Amaral *et al.* (1996), apresentam os seguintes objectivos da observação de aulas:

- Ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios instrucionais subjacentes à sua prática;
- Desenvolver o grau de consciencialização dos formandos e o seu controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução efectivas;
- Adquirir conhecimento científico-pedagógico;
- Obter feedback sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/innovar o seu desempenho;
- Reflectir criticamente sobre o seu ensino;
- Passar gradualmente, do supervisor para o formando, a responsabilidade de melhorar as práticas de ensino, de modo a que o formando possa começar a ser capaz de formular os seus próprios juízos sobre o que se passa na sala de aula;
- Ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas.

Para Vieira (1993), a observação terá que ser estruturada, podendo assumir diferentes graus de flexibilidade³ e de focalização (global ou focalizada). Da mesma forma, Estrela (1994) apresenta uma tipologia de observação, dividindo-a em observação ocasional (é também denominada de “técnica dos incidentes críticos”, uma vez que o observador se detém, na maioria das vezes, num comportamento ou acontecimento específico); sistemática (é a mais rigorosa e objectiva, usando-se instrumentos rigorosos em condições definidas, pondo-se em relevo a coerência dos processos e resultados obtidos) e a observação naturalista (o observador regista tudo o que ocorre dentro da sala de aula, de forma a “explicar o porquê e o para quê através do como” – *ibidem*:50).

Em qualquer destes tipos de observação, o observador pode assumir uma atitude de observação participante ou participada. Assim, e no dizer de Estrela (1994: 32) “a observação participante é quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. O observador deverá exercer um papel bem definido na vida grupal,

³ Existem, segundo Vieira (1993) três tipos de observação estruturada: aquela que utiliza sistemas de categorias fixas previamente estabelecidas de forma a clarificar o observado; de tipo etnográfico, em que o observador assume uma postura exploratória face ao observado (não existem preocupações de quantificação nem tão pouco de generalização dos dados obtidos); e observação de tipo “ad hoc” em que a regra principal é adaptar sempre as formas de observação aos objectivos da observação. Wallace (1991, citado por Vieira, 1993), caracteriza este último tipo de observação como flexível e ecléctica.

podendo ou não o grupo ter conhecimento do seu papel de observador. Em relação à observação participada, o observador participa na vida do grupo, mas sem deixar o seu estatuto de observador. Este tipo de observação, como refere Estrela (1994: 36) orienta-se para o estudo de “fenómenos, de tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado”. Este tipo de observação encerra em si algumas especificidades, na opinião do autor acima citado, tais como o facto do “estatuto de observador não ser de maneira nenhuma afectado; as opiniões do observado serem passíveis de uma análise de tipo genético e finalista; as inferências do observador poderem ser confrontadas com as opiniões emitidas pelo observado; os dados serem ricos e variados, embora confinados a problemas e aspectos específicos” (*ibidem*: 37).

c) Análise dos dados

O objectivo desta fase, como refere Alarcão & Tavares (2003:97), “é transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, (...) visualizada, dos dados significativos”. A descrição do que fazemos, como refere Vieira (1993), é o primeiro passo para uma reflexão crítica, a qual tem que ser orientada para a interpretação da actuação. O supervisor terá que fazer um esforço para descrever o mais fielmente possível os factos observados e deverá incutir nos professores o mesmo espírito.

Por detrás do processo de análise, devem estar subjacentes questões relativas ao porquê da aprendizagem ou não aprendizagem do aluno.

d) Encontro pós-observação

O encontro pós-observação, entre supervisor e professor, deverá decorrer num clima de interacção, isento de ambiguidades, máscaras ou filtros. A finalidade deste encontro, como podemos verificar pelas palavras de Alarcão & Tavares (2003:98), deverá incidir sobre a reflexão do professor acerca do “seu ‘eu’ de professor e sobre o que se passou na sua interacção com os alunos (...)”, de forma a alterar algo que não esteja de acordo com a sua função de elemento de desenvolvimento e de aprendizagem.

Analisam-se os dados em conjunto, discute-se a congruência entre o planificado e o que aconteceu na realidade, de modo a proceder a modificações no plano a executar posteriormente.

É fundamental que o supervisionado desempenhe um papel activo, pois só através da compreensão do significado dos dados ele se sentirá comprometido com o ensino que praticou e o que desejava praticar.

Ao supervisor cabe o papel de ajudar na análise dos dados, a atribuir-lhe significado e a tomar decisões sobre a acção a seguir.

Concordamos com Alarcão & Tavares (2003:98), quando afirmam que o supervisor deverá ajudar o professor a “reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás dos números, categorias, incidentes ou descrições”. Este processo decorre dos dados que recolheu e analisou, servindo-se das interpretações, das dúvidas a analisar.

Vieira (1993), refere que muitas vezes este encontro pode sobrepor-se no tempo com o encontro de pré-observação, dado que muitas vezes são traçados novos objectivos e estratégias de ensino face ao futuro.

5.5. – Elementos do processo superviso

O processo de supervisão não se pode, de modo algum, desligar do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do supervisor, do formando e até dos alunos. Na realidade, este processo encontra-se estritamente ligado ao processo ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, o magistério, o ensino e a aprendizagem surgem como elementos inseparáveis.

Alarcão & Tavares (2003) destacam quatro elementos essenciais para a compreensão de qualquer processo de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, também de supervisão ou orientação da prática pedagógica.

O primeiro elemento são os *sujeitos e os seus estádios de desenvolvimento*, tendo em conta a sua personalidade. Para estes autores, não nos poderemos esquecer que o supervisor, o professor formando e também os alunos se encontram em graus diferentes de desenvolvimento a nível cognitivo.

Os adultos, os amadurecidos, encontram-se num estágio de desenvolvimento cognitivo que lhes permite tornar a sua acção educativa mais eficaz. Tanto o supervisor como o formando já não necessitam de construir novas estruturas para resolver os problemas que lhes surgem no desempenho das suas funções, mas apenas desenvolver um equilíbrio mais elevado e coerente na resolução desses problemas, de forma a poderem conviver, estando consigo e com os outros, bem como de desenvolver um saber e um saber actuar.

As características dos sujeitos, no que diz respeito ao seu estágio de desenvolvimento e à sua personalidade, são um dos principais elementos do processo de supervisão. Eles são adultos em formação, os quais continuam a desenvolver-se e a aprender, estando num determinado estágio de desenvolvimento. Como referem Alarcão e Tavares (2003: 55,56) “a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano”, o qual se “traduz em termos essencialmente qualitativos e se exprime sobretudo, numa percepção e compreensão diferentes dos problemas e das situações”.

Diríamos que são as diferentes formas de “ser” e de “estar”, que permitem que haja estas formas diferentes de actuar e de compreender os problemas. Aliás, consideramos importante que durante o processo de ensino-aprendizagem se dê especial importância ao “aprender a ser” ou “estar”.

Já os alunos, encontram-se num estágio de desenvolvimento cognitivo diferente. Eles ainda estão a crescer e a amadurecer.

Assim, e pelo que foi anteriormente explicitado, não será difícil compreendermos que devido ao desenvolvimento cognitivo ser diferente nos sujeitos envolvidos, quer directa quer indirectamente, a supervisão está relacionada com os mesmos, ou seja, há que ter em atenção o estágio de desenvolvimento de cada um dos intervenientes no processo.

O segundo elemento a considerar são as *tarefas* a realizar. De acordo com os autores, anteriormente mencionados, pressupõe-se que o supervisor e o formando são adultos com as suas capacidades e os seus conhecimentos desenvolvidos, pelo que se coloca a questão de qual será a tarefa do supervisor a realizar com o formando na supervisão?

Na impossibilidade de enumerar todas as tarefas supervisivas, Alarcão & Tavares (2003) consideram subordiná-las a um só termo: **ajudar**. Neste caso, ajudar a desenvolver

o formando a tornar-se um bom professor para os seus alunos, para que estes aprendam e se desenvolvam mais e melhor.

De acordo com aqueles autores, o supervisor deve ajudar a estabelecer um clima afectivo-relacional propício ao desenvolvimento de um espírito de reflexão e auto-conhecimento, analisando de forma crítica os programas, textos de apoio, contextos/meio envolvente, que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional, criando ou mantendo o gosto pelo ensino e pela formação contínua. Cabe ainda ao professor supervisor envolver-se na planificação do processo de ensino/aprendizagem, auxiliando o professor estagiário na identificação dos problemas a observar, analisando-os e avaliando-os, isto é, reflectindo sobre os mesmos, estabelecendo estratégias adequadas e definindo assim um plano de acção a seguir, como abordaremos com mais pormenor mais à frente.

No entanto, não poderemos esquecer que apesar do supervisor ter tarefas específicas a desenvolver, o processo de supervisão envolve uma interacção que implica duas pessoas, supervisor e formando, que devem colaborar entre si, ajudar-se e reflectir.

O terceiro elemento considerado essencial por Alarcão & Tavares (2003), no processo de supervisão, refere-se à atmosfera afectivo-relacional envolvente. Dizem os autores, que “para que o processo de supervisão se desenvolva nas melhores condições, é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática” (*ibidem*, 2003: 68), entre o supervisor e o aluno, devendo-se colocar uma “atitude semelhante à de colegas”.

Tal como refere Vasconcelos (1992: 29), deve-se atribuir “aos elementos responsáveis pelas diferentes áreas da organização, a tarefa de estabelecer um clima de receptividade, interesse e boa vontade em relação ao estagiário e às suas actividades”, mas conclui dizendo que se deve atribuir ao estagiário “através de orientação e supervisão, a tarefa explícita de manter essa situação”.

Se o supervisor tem por função ajudar o aluno a tornar-se um bom profissional, é também função do aluno colaborar com o supervisor para que o processo decorra nas melhores condições e se atinjam os objectivos definidos (Alarcão & Tavares, 2003).

O processo de supervisão deve, assim, desenvolver-se numa perspectiva colaborativa, em que seja consagrado ao supervisor o papel de facilitador da aprendizagem do aluno (Vieiria, 1993), sendo esta perspectiva valorizada pelos modelos de supervisão clínico e psicopedagógico.

É necessário que sejam desmistificados os preconceitos negativos inerentes à supervisão, pondo-se em relevo “as características e os comportamentos e atitudes de entreajuda entre colegas num processo em que se procuram atingir os mesmos objectivos, ainda que de modos diferentes” (Alarcão & Tavares, 2003: 69).

As características dos sujeitos envolvidos, as tarefas a realizar e a atmosfera afectivo relacional envolvente são entre outros, aspectos muito importantes a ter em conta para que o processo de supervisão ou de orientação da prática pedagógica se desenvolva correctamente, de modo a que supervisor e alunos, como sendo os principais dinamizadores do processo, continuem a desenvolver-se e a aprender como adultos.

Assim, é imprescindível que uma série de conceitos que foram surgindo ao longo dos tempos, no que diz respeito ao relacionamento supervisor *versus* formando, tais como “superior - inferior, independente - subordinado, professor – aluno, avaliador – avaliado, “fiscal – fiscalizado” (Alarcão & Tavares, 2003: 62) sejam eliminados para que possam emergir comportamentos e atitudes de colaboração com a finalidade de alcançar os mesmos objectivos (desenvolvimento pessoal e profissional), embora de pontos de vista diferentes.

O último elemento considerado são os *conhecimentos*. Para os mesmos autores, este último elemento não pode, de maneira alguma, ser descurado em relação a qualquer um dos outros, anteriormente mencionados, pois a dimensão do conhecimento é fundamental no desempenho das funções do professor, e ainda mais nas do supervisor que é visto como um professor de mais valia.

Consideramos, ainda de interesse mencionar os papéis do supervisor e do aluno na relação de supervisão. Wallace (1991), citado por Vieira (1993:30), identifica dois tipos de papéis a desempenhar:

“- numa perspectiva ‘prescritiva’, em que o supervisor é visto como autoridade única, juiz do pensamento e actuação dos alunos, a quem dá lições de bom profissionalismo e que serve frequentemente um modelo a seguir;

- numa perspectiva ‘colaborativa’, onde o supervisor é visto como um colega com mais saber e experiência, receptivo ao aluno que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas acções, ajudando-o a ser autónomo através da prática sistemática da reflexão e da introspecção.”

5.5.1. O Supervisor

O supervisor, na perspectiva de Mialaret (1981), é quem dá pistas de trabalho, verifica a sua realização e promove estratégias para a construção do conhecimento. Este é um professor que, para exercer a sua actividade tem de possuir uma certa vocação, mas também formação específica desta profissão (Vieira, 1993). Os processos de supervisão na formação requerem uma formação em supervisão (Sá-Chaves, 2000) e se queremos dar aos jovens professores a melhor formação inicial, é basilar dar uma boa formação aos formadores de professores (Rodrigues, 2001).

Este professor “especial” deve reflectir sobre os dados que recolhe, auto-avaliando-se sistematicamente, de modo a corrigir e melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas, promovendo assim, e como consequência, o sucesso dos seus alunos, dos candidatos a professores, bem como o seu próprio sucesso profissional (Ribeiro, 2001).

Como acrescenta Sanches & Sá-Chaves (2000:76), “O supervisor deve procurar estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado”.

Reconhecendo o papel importante do supervisor, enquanto professor experiente e competente, por um lado, e enquanto especialista em ajudar os outros no seu processo de desenvolvimento profissional, por outro, autores como Mosher & Perpel (1972, citados por Alarcão & Tavares, 2003), identificam seis características que o supervisor deve manifestar: a) sensibilidade para se aperceber e diagnosticar os problemas e as suas causas; b) capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as suas causas; c) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática do ensino; d) capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; e) “skills” de relacionamento interpessoal; e f) responsabilidade social assente em noções bem claras dos valores e dos fins da educação.

Neste sentido, Alarcão (1996:8), define o supervisor como “a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problema”.

Segundo Dewey (citado por Alarcão, 1996), este será o supervisor reflexivo que terá que possuir três atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo. O supervisor possuidor destas atitudes analisa as implicações da sua actividade, numa postura que tem em conta toda a dinâmica existente rumo à autonomia do professor.

Por sua vez, Schön, citado por Alarcão (1996:18) designa o supervisor por “coach”, ou seja: “aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo”.

O papel desempenhado pelo supervisor, não é, assim, apenas de treinar as capacidades e as aptidões, mas também de as desenvolver, acompanhar o seu desenvolvimento e encontrar as estratégias concretas para que elas aconteçam. Como já referimos, o desenvolvimento também acontece no supervisor, uma vez que aprende, obrigando-o a reformular estratégias já experimentadas e a adaptá-las à pessoa que se encontra a ser observada.

Neste sentido, segundo Amaral *et al.* (1996: 94) a palavra treinar encerra em si conceitos como a “interajuda, monitorização, apoio, acompanhamento, incentivo, encorajamento (...), para que seja ele próprio e para que dê o seu melhor nas competições que o esperam”. O supervisor é, assim, alguém que, possuindo uma visão sistémica, verdadeiramente reflexiva, é capaz de identificar e ajudar na solução dos problemas que o professor detecta (Alarcão, 1996).

Para Sá-Chaves (2002:149), referindo a perspectiva *schoniana*, o supervisor “é o profissional experiente que, detentor de um conhecimento prático, que lhe permite meter-se por dentro das situações problemáticas, ambíguas, instáveis e incertas, lidar com elas com soluções tácticas que estabelece no próprio acto de solucionar, num exercício

estratégico e, como tal, não standard, ao deixar-se acompanhar nesse exercício dialogante com a situação, com os materiais e consigo mesmo, pelo candidato a professor permite que, lado a lado, também este dialogue, questione e reflecta”.

Principais papéis e funções do supervisor

A função do supervisor, na opinião de Alarcão & Tavares (2003), consiste em ajudar o professor a ensinar, tornando-se num bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor.

A supervisão, na perspectiva dos mesmos autores, Alarcão & Tavares (2003:56,57), enfatiza a ajuda como componente principal, pelo que é função do supervisor: “estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional; criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente; desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação; criar condições para que os professores mantenham o gosto pelo ensino; analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc; planificar o processo de ensino – aprendizagem dos alunos e do próprio professor; identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo; determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias de observação; analisar e interpretar os dados observados; avaliar os processos de ensino-aprendizagem; definir os planos de acção a seguir; outras”.

Por seu lado, Vieira (1993) sintetiza as funções do supervisor em cinco grandes áreas:

- Informar: “o supervisor é antes de mais uma pessoa informada” (*ibidem*:33). Deve fornecer informação nos domínios da supervisão, da observação e da didáctica;
- Questionar: o supervisor deve se capaz de questionar e deve encorajar o professor a reflectir sobre o saber e a experiência;
- Sugerir: não significa impor mas propor, devendo ser o professor a decidir o que deve fazer. O supervisor corresponsabiliza-se pelas tarefas a realizar pelos professores;
- Encorajar: é tarefa do supervisor encorajar o professor, sabendo que a tarefa árdua, não pode deixar que este desanime perante as dificuldades;

- Avaliar: significa formular um juízo de valor sobre alguma coisa; é um elemento indispensável no processo de formação de professores, devendo ser encarada no sentido formativo.

Vieira (1993) assume, deste modo, as funções do supervisor com base numa orientação reflexiva da formação em favor de uma perspectiva de colaboração.

Segundo Alarcão (1993:29), recentemente temos assistido a modificações na conceptualização e operacionalização das funções superviso-pedagógicas. “Verifica-se alterações de ênfase no objecto de análise: do produto de ensino para o processo ensino-aprendizagem, da avaliação de comportamentos para a análise de competências e, sobretudo da competência global”.

Acrescenta, ainda, a mesma autora, que “reflexos dessa preocupação humanista manifestam-se no estilo interpessoal da supervisão que passou de uma relação hierarquizada a uma relação colaborativa” (*ibidem*).

Neste sentido, cabe ao “supervisor a responsabilidade de criar o clima relacional, no qual a confiança e a empatia possam permitir o jogo das palavras, das imagens e das metáforas que descodifiquem os sentidos ocultos que as situações costumam guardar” (Sá-Chaves, 2002:149). Segundo esta autora, o supervisor é um profissional experiente que, detentor de um conhecimento prático, é capaz de recorrer a estratégias não standard para solucionar situações problemáticas.

Estudos empíricos realizados, acerca do processo superviso, revelam a existência de concepções diferentes, que reflectem perspectivas tradicionais, técnicas e reflexivas da supervisão.

Na perspectiva reflexiva, a função do supervisor é dar oportunidade ao estagiário para a descoberta do que significa ser professor, bem como dos conhecimentos que precisa adquirir. O supervisor é visto, assim, como um companheiro. Com base numa concepção de ausência de questionamento do conhecimento/competência profissional dos professores, emerge uma perspectiva que acentua a função demonstrativa do supervisor, que detentor do poder e do saber, modela e condiciona a aprendizagem do estagiário à sua própria experiência.

Saunders, Pettinger & Tomlinson (1995), desenvolveram um estudo sobre as concepções dos supervisores acerca do seu papel, cujos resultados evidenciam a existência de quatro concepções. A primeira concepção liga-se ao supervisor como um facilitador que valoriza o diálogo, a discussão e o reforço positivo. Nesta concepção, o papel do supervisor incide no desenvolvimento do potencial existente no estagiário, tornando-se este competente e seguro de si próprio, se as suas estruturas cognitivas básicas estiverem organizadas e se o supervisor estimular e desenvolver posturas positivas e pensamentos de elevado nível conceptual.

Na segunda concepção, o supervisor é concebido como alguém que, trabalhando em equipa com o estagiário, dando apoio nas suas dificuldades, oferecendo sugestões de acordo com o grau de desenvolvimento das competências e da autonomia, é um colaborador progressista que contribui para a construção gradual da competência do futuro professor.

Surge, na terceira concepção, o supervisor como um profissional amigo, que olha para o estagiário como sendo mais um elemento da escola com que partilha experiências de várias ordens. Para este género de supervisor, observar o progresso do estagiário para que possa ajudá-lo no momento certo, é para si muito importante.

A quarta e última concepção, refere-se ao supervisor do tipo tradicional. Nesta concepção, as técnicas de aconselhamento, o ver e ouvir com atenção bem como as sugestões promotoras do desenvolvimento do estagiário, são factores de grande ênfase.

Competências do supervisor e estilos de supervisão

A qualidade das experiências de ensino dos supervisionados, parecem ser condicionados pelas competências profissionais do supervisor, pelo que, em parte, se compreende a vontade de se conhecer que competências devem os supervisores ter, quais as que activam no processo de supervisão pedagógica e que influência exercem na prática pedagógica dos estagiários.

Sendo o supervisor também um professor, mas um professor de valor acrescentado, as dimensões do seu conhecimento profissional não se distanciam das que devem fazer parte do conhecimento profissional de qualquer professor. O dever de cidadania, o

equilíbrio, o conhecimento das várias culturas, bem como o sentido de compromisso de trabalhar com “pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências”, exige ao supervisor, no entender de Alarcão (2002: 234), um vasto leque de competências:

“- Competências de análise e avaliação (leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente, detectar desafios emergentes);

- Competências de análise e avaliação (de situações, desenvolvimento de projectos, desempenhos);

- Competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido) e

- Competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidades de comunicação, gestão de conflitos, empatia)”.

É imprescindível que o supervisor, para além de dominar competências associadas à sua função, revele conhecimentos acerca do projecto educativo da organização-escola, das teorias pessoais e profissionais dos seus membros, das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional, de metodologias de investigação-formação, de metodologias de avaliação de qualidade, e das ideias políticas actuais sobre educação (*ibidem*: 235).

Alarcão (2002: 235) reivindica para o supervisor uma “atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo”; só assim se vislumbram possibilidades de os professores se tornarem conscientes do modo como ensinam e são capazes de fazer a supervisão da prática.

Por seu lado, Vieira (1993) sintetiza as competências e as funções do supervisor em três grandes áreas. Estas constituem objecto de reflexão/experimentação na formação de professores:

1 – Supervisão: esta área diz respeito ao processo de monitorização da prática. As atitudes que um supervisor deve possuir, no dizer desta autora, são a abertura, a disponibilidade, a flexibilidade e o sentido crítico;

2 – Observação: inclui-se nesta área os aspectos relativos às finalidades, objectos e formas de reflexão. Os saberes documental e experiencial, que um supervisor deve possuir,

no dizer desta autora, são acerca do processo de supervisão, da observação e da didáctica da disciplina;

3 – Didáctica: no dizer de Vieira (1993: 47), é uma “área de reflexão/experimentação sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma dada matéria curricular, um campo disciplinar especializado onde se produz e funde um saber eminentemente prático, vocacionado para a intervenção”. Esta área inclui, ainda, aspectos relativos ao processo de ensino aprendizagem de uma disciplina em contexto de sala de aula. No entender da autora, as capacidades que um supervisor deve possuir são a descrição, a interpretação, a comunicação e a negociação.

