

ANA ISABEL RIBEIRO
ANA R. LUÍS
CARLOS BARREIRA
ELSA RIBEIRO-SILVA
NATÁLIA ALBINO PIRES
(COORDS.)

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SÉCULO XXI

DESAFIOS DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

Este volume pretende constituir-se como um espaço de debate sobre temas centrais à formação de professores, debatendo temas relativos à supervisão pedagógica e à importância que essa supervisão tem para a construção de uma profissionalidade docente. Mais do que encontrar receitas para a formação de professores, pretendemos suscitar o debate e proporcionar um espaço de reflexão sobre temas centrais da formação de professores para o século XXI. Os textos - da autoria de um leque de especialistas em ciências da educação e supervisão pedagógica, associados a um vasto conjunto de instituições de ensino superior do país - articulam-se em torno de três eixos de análise: i) Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente; ii) Ética e profissionalidade na formação inicial de professores e, iii) Supervisão na formação inicial de professores.



I N V E S T I G A Ç Ã O



EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

Imprensa da Universidade de Coimbra

PAGINAÇÃO

Leonel Brites

IMAGEM DA CAPA

Imagem de Malen Monteleone por Pixabay

INFOGRAFIA DA CAPA

Raquel Aido

EXECUÇÃO GRÁFICA

KDP - Kindle Direct Publishing

ISBN

978-989-26-1824-1

ISBN DIGITAL

978-989-26-1825-8

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1825-8>

OBRA PUBLICADA COM A COLABORAÇÃO DE:



UIDB/00460/2020



IMPRESSA DA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANA ISABEL RIBEIRO
ANA R. LUÍS
CARLOS BARREIRA
ELSA RIBEIRO-SILVA
NATÁLIA ALBINO PIRES
(COORDS.)

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SÉCULO XXI

DESAFIOS DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

(Página deixada propositadamente em branco)

ÍNDICE

Nota Introdutória

*Carlos Barreira, Ana R. Luís, Natália Albino Pires, Ana Isabel Ribeiro
Elsa Ribeiro-Silva* 7

Prefácio

Maria Assunção Flores 13

PARTE I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE

Relatar as Práticas e Aprender a Profissão: que Possibilidades no
Discurso dos Professores em Formação?

Ana Isabel Andrade e Carlota Tomaz..... 23

O Potencial Formativo e os Desafios às Práticas de Supervisão em
Comunidades de Prática: reflexão Sustentada numa Experiência
Pedagógica em Contexto de Estágio de Educação Física

Paula Batista 45

Formação Profissional de Professores de Física: contribuições dos
Estágios Pedagógicos, da Formação Contínua e do Desenvolvimento da
Investigação Educacional

Décio Martins, Maria José Almeida e Marta Sá..... 65

Reconstruir o Quadro de Competências Profissionais em Docência

Virgílio Rato..... 99

Peer Coaching como Estratégia de Supervisão Colaborativa para o
Desenvolvimento Profissional Docente

Luíz Queiroga, Carlos Barreira e Albertina Oliveira..... 115

PARTE II – ÉTICA E PROFISSIONALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A Ética Profissional no Texto dos Relatórios de Estágio Pedagógico
Paulo Nobre 131

A Ética Possível numa Profissionalidade Perturbada
Miguel Fachada..... 153

A Reflexão Ética na Prática Educativa
Marta Uva 165

PARTE III – SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
PRÁTICAS E INSTRUMENTOS

O Papel da Investigação da Prática: implicações para as Práticas de Supervisão
Maria Alfredo Moreira 181

Avaliação do Estágio Pedagógico em Educação Física: exemplo de uma (boa) prática
Elsa Ribeiro-Silva 203

Supervisão Pedagógica nas Escolas: o Lugar dos Observatórios Virtuais
Carlos Barreira, Teresa Pessoa, M.^a Graça Bidarra e Piedade Vaz-Rebello 217

Notas biográficas dos coordenadores..... 233

Notas biográficas dos autores 237

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente volume resulta das reflexões apresentadas e discutidas no Seminário de Prática de Ensino Supervisionada (SEMPES), que decorreu entre os dias 2 e 3 de junho de 2017, na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), numa iniciativa conjunta da Escola Superior de Educação de Coimbra e das Faculdades de Letras (FL-UC), de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE-UC) e de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF-UC) da Universidade de Coimbra. O evento trouxe pela primeira vez à região Centro um espaço de debate sobre a Prática de Ensino Supervisionada nos vários níveis de ensino (pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior), tendo contado com sessões plenárias e mesas redondas, nas quais se refletiu sobre o papel da supervisão na construção da profissionalidade docente. A obra que agora se apresenta, mais do que propor receitas para a formação de professores, constitui um espaço de debate sobre temas centrais à formação de professores para o século XXI. Os artigos encontram-se organizados em torno de três áreas temáticas.

Parte I - Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente

As sucessivas mudanças no sistema educativo, sobretudo no que diz respeito às revisões curriculares, tornam fundamental a promoção de espaços de reflexão sobre a importância da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente. Por isso, as formas de colaboração, de partilha e de observação de práticas pedagógicas entre professores nas escolas têm vindo a assumir um papel fundamental

no aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem. Neste contexto, a supervisão pedagógica da prática letiva desempenha um papel fulcral no processo de formação, bem explícito nas diferentes perspectivas apresentadas.

O texto de Ana Isabel Andrade e Carlota Fernandes Tomaz desenvolve um estudo, no âmbito dos Mestrados em Ensino de Línguas para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Universidade de Aveiro, que evidencia a importância dos relatórios de prática de ensino supervisionada, elaborados por professores em formação, como dispositivos essenciais para a construção da identidade e conhecimento profissional docente. Numa outra vertente, Paula Batista avança com uma reflexão pertinente acerca do potencial formativo das comunidades de prática nos processos de supervisão pedagógica colaborativa para os diferentes intervenientes que interagem nos núcleos de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Os autores Décio Martins, Maria José Almeida e Marta Cristina Sá, referindo-se especificamente ao ensino da Física na Universidade de Coimbra e à formação atual de professores nos Estados Unidos e em Inglaterra, tornam bem evidente a importância do trabalho de supervisão desenvolvido em parceria entre os docentes universitários e a realidade do ensino em sala de aula, como condição para o enriquecimento dos cursos de formação inicial de professores. Por sua vez, Virgílio José Monteiro Rato, ao analisar com detalhe o Perfil Geral de Desempenho à luz de um conjunto de referentes de competências, considera, por um lado, que este não tem acompanhado as exigências educacionais da atualidade e, por outro, que pode ser enriquecido se incluir um referencial de avaliação mais completo e rigoroso no âmbito da prática de ensino supervisionada na formação de professores. Por fim, os autores Luíz Queiroga, Carlos Barreira e Albertina Oliveira apresentam a estratégia de supervisão *peer coaching*, orientada pela observação de aulas entre pares em contexto formativo, como forma de contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Parte II- Ética e profissionalidade na formação inicial de professores

A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão da intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e devem revelar-se constantemente no quadro do desempenho diário do professor, contribuindo para a construção da sua profissionalidade, esta entendida como a afirmação do que é específico da profissão docente. Para tal, importa que a formação inicial seja realizada naquele sentido e com aquelas preocupações, permitindo não só o desenvolvimento de um conjunto de competências ético-profissionais nos estagiários, mas também fazê-los compreender a importância daquelas competências ao longo das suas vidas enquanto professores.

Nesta segunda parte do volume, os autores assumem a ética profissional como um eixo da profissionalidade docente, deixando patente que, apesar da sua relevância, o estudo das dimensões éticas não é ainda frequente ao nível da formação inicial de professores. No seu artigo, Miguel Fachada identifica, por exemplo, o contacto reduzido com situações escolares e quase sempre circunscrito ao último ano de formação, além de uma preparação insuficiente dos alunos para a reflexão e a existência de diferentes perspetivas de ética, por vezes contraditórias. Esta ideia é também confirmada por Paulo Nobre, no seu estudo com estagiários em Educação Física, que conclui que os futuros professores parecem ter mais uma visão de ética formatada do que uma visão de ética em construção. Marta Uva, num exercício de ver grandes as coisas e as pessoas, defende a importância de se colocar o educando no centro da ação educativa e do cuidado ético, considerando que esta perspetiva terá implicações na prática quotidiana dos professores, nomeadamente no desenvolvimento de uma relação pedagógica e de um processo de aprendizagem pedagogicamente diferenciados.