Olsen & Carter (1989), efectuaram um estudo nesta área, o qual incidia sobre a competência reflexiva. Os resultados do estudo indicam diferenças nas teorias dos supervisores, relacionadas com o ensino e com o aprender a ensinar. Alguns dos supervisores usam “linguagem prática” para comunicar o seu conhecimento aos estagiários, outros enfatizam as suas próprias aulas e a sua experiência pessoal. Surgem, também, supervisores que revelam dificuldades metacognitivas.

Uma outra investigação realizada por Falus (1996) sobre as competências que os supervisores devem possuir, indica os seguintes aspectos: qualidades pessoais de supervisão, tais como a paciência, a tolerância e a empatia; conhecimento das matérias de ensino; competências de cooperação e de comunicação; capacidade para transmitir conhecimento pedagógico e servir de modelo; competência em pedagogia da educação; divulgação de técnicas promotoras de desenvolvimento profissional; clareza nos objectivos, e divulgação aos estagiários e capacidade de inovação e análise de valores.

Vieira (1993:27), citando Stones (1984: VIII), refere as competências do supervisor, como alguém com uma “visão apurada para ver o que acontece na aula (...), introversão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu”.

Alarcão & Tavares (2003:73) citando Mosher & Purpel (1972) indicam o supervisor como um profissional com:

- “a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) *Skills* de relacionamento interpessoal;
- f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.”

Do mesmo modo que não pode haver um modelo único de supervisão, também é difícil haver um único estilo de a levar a efeito. Pelos aspectos focados quanto aos intervenientes na supervisão, o supervisor não pode agir do mesmo modo perante todos os seus formandos. Se perante alguns pode utilizar um estilo não directivo, com outros ele terá de utilizar alguns princípios do directivismo. Tudo depende das características dos formandos e da relação que se consegue estabelecer, além das necessidades que cada aluno tem em relação à fase de aprendizagem.

Alarcão & Tavares (2003) citando Glikman (1985) salientam que cada supervisor tem um estilo pessoal que recairá predominantemente numa das hipóteses seguintes: não directivo, de colaboração ou directivo.

O estilo não directivo tem por base uma relação interpessoal onde o supervisor escuta e espera que o formando tome iniciativas, ajuda-o a reflectir sobre a acção, clarifica as ideias, os sentimentos, bem como incentiva a prosseguir. Todo o diálogo entre supervisor e formando tem um objectivo, obter e dar feedback indispensável para conduzir o formando a pensar. O supervisor assume, assim, um papel de coordenador da reflexão, para que o pensamento do formando se focalize na observação, na interpretação e na identificação de problemas, visando a procura das respectivas soluções.

O estilo colaborativo tem por base a partilha, a troca de ideias e a busca de resolução de problemas, tanto da parte do supervisor como da parte do formando. O

supervisor encoraja o formando a apresentar as suas ideias, mas apresenta, também, as suas e os seus pontos de vista. O importante é haver uma troca de ideias, um acordo mútuo para no final poder passar-se à acção. Neste sentido, o supervisor preocupa-se em encontrar um entendimento com o formando relativamente à identificação e análise dos problemas, considerando o emergir de opiniões diferentes, quanto às propostas de resolução, mas consensuais em relação ao plano da acção.

O estilo directivo tem por base o estabelecimento de critérios visando convencer e condicionar os formandos à concretização do plano de acção. O supervisor adopta um posicionamento de autoridade sobre o formando, como alguém que, pela sua experiência, conhece e sabe mais como o ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido, fornecendo directrizes sobre o que fazer e como proceder. Ao formando é esperado que cumpra, passivamente, as orientações que lhe são dirigidas.

Sá-Chaves (2000:125), relativamente às competências do supervisor, acentua a importância de “exercícios ora de aproximação ora de distanciamento, a partilha de saberes, (...), capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução para os problemas que, colectivamente, se enfrentam.”

A autora adianta, ainda, que a todas estas competências específicas se sobrepõe um tipo de competência supervisiva de natureza meta-analítica e de intervenção responsável que, na sua multidimensionalidade, garanta o desenvolvimento sustentado dos sistemas e dos seus actores.

5.6. – A avaliação do processo supervisivo

Todos os processos têm necessidade de ser avaliados, uma vez que as pessoas aprendem mais satisfatoriamente quando regularmente sujeitas a uma avaliação, cujos fundamentos e prática percebem como útil para a aprendizagem e valorização pessoal.

Assim, “a avaliação ligada directamente ao desenvolvimento profissional, é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia” (Estrela & Nóvoa, 1993:12).

A mesma perspectiva tem Hadji (1994:106), quando refere que “qualquer avaliação é uma ocasião para recolher e fornecer informação. A questão importante é a de saber que género de informação e para fazer o quê”.

A avaliação deve ser sentida pelo aluno, com carácter de ajuda e orientação - o professor detecta as dificuldades sentidas, ou a falha que possa ter cometido, devendo alertar o aluno para esse facto – dando-lhe, assim, oportunidade de modificar a sua conduta, orientado-o para fazer melhor.

Hadji (1994:107), salienta que “o interesse de uma avaliação pertinente é o ser verdadeiramente informadora (...) deve sempre fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis”.

Se a avaliação “é uma actividade que deve ser exercida em proveito daqueles sobre os quais ela se exerce” (Hadji, 1994: 88), então ela deve ser contínua, incidindo sobre a sua progressão ao longo do estágio. Não é no final do período de aprendizagem que as falhas devem ser apontadas ao aluno. Se no momento em que errou, não tomou conhecimento do seu erro (seja qual for o motivo que o levou a errar), ele vai repeti-lo em situações idênticas, pensando que está a proceder correctamente, visto ninguém o ter alertado para o sucedido.

Se está em causa a formação do aluno para a sua vida profissional, então necessita de ajuda nessa formação. Também, por esse motivo, a avaliação deve estar ao serviço do aluno, alertando-o para os aspectos negativos, mas sublinhando também os seus êxitos e as suas potencialidades, incentivando-o a fazer melhor.

Estamos conscientes da dificuldade que há em avaliar e do problema que é para o professor avaliar os alunos. Alarcão & Tavares (2003), referem-se à avaliação como sendo um problema difícil e arrelizador, um elemento que muitas vezes acaba por prejudicar a relação de trabalho entre o supervisor e o aluno-estagiário.

A mesma opinião têm Estrela & Nóvoa (1993: 103), quando dizem que “o processo de avaliação não é fácil nem confortável, mesmo quando se realizaram negociações intensas, quando se celebraram contractos e quando se assegura formas de confidencialidade”.

Citando novamente Hadji (1994:108), o professor avaliador deverá apoiar o aluno “com informações que o vão esclarecer, guiar, encorajar e ajudá-lo a analisar a sua actividade, ao chamar-lhe a atenção para pontos fortes e debilidades e ao permitir-lhe ver o estado em que se encontra”, sendo útil para o desenvolvimento do aluno qualquer informação que vá nesse sentido.

Retomando a dificuldade da avaliação e tendo em conta as suas funções de orientação e selecção, de organizadora de redes de comunicação e de facilitadora da aprendizagem, é necessário pensar no tipo de avaliação a utilizar de acordo com as funções que ela deve cumprir. Ora, na formação de professores, pretende-se acima de tudo facilitar o ensino-aprendizagem, mas sem contudo deixar de ter em conta que deve ser atribuída uma nota. A dificuldade está na passagem de uma avaliação formativa, traduzindo-a numa avaliação sumativa.

Alarcão & Tavares (2003), são de opinião que a avaliação deve ser global, atendendo à pessoa do aluno como um todo e não como o somatório das suas características ou comportamentos.

Constituindo esta uma das funções do supervisor, este poderá adoptar diferentes tipos de avaliação conforme os sujeitos envolvidos e o momento em que esta acontece. Poderemos dizer que o supervisor no início da formação de professores poderá efectuar, segundo Hadji (1994), uma avaliação centrada no professor e nas suas características. Assim, encontramos a avaliação diagnóstica e a avaliação prognóstica. A primeira visa situar o nível geral das aptidões do aprendente, verificando os pré-requisitos para que se conceptualize estratégias de remediação possíveis. Entende-se por pré-requisitos, no entender de Ribeiro (1989:80), “os conhecimentos, atitudes e aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir”. Já o segundo tipo de avaliação (prognóstica), segundo Hadji (1994), tem em vista a possibilidade de êxito ulterior em função do que parece aprendido.

Hadji (1994), distingue ainda três objectivos diferentes na avaliação, tendo em conta o tipo de observação que deve ser feito: se o objectivo é o de certificar, a observação debruçar-se-á sobre os comportamentos globais, socialmente significativos; se o objectivo é regular (guiar constantemente o processo ensino-aprendizagem), o avaliador esforçar-se-

á por obter informações sobre estratégias de ataque dos problemas e sobre as dificuldades encontradas; por sua vez, se o objectivo é o de orientar (escolher as vias de estudo mais apropriadas), a avaliação recairá principalmente sobre as aptidões, os interesses e as capacidades e competências consideradas como pré-requisitos para futuras aquisições.

Alarcão & Tavares (2003) entendem que as fichas de avaliação são de extrema utilidade na avaliação formativa, assim como a técnica de avaliação por Portfolios, dado que permitem traçar um perfil evolutivo do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do professor supervisionado.

Convém referir que o processo não se esgota com esta fase (avaliação). Como se aludiu, o processo de supervisão não é pontual, ocorrendo de uma maneira continuada, contribuindo a avaliação de cada ciclo como o feedback necessário para o subsequente.

PARTE II

- ESTUDO EMPÍRICO -

Capítulo 6

- Metodologia -

6.1. – Natureza e delimitação do estudo

O presente estudo enquadra-se na área da Supervisão e da Formação Inicial de professores, especificamente de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pretende-se conhecer a opinião de profissionais, com diferentes graus de envolvimento e responsabilidade no âmbito da formação de professores, relativamente ao perfil desejável para um professor do século XXI, nomeadamente no que diz respeito às competências necessárias a um bom desempenho.

Espera-se que este estudo possa contribuir para um melhor conhecimento da problemática da inovação pedagógica, bem como para delinear perspectivas futuras de formação inicial de professores e da própria acção educativa.

6.2. – O Problema - Questões de Investigação

A problemática que nos propomos abordar diz respeito à actual função docente, interrogando-nos sobre qual o perfil de competências essenciais ao professor do 1.º Ciclo, e em particular, se aquele está a ser desenvolvido na Formação Inicial.

Desta forma, o *problema* sobre o qual este trabalho pretende debruçar-se poder-se-á formular nos seguintes termos:

De que forma a Formação Inicial, e em particular a avaliação da Prática Pedagógica, é orientada com vista ao desenvolvimento das competências essenciais do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Conferindo sentido e força a esta formulação, levantamos algumas subquestões, que julgamos importantes para o desenvolvimento da nossa temática:

- 1) Quais as percepções de diferentes ‘grupos’ de profissionais, envolvidos na formação de professores, relativamente ao perfil de competências definido pelos Normativos Legais⁴, para o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- 2) Que competências são explicitamente tidas em conta na avaliação final dos professores estagiários no âmbito da Prática Pedagógica?
- 3) Que articulação existe entre o perfil de competências definido e a forma como os professores estagiários do curso de Professores do Ensino Básico (1º Ciclo) são avaliados?
- 4) Que medidas propor para que haja uma maior e melhor articulação entre a Formação Inicial e a prática docente, no que diz respeito às competências consideradas necessárias?

Estas questões constituíram o fio condutor da nossa investigação. No sentido de procurar respostas para estas questões, inventariámos um conjunto de objectivos que nos propomos atingir ao longo deste projecto.

6.3. – Os objectivos

Esta investigação visa atingir os seguintes objectivos gerais:

- Conhecer a opinião de oito professores⁵, com diferentes responsabilidades no âmbito da formação, relativamente ao perfil de competências essenciais ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Procurar compreender em que medida é que a formação inicial é adequada ao desenvolvimento de algumas daquelas competências nos futuros professores;

⁴ Nomeadamente o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

⁵ Professores responsáveis pela coordenação da Prática Pedagógica do curso de Professores do Ensino Básico-1.º Ciclo (de variadas Instituições de Ensino Superior Público), professores a exercer funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que recebem estagiários nas suas turmas (professores cooperantes) e professores especialistas na área da formação de professores.

- Caracterizar a avaliação preconizada para a Prática Pedagógica dos professores estagiários do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo), por diversas instituições públicas de formação;
- Identificar a articulação existente entre a opinião dos participantes no estudo, o perfil de competências definido e a forma como os professores estagiários do curso de Professores do Ensino Básico (1º Ciclo) são avaliados;
- Estimular uma atitude reflexiva nos sujeitos envolvidos no estudo.

6.4. – Participantes no estudo

Num processo de investigação, um dos primeiros procedimentos a ter em conta tem a ver com a constituição da “amostra”, isto é, dos participantes/sujeitos do estudo.

Nesta investigação, a escolha dos sujeitos não foi aleatória, mas intencional, uma vez que os objectivos do trabalho assim o exigiam. Pertencendo a uma população de distintos agentes envolvidos na formação de professores, os sujeitos do nosso estudo, de certa forma, podem-se associar a “três grupos” de profissionais no âmbito da formação de professores: dois professores responsáveis pela coordenação da Prática Pedagógica do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo), de diferentes Instituições de Ensino Superior Público, três professores a exercer funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que recebem estagiários nas suas turmas (professores cooperantes) e três professores especialistas na área da formação de professores.

Os professores entrevistados participaram no estudo fornecendo informações relevantes, através da opinião manifestada em entrevista semi-estruturada. Para além da informação fornecida pelas entrevistas, recolhemos ainda documentos utilizados no âmbito da avaliação das Práticas Pedagógicas do curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, solicitados a todas as Instituições Públicas de Ensino Superior que no ano lectivo 2006/2007 dispunham deste curso.

6.5. - Abordagem adoptada no estudo - Qualitativa

Um método científico é um procedimento de reflexão – orientando um conjunto de técnicas de recolha de dados e de análise – que conduz ao melhor conhecimento de um fenómeno. Para uma melhor compreensão do fenómeno é possível seguir diversas vias, devendo ser adequadas ao problema em estudo. A especificidade dos objectivos traçados neste estudo, assim como o conjunto das interacções que se estabelecem com outros elementos do contexto global da investigação, condicionaram, contudo, a escolha do método.

Nesta perspectiva, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, por entendermos ser a mais adequada a este estudo, em virtude da abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto directo do investigador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e por se preocupar em retractar a perspectiva dos participantes.

6.5.1. – A Investigação Qualitativa em Educação

Transformações profundas nas sociedades e nos paradigmas estabelecidos levaram, a partir do final do anos 60 e sobretudo durante as duas últimas décadas do século XX, ao desenvolvimento de uma nova abordagem à investigação em educação, surgida em oposição à abordagem quantitativa vigente. Falamos da investigação qualitativa.

Como referem Bogdan & Biklen (1994:11), “um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Tal alargamento, longe de se fazer de forma harmoniosa, levou ao desenvolvimento de uma forte oposição entre os investigadores associados a cada uma destas abordagens, chegando mesmo a falar-se, no final dos anos 80, de um “campo de batalha” da investigação educativa onde se desenrolava uma “Guerra de Paradigmas” (Casanova & Berliner, 1997).

Ao mesmo tempo que a Psicologia perdia terreno para a Sociologia e a Antropologia na influência sobre a investigação em educação (Bidarra, 1996; Casanova & Berliner, 1997) perdia-se a hegemonia da abordagem quantitativa, associada a um paradigma positivista, objectivista e quantitativo (Bidarra, 1996).

Ganhou fôlego, em poucos anos, uma visão pós-moderna do conhecimento (já descrita no Enquadramento Teórico deste estudo) em que se defende “só se conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva” (Bogdan & Biklen, 1994: 45). Mais do que uma busca de explicação faz-se uma busca de compreensão, procura-se uma outra visão dos fenómenos, em que já não são privilegiados os produtos mas sim os processos, tendo-se em conta os contextos em que os fenómenos ocorrem (Oliveira, 1996).

No início dos anos noventa, parecia não haver espaço suficiente para a coexistência das duas abordagens e assistia-se ao surgir de um cada vez maior número de trabalhos, publicados na área das Ciências da Educação, desenvolvidos com base em metodologias qualitativas.

Os últimos anos têm mostrado, contudo, que a distinção entre qualitativo e quantitativo nem sempre é útil e a coexistência não só é possível, como é desejável, não havendo razões para antagonismos (Casanova & Berliner, 1997).

Tendo em conta este facto, acabámos, ainda assim, por adoptar neste estudo um procedimento metodológico de natureza puramente qualitativa. Esta opção não se prende, portanto, com posições de negação e rejeição de abordagens quantitativas ou mistas, mas sim com o facto de as características da metodologia qualitativa, que adiante procuramos descrever sumariamente, nos parecerem, como acima referido, as mais adequadas ao desenvolvimento do tipo de estudo que aqui apresentamos.

6.5.2. – Características da Investigação Qualitativa

Sem querermos ser exaustivos, procuraremos neste ponto estabelecer as principais características da investigação qualitativa.

Neste tipo de abordagem é possível, segundo Bogdan & Biklen (1994), identificar alguns elementos comuns. Um dos primeiros elementos é o foco nos contextos naturais como fontes directas, constituindo o investigador qualitativo o instrumento principal. Os

autores acima referidos entendem “que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”, sendo este necessariamente descritivo, em que “os dados são analisados em toda a sua riqueza” (*ibidem*: 48).

Desta forma, o investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que com os resultados. O processo de análise dos dados é realizado de forma indutiva, tornando-se estes mais específicos à medida que o trabalho vai avançando. Bogdan & Biklen (1994), afirmam que o investigador qualitativo pretende utilizar parte do seu estudo a perceber quais são as questões mais importantes, não formulando hipóteses. Preocupa-se, também, com o que se designa de perspectivas participantes ou seja, como é que as pessoas dão sentido às suas vidas.

A investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, sobre aquilo que se passa em várias vertentes, certificando-se o investigador se está mesmo a apreender o problema.

Enfim, a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, pretendendo perceber aquilo que os sujeitos da investigação experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem, que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

6.6. - A escolha dos instrumentos

A natureza do problema de investigação conduziu este estudo para uma abordagem qualitativa, em que a entrevista e a análise de documentos emergiram como as técnicas de recolha de dados mais adequadas.

6.6.1. - A Entrevista

Uma vez que pretendíamos realizar um estudo de opinião dos professores envolvidos, assumimos que seria de privilegiar a livre expressão do seu pensamento, centrando a recolha dos dados na palavra dos participantes do estudo, recolhendo informações e conhecendo, assim, parte dos quadros conceptuais dos informantes enquanto elementos constituintes desse processo.

Desta forma, o instrumento de recolha de dados que entendemos o mais adequado foi a entrevista, por ser o procedimento de investigação científica que, usando a comunicação oral, pode facilitar a recolha de informações convenientes e apropriadas, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

A entrevista é “um dos processos mais directos de encontrar informação sobre um determinado fenómeno, e consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses” (Tuckman, 2000:517).

O objectivo do investigador é, assim, o de compreender, com bastante detalhe, o que é que os sujeitos pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência recolhendo dados que permitam conhecer, a partir do discurso dos professores, pensamentos e concepções sobre a função docente, encontrando na entrevista um momento próprio de explanação.

A finalidade das entrevistas a realizar consistiu, pois, “na recolha de dados de opinião, em não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se por um lado, se procura a informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos do processo” (Estrela, 1994:342).

Quando um investigador decide pela entrevista como técnica de recolha de dados, tem ainda de optar mediante os tipos que ela apresenta e que se distinguem pelo seu grau de estruturação ou formalidade que apresentam. Assim, segundo alguns autores, como Bogdan & Biklen (1994), podemos ter três tipos fundamentais de entrevista:

- *Entrevista estruturada (Fully structured interview)*. Corresponde a um conjunto de questões e respostas gravadas de um modo padronizado, sem permitir alterações à sequência ou conteúdo das questões. Trata-se, no fundo, de uma questionário a que o entrevistado responde oralmente.
- *Entrevista semi-estruturada (Semi-structured interview)*. Aqui o entrevistador tanto pode ter preparado um guião de entrevista com algumas questões importantes, como pode

ter, para a condução da entrevista, apenas alguns tópicos ligados às questões gerais da investigação. Em qualquer dos casos o entrevistador tem liberdade para alterar a ordem das questões, acrescentar novas ou deixar algumas das questões previstas de fora, de acordo com a percepção que tem do que lhe parece ser mais apropriado em função do desenrolar da entrevista.

- *Entrevista não estruturada (Unstructured – completely informal – interview).* Trata-se de uma entrevista muito aberta em que o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse, deixando que a “conversa” se desenrole dentro dessa área. Neste tipo de entrevista o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista (Bogdan & Biklen, 1994).

Optámos, neste estudo, pela entrevista do tipo *semi-estruturada* devido às suas características intrínsecas, já enunciadas, e por permitir a obtenção de um corpo de dados susceptíveis de serem comparados entre os diferentes sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), possibilitando uma maior flexibilidade no desenvolvimento dos temas, na medida em que permite “conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador” (Neto, 1998: 330).

Procuramos, assim, que o entrevistado apresente, de forma livre e aberta, as suas opiniões em função de tópicos gerais de orientação, a fim de permitir uma maior flexibilidade quanto ao desenvolvimento da entrevista (Zabalza, 1992). Segundo Albarello, *et al.* (1997:87) este tipo de entrevista permite, por um lado, que “o entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado e, por outro lado, ao definir-se o objecto de estudo eliminam-se diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado (...)”.

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. No caso do presente estudo, as entrevistas foram utilizadas tendo por base esta

perspectiva, uma vez que utilizaremos, também, a análise de documentos que, a seguir, explicitamos.

6.6.2. - Análise de Documentos escritos

A análise documental completa, em conjunto com as entrevistas, o processo de recolha de dados utilizados neste estudo, assumindo uma função de complementaridade (Lessard-Hébert, *et al.*, 1990), enquadrando as representações dos participantes no quadro de referências que pauta a sua acção.

O propósito essencial desta recolha foi o armazenamento de informação e a facilitação do acesso, de tal forma que pudesse obter o máximo de informação com o máximo de pertinência (Bardin, 2000).