Parte III - Supervisão na formação inicial de professores: práticas e instrumentos

As especificidades dos diferentes instrumentos utilizados nas práticas supervisionadas têm implicações diretas no desempenho docente e influenciam o processo de construção da profissionalidade de cada docente. Importa, por isso, conhecer os processos e as práticas mais comuns de supervisão em diferentes ciclos e áreas disciplinares, especialmente em contexto de observação, e analisar alguns dos instrumentos formais e informais a ela associados (listas, escalas, grelhas, guiões, narrativas, etc.). Assim, partilham-se experiências de supervisão em diferentes níveis de ensino e nos diferentes ciclos de formação inicial de professores, com o objetivo de refletir sobre a importância destes instrumentos na definição de práticas de observação, discussão e avaliação, mas também sobre a perceção das distorções inerentes a alguns desses instrumentos e na forma como se refletem tanto no desempenho docente, como na construção da profissionalidade.

Nesta terceira parte do volume, os diferentes autores partilham uma visão de formação inicial e, particularmente, de Estágio Pedagógico, como um espaço de construção da identidade profissional e de aprendizagem do exercício da profissão docente. Assim, Maria Alfredo Moreira fala-nos da relevância da investigação na prática pedagógica, no contexto dos mestrados em ensino da Universidade do Minho, partindo da perspetiva da escola como campo de investigação e de reflexão sobre a prática docente e sobre as aprendizagens dos alunos. Elsa Ribeiro-Silva partilha com a comunidade científica um exemplo interessante de práticas de avaliação adotadas no Estágio Pedagógico em Educação Física na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, descrevendo o processo de avaliação dos estagiários e apresentando o respetivo referencial. Por fim, o artigo de Carlos Barreira, Teresa Pessoa, Maria da Graça Bidarra e Piedade Vaz-Rebelo apresenta o Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica

e Autoavaliação de Escolas, um consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta. Situando a supervisão pedagógica no campo da Avaliação Externa de Escolas, os autores defendem que os observatórios virtuais e as comunidades de prática podem desempenhar um importante papel no desenvolvimento de redes de colaboração entre pares.

Em suma, os contributos de cerca de dezoito investigadores de diversas áreas de saber reunidos neste volume estruturam um diálogo interdisciplinar e interinstitucional que procura refletir sobre as práticas, as condições e as especificidades da supervisão na ótica de quem experiencia este momento fundacional do percurso docente como supervisor, como estagiário ou como investigador. Cremos que o resultado final é um olhar articulado, transdisciplinar e problematizante sobre a prática pedagógica supervisionada.

Agradecemos a todos os autores o contributo dado, sem o qual se tornaria impossível este volume temático que agora propomos. Agradecemos, também, à Comissão Científica as leituras minuciosas e todas as sugestões de melhoria, fundamentais na construção de uma visão cientificamente relevante e coerente da temática em análise. Agradecemos às Instituições que representamos a autonomia que possibilitou o encontro e a discussão entre investigadores que deram origem a este livro. Uma palavra de especial reconhecimento ao Centro de Estudos interdisciplinares do Século XX e à Imprensa da Universidade de Coimbra, que acolheram desde o primeiro momento a publicação desta obra. Finalmente um penhorado agradecimento à Professora Doutora Assunção Flores, pelo prefácio a este volume.