Os documentos que pretendíamos recolher, eram os utilizados no âmbito da avaliação das Práticas Pedagógicas do curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, com base nos quais se desenvolvem as suas actividades, em função de um conjunto de referências de carácter conceptual, metodológico e organizacional aí expressas. Estes documentos definem princípios, objectivos, modelos organizativos, atribuições, formas de intervenção e avaliação, enquadrando a acção individual e colectiva dos diferentes intervenientes. Assim, e no sentido de aprofundar e contextualizar a análise sobre a função dos docentes na actualidade, importava conhecer os documentos de referência utilizados pelos núcleos de estágio na configuração e desenvolvimento da sua acção formativa, com vista à sua análise e interpretação do ponto de vista das competências que aí estão contempladas.

6.7. - Metodologia de análise dos dados

6.7.1. - Análise de Conteúdo

Quando falamos no tratamento de dados qualitativos, geralmente, estamos a referir-nos à técnica da análise de conteúdo. É esta a técnica que pretendemos utilizar para o estudo dos textos resultantes da transcrição das entrevistas e dos documentos recolhidos.

De acordo com a definição de Bardin (2000:42), a análise de conteúdo não é tanto uma técnica mas sim “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para Huberman & Miles (1991:35-36) a análise de conteúdo consiste num modelo interactivo que começa pela pré-análise e é depois constituído por três fluxos de actividades confluentes, não sequenciais mas interactivos e cíclicos que procuramos seguir neste estudo:

- *A condensação de dados (Data reduction)*. Os autores (Huberman & Miles, 1991) entendem como um processo de selecção, contracção, simplificação, abstracção e transformação dos dados “brutos” num número restrito de códigos, que irão ser segmentados e classificados segundo um sistema de categorias induzidas a partir da leitura exhaustiva do texto a analisar. Contudo, a condensação dos dados não se efectua apenas na fase posterior à recolha dos dados mas também ao longo de todas as fases do projecto. Assim, devemos considerar que mesmo antes da recolha dos dados estes sofrem já uma redução antecipada, à medida que o investigador decide os casos a estudar, as questões de pesquisa e as formas de recolher os dados. A redução dos dados não está separada da análise, antes é uma parte da análise, uma vez que está em causa uma “escolha analítica” quando se decide quais os dados que são tidos em conta e quais os que são eliminados.

- *A apresentação dos dados (Data display)*. A apresentação dos dados, transformados na actividade anterior e organizados na forma de matrizes, tabelas ou gráficos facilita o processo de extracção de conclusões. Consiste assim, segundo os autores, no agrupamento organizado da informação que irá permitir tirar conclusões e passar à acção, sendo a forma mais frequente de apresentação dos dados qualitativos a forma narrativa. Os autores incitam os investigadores a terem uma forte consideração por esta vertente, considerando-a uma importante via para o aperfeiçoamento e validação da análise da informação recolhida. Também esta actividade é uma parte importante da análise – decidir que dados e de que forma entram nas células de uma tabela é, claramente, um processo de escolha analítica.

- *A elaboração/verificação das conclusões (Conclusion drawing and verification).* A elaboração e verificação das conclusões constituem a terceira fase da actividade analítica, desenvolvendo-se, sobretudo, numa fase mais avançada do trabalho. Consiste na procura de regularidades, de padrões explicativos, de configurações possíveis, sem se deixar, todavia, de manter o espírito aberto a novas possibilidades e explicações e sem se deixar de questionar de maneira crítica as conexões que vão sendo encontradas. Para Huberman & Miles (1991) estabelecer conclusões não é suficiente, é igualmente importante verificá-las durante todo o trabalho de análise. Este trabalho de verificação das conclusões consiste na validação dos dados, que devem ser testados quanto à sua plausibilidade e fiabilidade.

Transversalmente a estas três actividades (com principal incidência na primeira) funciona um mecanismo fundamental na análise de dados qualitativos: a categorização (ou codificação) dos dados. Alguns autores afirmam mesmo que é o facto de se apoiar neste tipo de tarefas que melhor caracteriza este tipo de análise de dados. Trata-se de reduzir a informação contida nos dados, diferenciando unidades e identificando os seus elementos de significado (Gómez,1992).

Como refere Neto (1998), é a categorização que permite dar sentido aos dados qualitativos, implicando isso reduzir todos os dados disponíveis até chegar a uma quantidade de unidades significativas e manuseáveis, as categorias, que devem ser (tanto quanto possível) “mutuamente exclusivas”, de modo a permitir associar, com a menor ambiguidade possível, um excerto de discurso a uma e só a uma categoria.

Ainda no que se refere à análise de conteúdo, a definição proposta por Bardin (2000) põe o enfoque tanto na explicitação e sistematização objectiva do conteúdo das mensagens como no aspecto inferencial deste tipo de análise, que permite aceder a outros saberes deduzidos dos conteúdos a partir de índices ou indicadores. Como o autor diz, a especificidade da análise de conteúdo “reside na articulação entre a superfície dos textos descrita e analisada e os factores que determinaram estas características, deduzidos logicamente” (Bardin, 2000:40-41).

No Capítulo seguinte (Capítulo 7) iremos proceder à apresentação dos dados recolhidos pelas entrevistas e pelos documentos escritos e à sua análise efectuada a partir desta técnica de análise de conteúdo.

Capítulo 7

– Análise dos dados e apresentação dos resultados -

7.1. - As Entrevistas

7.1.1. - Preparação das entrevistas

Após a selecção dos sujeitos do estudo, e tendo presente os objectivos que norteiam este trabalho, procedeu-se à elaboração de um guião, que consistiu numa “série de perguntas que o entrevistador deseja formular a todos os entrevistados” (Bisquerra, 1989: 103), que permitisse a aquisição de dados relevantes para o nosso estudo. De facto, as entrevistas semi-estruturadas foram todas realizadas de acordo com este guião previamente organizado, permitindo-nos um maior aprofundamento das problemáticas levantadas no seu decurso, bem como a inclusão de novas questões de maneira a proporcionar, aos entrevistados, a oportunidade de poderem expressar livremente as suas ideias, os seus sentimentos e representações. Como refere Alves (2001: 217), “diremos que se trata de perguntas abertas, permitindo uma livre expressão de opiniões. Por tal motivo o tempo destinado a cada Bloco não é delimitado, estando dependente, por conseguinte, do decurso da entrevista”.

A elaboração do guião, constituiu, assim, um “momento importante da investigação, na medida em que ele orientará a recolha de dados” (Albarello *at al.*, 1997: 217), permitindo-nos voltar ao “bom caminho” sempre que dele nos afastássemos. O tema base deste Guião (Anexo 1) foi: *Função docente num mundo em mudança*, e teve como objectivo geral:

- Conhecer a opinião dos entrevistados sobre o perfil de competências essenciais ao professor do 1.º Ciclo do século XXI.

A estrutura básica do guião compreende oito blocos, cada um com um tema e um ou dois objectivos específicos que, sendo diferentes entre si se completam, formando um todo correspondente ao discurso dos entrevistados.

Os blocos do guião são os que passamos sucintamente a descrever:

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Neste primeiro bloco, era nosso objectivo legitimar a entrevista, isto é, contextualizar a entrevista no âmbito da investigação, informando acerca da sua natureza e objectivos e explicando a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão. Era ainda nossa intenção com este Bloco, explicitar as razões da escolha do entrevistado, motivando-o para a reflexão sobre a temática em estudo, numa perspectiva de enriquecimento mútuo. Comprometemo-nos, ainda, a assegurar o carácter confidencial da informação prestada, solicitando permissão para gravar o decurso da entrevista.

Bloco B – Caracterização do professor entrevistado

O que realmente pretendíamos neste Bloco era traçar um “perfil” sobre os entrevistados, recolhendo dados que permitissem caracterizar o percurso e situação profissional do professor, nomeadamente indagando sobre o tempo de serviço, formação, cargos desempenhos e actual função.

Bloco C – Opinião sobre as mudanças da profissão de professor

O objectivo deste Bloco era essencialmente conhecer o parecer dos entrevistados relativamente ao que foi para cada um ser professor no passado e sê-lo no presente, recolhendo elementos sobre as mudanças efectuadas ao longo da carreira e as razões dessas mesmas mudanças. No fundo, pretendia-se estimular a reflexão crítica de cada um sobre o seu percurso profissional.

Bloco D – Competências do professor e opinião do entrevistado sobre a legislação actual

Foi nossa intenção, neste Bloco, averiguar, de forma mais ou menos directa, o conceito que cada um atribuía à palavra ‘competência’, conhecendo a opinião dos sujeitos relativamente às competências desejáveis para o professor, especificamente para o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procurámos, também, verificar até que ponto o suporte legal que define o perfil do desempenho desejado para a docência (tendo como

base o quadro de referência das competências essenciais da actividade docente), era entendido e vivido por cada um dos intervenientes.

Bloco E – Desenvolvimento de competências na Formação Inicial de Professores

Compilar dados sobre a forma como o entrevistado reflecte sobre as estratégias a aplicar na formação inicial e sobre a articulação dessa com as competências necessárias à vida profissional, eram os objectivos deste Bloco. Pretendíamos conhecer a opinião dos sujeitos relativamente ao grau de desenvolvimento das competências na formação inicial e a avaliação dessa formação face à futura prática docente, procurando recolher dados sobre a forma como estimulariam esse desenvolvimento.

Bloco F – Supervisão e desenvolvimento de competências

Neste Bloco, tínhamos o propósito de saber quais os aspectos que os sujeitos consideravam relevantes no processo supervisivo de um profissional de ensino em formação e quais as concepções que estes possuíam sobre as competências desejáveis a um supervisor. Era ainda nossa intenção registar a opinião dos sujeitos sobre a articulação entre o processo supervisivo e, em particular, a avaliação, com as competências a desenvolver no futuro professor.

Bloco G – Desenvolvimento de competências ao longo da carreira docente

Os tópicos deste bloco passavam por conhecer as alterações das práticas e das competências dos entrevistados ao longo da sua carreira, isto é, conhecer as marcas e contributos que foram lapidando a vida profissional de cada um dos sujeitos.

Bloco H – Finalização

Este era o Bloco em que os sujeitos poderiam acrescentar mais algum aspecto que ainda não tinham referido ao longo dos Blocos anteriores. Pretendíamos ainda agradecer a disponibilidade e participação dos entrevistados e comprometermo-nos a ser o mais fiéis na transcrição das suas palavras, podendo estes corrigir o protocolo das mesmas antes de qualquer análise, uma vez que se disponibilizava a gravação e a transcrição da entrevista.

7.1.2. - Realização das entrevistas

A realização das entrevistas foi precedida por um contacto, pessoal ou por e_mail (Anexo 2), que serviu, não só para explicitar o tema e a natureza do estudo, clarificar os propósitos da entrevista e o seu enquadramento nos objectivos da investigação, como também, para salientar a importância da colaboração de cada um dos sujeitos, tendo a preocupação de garantir a salvaguarda de questões éticas. Todos se mostraram receptivos e disponíveis para connosco colaborarem.

Marcaram-se as datas e os locais para a realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Estas decorreram entre o mês de Novembro de 2006 e Janeiro de 2007, tendo uma duração média de 38 minutos, variando a duração efectiva em função do rumo que o diálogo tomava e da maior ou menor à-vontade ou expressividade do entrevistado.

Conduzidas a partir de um conjunto de questões chave, que orientaram a sequência de perguntas, as entrevistas tiveram lugar numa sala/gabinete onde apenas estavam presentes a investigadora e o entrevistado a quem se solicitou, antes de iniciar a entrevista, a autorização para gravar em áudio o decorrer da mesma, a que todos acederam, sem reservas, a este pedido.

Tínhamos como objectivo principal a obtenção de dados de opinião mais do que dados de situação e, por isso, privilegiámos a produção de um discurso aprofundado sobre algumas questões, em vez da opinião breve sobre um elevado número de questões. Demos completa liberdade ao entrevistado para abordar as questões que lhe foram postas durante o tempo que entendesse e como desejasse.

Procurámos, no papel de entrevistador, ter em atenção aspectos e procedimentos considerados pertinentes e importantes na condução de uma entrevista, como sejam ouvir atentamente o entrevistado intervindo o menos possível e não emitindo qualquer opinião pessoal (Bogdan & Biklen, 1994), usar uma linguagem clara e acessível, fazer perguntas de uma forma neutra, isto é, não para desafiar mas para clarificar (Bogdan & Biklen, 1994) e evitar que essas perguntas deixassem transparecer avaliações ou juízos de valor ou utilizar estímulos visuais e verbais que motivassem o entrevistador a responder de uma determinada forma.

Criou-se, durante as entrevistas, um clima de empatia e compreensão, o que, em nosso entender, facilitou bastante a expressão espontânea e sem reservas de crenças, opiniões e concepções. Tal como afirmam alguns autores (Bogdan & Biklen, 1994), é muito importante para a obtenção de uma boa entrevista o estabelecimento de um clima descontraído, que permita aos sujeitos sentirem-se à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.

7.1.3. - Análise do conteúdo das entrevistas

A técnica utilizada no tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, tendo por base a utilização de procedimentos metodológicos já descritos acima, que visaram a sua redução através de um processo de categorização, a sua apresentação de uma forma ordenada e a obtenção de sínteses descritivas que suportem a discussão final dos resultados (Miles & Huberman, 1991). Com estes procedimentos, procurou-se interpretar o significado do discurso dos professores intervenientes sobre o perfil de competências essenciais ao professor do 1.º Ciclo.

Assim, na análise dos dados foram consideradas quatro fases distintas: a pré-análise, a redução dos dados, a apresentação dos dados e as inferências e conclusões (Huberman & Miles, 1991). Estas fases foram realizadas de acordo com as recomendações dos autores supracitados, mas também segundo os procedimentos propostos por outros autores, nomeadamente Bogdan & Biklen (1994), Lessard-Hébert *et al.* (1994) e Gómez *et al.* (1996).

Na primeira fase, a fase da pré-análise, empreendemos uma série de procedimentos que tinham como fim preparar os dados para serem analisados. Assim, o nosso primeiro passo consistiu na transcrição integral, pelo investigador, de todas as entrevistas, procurando reproduzir fielmente o discurso oral dos entrevistados, tendo tido o cuidado de registar toda a informação (pausas, reticências, exclamações, expressões orais, etc....), por considerarmos que nos poderia vir a ser útil na fase de interpretação. Omitimos apenas o diálogo que estabelecemos no início como motivação do entrevistado e legitimação da entrevista. Depois destas transcrições, as entrevistas foram dadas a ler aos respectivos protagonistas para eventuais clarificações e/ou rectificações que achassem necessárias no

sentido de as validar, tornando-as representativas do seu pensamento. As alterações feitas pelos entrevistados não alteraram o significado do seu conteúdo, incidindo, apenas, em pequenos pormenores de forma.

Foi também nesta fase que tivemos que tomar decisões em relação ao tipo de codificação a utilizar, em relação às unidades de análise e em relação ao tipo de categorização.

A fim de preservarmos o anonimato dos intervenientes e a confidencialidade dos dados recolhidos, procedemos, em primeiro lugar, à codificação do nome dos entrevistados, utilizando as primeiras letras do alfabeto: (Professores A, B e C – professores especialistas na área da formação de professores; Professores D e E - professores responsáveis pela coordenação da Prática Pedagógica do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo); Professores F, G e H - professores a exercer funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que recebem estagiários nas suas turmas (professores cooperantes), código este que será mantido ao longo de todo o trabalho.

No que se refere às unidades de análise das entrevistas tivemos que ponderar, em termos de recorte, que tipo de unidade de registo e unidade de contexto iríamos adoptar. A unidade de contexto constitui a unidade de compreensão em função da qual as unidades de registo ganham sentido. Como escreve Bardin (in Estrela, 1994: 455), o “segmento da mensagem cujo tamanho (superior à unidade de registo) é óptimo para apreender a significação exacta da unidade de registo”. Considerámos que a unidade de contexto seria a totalidade das respostas à entrevista.

Quanto à unidade de registo (necessária para a categorização), optámos por recortar núcleos de sentido que se prendiam com os objectivos da análise. Estes núcleos semânticos nem sempre mostram a mesma estrutura. São formados, por vezes, por duas ou três palavras carregadas de sentido, mas apresentam-se, sobretudo, sob a forma de frases e algumas vezes de parágrafos.

No processo de categorização, o primeiro passo foi efectuar a leitura flutuante das entrevistas (Bardin, 2000), não só para a apreensão dos aspectos gerais do conteúdo do discurso dos entrevistados, mas também para detectar os dados que, não sendo adequados às questões levantadas, se apresentavam pouco interessantes ou irrelevantes. Em seguida, procedemos a várias outras leituras mais atentas com vista a verificar se existiam núcleos

temáticos que apresentassem alguma correspondência com os núcleos temáticos do nosso guião da entrevista, e/ou se emergiam novos temas. Assim, destacaram-se seis temas, a que atribuímos cores distintas para que se pudessem diferenciar no conjunto global do discurso dos entrevistados. Os temas foram os seguintes:

- Caracterização do entrevistado
- Mudanças na profissão de professor
- Competências dos professores e legislação
- Formação Inicial
- Supervisão
- Desenvolvimento das competências ao longo da carreira

Esta primeira análise foi estruturada em tabelas, a que chamámos ‘Grelha de Análise I’ (Anexos 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10), correspondendo ao seguinte modelo:

Transcrição completa da entrevista	Temas

Quadro 2 – Modelo da ‘Grelha de Análise I’

Apreendidos os temas, começámos a tentar construir um sistema coerente de categorização que desse sentido aos dados descritivos que se recolheram anteriormente. Para a construção das categorias, que, segundo Vala (1990: 111), são compostas “por um termo-chave que indica o significado central do conceito que se quer apreender”, elegemos um procedimento de tipo indutivo, deixando que estas emergissem a partir da leitura comparativa dos discursos.

Assim, as oito entrevistas foram lidas de maneira mais exaustiva para servir de base à nossa primeira tentativa de criação de um sistema de categorias. Foi um dos momentos difíceis do nosso estudo, de poucos avanços e muitos recuos, em que passámos vezes sem conta da aplicação e rejeição de uma grelha, à leitura sobre processos de pensamento dos professores, metodologias de análise qualitativa, análise de conteúdo, etc. Reformulada uma categorização e iniciada a sua aplicação, éramos revisitadas pelas dúvidas, tentadas por novas pistas que se abriam através das leituras que continuávamos a efectuar.

Chegámos, por fim, a um sistema de categorias que aplicámos às entrevistas, utilizando a abordagem de “cortar e colocar em pastas separas” (Bogdan & Biklen, 1994: 235). Foi a partir da reformulação desse sistema que construímos o sistema de categorização definitivo em grelha, ‘Grelha de Análise II’ (Anexos 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18) que aplicámos tendo o cuidado de obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade (Estrela, 1994).

Após a estruturação destas grelhas com as categorias, procurámos especificar cada uma delas, surgindo assim, progressivamente, as sub-categorias de análise (Anexos 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26). Estas categorias e sub-categorias estão expressas no seguinte modelo da ‘Grelha de Análise III’:

Temas	Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo
Caracterização do entrevistado	Percurso e situação profissional	Tempo de serviço	
		Formação	
		Cargos / funções desempenhadas	
		Actual situação profissional	
Mudanças na profissão de professor	Ser professor	No passado	
		No presente	
	Mudanças e razões das mudanças	Contextos/Pessoas Pessoais	
Competências dos professores e legislação	Competências	Conceito	
		Desejáveis para os professores do 1.º Ciclo	
	Legislação	Parecer Influência nas práticas	
Formação Inicial	Competências	A desenvolver na F.I.	
	Avaliação	Da formação face às necessidades da prática docente	
	Medidas para uma melhor articulação Formação/ Prática docente	Formas de actuação	
Supervisão	Processo Supervisivo	Papel da supervisão no desenvolvimento de competências	
		Orientação do processo supervisivo e da avaliação dos estagiários através das competências a desenvolver	
		Sugestões de melhoria	
	Supervisor	Competências	
Desenvolvimento das competências ao longo da carreira	Marcas que contribuíram para a melhoria das competências profissionais	Pessoais	
		De outras pessoas	
		De situações de trabalho	
		De situações de aprendizagem formal	
		Dos contextos	

Quadro 3 – Modelo da ‘Grelha de Análise III’

Finalmente, realizámos o estudo comparativo dos temas, de modo a podermos detectar as semelhanças/diferenças entre as respostas dos diferentes sujeitos entrevistados, que organizámos também em grelhas-síntese (uma para cada um dos seis temas – Anexo 27; 28; 29; 30; 31; 32).

No momento seguinte, procedemos ao cruzamento dos dados, a fim de podermos fazer inferências sobre os resultados obtidos. A ilustração desses dados e a reflexão sobre os resultados encontra-se exposta no ponto seguinte.

7.1.4. - Apresentação e reflexão em torno dos resultados

- **Caracterização dos entrevistados** (Grelha síntese: Anexo 27)

Como referido anteriormente (ponto 6.4. do Capítulo 6), foram entrevistados oito professores: dois deles responsáveis pela coordenação da Prática Pedagógica do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo), a Professora D e a Professora E: “(...) o meu trabalho centra-se muito, agora na Universidade, centra-se muito na área da Supervisão e da Didáctica das Ciências” (Professora D); “em (...) 98 fui para a Escola Superior de Educação onde estou nas Práticas Pedagógicas a fazer Supervisão” (Professora E). Três dos professores exerciam funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico, recebendo estagiários nas suas turmas (professores cooperantes), “(...) sou professora primária há trinta anos (...) sou professora cooperante há 15 (...)” (Professora F); “Trabalhei sempre no 1º Ciclo. Há onze anos a esta parte fui convidada pela ESE para ser professora cooperante, cargo que ainda hoje ocupo” (Professora G); “Em Outubro de 1997 vim para o 1.º Ciclo e por cá fiquei (...) sou professora cooperante” (Professora H).

Dos três professores especialistas na área da formação de professores (Professores A, B e C), dois deles encontravam-se, no momento da realização da entrevista, já numa situação de aposentados, embora há relativamente pouco tempo. Quando solicitados a falar sobre a sua situação profissional, a Professora B referiu “(...) eu estou aposentada há um ano e meio (...)” e a Professora C “(...) a minha situação profissional actual é já de aposentada (desde Março de 2005) (...)”. O terceiro professor especialista (Professor A), aquando da realização da entrevista, era Reitor de uma Universidade portuguesa “(...) a minha experiência docente (...) e agora de reitor”, tendo tido já experiência docente enquanto professor do Magistério e como professor universitário, perfazendo um total de

aproximadamente 27 anos de serviço “(...) a minha experiência docente é de 2 ou 3 anos como professor do Magistério Primário e de 25 anos como professor universitário”.