Carlos Barreira, Ana R. Luís, Natália Albino Pires,
Ana Isabel Ribeiro, Elsa Ribeiro-Silva

(Página deixada propositadamente em branco)

PREFÁCIO

Maria Assunção Flores
Universidade do Minho

Para um profissionalismo ético e comprometido

A profissionalidade docente e a supervisão, e o seu papel no desenvolvimento profissional de professores, constituem os conceitos centrais desta obra que reúne um conjunto de reflexões que podem servir de mote para um debate mais alargado sobre os desafios e as exigências atuais da profissão docente. Não é objetivo deste texto discutir os conceitos de profissionalismo e de profissionalidade docente (cf. Flores, 2004, 2014), mas contextualizar a reflexão sobre as dimensões e os dilemas que caracterizam a profissão docente atualmente e que se encontram plasmados nos textos incluídos neste livro.

Num artigo recente, Sachs (2016) coloca a seguinte questão: por que estamos ainda hoje a discutir o profissionalismo docente? E acrescenta: quais são as condições que potenciam o profissionalismo docente? Como podemos promover o profissionalismo docente através do desenvolvimento profissional contínuo? A verdade é que a profissão docente tem sido marcada por um conjunto de tensões e contradições (Ben-Peretz e Flores, 2018), que se têm acentuado nas duas últimas décadas, decorrentes não só das transformações sociais, culturais e políticas, mas também da era digital em que vivemos e à qual a escola não pode permanecer indiferente.

Por exemplo, Klette (2002, p. 267), situando-se no contexto dos países nórdicos, destaca duas tensões na agenda de reestruturação da educação por parte dos governos que têm afetado o trabalho dos professores: i) “a tensão entre cultivar a missão moral do ensino, por um lado, e, por outro, uma missão instrumental mais restrita de ensino”; ii) “a tensão entre o aumento da autonomia *versus* o crescente controlo dos professores” em que a retórica do profissional autónomo coexiste com “sistemas e mecanismos de controlo cada vez maiores e constrangimentos e exigências externas”. Por seu turno, Day & Smethem (2009), no contexto inglês, sublinham, por um lado, o aumento da pressão exercida sobre os professores em termos de rendimento escolar dos alunos e, ao mesmo tempo, a necessidade de atender ao seu bem-estar e à educação para a cidadania. Também Day & Sachs (2004, p. 5) sintetizam ainda um conjunto de paradoxos que têm marcado a profissão docente internacionalmente: i) por um lado, a necessidade (e a defesa) de um profissionalismo docente mais amplo e, por outro, a evidência que aponta para o facto de os professores estarem a ser desprofissionalizados e o seu trabalho intensificado como resultado do currículo imposto externamente e de sistemas de monitorização e de avaliação; ii) reconhece-se que a prática da sala de aula é uma tarefa extremamente exigente, mas são alocados cada vez menos recursos para apoiar a aprendizagem dos professores; iii) faz-se a exortação do ensino como atividade autónoma ao mesmo tempo que se acentua a vigilância e supervisão por parte dos decisores políticos e da comunidade numa lógica de prestação de contas no contexto de regimes baseados em padrões.

Para Sachs & Mockler (2012), as “culturas de performatividade” podem constituir, ao mesmo tempo, uma ameaça e uma oportunidade, apresentando uma alternativa à lógica de regulação e de medição, traduzida naquilo que as autoras designam de “perspetiva de desenvolvimento”, que procura conciliar os interesses dos vários agentes educativos (comunidades, professores, pais, alunos) e em

que os padrões do ensino decorrem da própria profissão e da ação coletiva. Esta perspectiva procura “estabelecer um equilíbrio entre a prestação de contas imposta externamente e as necessidades de desenvolvimento dos professores” (Sachs & Mocker, 2012, p. 36). Esta visão corrobora uma abordagem da profissão docente assente na agência dos professores e no modo como eles fazem ouvir as suas vozes em matéria de política e de prática e que se reflete no modo como o seu desenvolvimento profissional e profissionalismo docente são conceptualizados (Bangs & Frost, 2011).