As Professoras B e C têm ainda uma grande experiência profissional, tendo uma delas exercido a profissão durante 37 anos “(...) eu trabalhei de 1968 a 2005, portanto durante 37 anos (...)” (Professora C) e outra durante 38 anos “(...) aposentei-me com trinta e oito anos de serviço.” (Professora B). Contudo, tanto as professoras supervisoras como as professoras cooperantes têm todas menos tempo de serviço, sendo a Professora H (professora cooperante) a que possui menos anos, com 11 anos de serviço “(...) eu iniciei a minha carreira em 1996 (...)”. Todos os outros entrevistados têm mais de 26 anos de serviço, sendo, portanto, professores bastante experientes, com toda uma bagagem de conhecimentos e práticas vivenciadas.

No que concerne à formação e aos cargos/funções desempenhadas pelos entrevistados, esta é bastante díspar. Os professores especialistas possuem todos Doutoramento: “(...) fui para Genebra (...) formei-me na área das Ciências da Educação (...)” (Professor A); “(...) decidi fazer Doutoramento e fui fazê-lo na Inglaterra em ‘Supervisão e Didáctica’(...)” (Professora B); “(...) Mestrado nos Estados Unidos e Doutoramento no Canadá e depois fiz Agregação pela Universidade de Aveiro. Ah...o meu Mestrado foi em 85, o Doutoramento em 92 e a Agregação em 2003 por Aveiro, justamente, na área do Currículo” (Professora C). Estes entrevistados foram professores de Universidades ou ESE’s durante a sua carreira e por muitos anos, desempenhando também várias outras funções/cargos. Entre eles podemos destacar o cargo de reitor (já acima mencionado) e que é comum a dois dos professores especialistas (Professores A e B) – “(...) Vice-Reitora durante oito anos e Reitora durante seis meses a substituir o Reitor” (Professora B).

A função de Investigadora, é referida por duas professoras, mas certamente também sentida pelo terceiro: “(...) fiz a carreira normal de professora universitária, investigadora e desempenhando também funções administrativas (...)” (Professora B); “(...) faço parte de um Centro de Investigação da Universidade do Minho (CESC) (...)” (Professora C). Muitas outras funções/cargos foram certamente desempenhando ao longo da carreira, uns referidos (professor do Magistério Primário; professora do Ensino Secundário; assistente convidada da Universidade; professora do Ensino Preparatório; orientadora de estágios;

colaboradora em Mestrados, elemento de dois Conselhos Directivos) e outros não citados aquando das respostas à entrevista efectuada.

Já as professoras supervisoras do curso de professores do Ensino Básico (1.º Ciclo), foram, também elas, em tempos, professoras deste nível de ensino. A Professora D referiu “(...) trabalhar como professora (...) de 1973 a 1979, sempre no 1.º Ciclo (...)” e a Professora E “(...) comecei a dar aulas logo no 1.º Ciclo (...)”, tendo a Professora D feito também referência a uma outra função, a de coordenadora do desporto escolar no 1.º Ciclo “estive de 1979 até 1985 a fazer essa coordenação do desporto escolar ao nível do 1.º Ciclo, depois voltei outra vez às escolas (...)”. Ambas possuem uma experiência alargada enquanto supervisoras, como se pode depreender das suas palavras: “Em 1995 fui convidada para vir para a Universidade como assistente convidada (...)” (Professora D); “em (...) 98 fui para a Escola Superior de Educação onde estou nas Práticas Pedagógicas a fazer Supervisão” (Professora E).

Relativamente à formação destas professoras supervisoras, ambas possuem o Curso do Magistério Primário, tendo a Professora D realizado depois da formação inicial, a especialização em ‘Educação Física’ e o Mestrado em ‘Supervisão’ “(...) fiz uma especialização em Educação Física durante um ano na (...) Escola Superior de Educação Física do Porto (...) Nessa altura, em 1994, entrei no Mestrado de Supervisão (...)”. Já a Professora E possui um CESE em ‘Gestão e Administração’, a parte curricular do mestrado em ‘Identidades e Diversidade Cultural’, estando neste momento a realizar o Doutoramento na área da formação inicial de professores “Em 1982 fiz um CESE em ‘Gestão e Administração’ na Escola Superior de Educação de Leiria (...) em 2002 fiz a parte curricular do Mestrado em ‘Identidades e Diversidade Cultural’ (...) agora estou na Universidade de Aveiro a fazer o Doutoramento em Formação Inicial de Professores”.

Das três professoras cooperantes entrevistadas, duas possuem o curso do Magistério Primário e Complemento de Formação (Professoras F e G) e a terceira o curso de Professora do 2.º Ciclo (Português/Francês) e a parte curricular do Mestrado em ‘Ciências da Educação’ “(...) iniciei o Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Desenvolvimento Curricular e Avaliação, que ainda me encontro a meio do caminho... estou na Faculdade de Motricidade Humana a fazer a dissertação” (Professora H). Para além da função de professora do 1.º Ciclo e professor cooperante, esta última docente também exerceu outras funções/cargos tais como: professora do 2.º ciclo, júri de exames,

coordenadora de ano e coordenadora de articulação curricular “(...) iniciei a minha carreira em 1996, no 2º Ciclo. Aí fui professora de Português e Francês , depois (...) fui para o 1.º Ciclo (...) Até fui júri de exames na 3ª Delegação Escolar de Lisboa!! (...) desde 2002/2003 que colaboro com a ESE de Setúbal na orientação dos estágios, sou professora cooperante.”; “(...) fui também Coordenadora de Ano (...)”; “Este ano sou Coordenadora de Articulação Curricular (...)”.

A Professora G apenas referenciou ter sido directora de escola “(...) fui várias vezes Directora de escola durante o meu percurso (...)”, para além das já referidas funções de professora do 1º Ciclo e de professora cooperante, enquanto que a Professora F referiu ainda ter sido encarregada de direcção e coordenadora de escola e de biblioteca “(...) fui Directora, agora sou Coordenadora, já fui Encarregada de Direcção (...) até de bibliotecas também já fui Coordenadora ou Encarregada”.

Como se pode verificar pelos dados enunciados, que sumariamente procuramos caracterizar na Quadro 4 (em baixo), todos os entrevistados são professores experientes, que exerceram vários cargos/funções ao longo da sua carreira e que de uma forma mais ou menos directa estão ligados à formação inicial de professores do ensino básico (1º Ciclo). Alguns, principalmente os que designamos acima de professores especialistas, têm uma maior formação na área das Ciências da Educação, embora todos façam referência à sua formação contínua; são portanto professores atentos ao seu desenvolvimento profissional, enquanto veículo de melhoramento da sua prática e de adjuvante da formação inicial dos futuros professores.

PROFESSOR	PERCURSO E SITUAÇÃO PROFISSIONAL			
	Tempo de serviço	Formação	Cargos / funções desempenhadas	Actual situação profissional
A	27/28 anos	F.I. – (não foi explicitada a informação) F.C. – em Ciências da Educação	- Professor do Magistério Primário - Professor Universitário - Reitor	- Reitor
B	38 anos	F.I. – ‘Germânicas’ F.C. – Mestrado; Doutoramento em ‘Supervisão e Didáctica’	- Professora do Ensino Secundário - Assistente convidada da Universidade de Aveiro - Professora Universitária - Investigadora - Funções administrativas (Vice-Reitora e Reitora)	- Aposentada

C	37 anos	F.I. - Licenciatura em 'História' F.C. – Mestrado; Doutoramento e Agregação	- Professora do Ensino Preparatório (História/Estudos Sociais) - Orientadora de estágios - Professora nas ESE'S - Colaboradora de Universidades nos Mestrados - Elemento de dois Conselhos Directivos - Elemento do Centro de Investigação da Universidade do Minho	- Aposentada - Elemento do Centro de Investigação da Universidade do Minho
D	+/- 34 anos	F.I. – Curso do Magistério Primário F.C. – Especialização em 'Educação Física'; Mestrado em Supervisão	- Professora do 1.º Ciclo - Coordenadora do desporto escolar no 1.º Ciclo - Colaboradora e Assistente convidada na Universidade de Aveiro	- Assistente convidada na Universidade de Aveiro (Trabalho centrado na área da Supervisão e da Didáctica das Ciências)
E	29 anos	F.I. – Curso do Magistério Primário F.C. – CESE em 'Gestão e Administração'; Mestrado (parte curricular); Doutoramento (em realização)	- Professora do 1.º Ciclo - Supervisora das Práticas Pedagógicas	- Supervisora das Práticas Pedagógicas
F	30 anos	F.I. – Curso do Magistério Primário F.C. – Complemento de Formação	- Professora do 1.º Ciclo - Professora cooperante - Coordenadora / Directora de Escola - Encarregada de direcção - Coordenadora de bibliotecas	- Professora do 1.º Ciclo - Professora cooperante - Coordenadora
G	26 anos	F.I. – Curso do Magistério Primário F.C. – Complemento de Formação	- Professora do 1º Ciclo - Directora de escola - Professora Cooperante	- Professora do 1º Ciclo - Professora cooperante
H	11 anos	F.I. - Licenciatura em 'Português / Francês' F.C. – Mestrado em 'Ciências da Educação' (parte curricular)	- Professora do 2.º Ciclo (Português/Francês) - Professora do 1º Ciclo - Júri de exames - Professora cooperante - Coordenadora de Ano - Coordenadora de Articulação Curricular	- Professora do 1º Ciclo - Professora cooperante - Coordenadora de Articulação Curricular

Quadro 4 – Grelha síntese de caracterização dos entrevistados (construída a partir da análise das entrevistas: 'Grelha de caracterização dos entrevistados' – Anexo 27)

▪ **Mudanças na profissão de professor** (Grelha síntese: Anexo 28)

Todas as profissões estão sujeitas à sua constante mutabilidade. Esta acontece devido a variadas razões, como razões pessoais ou influências dos contextos e de outras pessoas, enunciadas pelos entrevistados ao longo das entrevistas realizadas.

Nos momentos passados, que ficam lá atrás na memória, ser professor foi uma descoberta, ainda que com um grau de conhecimento reduzido “(...) ser professor foi uma coisa que eu descobri o que era (...) a verdade é que ainda era com um grau de conhecimento muito menor do que aquele que forçosamente 40 anos de profissão nos dão (...)” (Professora C). Para a Professora F o passado (tal como o presente) foi um fase difícil da sua profissão, “(...) o antigamente também era tudo muito negro, eu apanhei uma fase muito má quando tirei o curso, (...) aquilo era muito complicado (...) No presente, (...) já encaro as coisas, olhe, já numa perspectiva muito negra, tenho dias em que é tudo muito negro.”.

Ao contrário destas duas docentes, os outros seis entrevistados não concretizaram a sua opinião a este respeito, referindo-se apenas quatro destes ao que é ser professor no presente. Utilizando os seus próprios termos, e seguindo a linha de pensamento da Professora F, para a Professora B o momento presente é também visto de uma forma pouco agradável, uma vez que esta afirma estarmos a passar por uma crise muito difícil, ao que chama de “crise de identidade” dos professores. Para esta docente, este momento é, para os professores, mais difícil do que o passado, em que “(...) tínhamos um certo prestígio social (...)”, sendo o professor “(...) chamado a ter (...) muito mais funções do que tinha antigamente.”. Apesar das acrescidas exigências profissionais e do aumento das funções atribuídas ao professor, estes sentem-se, segundo a opinião da Professora B, sem poder e desmoralizados, criando “(...) situações de frustração que depois necessariamente vão ter os seus reflexos na sua actividade docente (...)”.

Ao contrário desta visão pessimista, para a Professora D “Ser professora agora, hoje em dia, é passar uma mensagem mas não chega. (...) É passar um mensagem de alegria, porque eu acho que ser professor é uma alegria, acho que ser professor é estar bem connosco próprios e com os outros (...)”, e sendo esta docente supervisora do curso de

Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, é também “(...) ajudar os futuros professores a serem melhores professores (...)”. A docente afirma mesmo que continua “(...) a acreditar nos professores, muito! (...) Eu acredito nas questões da educação e acredito nos jovens professores, é preciso que todos acreditemos neles.”

Já para a Professora C, ser professor hoje não é muito diferente do que era no passado, uma vez que esta afirma ter continuado o seu percurso profissional seguindo sempre uma “(...) mesma noção do ensinar centrado no fazer aprender o outro (...)”, embora reconheça que agora com “mais saber, como é evidente, e com mais meta-análise (...)”, até porque o grau de consciência foi aumentando ao longo dos anos.

Neste sentido, o Professor A, defende que, apesar de não notar grandes diferenças na sua forma de ser professor, devido “(...) à massa de informação, de tecnologias, de recursos que existem (...)” ser professor é ser mais um organizador de aprendizagens do que um mero transmissor de conhecimentos. Este docente fala em “organização dos estudos dos estudantes”, isto é, “organizar os estudos, como é que os estudos se organizam, como é que o estudante pode estudar (...)”, sendo esta a mudança principal que sente como professor.

No que toca a estas mudanças e às razões que levaram os mesmos a efectuá-las, todos os entrevistados as referem, de forma mais ou menos explícita. Dentro dessas mudanças, podemos destacar alterações de ordem pessoal e alterações ao nível do contexto ou da influência de outras pessoas.

Relativamente às transformações dos contextos e ao efeito que as outras pessoas exerceram sobre os docentes entrevistados, também a Professora G, tal como o Professor A, se refere à diferença entre o ensino expositivo (do passado) e ao actual ensino centrado “mais no aluno e não tanto no professor”, que se deveu principalmente, segundo a docente, à legislação de 1992.

Também a Professora H refere a legislação como factor de mudança, aludindo ao facto da constante modificação da sociedade levar a um conflito de gerações e a um afastamento entre os professores, afirmando a docente “que há uma desunião muito grande e que não nos entreatudamos” no momento presente; também as Professoras D e F referem esta entreatuda de colegas, mas como um factor que lhes possibilitou evoluir, admitindo

ainda a Professora D recorrer a bibliografia e à Internet como meio para ultrapassar problemas ou solucionar eventuais erros. A questão do multiculturalismo e a heterogeneidade dos alunos, são referidas pela Professora B.

A Professora C, refere ainda como factor de mudança da sua profissão, as escolas em que trabalhou, com a sua liderança, ambiente de trabalho – colaborativo e de “valorização do trabalho de ensinar” e corpo de trabalho. Neste último ponto, engloba a supervisora do estágio, que fez com que criasse o hábito de constante “melhoria e reflexão sobre aquilo que se fazia (...)” e os próprios alunos que, segundo a docente, lhe deram a noção de “como era importante ensinar, e ensinar o melhor possível!”, uma vez que “a apetência muito grande deles pelo aprender”, lhe deu “um pouco a noção da valia do ensinar”.

No que concerne às modificações pessoais, estas variam entre os entrevistados, uma vez que, e citando a Professora F "(...) nós todos como nos vamos modificando como pessoas, também vamos modificando como profissionais (...)". De uma forma geral, prendem-se com aspectos ligados à reflexão e questionamento/avaliação pessoal "(...) a partir das minhas questões da prática de ensinar, e...e isto tem vindo a ser sempre assim ao longo da minha vida (...)” (Professora C); “(...) quando faço essa reflexão na detecção dos problemas (...) E quando identificamos esse erro, vamos à procura (...)” (Professora D); “É a trabalhar que se aprende tudo o resto que nos leva a avaliar o nosso trabalho e a procurar melhorá-lo”, (Professora H); à experiência profissional adquirida ao longo dos anos “(...) houve alguma evolução na medida em que nós, à medida que vamos trabalhando vamos ganhando experiência (...)” (Professora E); “(...) nós também, com a nossa experiência começamos a verificar que aquilo que realizamos não se aplica, não dá resultado (...)” (Professora G); “O professor vai-se aperfeiçoando com o decorrer da sua experiência”, (Professora H) e à necessidade pessoal de “(...) diferenciar as práticas para dar resposta às necessidades de todos (...)” (Professora H).

A riqueza das palavras substitui qualquer comentário que possamos fazer. No seu conjunto estes professores desenham a imagem do professor dos nossos dias. É toda a problemática do que é ser professor que podemos ver discutida por estes docentes, mostrando a viva voz como são reais as mudanças na educação e na sociedade em geral, o

que implica uma diversidade das funções e a dificuldade de viver os papéis dos professores.

Ser professor, na sociedade actual, significa na verdade a ocorrência de fenómenos de mudança das práticas, deixando para trás um ensino expositivo em que o aluno era apenas o receptor de informação, para dar lugar e ênfase às particularidades de cada aluno. A voz dos professores mostra-nos ainda mais alguns aspectos que sentem serem questões que se levantam hoje ao seu papel, isto é, às competências que lhes são exigidas pela sociedade e pela legislação em vigor.

▪ **Competências dos professores e legislação** (Grelha síntese: Anexo 29)

Devido às modificações (enunciados no ponto anterior) que os professores vão sentindo ao longo da sua carreira, as suas funções e papéis vão sendo alterados, havendo uma série de competências que a eles estão associadas e que se consideram como desejáveis a todos estes profissionais. Em particular, e no âmbito deste estudo, os entrevistados foram questionados relativamente ao que consideravam como “competências desejáveis para os professores do 1.º Ciclo”.

Mas antes de nos debruçarmos sobre as competências dos professores do 1.º Ciclo propriamente ditas, falta-nos agora relatar do que as palavras dos entrevistados nos permitem dizer sobre o que entendem pelo conceito de ‘**competência**’.

Sentimos, ao ler as palavras dos docentes, uma certa confusão de ideias e hesitação nas respostas, havendo mesmo dois deles que não respondem directamente à questão (O que é para si uma competência?), apesar de esta só ter sido colocada no caso de não estar clara a definição. Um outro factor a ter em conta é a concordância de respostas entre os professores cooperantes, como se de um cliché se tratasse: “(...) uma competência, é...é **saber fazer qualquer coisa**, pronto!” (Professora F); “(...) para mim uma competência é aplicar, saber aplicar a teoria à prática, ou seja...É a capacidade que uma pessoa tem de efectuar determinada tarefa, no caso, dar aulas.” (Professora G). A Professora H não tem diferente opinião “(...) tornando-nos capazes de...fazer algo...qualificados para...”, porém acrescenta às suas colegas alguns factores a ter em conta na definição do conceito, como o saber mobilizar conhecimentos e capacidades (perante a realidade em que se está inserido) e introduzindo já um novo aspecto que é a capacidade de análise e reflexão sobre as

atitudes de forma a “(...) ganhar novas competências aprendidas sobre as experiências vividas (...)” (Professor H).

A Professora E (professora supervisora) também partilha desta opinião, uma vez que para esta “Uma competência é ser capaz, no fundo, de pôr em acção qualquer coisa.”

Já os professores especialistas parecem ter uma opinião mais consistente a este respeito, apesar de um deles não se ter pronunciado. Uma competência é assim, segundo a opinião da Professora B um “(...) **conceito compósito**. A competência é uma miríade de pequenas competências que se interligam para dar a competência.”, sendo dinâmico (uma vez que está em constante evolução) e sendo “a sombra do desempenho competente”, isto é, “O desempenho é a face visível, como eu costumo dizer, da face invisível que é a competência.”

Por fim, para a Professora C, o conceito de competência está intimamente **ligado ao conceito de mobilização**, uma vez que esta vê a “(...) competência como um integrador mobilizador”, afirmando mesmo que “A essência da competência é a mobilização(...)”. Neste sentido, a competência reflecte-se na capacidade de “(...) mobilizar conhecimentos, mobilizar atitudes, mobilizar experiências de forma integrada e adequada a cada situação em que esses conhecimentos são necessários”, embora não tenha, necessariamente, de ser uma acção visível nem prática, uma vez que a autora considera que a competência é mais abrangente que isso.

Um outro conceito a que a esta professora alude como estando relacionado com a competência, é o conceito de **usabilidade**: “(...) eu costumo dizer que é um saber em uso, a competência é um saber em uso e é um saber integrado (...)”. Este uso é “também o uso para pensar, eu não uso só para agir, uso para analisar, uso conhecimento anterior para conseguir chegar a outros conhecimentos (...)”. Esta professora entende, assim, “a competência como este tornar vivo o conhecimento e a experiência, de modo a torná-los usáveis.”

De facto, para a docente, o **conhecimento é um aspecto essencial** para se poder falar em competência, uma vez que esta “(...) requer um conhecimento muito sólido (...) a competência é um agregador de conhecimento, não só de conhecimento, de conhecimentos, atitudes, predisposições, experiências que se fazem num grande todo, úteis para agir ou para pensar, ou para sentir ou para fruir (...)”.

Quanto às competências desejáveis para os professores do 1.º Ciclo, todos os elementos entrevistados as enunciam, apesar de algumas palavras nos levarem a crer que as competências referidas são as de qualquer professor, de qualquer nível de ensino. Um bom exemplo é o caso do Professor A, que em vez de utilizar o conceito de competência, prefere o conceito de disposição e, nesse sentido, refere três disposições dos professores, em torno do relacionar, do organizar e do analisar. A dimensão do relacionar, prende-se com o facto do professor ser um profissional em constante relação, relação esta que hoje em dia não é só no interior da sala de aula, mas também na escola e na comunidade que a envolve. A disposição do organizar é mencionada ao nível do organizar aprendizagens e “para isto a pessoa tem de ser detentor de um capital científico, de conhecimentos, etc., fortíssimo (...)” e da organização do espaço da escola. Já no que diz respeito à disposição para analisar, prende-se com a análise do “seu trabalho colectivamente”.

A Professora B, enunciando Delors, classifica as competências em torno do fazer, do saber, do viver juntos e do ser, referindo que a competência profissional é uma miríade de outras competências (cognitivas; relacionais – com a família, a comunidade, a realidade em geral e os pares; físicas...), precisando o professor essencialmente de “saber os conteúdos que tem de ensinar”, “saber relacionar-se” e “saber regular a sua actividade”, o que implica uma competência de observação e de reflexão (análise) e uma competência de avaliação, isto é, “tem de saber aprender a aprender”.

A Professora B, tal como a Professora C enunciam como essencial a competência do ensinar, afirmando mesmo a Professora B que “a função do professor é ensinar educando”. “Ensinar é justamente esta coisa específica de fazer o outro aprender” (Professora C), o que implica para a docente a competência de analisar e teorizar a acção (sendo o professor um “intelectual da prática”), “a capacidade de estabelecer ligações entre os vários campos do saber que ensinar exige” (saber pedagógico, relacional, científico, etc.), sendo capaz de criar situações estimulantes de aprendizagem através da capacidade de organizar, colaborar, gerir o processo de ensino, entre outras. Para que tal seja possível é necessária uma quantidade imensa de conhecimentos (do conteúdo, pedagógico do conteúdo, do sujeito, do currículo) com vista à construção da competência profissional, que só é possível pela mobilização de todos estes conhecimentos.

Ao contrário dos docentes acima referidos, a Professora D refere-se especificamente às competências do professor do 1.º Ciclo, expondo a sua opinião enunciando explicitamente o professor deste nível de ensino. Considera que este profissional tem uma dimensão que nenhum outro tem, que é a de “sermos capazes de ver muito próximo, aquilo que nós próprios, em que a nossa influência é muito próxima”, ao nível do desenvolvimento integral da criança, em termos dos conteúdos, dos afectos e dos valores e atitudes. Assim, a docente enuncia várias dimensões como a dimensão ética, a dimensão afectiva da aprendizagem e da aprendizagem do professor ao longo da vida, a dimensão do rigor científico (que engloba os conteúdos, questões didácticas, questões pedagógicas), a dimensão da relação, a dimensão das questões do desenvolvimento da criança, enunciando também a competência ética e social do professor. Para além destas competências, a mesma professora refere-se ainda ao facto do saber do professor do 1.º Ciclo ter de englobar várias áreas do conhecimento e por isso considera que “(...) um professor do 1º Ciclo deveria ser melhor do que os outros porque tem de saber tantas coisas.”, não esquecendo também a dimensão, a que chama de “dimensão chapéu”, da reflexão sobre a prática, concluindo dizendo que “(...) quando todos os professores pararem para pensar, e se fizer uma comunidade na escola, a escola será certamente melhor.”

As professoras cooperantes enunciam como competências desejáveis ao professor do 1.º Ciclo essencialmente as que se relacionam com os conhecimentos do professor e o cumprimento do currículo: “o aspecto (...) dos conhecimentos, dos conteúdos que se têm de saber para os podermos transmitir às crianças” (Professora F); “(...) terá de promover as aprendizagens, terá de cumprir um Currículo (...) logicamente terá de saber qual é o Currículo e cumpri-lo.”, (Professora G); “Competências desejáveis...são tantas...acima de tudo saber transmitir os conhecimentos (...)” (Professora H). Estas professoras referem ainda outras competências como o apoio e acompanhamento aos alunos (Professora F), a competência relacional (Professoras F, G e H); de saber gerir os conflitos e os sentimentos na sala de aula, transmitindo valores morais e partilhando os afectos (Professora H), utilizar correctamente a Língua Portuguesa e ter em conta a “formação ao longo da vida (...)” (Professora G).

Esta última competência é também mencionado pela professora supervisora, Professora E, que considera este um aspecto crucial na evolução do professor, afirmando

que os professores não devem parar na formação inicial, mas que esta se deve prolongar ao longo da vida, apesar de afirmar que “(...) a principal, que eu considero, é gostar daquilo que se faz (...)”.

Na Figura 4 apresenta-se um pequeno esquema destas competências referidas pelos docentes entrevistados, como sendo aquelas desejáveis aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Denote-se a Reflexão como estando subjacente a todas as competências do professor, uma vez que esta é inerente ao seu desenvolvimento profissional e, consecutivamente ao desenvolvimento das outras competências.

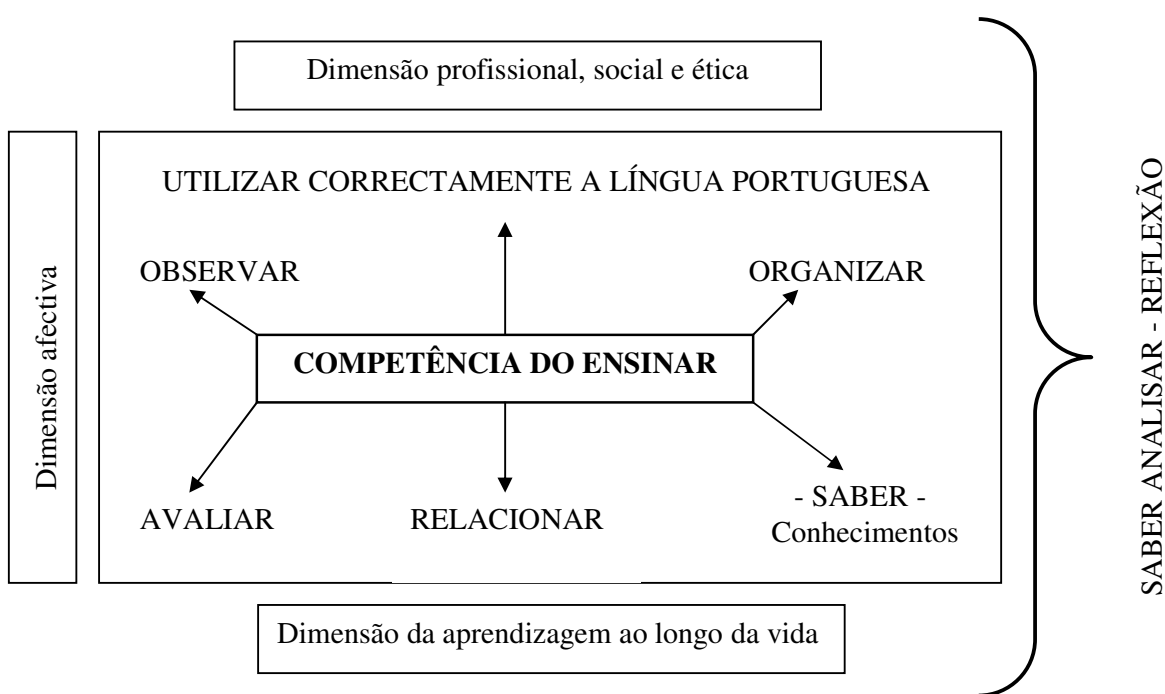


Figura 4 – Competências desejáveis aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (segundo a opinião dos docentes entrevistados)

Uma vez que as competências essenciais ao professor (e em particular ao professor do 1.º Ciclo) estão tratadas na **legislação** em vigor, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de Agosto, foi pedido aos entrevistados que dessem o seu parecer relativamente a estes normativos legais.

Excluindo o Professor A, que afirma conhecer muito mal a legislação referida anteriormente, achando-a “importante para as pessoas reflectirem sobre as coisas que faz

melhor ou faz pior, etc.” mas tendo “pouca fé nessas listas todas”, uma vez que para ele é “exagerada”, “um bocadinho indiferente” e “um bocado irrelevante” as outras duas professores especialistas valorizam-na bastante, considerando-a um **elemento de referência para a prática dos professores**.

A Professora B, tal como o Professor A também se refere ao pormenor da forma de organização das competências na legislação (listas), considerando que este é um óbice uma vez que as competências ficam muito dissecadas, muito pormenorizadas e quase parecem estanques e estáticas. Para a docente, as competências deveriam ser “apresentadas em rede, em esquema” por forma a haver relação entre elas, embora de uma forma geral concorde com elas. Também a Professora C concorda com os Decretos acima enunciados, achando-os “excelentes e adequadíssimos...basicamente eu revejo-me ainda hoje em tudo aquilo, considero que é um documento muito cuidado, muito analítico, muito exaustivo, que resultou, e parece-me durável, e que pode continuar a ser aplicado hoje (...)”, com um grande detalhe, rigor, muito integrador e não excessivamente tecnicizados, apesar de admitir que são documentos muito extensos e que há professores que “dizem que é difícil trabalhar com aquilo”, embora a docente não o considere.

Já as professoras supervisoras D e E mostram-se também convictas de que a legislação é **adequada**, embora a Professora E considere que há pontos que denotam uma falta de conhecimento daquilo que se passa no terreno (o que poderia melhorar a funcionalidade da legislação) e a Professora D refere que os professores não tiveram tempo para reflectir sobre ela o que leva a que não tenham em conta essas competências. De qualquer forma, e segundo a opinião desta última professora, essa legislação veio trazer uma compilação das competências que os professores já aplicavam, levando os professores a reforçar mais a vertente da formação, uma vez que precisavam reforçar conhecimentos ao nível das novas dimensões da legislação (como o estudo acompanhado ou as questões ligadas à cidadania).

Também a Professora H defende que “a legislação veio legitimar as práticas de uma grande maioria dos professores”, afirmando a Professora F que estes decretos estão bem feitos e que são para cumprir, apesar de serem, segundo a Professora G demasiado exaustivos.

Para além deste parecer, aos professores cooperantes e aos professores supervisores (por estarem directamente implicados no processo de formação dos professores do 1.º Ciclo), foi ainda pedido que expressassem a forma como essa legislação teve influência nas suas práticas. Do que nos foi possível perceber pelas palavras dos docentes entrevistados, os Decretos-lei n.º 240 e 241/2001 não alteraram de forma significativas a prática dos docentes, como se pode denotar pelas palavras dos mesmos: “(...) se a legislação altera de alguma maneira as prática do professor, devo-lhe dizer que não, eu digo-lhe que não (...) Pouca ou nenhuma influência (...)” (Professora E); “Olha agora, que influência teve nas minhas práticas... (...) Olhe, nem sei se teve, tenho de ponderar bem, mas se calhar nem teve nada. Não, se calhar não teve!” (Professora F); “Nenhuma, nenhuma. (...) Não faço nem mais nem menos do que aquilo que lá está, já fazia antes e continuo a fazer.” (Professora G); “Pouca, sim, uma vez que só veio confirmar que o que eu fazia e faço está correcto. Teve influencia em esclarecer as minhas dúvidas acerca da qualidade do meu trabalho.” (Professora H). A única professora que expressa ter alterado mais as suas práticas foi a Professora D: “(...) na minha prática teve alguma, na minha prática teve alguma influência (...) Mas para todos os efeitos, sobretudo levou-me a pensar e a tentar investigar um pouco mais sobre as questões do Estudo Acompanhado”, embora reconheça que aos professores que já estavam nas escolas essa legislação “lhes passou um bocadinho ao lado”.

Pelas opiniões expressas verificámos que são de vária ordem as competências exigidas aos professores de hoje, e em particular aos professores do 1.º Ciclo, não podendo as mesmas continuar a ser postas em causa, até porque, e embora a influência na prática dos entrevistados não tenha sido significativa, existe uma legislação aprovada já em 2001 que define o perfil de competências do professor. Talvez se os professores no terreno fossem mais ouvidos e se a legislação não fosse tão estanque, fosse melhor interiorizada e tida em conta na prática diária dos professores, e a influenciasse positivamente para uma escola renovada.

- **Formação Inicial** (Grelha síntese: Anexo 30)

Não descorando a formação contínua de professores, o nosso estudo debruçou-se principalmente sobre a formação inicial desses profissionais de educação. Assim, importou

conhecer a opinião dos entrevistados a este respeito, designadamente atinente à forma como as competências salientadas pelos entrevistados no tema anterior estavam a ser desenvolvidas na formação inicial de professores, e no caso da resposta ser negativa pretendi-se saber o que seria necessário alterar, na opinião dos docentes, para o aperfeiçoamento desse processo e para uma melhor articulação entre a formação e a prática docente relativamente às competências necessárias.

Na opinião de todas as professoras cooperantes entrevistadas, as competências dos professores não estão a ser desenvolvidas na formação inicial “Não, acho que não estão a ser desenvolvidas na realidade (...)” (Professora G); “Não, não estão a ser desenvolvidas as competências.” (Professora F); “Penso que agora estão a ser mais desenvolvidas na formação inicial do que eram antigamente, mas mesmo assim não são suficientemente trabalhadas.” (Professora H), apesar de nos parecer que estas estavam a referir-se especificamente à Instituição de Ensino Superior com que trabalham.

Opinião contrária tem a professora supervisora D, embora neste caso haja também uma nítida referência à instituição a que pertence “Sim, sim, sim. Não tenho dúvidas de que na Formação Inicial elas estão a ser desenvolvidas (...) as competências são transversais e portanto elas passam desde 1º ao 4º ano aqui na Formação Inicial”. Já a docente com funções de supervisão numa outra Instituição de Ensino Superior afirma não estar habilitada para assegurar esse desenvolvimento (por não conhecer o currículo em cada uma das disciplinas), embora afirme não ver alguma influência em termos de práticas, o que se pode concluir pela expressão que utiliza a este respeito: “Não se traduzem nas práticas dos alunos”.

Os professores especialistas são mais cautelosos, já que têm em conta que cada caso é um caso e que nalguns isso possa estar a acontecer e noutros não, embora defendam uma tendência geral para o desenvolvimento das competências na formação inicial, tal como nos expressa claramente a Professora B “(...) algumas instituições estão a desenvolver essas competências, na generalidade, não digo todas em pormenor, e outras talvez não. Eu diria que a tendência é para desenvolverem essas competências, se as estão a desenvolver todas, se estão a desenvolver metade, se estão a desenvolver um quarto, não sei dizer, mas penso que a tendência é para isso.” e a Professora C quando afirma: “Do meu conhecimento, o que me parece é que se tem avançado alguma coisa nesse sentido, (...) em muitos casos eu acho que este...esta orientação para as competências está ainda

insuficientemente trabalhada, nalguns outros, mas que são minoritários (...) uma grande parte da formação que se tem feito, eu julgo que tem sido pouco dirigida às competências, pouco dirigida a esta...sobretudo pouco centrada no teorizar da prática, tem sido muito, de um lado a teoria e do outro lado a prática (...)

Como forma de aperfeiçoar o desenvolvimento das competências desejáveis aos futuros professores (em formação), havendo assim uma melhor articulação entre essa formação (inicial) e a prática docente, muitas foram as **medidas apontadas pelos entrevistados**. Resumidamente, podemos destacar as seguintes:

- Formação mais coerente e com orientações estratégicas mais claras e definidas (Professor A);
- Ter em conta os 2/3 primeiros anos de exercício profissional e utilizá-los como “matéria prima para concebermos programas mais articulados e mais coerentes de Formação Inicial.” (Professor A);
- Ter em conta a “experiência profissional dos professores mais antigos dentro da formação de professores” (Professor A);
- Reconquistar a “cultura do Magistério Primário (...) dando-lhe uma valorização que passa (...) pela relação, pela organização, pela análise, pela identidade profissional nessas áreas.” (Professor A);
- “Ter mais em vista (...) os relatórios de avaliação (...) quer os de auto-avaliação (...) quer os externos, os de avaliação externa, deviam ser fontes para fazer a tal monitorização do processo” (Professora B);
- Investimento na Prática: confronto dos alunos com a prática de uma forma mais crítica e acompanhada (Professora B); “tornar a prática o centro do ensinar a ensinar (...) uma integração do curso em torno da prática (...) Prática Pedagógica muito assente nas questões da reflexividade, muito assente numa Supervisão Clínica diária (...) prática analisada e teorizada” (Professora C); Início da Prática Pedagógica mais cedo - no 2º ano do curso (Professora D); Seleccionar o local da Prática Pedagógica (Professora E);
- Ter em conta os conteúdos abordados na Formação inicial: “(...) repor a posição importantíssima dos conteúdos” (Professora B); Trabalho mais efectivo na área da Terapia da Fala (Professora D); “(...) relativamente aos conhecimentos científicos,

- ao rigor científico...", abordando as questões das crianças com Necessidades Educativas e do relacionamento com a comunidade (Professora F);
- "(...) reforço muito grande da competência de analisar, analisar sustentadamente (...) com teorização (...). As pessoas têm de se tornar muito mais profissionais de teorização da prática, para além de profissionais de acção prática" (Professora C);
 - Tornar a formação integrada através da organização do trabalho e da formação "ou seja gerar dispositivos de colaboração entre os formadores, formadores da Instituição formadora"; fazer um "trabalho conjunto"; "(...) transformar uma cultura que está estruturada em segmentos, para uma cultura que se organiza como um projecto de formação de um profissional (Professora C);
 - Reforçar a Formação Contínua: "Se a Formação Inicial não for o primeiro momento de uma formação continuada não serve para formar ninguém (...)" (Professora C);
 - Acompanhamento dos alunos pelos professores: das Didácticas "(...) todos os professores das Didácticas acompanhassem os alunos em situação de sala de aula" (Professora D); dos supervisores "os supervisores deveriam ter mais tempo para trabalhar com os alunos" (Professora D); "(...) os professores supervisores deveriam estar presentes no terreno mais vezes para poder haver uma melhor avaliação (...)" (Professora H);
 - Maior "ligação entre as pessoas do terreno, entre a prática, entre os chamados professores cooperantes e os professores da ESE", (Professora E); "Deveria haver, que não há, digo já, que não há, uma grande colaboração entre a ESE e nós, nós professores cooperantes" (Professora F); Os professores do 1.º Ciclo serem mais ouvidos, "pelo menos os professores cooperantes, poderiam ouvi-los (...)" (Professora G); Os professores cooperantes conhecerem melhor as atitudes do supervisor "o que é que o supervisor disse (...), os documentos que o supervisor entregou" e "como é que se organizam as coisas" (Professora G);
 - "Maior ligação entre as escolas do 1º Ciclo e a ESE" (Professora E); "Até com a própria escola porque não envolver a escola toda onde eles estão (...)" (Professora F); Tornar as situações de estágio também como "situações de trabalho e formação das escolas em que os professores são acolhidos" (Professora C);

- Haver uma maior exigência e cuidado na preparação dos alunos estagiários (Professora F);
- Ano probatório de forma a acompanhar os alunos no 1.º ano de serviço (Professora B);
- Alteração da “política de colocação dos professores. Vejo os jovens professores cheios de motivação ficarem anos no desemprego e em situação precária e isso vai fazer com que percam tudo o que de bom conseguiram desenvolver na sua formação inicial” (Professora H);
- Maior número de momentos e espaços de partilha: “O supervisor deveria reunir com os estagiários e com o professor cooperante, com periodicidade, por forma a fazer a avaliação de cada momento de estágio, dar sugestões para melhorar e discutir o que se faz” (Professora H); Aumentar o diálogo, a coordenação e a “orientação geral e conjunta” (Professora G).

Uma outra questão colocada neste tema (‘Formação Inicial’) foi a seguinte: “Em seu entender, que avaliação se pode fazer da formação inicial face às necessidades que a profissão impõe?”. As respostas a esta pergunta foram pouco satisfatórias: “Que avaliação?! Eu penso que podia ser muito melhor (...)” (Professora E); “Avaliação...é baixa, pois é lógico!” (Professora F); “A Formação Inicial é muito fraca (...). Não conseguem transmitir conhecimentos nenhuns, promover aprendizagens nenhuma, não conseguem fazer nada” (Professora G).

Apesar de apenas alguns justificarem o porquê das suas respostas, as razões apresentadas têm a ver com a gritante falta de actualização em relação à realidade (Professora B), ao facto da formação inicial não estar “dirigida para uma formação competencializadora” que integre as competências exigidas aos professores (Professora C) e à falta de inovação na formação, isto é, à “reprodução do sistema” (Professora E).

Apenas as professoras H e D têm opinião contrária, referindo-se a Professora D especificamente à Instituição a que pertence, defendendo que esta tem “(...) uma Formação Inicial coerente e que leva à formação de bons profissionais (...) tem uma lógica de formação (...) é sobretudo coerente”. Já a Professora H afirma que “(...) a formação serve para consolidar a vocação e para clarificar as práticas. Dá uma bagagem académica ao ensinante”, estando esta, segundo a docente, próxima da realidade, uma vez que “Os

jovens professores estão aptos a realizar um projecto com a sua turma, são curiosos e sensíveis para a investigação.”

Chegados ao final de mais um tema contido nas entrevistas realizadas aos oito professores a que temos vindo a fazer referência, parece-nos que, realmente, há ainda um longo caminho a percorrer de forma a tornar a Formação Inicial como um espaço e um tempo de enriquecimento geral dos futuros professores, como pessoas e profissionais, que os leve ao desenvolvimento de competências que lhes serão exigidas na sua futura prática profissional. Várias são as formas de actuação das Instituições formadoras, dos professores (cooperantes e supervisores) e até do próprio sistema de ensino e colocação de professores a que os entrevistados foram fazendo referência ao longo das respostas às questões colocadas nas entrevistas, para que a avaliação que fazem da formação (face às necessidades da prática) possa ter um “saldo” positivo de forma a que os professores se tornem profissionais competentes e capazes de enfrentar as escolas e os alunos de hoje.

▪ **Supervisão** (Grelha síntese: Anexo 31)

Sendo a supervisão da Prática Pedagógica (e em particular a avaliação dos professores estagiários) um elemento fundamental no desenvolvimento das competências dos futuros professores, achámos pertinente colocar algumas questões relativas à supervisão dos estágios.

De facto, e relativamente ao processo supervisivo, as respostas permitiram-nos de um modo relativo, ajuizar um pouco sobre o papel da supervisão no desenvolvimento das competências. Dos poucos docentes que se manifestaram sobre este aspecto (apenas metade), a opinião é unânime, no sentido de considerarem este um **papel de extrema importância**: “(...) é um papel muito importante (...)” (Professor A); “Um papel central.” (Professora C); “Tem um enorme papel (...)” (Professora D); “Deveriam ter um papel muito importante, digo deveriam porque eu não sei bem qual é o papel que nas ESE’S dão (...)” (Professora G).

Esta função da supervisão, prende-se, segundo os docentes, com o facto desta poder “ser um elemento de integração de diversas componentes de formação na área da Supervisão” (Professor A); um “elemento chave do fazer aprender, do fazer aprender alguém a ser professor (...) porque é o terreno onde se faz a reflexão (...) é o espaço onde

aquilo que vem do conhecimento teórico se cruza com o que está a acontecer no terreno e é discutido (...) é realmente uma construção de conhecimento colectivo” (Professora C); permite o questionamento sistemático da prática através do “olhar de alguém mais experiente (...) um olhar mais clínico sobre aquilo que o jovem está a fazer” (Professora D).

A avaliação é sempre, em qualquer circunstância, um assunto muito delicado e polémico. Mas, seja qual for a sua função, é ponto assente que o formando é o principal interessado e, por isso, é importante que obtenha benefício dessa avaliação. Desta forma, pretendeu-se saber o parecer dos docentes relativamente ao desenvolvimento das competências dos futuros professores ser ou não tido em conta na orientação do processo supervisão. Todos consideram que, realmente, o processo supervisão deve ser orientado pelas competências a desenvolver, embora reconheçam que esta é uma demanda difícil de efectuar “(...) eu acho que é extraordinariamente difícil avaliar competências, e acho que aí nós estamos muito longe de saber avaliar competências” (Professora B).