No nosso país, os professores têm de desenvolver o seu trabalho num sistema, em grande parte, dominado por uma lógica centralizadora e burocrática, por pseudorregimes de autonomia, e pela profusão de textos normativos que invadem as escolas, (um “verdadeiro tsunami” legislativo, como nos referia um professor num estudo que realizámos recentemente) gerindo a incerteza, a instabilidade social, o congelamento da carreira e a deterioração das suas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional (Flores, Ferreira, & Parente, 2014). Trata-se de um contexto que coloca novos e mais desafios aos professores e que se repercute na forma como estes vivem a profissão. Por outras palavras, trata-se de compreender o modo como o seu profissionalismo é encarado, mas sobretudo como ele é vivido no seu quotidiano profissional. Como advoga Estrela (2014, p. 8),

“a investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente está ainda na primeira infância, pois sabemos ainda pouco como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como vivem nas situações do dia a dia, como é que a sua identidade profissional é configurada por essa definição, que tipo de ameaças sentem que a pode pôr em causa, que conflitos éticos vivem decorrentes dos vários papéis para que são solicitados, que lugar têm a razão e a emoção na sua perceção e resolução...”

Trata-se de um campo complexo e controverso que depende não só da forma como se entende o papel dos professores num dado momento e num determinado contexto político, social, cultural e geográfico, mas também dos modos como os professores sentem e vivem a profissão docente no seu quotidiano profissional. Esta obra permite identificar algumas linhas de reflexão que urge explorar e investigar, nomeadamente o papel da supervisão na formação docente, o lugar da colaboração no trabalho dos professores, bem como as emoções e os dilemas práticos e éticos com os quais têm de lidar nos seus contextos de trabalho.

O conceito de profissionalismo não é estático, mas construído num determinado tempo e espaço, o que implica ir para além da sua visão normativa (Flores, 2014). Assim, é possível identificar a coexistência de velhos e novos profissionalismos que requerem a consideração de aspetos que representam progressos e retrocessos no modo de entender a profissão docente (Estrela, 2014). A mesma autora destaca a diversidade de papéis que, atualmente, os professores têm de desempenhar, com implicações nas suas identidades profissionais.

Urge, pois, analisar, com mais acuidade, a natureza do trabalho docente e discutir quais as dimensões que se encontram ameaçadas e aquelas que estão a ser promovidas. Se, há mais de uma década, Sachs (2003) fazia um apelo à ação para mobilizar os professores face aos fatores que influenciavam a prática profissional e a sua identidade, hoje, defende outros modos de responder aos desafios da profissão docente que a autora associa à aprendizagem profissional e à necessidade de as escolas e os professores sustentarem e validarem as suas práticas na investigação, advogando, assim, a necessidade de desenvolver a “literacia investigativa” (BERA-RSA, 2014), o que implica, entre outros aspetos, analisar de que modo o conhecimento é construído e mobilizado na prática (La Velle & Flores, 2018). Para responder às tensões e exigências, muitas vezes

contraditórias, com que os professores têm de lidar, e ultrapassar a prevalência de uma visão mais tecnicista e instrumental de ensino, é fundamental promover o seu desenvolvimento profissional tendo em conta os propósitos morais e sociais e a dimensão ética, cultural e política do seu trabalho (Flores, 2016). Enquanto líderes da sua aprendizagem e da aprendizagem dos alunos, os professores têm de investir no seu crescimento profissional, o qual requer a consideração das suas várias dimensões e contextos (Flores, 2018). Revisitando a sua proposta inicial de desenvolvimento profissional (Day, 2001), e entendendo os professores como agentes de mudança, Day (2017, p. 23) sugere que a aprendizagem e desenvolvimento profissional constitui

- “o processo através do qual os professores, sozinhos ou com outros:
- ampliam o seu *comprometimento emocional e intelectual* ao longo da carreira para incluir os *propósitos éticos* e morais mais amplos do ensino em *contextos de reforma*;
 - reveem e renovam o seu *sentido de identidade profissional positivo* e o seu *capital profissional*;
 - adquirem e desenvolvem criticamente os valores, *as disposições, as qualidades*, o conhecimento, as destrezas, as práticas e *as capacidades para uma resiliência diária* necessária para educar as crianças, jovens e colegas, no seu melhor, dentro e para lá da escola em cada fase da sua carreira;
 - envolvem-se em processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional *funcional e atitudinal*” (sublinhado no original).