A este nível, nem todos concordam com o facto de, na realidade, esta orientação estar ou não a ser efectuada tendo em conta as competências. Uns afirmam veementemente o sim “(...) porque é face a esse perfil das competências que nós fazemos a avaliação intermédia, a auto-avaliação, a própria avaliação das aulas (...) através do uso deste documento, que é uma espécie de, serve de...meio de comunicação de todos” (Professora C); “É, é claramente orientado pelas competências a desenvolver. (...) Estamos a ver aquela prática com vista a desenvolver competências, isso, claramente!” (Professora D); “Em princípio é, tanto que os parâmetros de avaliação estão de acordo com aquilo que é pedido nas competências da formação dos professores” (Professora E), outros defendem que não está a ser efectuada tendo em conta as competências “No papel é, mas o que se faz na realidade é totalmente diferente (...) Não é orientada pelas competências...a supervisão, não, acho que deveria ser mas não o é!” (Professora F); “(...) na prática, como disse, esse processo é um pouco descorado, contando muito os relatórios e pouco a observação das competências, isto é, não é verificado, muitas vezes, se as competências estão a ser desenvolvidas pelos estagiários na prática.” (Professora H), e há ainda alguns entrevistados que admitem não ter certezas a este nível “Em principio é, mas é só em princípio orientada pelas competências, mas, não sei se é assim...” (Professora G).

Ainda no que diz respeito ao processo supervísivo, foram-nos facultadas sugestões para a sua melhoria, como o facto do supervisor precisar de supervisionar com mais frequência os estágios para dar feedback (Professora H), ou a importância da supervisão existir ao longo de todo o processo e não apenas na formação inicial (Professora C).

A figura do supervisor, tão importante neste processo, não poderia ter sido descorada, tendo sido pedida a colaboração dos docentes de forma a ser possível a obtenção das competências a ele atribuídas. Ao lermos as palavras dos entrevistados, ficámos com a ideia de que as competências do supervisor estavam associadas a alguns verbos muito enunciados nas entrevistas, tais como: ‘reflectir’; ‘ajudar’; ‘orientar’; ‘perceber’; ‘acompanhar’; ‘apoiar’; ‘saber’; ‘conhecer’; ‘observar’; ‘analisar’; ‘compreender’; ‘mediar’; ‘questionar’; ‘amparar’; ‘clarificar’; ‘desconstruir’, etc... e também a algumas dimensões, tais como a ‘dimensão ética e deontológica’ “(...) eu teria tendência a achar também que neste papel de orientação há também uma dimensão ética ou deontológica (...) Do ponto de vista do que é ser professor (...)” (Professor A); ‘dimensão relacional’ e a ‘dimensão humana’ “Há sobretudo uma dimensão, que eu considero muito importante, que é a dimensão humana, que também tem no jovem professor, mas que o professor supervisor tem de ter uma dimensão humana forte” (Professora D); “E depois deverá ter também uma dimensão humana, que não é de desprezar, que é até, se calhar, a parte mais importante no processo supervísivo, que é de realçar, a dimensão humana, relacional” (Professora G).

Para além destes verbos e dimensões, há também algumas expressões claramente associados à figura do supervisor, tais como: ‘levar a pessoa a...’; ‘capaz de por o outro a...’; ‘induzir o formando a...’...o que julgamos poder resumir com duas frases das professoras D e B: “É essa é a função primeira e última do supervisor, é não termos as pessoas agarradas a nós, mas é sermos capazes de lhe dar asas e de permitir que eles voem. (...)” (Professora D); “(...) eu acho que o papel do supervisor é um papel de acompanhante, e acompanhante é alguém que está junto de, (...) Que apoia, que orienta, mas que não faz, não caminha. Caminha ao lado, discretamente, na sombra...na sombra, mas está presente” (Professora B).

No fundo, e segundo as opiniões dos docentes entrevistados, **o supervisor deve ser alguém:**

- **Experiente** - “Eu acho que tem de ser alguém que tenha algum, vamos lá, um traquejo profissional, que tenha anos de experiência (...)” (Professora F); “(...) primeiro deverá ter experiência na área, (...) num mínimo de cinco anos, para poder saber como é que são as aulas, ao fim ao cabo como é que se gere uma sala de aula (...)” (Professora G); “É necessário que o supervisor tenha experiência na área em que se encontra a supervisionar, que um dia também ele tenha sido sujeito de semelhante processo” (Professora H);
- **Com as competências de um professor e ainda outras competências associadas à supervisão** - “(...) o supervisor é um professor de expoente elevado, ou seja, eu não admito um supervisor que não tenha sido professor (...) tem de ter as mesmas competências do professor, em cima disso tem de ter outras” (Professora B); “(...) a competência de supervisão não é a mesma que a competência de docência apenas (...) O supervisor, evidentemente que tem que incorporar, nos seus desempenhos, todas as competências de um professor, e...hummm...não estou a ver que alguém possa ser supervisor, se não é ele mesmo professor (...). Todas as do professor, sim, mas mais as do supervisor (...)” (Professora C); “É claro que o professor supervisor deve ter a competências do professor do 1.º Ciclo, neste caso, e outras mais (...)” (Professora H);
- **Com conhecimentos (científicos e do terreno) e formação na área** - “Depois terá de ter uma formação científica, (...) deverá ter pelo menos um Mestrado, se não um Doutoramento dentro das Ciências da Educação” (Professora G); “(...) tem de saber o que é supervisão, tem de saber o que é que o aluno deu nos cursos de formação de professores, para saber o que é que ele sabe e o que é que ele não sabe, tem que saber, tem que conhecer a realidade da escola em que está (...)” (Professora B); “(...) é preciso de facto que uma pessoa tenha conhecimento daquilo que se passa no terreno (...)” (Professora E); “(...) os conhecimentos científicos na área do 1º Ciclo, mas também da supervisão e formação de professores, etc...” (Professora F);

O supervisor deve, assim, ter competências que lhe permitam fazer a análise do trabalho dos outros (inclusive a avaliação - "O supervisor deveria reunir com os estagiários e com o professor cooperante, com periodicidade, por forma a fazer a avaliação de cada momento de estágio, dar sugestões para melhorar e discutir o que se faz." (Professora H); a desconstrução das situações, a orientação e ajuda dos futuros professores, através de um

papel de mediação e de indução da crítica (reflexão), que só se consegue através de uma boa relação entre os elementos do processo supervisiivo. Assim, o supervisor deverá “amparar” e questionar, suscitando teorização e tendo competências de meta-análise da acção, de forma a ser um ‘facilitador da aprendizagem’, permitindo ao futuro professor o desenvolvimento das suas próprias competências de uma forma apoiada.

- **Desenvolvimento das competências ao longo da carreira** (Grelha síntese: Anexo 32)

É impossível viver em pleno a carreira de qualquer profissional, descorando as competências que se vão mobilizando ao longo dos anos, e que vão sendo aperfeiçoadas e acumuladas. Este ponto de vista é bem notório no discurso de todos os intervenientes neste estudo, que na resposta às entrevistas a eles realizadas, expressaram várias marcas que contribuíram para a melhoria das suas próprias competências profissionais. Essas marcas correspondem a factores de ordem pessoal, de situações de trabalho e de aprendizagem formal, não esquecendo também marcas dos contextos por que passaram e de outras pessoas que se cruzaram no seu caminho.

Relativamente às atitudes pessoais que os entrevistados consideraram terem sido influentes no aperfeiçoamento das suas competências, baseiam-se, sobretudo, nas **capacidades de adaptação** “Os desafios (...) essa capacidade de adaptação” (Professor A), **de comunicação** “e para comunicar ter que pensar, ter que organizar, ter de sistematizar” (Professora B), **de observação e reflexão** “A principal marca em mim é a reflexão muito aliada à observação” (Professora B), associadas às **leituras pessoais** “(...) ler, li muito, procurei estar actualizada, procurei reflectir muito sobre aquilo que fazia” (Professora E). Outros factores prendem-se com a **curiosidade e persistência dos docentes** (Professora H), com a “vontade de mudar (...) vontade de ser melhor” (Professora B), com o “deslumbramento com coisas novas” (Professora D) e com o facto de se “aprender com os (...) próprios erros” (Professora F).

Também outras pessoas acabaram por influenciar os docentes entrevistados, principalmente os colegas de trabalho, os alunos e também os autores de livros - “E a capacidade de me relacionar com os outros, sejam eles colegas, sejam eles alunos, sejam eles os outros que estão nos livros...” (Professora B). É curioso o facto de uma das

docentes cooperantes, ter referenciado os professores-estagiários como pessoas marcantes no seu ciclo de carreira - “Aprendo muito com as estagiárias (...)” (Professora H).

Os contextos, como não poderia deixar de ser, prendem-se com as escolas onde os docentes leccionaram, que acabaram por ser “contextos de trabalho que foram muito promotores” (Professora C) e, a eles associados, situações diárias e novas de trabalho, como o início de funções directamente ligadas à área da supervisão (Professora C e G).

Outras situações (de aprendizagem formal) foram também enunciadas como marcas que contribuíram para a melhoria das competências profissionais, em particular as acções de formação: “(...) frequentando acções de formação (...)” (Professora H); “eu sempre gostei de ir a tudo o que era acção de formação, tudo o que era congresso eu estava sempre pronta para ir (...)” (Professora D) e os Mestrados/Doutoramentos “o Mestrado foi uma situação dessas (...) talvez mais que o Doutoramento, de salto qualitativo no que eu posso considerar o meu desenvolvimento profissional” (Professora C), embora este tipo de influência não tenha sido referenciado pela maioria dos docentes, apesar das várias situações deste tipo por que obrigatoriamente foram passando ao longo dos anos de experiência que todos possuem.

As marcas que contribuíram para a melhoria e o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes entrevistados estão esquematizadas no seguinte quadro:

Marcas que contribuíram para a melhoria das competências profissionais	Pessoais
	<ul style="list-style-type: none"> - capacidade de adaptação; - capacidade de comunicação; - capacidade de observação e reflexão; - leituras pessoais; - curiosidade e persistência dos docentes.
	De outras pessoas
	<ul style="list-style-type: none"> - colegas de trabalho; - alunos; - autores de livros; - professores estagiários.
	De situações de trabalho
De situações de aprendizagem formal	
<ul style="list-style-type: none"> - acções de formação; - Mestrados/Doutoramentos. 	
Dos contextos	
<ul style="list-style-type: none"> - escolas. 	

Quadro 5 – Quadro-síntese das marcas que contribuíram para a melhoria das competências profissionais dos docentes entrevistados.

No fundo, parece-nos que as marcas pessoais de cada um, aliadas às pequenas situações diárias de trabalho, passadas num determinado contexto e com determinadas pessoas, acabam por influenciar de forma mais significativa os docentes no desenvolvimento das suas competências, do que as situações de aprendizagem mais estruturadas e rígidas como a formação contínua (acções de formação, Mestrados, Doutoramento...) tão pouco aludidos pelos entrevistados.

7.2. - Os Documentos utilizados na avaliação da Prática Pedagógica

7.2.1. - Recolha dos documentos

Os documentos recolhidos foram aqueles que, elaborados pela instituição formadora, serviam de referência à avaliação preconizada nas Práticas Pedagógicas do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo), com vista à sua análise e interpretação do ponto de vista das competências que neles estão contempladas.

Para tal foi enviada uma carta (Anexo 33) a cada uma das Instituições de Ensino Superior Público que ministrassem, no ano lectivo 2006/2007, o curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, com vista à solicitação dos documentos. No total foram enviadas 20 cartas, 14 para Escolas Superiores de Educação (Beja; Bragança; Castelo Branco; Coimbra; Faro; Guarda; Leira; Lisboa; Portalegre; Porto; Santarém; Setúbal; Viana do Castelo; Viseu) e 6 para Universidades (Açores; Aveiro; Évora; Trás-os-Montes e Alto Douro; Madeira; Minho).

Apesar de nesta carta ser salientado o facto de se salvaguardar o total anonimato das Instituições formadoras, a recolha deste material não se mostrou fácil, arrastando-se por vários meses. O número de respostas à carta foi muito reduzido, o que nos levou a proceder a um novo contacto, desta vez via e_mail (Anexo 34). Após este segundo contacto foram recebidos mais alguns documentos, embora ainda não fossem atingidos os 50% de respostas. Foi então feita uma última tentativa, enviando mais um e_mail (Anexo 35) à pessoa responsável pela Coordenação do Departamento da Prática Pedagógica ou à Coordenadora do curso em questão.

Foram, assim, recolhidos ao todo documentos de 15 Instituições públicas, em que 10 são provenientes de Escolas Superiores de Educação ('ESE' – Anexos 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45) e 5 de Universidades (Anexos 46; 47; 48; 49; 50). Os tipo de documentos obtidos são os que constam no Quadro 6:

Instituição de Ensino Superior Público	Documentos Orientadores da avaliação das Práticas Pedagógicas
ESE I (Anexo 36)	1 - Critérios de Avaliação da Prática Pedagógica 2 - Grelha dos parâmetros de avaliação 3 – Pontos do relatório realizado em grupo
ESE J (Anexo 37)	1 - Avaliação da Prática Pedagógica IV (Professores cooperantes) 2 - Avaliação da Prática Pedagógica IV (Professor supervisor) 3 - Avaliação da Prática Pedagógica IV (Alunos) 4 - Organização das Práticas Pedagógicas
ESE L (Anexo 38)	1 - Programa da disciplina de Seminário, Educação e Sociedade (1.º ano) 2 - Programa da disciplina de Contextos Educativos (2.º ano) 3 - Programa da disciplina de Prática Pedagógica I (3.º ano) 4 - Programa da disciplina de Prática Pedagógica II (4.º ano) 5 - Ficha de avaliação de caracterização de ambiente educativo 6 - Ficha de avaliação de Porta-Fólio de Grupo 7 - Ficha de avaliação de Plano de recuperação de um aluno 8 - Parâmetros de avaliação da Prática Pedagógica
ESE M (Anexo 39)	1 - Programa da disciplina de Prática Pedagógica; 2 - Documento da Prática Pedagógica I 3 - Prática Pedagógica II - Linhas Orientadoras de Reflexão Global, Avaliação e Classificação
ESE N (Anexo 40)	1 - Indicadores de avaliação da intervenção educativa e seminários 2 - Grelha de avaliação: relatório 3 - Indicadores de avaliação do desempenho de IE IV 4 - Indicadores de auto e hetero avaliação
ESE O (Anexo 41)	1 - Instrumento de Avaliação: Plano de Observação; Instrumento de Avaliação: Integração no contexto cooperante (PP I); 2 - Instrumento de Avaliação: Plano de Observação; Instrumento de Avaliação: Intervenção Pedagógica (PP II); 3 - Instrumento de Avaliação: Plano de Observação; Instrumento de Avaliação: Intervenção Pedagógica; Instrumento para reflexão e avaliação do “portfólio”; Contributos para a avaliação final: Auto-avaliação (PP III);
ESE P (Anexo 42)	1 - Grelha de reflexão do estagiário sobre a P.P. 2 - Parâmetros de avaliação da Prática Pedagógica 3 - Ficha de avaliação/classificação final
ESE Q (Anexo 43)	1 - Grelha de avaliação dos alunos na Prática Pedagógica

ESE R (Anexo 44)	1 - Programa da disciplina de Prática Pedagógica I (2.º ano); 2 - Programa da disciplina de Prática Pedagógica II (3.º ano) 3 - Programa da disciplina de Prática Pedagógica III (4.º ano)
ESE S (Anexo 45)	1 - Normas de Avaliação 2006/2007; 2 - Esquemas orientadores da apresentação do “Dossier de Prática Pedagógica” e “Projecto/Plano de Acção”; 3 - Programas das Disciplina de Prática Pedagógica I, II e III
UNIVERSIDADE T (Anexo 46)	1 - Parâmetros de avaliação da Prática Pedagógica 2 - Programa da disciplina de Prática Pedagógica
UNIVERSIDADE U (Anexo 47)	1 - Parâmetros de avaliação da Prática Pedagógica
UNIVERSIDADE V (Anexo 48)	1 - Programa da disciplina de Prática Pedagógica 2 - Ficha de Avaliação Final; 3 - Definição do Perfis (Reprovação, Suficiente, Bom, Muito Bom) 4 - Critérios de Aula 5 - Grelha de análise da responsabilização (Professores) 6 - Grelha de análise da responsabilização (Alunos) 7 - Parâmetros da avaliação da Planificação
UNIVERSIDADE X (Anexo 49)	1- Programa da disciplina de Prática Pedagógica 2 - Perfil geral de competências para a docência 3 – Pensar o Trabalho: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores
UNIVERSIDADE Z (Anexo 50)	1 - Grelha de avaliação da Planificação da Intervenção Pedagógica 2 - Grelha de avaliação do Desempenho dos Estudantes na Intervenção Pedagógica 3 - Grelha de avaliação da Reflexão sobre a Planificação e Intervenção Pedagógicas

Quadro 6 – Documentos orientadores da avaliação da Prática Pedagógica enviados por 15 Instituições Públicas de Ensino Superior

Como se pode verificar, pela análise do Quadro 6, nem todos os núcleos de estágio se orientam pelo mesmo número e tipo de documentos, havendo grandes contrastes, como por exemplo a ESE Q (que enviou apenas um documento) e a ESE L (que enviou 8 documentos). A explicação para este facto poderá ter a ver com a longa experiência que algumas destas instituições públicas do Ensino Superior apresentam na realização do estágio pedagógico, em contraste com outras. No entanto, as orientações para a avaliação dos estagiários aparecem documentadas em todos os núcleos o que parece manifestar que este aspecto do estágio pedagógico é entendido como fundamental.

7.2.2. - Análise do conteúdo dos documentos

No que se refere ao tipo de análise dos documentos recebidos, optámos, tal como nas entrevistas, pela análise semântica do conteúdo.

Uma vez que se pretendia que a recolha destes documentos ajudasse a caracterizar a avaliação preconizada aos professores estagiários do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo) no âmbito da Prática Pedagógica, optámos por seleccionar os documentos que nos pareciam ser aqueles explicitamente utilizados no âmbito da prática avaliativa dos estagiários nos momentos de Supervisão (a totalidade dos documentos é de 35, sendo 23 das Escolas Superiores de Educação e 12 de Universidades, estando assinalados no Quadro 6 a ‘negrito’). Apesar de não descormos os outros documentos, estes foram os mais significativos no âmbito deste estudo e da análise efectuada, tendo-se verificado que os documentos enviados pela ESE R não poderiam ser tidos em conta uma vez que esta apenas enviou os programas da disciplina de Prática Pedagógica (I,II e III) e não “os documentos utilizados no âmbito da avaliação das Práticas Pedagógicas do curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo)”, como referido na carta que foi enviada para a Instituição.

Após esta primeira fase, foi estruturada uma tabela para cada uma das instituições de ensino superior, com excepção da ESE R pelo motivo acima referido (Anexos 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63; 64). Esta tabela contém duas partes: a primeira diz respeito aos itens gerais (uma vez que nos documentos recebidos não constavam elementos que permitissem a análise das alíneas específicas de cada Dimensão) do ‘Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário’ (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto), em que também foi incluído um ponto do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto (‘Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do ensino básico’- “Concepção e desenvolvimento do currículo”) e a segunda parte diz respeito ao item “Integração do currículo” do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.

Optámos por juntar na primeira parte da tabela o Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto e o Decreto-lei n.º 241/2001 da mesma data, por considerarmos que um item de análise deste último decreto estava contido no primeiro. Assim, o item 'Concepção e desenvolvimento do Currículo' (Decreto-Lei n.º 241/2001) foi integrado na 'Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem' do Decreto-Lei n.º 240/2001, uma vez que

ambos referenciam a promoção de aprendizagens no âmbito do currículo, mobilizando conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam, como se pode ler na descrição geral de cada um dos itens da legislação:

“Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

“Concepção e desenvolvimento do currículo – O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção de aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Nesta tabela foi tido em conta o facto dos itens de análise estarem ou não presentes de forma explícita nos documentos. Assim, as tabelas contêm as colunas ‘Explícita’ e ‘Não explícita’, em que na primeira está também contemplado o número de itens de análise (dos documentos) em que cada uma das dimensões da legislação está explícita e o código dos documentos em que isso se pode verificar.

Para cada item de análise, foi ainda atribuída uma coluna em que foram colocados exemplos de unidades de registo que pudessem ser significativos para justificar a explicitação dos itens. Nessa coluna foram, então, colocados fragmentos dos documentos que contivessem, de forma clara, o item de análise.

Este processo foi um pouco moroso, principalmente por os documentos enviados apresentarem uma grande variedade de estilos e de formas como pudemos verificar através do Quadro 6.

7.2.3. - Apresentação e reflexão em torno dos resultados

Esperava-se, como indicado na carta enviada às Instituições para pedido dos documentos, que estes ajudassem “a clarificar a coerência entre o perfil de competências definido na legislação e a forma como os professores estagiários são avaliados”.

Apesar disso, dos documentos analisados e pertencentes a 14 Instituições (uma vez que a ESE R não foi tida em conta), poucos foram aqueles em que os itens dos Decretos-lei n.º 240 e 241/2001 de 30 de Agosto estão explícitos de forma evidente, isto é, utilizando o

mesmo tipo de linguagem. Apenas três Instituições (ESE N – Anexo 40; Universidade T- Anexo 46 e Universidade X – Anexo 49) enviaram documentos em que as dimensões da legislação estavam claramente presentes, apesar de os itens específicos de cada uma delas estarem reduzidos e simplificados, com exceção da Universidade X em que a tabela utilizada na avaliação dos professores estagiários contém exactamente todos os pontos dos dois Decretos-lei acima identificados, tendo apenas sido acrescentadas colunas com os níveis de classificação (de 1 a 5).

Relativamente a estes níveis de classificação, com exceção da ESE O (em que os documentos têm colunas para ‘pontuações parcelares’ – Anexo 41) e da Universidade U (em que o único documento enviado tem uma coluna para ‘observações’ mais descritivas – Anexo 47), todas as outras Instituições os contêm nos seus documentos, sendo nalguns casos números (como por exemplo na Universidade X acima indicada), noutras letras (como na ESE Q – Anexo 43) e ainda outros com classificações qualitativas (como por exemplo Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente – Escola D – Anexo 39). Devido a este factor, algumas instituições, em referência ao mesmo item, utilizam linguagem diferente para cada um dos níveis (ESE I – Anexo 36: documento 1; ESE P – Anexo 42: documento 2; ESE S– Anexo 45: documento 1 e Universidade V – Anexo 48: documento 3), tendo sido explicitado o item apenas 1 vez. Um exemplo que pode ajudar a clarificar este aspecto é o documento 1 da ESE I – Anexo 36, em que num dos critérios é referido “Revela grande domínio científico de todos os conteúdos que trata” (Muito Bom); “Revela um bom domínio científico na maioria dos conteúdos que trata” (Bom); “Revela ainda algumas lacunas a nível científico” (Suficiente) e “Revela muitas dificuldades a nível científico” (Insuficiente) – todos estes critérios se enquadram na “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, tendo sido, no preenchimento da tabela, apenas contabilizada 1 vez e não 4 vezes.

Perante a evidência destes factores, tendo em conta os documentos utilizados na avaliação dos professores estagiários (a negrito no Quadro 6) e analisando as tabelas preenchidas através destes, pudemos verificar que a dimensão mais vezes presente nos documentos é a “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 240/2001) na qual integramos a “Concepção e desenvolvimento do currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001). Existem 275 itens que explicitam esta dimensão, dos quais 161 nos documentos enviados pelas ESE’s e 114 nos documentos enviados pelas

Universidades. É importante ter em conta que esta dimensão aparece em 27 documentos (de todas as Instituições) de um total de 35 que foram seleccionados para análise.

Nestes dados é notória a importância atribuída ao **conhecimento e promoção do Currículo**, também chamado nalguns documentos de Programa ("Conhecimento do programa e dos projectos a ele associados" ESE J: Doc. 3), **tendo em conta o rigor científico** ("Revela grande domínio científico de todos os conteúdos que trata" ESE I: Doc. 1), **metodológico** ("Intervenção metodológica - Utilização de metodologias activas e participativas" ESE O: Doc. 3) e os **conhecimentos nas diferentes áreas**. É necessário não esquecer que nesta dimensão, para além destes factores, está também incluída a correcta utilização da língua portuguesa ("Expressa-se com correcção ao nível da comunicação oral e escrita" Universidade Z: Doc. 2) e das tecnologias de informação ("Utiliza e integra suportes variados nas actividades de aprendizagem, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação" ESE N: Doc. 3) pela parte do professor-estagiário, assim como da avaliação dos alunos ("Prevê/concretiza metodologias, momentos e instrumentos de avaliação" ESE L: Doc. 8) como um elemento regulador e promotor da qualidade do ensino.

A segunda dimensão da legislação que está mais vezes explícita nos documentos analisados é a "**Dimensão profissional, social e ética**" (Decreto-Lei n.º 240/2001), o que pode acontecer devido ao facto desta ter pontos que abrangem todo o desempenho do professor. Alguns exemplos que demonstram claramente esta evidência são o ponto 'a)' desta dimensão que expõe o seguinte: o professor "Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente" ou ainda o ponto 'g)' "Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas".

Esta dimensão está expressa 196 vezes, das quais 145 em 17 documentos enviados pelas ESE's e 51 em 8 documentos enviados pelas Universidades, englobando aspectos como: a **motivação** ("Apresenta capacidade de motivação" Universidade U: Doc. 1), a **atmosfera de trabalho** ("Desenvolve um clima de empatia em todas as aulas" Universidade V: Doc. 3), o **bem estar dos alunos** e o **reconhecimento das suas diferenças culturais e pessoais** ("Fomenta uma cultura de respeito (em sala de aula e na

escola) pelas diferenças individuais dos alunos, tendo em vista a sua pela integração" ESE Q: Doc. 1), a **capacidade relacional e de comunicação do professor** ("Capacidade de comunicação - Modo de estar na aula" ESE S: Doc. 1), enquadrado na sua função profissional, social e ética ("Revele princípios de ética profissional: responsabilidade perante os compromissos e respeito pelo sigilo profissional" ESE M: Doc. 3).

A “**Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida**” (Decreto-Lei n.º 240/2001), que engloba itens respeitantes à **reflexão** ("Reflectir sobre a minha prática pedagógica e ponderar a minha actuação" ESE P: Doc. 1) e **formação dos professores** ("Promove estratégias de auto-formação" Universidade Z: Doc. 2) e também à **cooperação com outros profissionais** ("Aceita críticas, sugestões e opiniões, argumentando e justificando pontos de vista" ESE N: Doc. 3), foi a terceira com maior número de itens tidos em conta nos documentos utilizados na avaliação da Prática Pedagógica (143 itens). Tal como nas duas dimensões acima identificadas, também esta é claramente valorizada por todas as Instituições, uma vez que não há nenhuma em que esta dimensão não esteja explícita; aliás, esta é mesmo a dimensão que está presente em mais documentos (30, dos quais 21 das Escolas Superiores de Educação e 9 das Universidades).

Ao contrário das dimensões acima referidas, a “**Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade**” (Decreto-Lei n.º 240/2001) não é tida em conta por todas as Instituições na construção dos documentos que nos foram enviados, embora, pela informação de que dispomos não seja possível inferir se esta é ou não valorizada aquando da avaliação dos professores-estagiários na sua Prática Pedagógica. Assim, das 14 Instituições Públicas de Ensino Superior com o curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo) que nos enviaram os documentos utilizados na avaliação, apenas 11 manifestam nos seus documentos esta dimensão (a ESE S, a Universidade U e Z não contêm itens desta dimensão). Mesmo as instituições que os contêm, fazem-no na maioria dos casos entre 1 e 5 vezes, como o caso da Universidade T: Doc. 1, “Envolve-se na vida da comunidade escolar”, com excepção da Universidade X que o faz 7 vezes (uma vez que utiliza os 7 itens específicos desta dimensão presentes na legislação). Assim, esta dimensão aparece apenas em 18 documentos (num total de 35 analisados), 34 vezes.

Por fim, o ponto “Integração do Currículo” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto) está explícito apenas num documento enviado por uma Universidade (Universidade X) porque nos outros documentos não são designadas as várias áreas do

currículo, apenas se expressa o currículo ou programa (como é designado nalguns documentos) de uma forma geral, tendo sido assim, considerados na “Concepção e desenvolvimento do currículo”/”Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”. Mais uma vez, a Universidade X contém exactamente os mesmos itens específicos da legislação para este último ponto e, por essa razão, apresenta no seu documento esta dimensão em 23 itens (os mesmos 23 do ponto “Integração do Currículo” do Decreto-Lei n.º 241/2001, como por exemplo “Promove nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio”; “Promove o desenvolvimento físico-motor das crianças, numa perspectiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida activa e saudável” Universidade X: Doc. 1).

Embora esta dimensão não esteja explícita nos documentos das outras treze Instituições, não podemos inferir que esta não é tida em conta na avaliação, até porque nos parece que ela é necessariamente valorizada pelas instituições apesar de não terem nos documentos designado as várias áreas do currículo expressas nesta dimensão (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Sociais e da Natureza; Educação Física e Educação Artística).

7.3. - Reflexão Final sobre os resultados

A análise dos dados recolhidos pelas entrevistas realizadas aos participantes e, ainda, a análise complementar dos documentos de referência utilizados no âmbito da avaliação das Práticas Pedagógicas do curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, embora permitindo analisar o processo de avaliação dos professores estagiários que os núcleos de estágio desenvolvem nas escolas, visou, sobretudo, compreender, no seu conjunto, a função docente, isto é, as competências desejáveis ao professor do 1.º Ciclo e, em consequência, aquelas que devem ser trabalhadas/avaliadas ao nível da Formação Inicial de professores.

Não duvidamos, que no momento histórico em que vivemos, e apesar de todas as incertezas que o circundam, muito se espera dos professores e que o desempenho dos seus

papéis é crucial na formação dos futuros cidadãos. Os professores entrevistados mostram consciência da problemática que encerra as suas funções e papéis face às mudanças e aos desafios a empreender pelo sistema educativo.

Ser professor é, segundo os dados recolhidos pelas entrevistas, diferente do que foi no passado (uma fase difícil de descoberta, com um grau de conhecimento reduzido), havendo acrescidas exigências e funções profissionais, tornando o ensino centrado ‘mais no aluno e não tanto no professor’, uma vez que este se torna um ‘organizador de aprendizagens’. Tais pareceres vão de encontro às ideias de Jesus (2000) e Esteve (1995:1000), escrevendo este último que “pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho (...)”.

As opiniões dos entrevistados, tendem plenamente para o que dizem Perrenoud (1994) ou Hargreaves (1998). Reconhecem, que as escolas são organizações vivas e que nelas os professores têm obrigatoriamente que lidar com essa mudança. Nos casos em estudo estamos perante professores que assumem a construção de mudança, conseguindo identificar facilmente as marcas que contribuiram para a melhoria das suas próprias competências profissionais. Estas são ditadas por alterações de ordem pessoal, de situações de trabalho e de aprendizagem formal, não esquecendo também alterações ao nível do contexto por que passaram ou da influência de outras pessoas.

Partindo do pressuposto já antes anunciado de que é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1995:17), os docentes entrevistados enunciam algumas atitudes pessoais que passam muito pela capacidade de adaptação, comunicação, observação, reflexão e questionamento, associadas às leituras e à inata curiosidade e persistência dos docentes em mudar para fazer melhor, o que foram conseguindo através da ajuda de colegas de trabalho, dos próprios alunos e até dos professores estagiários. A mudança é, assim, encarada predominantemente como tendo origem no exterior da escola, sendo esta um terreno de acolhimento embora seja o professor quem adopta essas mudanças, encarando-as como desafios.

Estas atitudes são tomadas mediante situações diárias e novas de trabalho (experiência), nos contextos em que os professores estão inseridos (“contexto de desenvolvimento do professor” – Alves, 2001), mais do que pelas situações de

aprendizagem formal (indo de encontro à opinião de Day (2001: 86), que afirma que as formações, a que chama “oportunidades-relâmpago de formação”, não satisfazem as necessidades intelectuais e de formação no desenvolvimento do professor a longo prazo) ou perante a legislação em vigor, apenas enunciada por um dos entrevistados.

Quando, a estas atitudes, se dá o nome de competências, parece que este se torna um conceito que gera alguma confusão e hesitação por parte dos docentes, apesar de uma forma geral estar relacionado com o ‘saber fazer alguma coisa’, tal como já enunciado por Sousa Santos (1995). É notória a aliança que os entrevistados fazem entre este termo e o termo mobilização (dos conhecimentos, atitudes, experiências... de forma a adequá-los a novas situações que podem ou não ser uma acção visível e prática) e o termo usabilidade (tornar vivo o conhecimento e a experiência de modo a torná-los usáveis). Relembrando a definição de competência de Perrenoud (2000a), é notória a utilização do termo mobilização, uma vez que para este autor a competência é a possibilidade de solucionar com pertinência e eficácia, *mobilizando* um conjunto de recursos cognitivos. Já a usabilidade das competências é tida também em conta por vários autores, nomeadamente Cano (2005) que lhe chama o *carácter aplicativo* da competência.

Para além destes aspectos, é também referida a capacidade de análise e reflexão, inerente ao desenvolvimento da competência, que é um conceito composto (uma vez que é uma miríade de pequenas competências) e dinâmico, requerendo um conhecimento muito sólido da parte dos intervenientes.

As competências dos professores e, em particular, dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão, segundo um dos docentes entrevistados, em torno do relacionar, do organizar e do analisar ou, segundo uma outra professora, do fazer, do saber, do viver juntos e do ser, sendo a base a competência do ensinar. Em torno desta podemos destacar a competência da observação e a competência da reflexão (análise e teorização da acção, a que Atlet (1998) se refere como a meta-competência e dá o nome de *saber-analisar*, ou um «*habitus réflexif*» tal como lhe chama Perrenoud (2000c), sendo as mais referidas pelos professores, entre outras como a correcta utilização da Língua Portuguesa ou a avaliação.

Relacionadas com estas competências, os docentes entrevistados referem algumas dimensões do ser professor, como a dimensão ética e profissional, a dimensão afectiva e a dimensão da aprendizagem ao longo da vida (formação).

O mesmo não se verifica nos documentos escritos utilizados na avaliação das Práticas Pedagógicas. Na realidade, pretende-se que esta avaliação sirva para que cada professor estagiário saiba “melhor pilotar as suas estratégias de acção” para as tornar mais eficazes (Le Boterf, 1998:148), isto é, para desenvolver as competências essenciais à sua futura profissão e, por isso, os documentos foram analisados com vista a clarificar a coerência entre o perfil de competências definido na legislação e a forma como os professores são avaliados. A dimensão da legislação que engloba itens respeitantes à reflexão dos professores estagiários [**“Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”** (Decreto-Lei n.º 240/2001)], apenas é tida em conta nestes documentos em terceiro lugar, após a **“Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”** e a **“Dimensão profissional, social e ética”**.

A **“Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”**- Decreto-Lei n.º 240/2001 (juntamente com a **“Concepção e desenvolvimento do currículo”** - Decreto-Lei n.º 241/2001) foi, assim, aquela com mais peso nos documentos e prende-se com algumas competências já enunciadas por Roldão (1999) e também referidas pelos docentes nas entrevistas, tais como competências relacionadas com o rigor científico, metodológico e o conhecimento em diferentes áreas com vista ao cumprimento do currículo, nomeadamente ao nível da utilização correcta da Língua Portuguesa. A avaliação dos alunos também está presente nos documentos analisados, embora não seja referida nas entrevistas efectuadas.

A **“Dimensão profissional, social e ética”** (Decreto-Lei n.º 240/2001) é também, claramente referida pelos docentes, até porque esta engloba itens tão gerais como a motivação, a atmosfera de trabalho, a capacidade relacional e de comunicação do professor, o apoio e acompanhamento dos alunos (nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento e características pessoais). Também Silva (1997), enuncia a importância desta dimensão, uma vez que para este autor parece claro que existe uma relação e interacção estreitas entre a formação ética do aluno e a formação ética do professor, pelo que as suas competências profissionais, sociais e éticas se tornam de uma importância extrema.

A **“Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”** (Decreto-Lei n.º 240/2001) não é tida em conta por todas as Instituições que enviaram os documentos por elas utilizados no âmbito da avaliação das práticas supervisionadas e,

mesmo no caso em que isso acontece, fazem-no de forma muito geral e em poucos itens, o mesmo acontecendo nas respostas às entrevistas realizadas. Apesar dos resultados práticos deste estudo se apresentarem neste sentido, o Enquadramento Teórico a ele associado não vai de encontro a esta tendência, anunciando as necessidades globais de democratização e de desenvolvimento da comunidade como estando inerentes às competências dos professores (Teodoro, 1997), estendendo-se o seu trabalho para além da sala de aula (Hargreaves, 1998).

Apenas num dos documentos analisados está contida de forma explícita a “**Integração do currículo**” (Decreto-Lei n.º 241/2001), uma vez que este é o único que tem todos os itens do Decreto-Lei n.º 241/2001, não sendo contempladas as áreas do currículo (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Sociais e da Natureza; Educação Física; Educação Artística) em nenhum outro documento de avaliação das Práticas Pedagógicas. Este ponto da Legislação em vigor não foi, também, enunciado de forma explícita pelos entrevistados, que embora se tenham referido ao Currículo, o fizeram de uma forma geral.

Estes decretos (Decreto-lei n.º 240 e 241/2001) foram enunciados pelos professores como sendo muito exagerados e extensos, sendo a sua forma de apresentação (em lista) apontada como um aspecto menos positivo por tornar as competências muito dissecadas e pormenorizadas, parecendo estáticas. Para além destes aspectos, é também referido o facto da legislação denotar uma falta de conhecimento da realidade (o que se passa no terreno), não alterando de forma significativa a prática dos docentes entrevistados. Apesar disso, a legislação é considerada, de forma geral, adequada, concordando a maioria dos entrevistados com a mesma.

Relativamente à formação inicial, as professoras cooperantes admitem, de forma explícita, a falta de desenvolvimento das competências dos professores estagiários, pelo menos no que toca às Instituições Públicas de Ensino Superior a que estão aliadas. Opinião contrária têm as professoras supervisoras, embora acabem por reconhecer que em termos práticos essa influência não se verifica. Já os professores especialistas vão de encontro à opinião destas últimas docentes, uma vez que para eles a tendência geral aponta para o desenvolvimento das competências na formação inicial de professores, embora nalguns casos (uma minoria) estas ainda sejam insuficientemente trabalhadas.

Assim, são apontadas algumas medidas para uma melhor articulação da formação inicial com a prática docente, nomeadamente no aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento das competências desejáveis aos futuros professores. Dentre elas podemos destacar: uma maior coerência da formação com orientações mais claras e definidas, quebrando com a segmentação estanque dos blocos/disciplinas (indo de encontro à opinião de Amiguinho, 1998); a importância dos professores mais experientes na formação inicial (nomeadamente os professores cooperantes, das Didáticas e supervisores) e o investimento pelas instituições de formação na prática pedagógica, tornando a prática o ‘centro do ensinar a ensinar’, como forma de quebrar o fosso entre a teoria e a prática já enunciados por Gómez (1992) e Schön (1992), entre outros. Tal como defendem Ponte & Brunheira (2001) e Darsie & Carvalho (1996), também um dos docentes entrevistados afirma que a prática deveria ter início mais cedo no curso de formação inicial de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo.

Outras medidas enunciadas pelos docentes, prendem-se com o reforço dos conteúdos abordados na formação, mobilizando “saberes científicos e técnicos de forma simultaneamente aprofundada e integrada” (Afonso & Canário, 2002:32); uma maior colaboração entre as escolas, os professores do 1.º Ciclo e as Instituições formadoras, já exposta como uma mais valia para a diminuição das “tensões sentidas no processo superviso e para a melhoria do estatuto precário do estágio pedagógico” (Moreira, 2001:140); aumento dos momentos e espaços de partilha como forma de reforçar as competências de análise sustentada (reflexão – coincidindo com a opinião de Mendes, 2001), entre outras já acima enunciadas.

Daqui se denota que a avaliação da formação inicial face às necessidades que a profissão impõe, é, na opinião da maioria dos entrevistados, pouco satisfatória, uma vez que há uma falta de actualização em relação à realidade, não estando a formação inicial em geral, nem a avaliação em particular, dirigida para uma formação orientada pelas competências a desenvolver.

Semelhante conclusão se pode retirar da análise dos documentos utilizados no âmbito da avaliação das Práticas Pedagógicas do curso de professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, uma vez que desta análise pudemos constatar que apenas três instituições (das

catorze tidas em conta) enviaram documentos em que as competências da legislação estavam claramente presentes, isto é, continham as mesmas dimensões da legislação e por isso todas as competências específicas desejáveis aos professores na sua prática diária.

Apesar desse factor, no desenvolvimento das competências, a supervisão tem um papel de extrema importância (Viveiros & Medeiros, 2006), tal como defendem todos os entrevistados, uma vez que, segundo estes, permite a construção de conhecimento colectivo, questionando sistematicamente a prática. Apesar desta notória importância, nem todos reconhecem que esta é efectivamente orientada pelas competências, alguns, pelo contrário, admitem sem hesitação o facto de na prática o processo supervisoivo não ter em consideração as competências a desenvolver pelos professores estagiários. Para que tal aconteça é necessário, segundo a opinião retirada das entrevistas, que o supervisor supervisione com mais frequência os estágios, e que esta supervisão aconteça ao longo de toda a carreira docente e não apenas na formação inicial.

A figura do supervisor deverá, assim, segundo os docentes entrevistados, ter em atenção a dimensão ética e deontológica e as dimensões relacional e humana, com vista a induzir o formando a desenvolver as suas próprias competências. Pelas opiniões colhidas nas entrevistas, aferimos que o supervisor deve ser, alguém experiente (assim como defende Sá-Chaves, 2002); com as competências do professor e ainda outras associadas à supervisão; com conhecimentos (científicos e do terreno) e com formação na área, tal como já atrás exposto por Sá-Chaves (2000) e Rodrigues (2001).

Só assim o supervisor pode fazer a meta-análise do trabalho dos outros (inclusive a avaliação), a desconstrução das situações, a orientação e ajuda dos futuros professores, através de um papel de mediação, questionamento e indução da crítica (reflexão). Tais opiniões vão de encontro à “Abordagem Reflexiva da Supervisão” já descrita no Enquadramento Teórico, em que o supervisor (designado por Schön, 2000, de *coach*) desempenha um papel de formador/companheiro e conselheiro que ajuda e orienta o formando para que este organize as situações por que passa na prática, de forma reflexiva e por isso consciente, com vista ao seu aperfeiçoamento como profissional.

Isto leva-nos a pensar e a concordar com Vieira (1993) que nem todos podem ser supervisores. Não basta ter conhecimentos e ter as características dum bom professor, é

necessário muitas outras competências e formação em supervisão, com vista a poder *informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar* com base numa orientação reflexiva da formação numa perspectiva colaborativa. É curioso verificar que a função avaliativa do supervisor não foi expressa por nenhum dos docentes entrevistados.

Capítulo 8

– Considerações Finais, Recomendações e Limitações -

Chegados ao final deste estudo, cabe-nos agora proceder a uma retrospectiva sobre o trabalho que fomos desenvolvendo, de forma a tecer algumas considerações finais a partir dos dados recolhidos e das reflexões por nós efectuadas.

A questão da formação inicial (e da supervisão em particular) preparar, ou não, os professores para enfrentarem com sucesso, pessoal e profissional, os desafios que o exercício da sua actividade lhes levanta, é uma questão crucial do debate actual sobre a formação de professores, como já aqui ficou evidenciado nas preocupações e ideias que, sobre esta matéria, vários autores expressam e que ao longo deste estudo temos vindo a referenciar. Contudo, nem sempre as análises perspectivam formas de intervenção concretas que ultrapassem o plano dos princípios e das orientações genéricas e se concretizem em propostas de acção no sentido da mudança e inovação pretendidas. De qualquer forma, sobressai a necessidade de mudança de direcção nos programas de formação inicial, no sentido de considerar as práticas profissionais como o referente aglutinador da estruturação, organização e articulação das diferentes componentes formativas que integra. A compreensão da função docente, na diversidade de tarefas educativas que hoje a caracteriza, torna-se, assim, decisiva nas opções sobre os modelos de formação e supervisão a seguir e, conseqüentemente, sobre o tipo de professor que se quer formar.

Neste sentido, o presente trabalho pretendeu dar um contributo para o aprofundamento da reflexão sobre as questões que se colocam presentemente na formação inicial de professores, uma vez que através dos dados recolhidos foi possível delinear as competências desejáveis aos professores de hoje, encontrando evidências que nos permitem apontar algumas medidas a tomar para uma formação inicial que vá de encontro às novas funções e papéis exigidos aos professores.