É neste entendimento abrangente e dinâmico, individual e coletivo, diversificado e contextual, que vale a pena (re)pensar o profissionalismo docente, o papel da supervisão e as oportunidades formais e informais de desenvolvimento profissional numa perspetiva ética e comprometida.

Referências

- Bangs, J. & Frost, D. (2011). Teachers - the ghost at the feast? Teacher voice, teacher self-efficacy and teacher leadership. *Comunicação apresentada no ICSEI 2011, International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Limassol, Chipre, 4-7 de janeiro de 2011.
- Ben-Peretz, M. & Flores, A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 1-12.
- BERA-RSA. (2014). *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*. London: British Educational Research Association.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University.
- Day, C. & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work. Understanding complexity, building quality*. London: Routledge.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: Tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, II.ª Série, 2, 5-30.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: Paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 851-869.
- Flores, M. A. (2016). O futuro da profissão de professor. In M. L. Spazziani (Org.), *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas* (pp. 332-355). São Paulo: Editora Unesp.
- Flores, M. A. (2018). Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis. In M. A. Flores, A. M. Silva, & S. Fernandes (Orgs.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 171-194). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Parente, C. (2014). Conclusões e Recomendações. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 217-236). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Klette, K. (2002). Reform Policy and Teacher Professionalism in Four Nordic Countries. *Journal of Educational Change*, 3(3/4), 265-282.
- La Velle, L. & Flores, M. A. (2018). Perspectives on evidence-based knowledge for teachers: acquisition, mobilisation and utilisation. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 524-538.

- Sachs, J. (2003). *The Activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(4), 413-425.
- Sachs, J. & Mockler, N. (2012). Performance cultures of teaching. Threat or opportunity? In C. Day (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (pp. 33-43). London: Routledge.

(Página deixada propositadamente em branco)

PARTE I

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

(Página deixada propositadamente em branco)

**RELATAR AS PRÁTICAS E APRENDER A
PROFISSÃO: QUE POSSIBILIDADES NO DISCURSO
DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO?**

**REPORTING PRACTICES AND
LEARNING THE TEACHING PROFESSION:
WHICH POSSIBILITIES EMERGE IN THE
DISCOURSE OF FUTURE TEACHERS?**

Ana Isabel Andrade

ORCID 0000-0002-3182-9351

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores

Carlota Fernandes Tomaz

ORCID 0000-0003-3342-2464

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores

Resumo

Os relatos de prática têm ocupado um papel importante na formação inicial de professores, pressupondo que a sua redação promove a construção de conhecimento profissional docente, a partir da escrita reflexiva sobre práticas experienciadas em contextos educativos concretos. Neste sentido, pretende-se com este texto apresentar um estudo realizado sobre relatórios de prática de ensino supervisionada, construídos por professores em formação, no quadro da frequência

de mestrados profissionalizantes, procurando evidenciar o papel que esses mesmos relatórios assumem na formação de futuros professores. Os resultados do estudo mostram que o relatório de estágio é um importante dispositivo de formação, permitindo ao formando construir conhecimento profissional e compreender a complexidade da aprendizagem da profissão docente.

Palavras-chave: relato de prática de ensino; formação inicial de professores; conhecimento profissional docente.

Abstract

Reports of teaching practice play an important role in initial teacher education, based on the assumption that them writing promotes the construction of professional knowledge, taking as starting point processes of reflective writing in educational contexts. In this sense, this paper aims to present a study about reports of practicum produced by future teachers within the context of a master's degree, with the goal of highlighting their role in programs of initial teacher education. The results of the study show that reports of teaching practice are an important device in teacher education because they offer opportunities to build professional knowledge and understand the complexity of learning the teaching profession.

Keywords: reports of teaching practice; initial teacher education; professional teacher knowledge.