Conhecendo a opinião dos profissionais ligados à Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial de professores (professores especialistas, supervisores e cooperantes) sobre o processo de supervisão, de avaliação dos estagiários e das competências a eles

exigidas nessa avaliação, e analisando os documentos utilizados nessa fase do processo formativo, obtivemos dados que nos permitem propor algumas alternativas para um processo de supervisão/avaliação mais eficaz e adequado às necessidades de formação dos alunos, futuros professores e às competências que a eles irão ser exigidas.

A formação, como se sabe, está hoje numa fase de fortes mudanças, procurando-se deixar definitivamente para trás o professor como “mero funcionário ou técnico” desenvolvendo profissionais capazes “de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

Assim, concluiu-se, através deste estudo, que ser professor é hoje diferente do que foi no passado, sendo este agente educativo um dos principais ‘instrumentos’ de mudança, procedendo a alterações de ordem pessoal, ao nível das situações e dos contextos de trabalho, e tendo influências de outras pessoas e de situações de aprendizagem formal, sendo agora considerado como um ‘organizador de aprendizagens’. As suas competências estão assim, segundo os participantes no estudo, em torno da competência do ensinar, que implica muitas outras, tais como a observação, a organização, a avaliação e o saber, inclusive o saber utilizar correctamente a Língua Portuguesa (preocupação manifestada por alguns docentes). Relacionado com estas competências estão algumas dimensões que os professores fizeram questão de enunciar, tais como a dimensão profissional, social e ética, a dimensão afectiva e a dimensão da aprendizagem ao longo da vida.

Sendo a prática “a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores” (Sacristán, 1991:78), o que foi também enunciado pelos docentes que participaram neste estudo, é essencial que esta tenha em conta todas estas competências, e ainda outras descritas nos perfis de competências definidos pelos Decreto-Lei n.º 240 e 241/2001 de 30 de Agosto.

Pela análise efectuada aos documentos utilizados no âmbito da avaliação das Práticas Pedagógicas do curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, partindo dos normativos legais acima enunciados, foi possível, de algum modo, tomar consciência das competências consideradas na avaliação das práticas e, subentende-se, das competências tidas em conta na formação inicial destes profissionais. Essas prendem-se essencialmente

com a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, isto é, com o conhecimento e cumprimento de um currículo, e com a dimensão social e ética da profissão. Embora o currículo seja muitas vezes enunciado nos documentos, não são especificadas as áreas do mesmo, não se verificando itens em que se denote uma preocupação com a mobilização dos conhecimentos e das competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado.

Nos documentos, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que engloba aspectos ligados à reflexão e análise da prática quotidiana é tida em conta por diversas instituições e em vários itens de avaliação dos professores-estagiários, apesar de menos considerada do que as dimensões acima enunciadas. Estranhamente, a participação na escola e a relação com a comunidade parece completamente descurada pelas instituições formadoras na avaliação das práticas, apenas com uma notável excepção.

Para que todas estas dimensões (definidas pelos Decretos-lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de Agosto) possam ser verdadeiramente tidas em conta na formação inicial de professores e no consequente desenvolvimento das suas competências, essenciais à profissão, isto é, para que se possa garantir uma formação orientada pelas competências a desenvolver que, neste momento, segundo os documentos e a opinião da maioria dos docentes entrevistados, ainda não se verifica em todas as instituições de formação, é essencial ter em conta algumas medidas.

Partindo do pressuposto de que a prática deverá ser o cerne da formação inicial, e que a supervisão é, consequentemente, um dos seus alicerces, tal como é expressamente referido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (“Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas (...)”), esboçamos em seguida algumas recomendações que poderão, de certa forma ampliar a reflexão sobre a articulação entre a formação inicial e a prática docente, relativamente às competências necessárias aos professores.

Seria pertinente arquitectar uma formação com base na prática (a iniciar mais cedo nos cursos, com locais mais seleccionados e assente nas questões da reflexividade), mas

em que os conhecimentos científicos não fossem, de forma alguma descorados, tendo a preocupação de estimular atitudes de análise sustentada (teorizada) da prática. Isto é possível através de programas de formação inicial mais coerentes e com orientações estratégicas mais claras e definidas, evitando uma segmentação da formação, isto é, criando um projecto aglutinador, com vista a um maior cuidado e exigência na preparação dos alunos estagiários. Para tal, é fundamental ter em conta os primeiros anos de exercício profissional, a experiência dos professores mais antigos que estão no terreno (de forma a tornar a formação o espelho da realidade) e os relatórios de avaliação das instituições formadoras.

Assim, deverá proceder-se a uma articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas do 1.º Ciclo e uma maior colaboração entre os seus formadores, organizando momentos de partilha entre todos e um melhor acompanhamento dos professores estagiários, pelos professores cooperantes, pelos professores das Didácticas e pelos supervisores que deveriam ter mais tempo para observar as práticas, levando o professor estagiário a reflectir sobre as mesmas com vista ao desenvolvimento das suas competências.

Mas à parte do maior tempo dos supervisores para acompanhar as práticas, há outras medidas que podem ser postas em prática relacionadas com estes ‘professores especiais’. Os conhecimentos (científicos e do terreno), a formação na área da supervisão e a selecção adequada de profissionais (experientes) para participarem efectivamente na formação (e avaliação) dos professores-estagiários seriam algumas dessas medidas, dado como já vimos, eles constituírem um recurso-chave no processo de formação.

Se o supervisor se afastar dos locais da prática, fomenta a ideia que os professores cooperantes nos referiram de que os supervisores são idealistas, irrealistas e que estão muito longe dos problemas quotidianos da organização e execução das intervenções apropriadas dos professores do 1.º Ciclo.

Um outro factor a ter em conta é a legislação em vigor (Decretos-lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de Agosto) que, apesar de ser, segundo a opinião dos docentes, adequada e pertinente na definição das competências essenciais, deveria apresenta-las em rede e não em listas, de forma a não as tornar tão estanques, sendo também essencial que esta chegue aos professores (principalmente aos professores cooperantes) de uma forma mais prática e

directa (mesmo que através das instituições com as quais colaboram), para que sejam realmente tidas em conta nas suas práticas diárias e, conseqüentemente, na prática supervisiva dos estagiários que acompanham.

Ainda que estes pareçam ser caminhos adequados a percorrer, do nosso ponto de vista, ainda estamos no seu início. Há muito por fazer para implantar e desenvolver esta perspectiva das funções e das competências dos professores. Não chega estudar, demonstrar e estar convencido da utilidade, e da necessidade das alterações. É preciso romper com o conformismo e a acomodação, desestruturando paradigmas, e posições instaladas, redefinindo todo um sistema educativo, que avalie alunos e professores por critérios, e um sistema integrado de formação inicial de professores para que estas concepções sejam aí construídas, desenvolvidas e aplicadas no ensino. Parece-nos que o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, é já um bom princípio, por procurar alterar a formação inicial de professores valorizando a “dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional”.

Não se pode descurar, igualmente, os professores em exercício, para os quais é necessário desenvolver planos de formação e, sobretudo, do nosso ponto de vista, um sistema de incentivos que crie motivação para a mudança. Tal parece já estar a ser considerado no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro que procura a “valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos”, promovendo “a coordenação entre os professores” e definindo “um regime de avaliação que distinga o mérito”.

Merece a pena ainda referir que os resultados e as sugestões aqui descritas deverão ser considerados unicamente em relação à amostra, no momento actual, não sendo pertinente proceder a generalizações devido ao seu carácter ‘reducionista’, uma vez que apenas participaram no estudo (de forma directa) oito sujeitos e, logo, a conseqüente impossibilidade de englobar sujeitos de todas as instituições de Ensino Superior Público com o curso de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo). O mesmo aconteceu relativamente à análise dos documentos utilizados na avaliação da Prática Pedagógica do curso, uma vez que, embora tenham sido solicitados a todas as instituições superiores públicas, nem todas acederam ao nosso pedido, tendo sido obtidas 75% de respostas.

Sabemos, assim, que aqui apenas desenhámos alguns contributos para uma formação com maior rigor e impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores, uma vez que os resultados da presente investigação, desvendam a necessidade de futuros esforços de pesquisa e acções concretas e práticas nesta área.

Resumindo, a função docente não é exclusivamente ensinar, mas sim, e sobretudo, aprender. Aprender agindo, aprender a agir e a reagir, perante uma meta que se vai tornando cada vez mais ambiciosa e para a qual a formação inicial pode contribuir activamente.

Bibliografia

Adão, A. & Martins, E. (Orgs.) (2004). *Os professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Afonso, N. & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Cadernos da Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1991). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino, 6-8 Fevereiro, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa, 299-310.

Alarcão, I. (1993). Prefácio. In Tavares, J. (ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE, 5-8.

Alarcão, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In Estrela, A. & Ferreira, J. (orgs.). *desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education (AIP ELF).

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I (org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Formosinho (org.), *Supervisão na Formação de professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Albarello et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Alcoforado, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (Tese de Mestrado não publicada).

Alcoforado, L. (2001). O Modelo da Competência e os Adultos Portuguesa Não Qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35-1, pp. 67-83. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

- Alonso, M. L. (1992). A avaliação curricular como processo de reflexão. In *Noesis*, 23, 25-27.
- Alonso, M. L. (1994). Os desafios da Reforma, in *Actas do 3º Encontro da ANPLI – Professores de Inglês Face à Reforma*. Viana do Castelo. 140-145.
- Alonso, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola, uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (vol. II). Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento não publicada).
- Alonso, L. & Roldão, M. (coords) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (1995). La, les recherche(s) dans une formation professionnalisante. In *Recherche(s) et formation des enseignants*. Colloque I.U.F.M., Toulouse.
- Altet, M. (2000). Formateurs d’enseignants: quelle professionnalisation? In M. Altet, L. Paquay e P. Perrenoud (Eds.). *Formateurs(s) d’enseignants: quelles professionnalisation?* (pp. 59-87). Bruxelas: De Boeck.
- Alves, J. M. (2001). Ensino Secundário: o castigo de Sísifo. In J. M. Paraskeva & J. C. Morgado (Eds.), *(Re)visão curricular do Ensino Secundário. Testemunho 6* (pp. 149-154). Porto: ASA Editores.
- Amado, M. A. (1994). A Autoscopia em Supervisão: uma Estratégia de Reflexão e Consciencialização dos Professores para a sua Prática Lectiva. In Tavares, J., *Para intervir em Educação – Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.
- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amiguiinho, A. (1998). Formação de Professores: À Procura de Projectos Institucionais Globais. *Aprender* 21, pp. 34-45.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beck, U.; Giddens, A & Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva*. Oeiras: Celta.
- Benavente, A. (1991). Dos obstáculos do sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e «resistência» à mudança. In S. R. Stoer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e*

Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar (pp. 171-186). Porto: Edições Afrontamento.

Benedito, J. & Imbernón, F. (2000). A Profissão Docente. In J. Mateo (Dir.), *Enciclopédia Geral da Educação*, Volume 1 (pp. 31-92). Alcabideche: Liarte Editora de Livros.

Bidarra, M. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX (3), 133-163.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctico*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Bogdan, R. & Biklen, A. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brazão, M. & Sanchez, M. (1997). Professores e Reforma Curricular: Práticas de Inovação ou Adaptação aos Contextos Sistémicos da Escola?. *Revista de Educação*, 6, nº2, 75-91.

Campos, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

Canário, R. (1991). Mudar as Escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4, nº1, 77-92.

Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar Las Competencias de los Docentes – Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Cardoso, F. D.; Mota, M. & Pinheiro, T. (2000). A situação da formação de supervisores em Portugal. *Inovação*, 13 (2-3), 83-101.

Casanova, U. & Berliner, D. (1997). La investigación educativa em Estados Unidos: el último cuarto de siglo. *Revista de Educación*, 312, 43-80.

Castillo, E. S. (1993). *Postmodernidad y Educación*. Madrid: Dykinson.

Cavaco, M. (1990). Desenvolvimento Profissional e Formação. *O Professor*, III Série, nº 1, 32-40. Lisboa: Editorial Caminho.

Cavaco, H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto; Porto Editora.

- Correia, J. A. & Matos, M.(2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Cortesão, L. (1991). *Supervisão numa perspectiva clínica. Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Cunha, P. D'Orey (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Darsie, M. & Carvalho, A. (1996). O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, 22 (2), 90-108.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Descartes, R. (1987). *Discurso do Método*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*. Lisboa: UNESCO e Edições ASA.
- Esteve, J. M. (1992). *O Mal Estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, Lda.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente, in *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 301-309.
- Estrela, M. T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (582-591). Porto: SPCE.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliação em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Falus, I. (1996). Analysing some characteristics of teaching practice in Hungary. *European Journal of Teacher Education*, 19, nº3, 205-312.

- Flores, M. A. (2000). *Indução no ensino – desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a Cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1 (1), 37-54.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*. I e II. Porto: Porto Editora.
- Garcia, J. H (1996). Contribución da teoloxía á educación en valores, *Revista Galega do Ensino (15) – Especial Sobre Valores*. Santiago de Compostela: Consellaria de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral da Política Lingüística, 2005-234.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, J. & Garcia, F. (1989). *Aprender Investigando*. Sevilla: Diáda.
- Glickman, C. (1980). The Developmental Approach to Supervision. *Educational Leadership*, 178-180.
- Glickman, C. & Bey, T. (1990). Supervision. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education*, pp. 549-566. New York: Macmillan Publishing Company.
- Giddens, A. (2001) *O Mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Gillet, P. (1999). Pour une écologie du concept de compétence. *Education Permanente*, 135, pp. 23-32.
- Gómez, A. P. (1992). O Pensamento Prático do Professor: A formação do Professor Reflexivo. In Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Gomes, R. (1999). Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal, *in Educação, Sociedade e Culturas*, 11, 133-163.
- Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua Caracterização*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado não publicada).

Gonçalves, J. A. (2000). *Construir a vida, Construir-se como professor(a)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento não publicada).

Gonçalves, O. & Ferreira-Alves, J. (1995). Desafios do Professor numa Escola Pós-Moderna: A construção Narrativa da Existência, *Colóquio/Educação*, (10), 137-151.

González, R. L. (1995). El punto de vista curricular y la formación del profesorado de la E.S.O. en Matemáticas: perspectivas e interrogantes. In L. J. Blanco Nieto & V. Mellado Jiménez (Coords.). *La formación del profesorado de ciencias y matemática en España y Portugal*. Badajoz: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas de la Universidad de Extremadura.

Hadgi, C. (1994). *A avaliação, Regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1993). Time and teacher's work: na analysis of the intensification thesis. In Gomm, R & Woods, P. (ed.), *Educational research in action*. London: Open University. 75-95.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores da idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Farmer Press.

Huberman, M. (1984). Vers une biographie pédagogique de l'enseignant. *Éducation Permanente*, 72/73, 183-197.

Huberman, M. (1989). *La Vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une Profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. & Miles, B. (1991). *Analyse des donnés qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. Some intersections. In Guskey, T. & Huberman, M. (eds.), *Professional Development in education. New Paradigmes and Practices*. New York : Teachers College Press.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

INAFOP (2002). *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Jacinto, M. (2001). *Formação Inicial de Professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado não publicada).

Jardis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem, *in Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, 1, 13-30.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Le Boterf, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris : Les Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences : Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instance ?. *Education Permanente*, 135, pp. 143-151.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Lessard-Hébert, M; Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, E. (2001). Um olhar histórico sobre a Supervisão. In Rangel, M. (org.), *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. Campinas. Papirus.

Lopes, A. (2005). Da formação à profissão – Choque da realidade ou realidade chocante? In L. Alonso & M. Roldão (Coords). *Ser Professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 117-159). Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (1995) (Coord.). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

Martins, A. (1995). A dimensão europeia na formação de professores: que perfil de formação? *Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*, 192-218.

Martins, A. (1996). A Dimensão Europeia na Formação de Professores: Que Perfil de Formação. In Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, pp. 335-343. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo Revolucionario*. Porto Alegre: Artmed.

- Melão, S. (2000). *1º ano de ensino – das expectativas às vivências*, Trabalho para a obtenção do diploma do Curso de Estudos Superiores Especializado, não publicado, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Mendes, J. (2001). *Resolução de conflitos na sala de aula: critérios para a sua avaliação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Tese de Mestrado não publicada).
- Mialaret, G. (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, M. A. (1993). *A Autoscopia em Supervisão: Uma Estratégia para Reflexão e Consciencialização dos Professores sobre a sua Prática Lectiva*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado não publicada).
- Moreira, J. M. (1993). *Desenvolvimento profissional dos professores: A evolução das preocupações e motivações profissionais*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, não publicadas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Moreira, M. A. (2001). Para a inovação das práticas supervisivas. In M. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, et al. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I; Paiva, M. e Fernandes, I., *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Piaget.
- Nóvoa, A. (1988). O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.
- Nóvoa, A. (1991). *O Passado e o Presente dos Professores, Profissão Professor*, Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, Lda.
- Nóvoa, A. (1992). Nota de Apresentação. In Nóvoa, A. et al. (coord.), *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, L. & Terça, O. (1991). Supervisão da Prática Pedagógica e Desenvolvimento da Reflexão Crítica. In Almeida, L. *et al.* (eds.), *Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: ESEL/APPORT.

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5 (23-31).

Oliveira, M. L. R. (1996). *A prática reflexiva dos professores e os seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).

Olsen, P. M. & Cárter, K. (1989). The capabilities of cooperating teachers in U.S.A. schools for communicating Knowledge about teaching. *Journal of Education for teachers*, 15, nº2, 113-131.

Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Colecção Escola e Saberes, 16. Porto: Porto Editora.

Patrício, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, 2, n.º 3, 229-245.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (1994). A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores. In Perrenoud, P. & Thurler (eds.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora. 133-159.

Perrenoud, P. (2000a). Construindo competências. *Nova escola*, 19-31.

Perrenoud, P. (2000b). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000c). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*, 17. 8-12.

Pombo, O. (1993). Para um modelo reflexivo de formação de professores. *Revista de Educação*. Vol. III, n.º2, Dez.

Ponte, J. P.; Januário, C., Ferreira, I. E Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do C.R.U.O. para a formação de professores Recolha realizada em Janeiro de 2007, em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt

Ponte, J. P. & Brunheira, L. (2001). *O trabalho de campo na formação inicial de professores de matemática*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas na Formação Inicial de Professores, Lisboa, 15 2 16 de Outubro.

Popkevitz, T. & Pereyra, M. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In Nóvoa, A. & Popkevitz (orgs). *Reformas educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

Raposo, N. V. (2001). *A educação na sociedade do conhecimento*. Oração de Sapiência proferida na Sessão de Abertura Solene das Aulas na Universidade de Coimbra, a 17 de Outubro de 2001. Coimbra: Serviço de Documentação e Publicações da Universidade de Coimbra.

Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. C. (1997). *Formar Professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. C. (2001). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-96). Coleção CIDInE, 14. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas da Formação Inicial de Professores, Lisboa, 15 e 16 de Outubro.

Rodrigues, A. (2003). *A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professores*. Recolha realizada em Dezembro de 2006, em www.educ.fc.ul.pt/docentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf

Roldão, M. C. (1999a). O Currículo como projecto: o papel das escolas e dos professores. In Marques, R. & Roldão, M. C., *Reorganização e Gestão Curricular do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Coleção Estudos Temáticos, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Sá-Chaves, I.; Pires, E.; Carvalho, A. & Ferreira, P. (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In Actas do I Congresso Nacional se Supervisão, *Supervisão na formação-contributos inovadores*, pp. 107-118. Porto: Porto Editora.

Sacristan, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, pp. 61-92. Porto: Porto Editora.

Sanches, A. & Sá-Chaves, I. (2000). Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 69-86). Coleção Estudos Temáticos, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmiento, M. J. (1996). Instituições educativas: organização e acção. In E. L. Pires (Org.), *Educação básica – reflexões e propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Saunders, S.; Pettinger, K. & Tomlinson, P. (1995). Prospective mentors views on partnership in secondary teacher training. *British Educational Research Journal*, 21, nº2, 119-218.

Schön, A. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa *et al.* (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.

Schön (2000). *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Serrazina, M. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal* (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres). Lisboa: APM.

- Sikes, P. J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 105-130). London: The Falmer Press.
- Silva, M. L. S. (1994). *A Profissão Docente. Ética e Deontologia Profissional. Contributo para o estudo da deontologia dos professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado não publicada).
- Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In Estrela, M. T. (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2002). *Pedagogia crítica e contra-educação*. Coimbra: Quarteto.
- Smart, B. (1993). *A Pós-Modernidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Sousa Santos, B. (1995). *A construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Texto Mimeo.
- Sousa Santos, B. (1999). *Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. & Dale, R. (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: Um exemplo da Revolução Portuguesa, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, 67-81.
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente – Formação, Avaliação, Progressão*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (1996). Políticas Educativas e Mudanças no Campo Educativo, 1970-1990. In *Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*, p. 365-376. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie e sens. *Education Permanente*, 135, pp. 33-34.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.

Vala, J. (1990)- A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, E. (1992). Receba bem o estagiário. 'Formar', *Revista dos Formadores*, Agosto/Setembro/Outubro, pp. 28-31.

Vaz, A. (2000). *Formação inicial de professores de biologia e geologia – Percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico*. Évora: Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de Évora (Tese de Mestrado não publicada).

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (2006a), No caleidoscópio da supervisão. In Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I; Paiva, M. e Fernandes, I., *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F. (2006b), Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I; Paiva, M. e Fernandes, I., *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Viveiros, H. & Medeiros, T. (2005). Modelos de Supervisão e Desenvolvimento Cognitivo de Futuros Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Alarcão, I; Cachapuz, A.; Medeiros, T. & Jesus, H. (orgs.), *Supervisão – Investigação em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro; Governo Regional dos Açores; Universidade dos Açores.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a Mudança nas escolas*. Lisboa: Edições ASA.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. *Education Permanente*, 135, pp. 57-69.

Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao projecto. In Canário, R. (ed.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching & Teacher Education*, 7, nº2, 119-136.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores – ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO:

Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio (Regula a componente prática pedagógica dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico)

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

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro (Estabelece as bases da Educação Artística)

Deliberação 1488/2000 do INAFOP, publicada em Diário da República, II Série, N.º 288 de 15 de Dezembro de 2000 (Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores)

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (Perfis gerais de competências)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfis gerais de competências dos educadores e professores do 1º ciclo)

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário)

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário)

ANEXOS

Anexo 1

Anexo 33

ANEXOS

2 a 32 e 34 a 64

(em CD ROM)