1. Introdução

O estudo aqui apresentado, centrado sobre a análise de Relatórios de Estágio (RE), enquadra-se numa preocupação maior que se traduz na vontade de compreensão das finalidades dos currículos de formação inicial de professores na época atual e dos dispositivos de formação que permitem alcançar essas mesmas finalidades.

Trata-se de um estudo exploratório de tipo meta-analítico sobre um objeto de estudo com pouca expressão entre nós – a escrita profissionalizante concretizada no RE, com defesa pública – que visa compreender qual o papel que a escrita desse relatório, enquanto dispositivo de formação, desempenha na construção do conhecimento profissional de futuros professores (Morisse & Lafortune, 2014). Analisam-se RE produzidos por estudantes de Mestrados em Ensino de Línguas para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Universidade de Aveiro, defendidos em 2014.

Após apresentação do quadro conceptual que sustenta o estudo, descreve-se o programa de formação em causa. De seguida, apresenta-se a metodologia de recolha, análise e discussão dos resultados obtidos a partir da análise de conteúdo efetuada aos RE. O texto termina com algumas conclusões e desafios para a investigação sobre a formação de professores.

2. Formar professores: finalidades

As finalidades da formação de professores são múltiplas e complexas, tendo variado ao longo dos anos e não cabendo no âmbito deste estudo abordá-las. Na época atual, podemos dizer, de modo global, com Zhao (2010), que os professores precisam de ser formados para a consciencialização dos desafios do mundo globalizado, para se preocuparem com aqueles que estão próximos e distantes e para educarem os seus alunos para que eles se possam (vir a) preocupar também com aqueles que estão próximos e distantes, num esforço de compreensão das relações entre as diferentes dimensões da vida em sociedade, respeitando e protegendo o planeta e a diversidade da vida na terra e lutando pela justiça social e pelo bem-estar de todos.

Para concretização do que importa trabalhar em programas de formação inicial de professores, podemos reportar-nos aos referenciais da atividade docente, que apontam direções a tomar na formação de

professores e educadores. Nesta linha, em relação à situação portuguesa, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto remete para quatro grandes dimensões da atividade docente: uma dimensão profissional, social e ética, relacionada com a compreensão dos valores fundamentais a preservar na construção de uma sociedade mais justa e atenta ao desenvolvimento de cada ser humano; uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, incidindo sobre a capacidade de conceção, implementação e avaliação de situações educativas que levem os alunos a encontrar visões alternativas de desenvolvimento; uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, para além da atividade de sala de aula ou com um grupo específico; e uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, relacionada com o compromisso com a própria aprendizagem pessoal e profissional.

As dimensões contempladas na legislação portuguesa parecem remeter para uma formação global de qualidade relativamente à profissão docente, preocupação que se evidencia igualmente, quer a nível europeu (Caena, 2014; Commission of the European Communities, 2007), quer a nível mundial (Avalos, 2011; Darling-Hammond, 2010; Musset, 2010). Como lemos em textos da OCDE, “An increase in the quality of teacher education and professional development throughout the career can contribute to an increase in student achievement through more effective teaching” (Sonmark, Révai, Gottschalk, Deligiannidi, & Burns, 2017, p. 11).

Na sequência do que dissemos, importa compreender como formar professores de qualidade capazes de desenvolver nos cidadãos do século XXI novas formas de pensar, implicando criatividade, questionamento crítico, capacidade de resolução de problemas, de tomada de decisões e de aprendizagem ao longo da vida, novas formas de trabalhar, com utilização de novos meios de interação e informação, assim como capacidades para viver o exercício de uma cidadania global, exigindo comprometimento pessoal e profissional e responsa-

bilidade social (Schleicher, 2012). A formação de professores tem de perseguir os objetivos do desenvolvimento sustentável (<http://www.unric.org.pt/>), procurando assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, ambientes seguros e inclusivos para que todos os alunos adquiram conhecimentos, habilidades e valores necessários à promoção do desenvolvimento sustentável.

Julgamos, com a UNESCO (2017), que a ideia de sustentabilidade deve nortear os programas de formação, preparando os professores para se comprometerem local, nacional e globalmente com o desenvolvimento sustentável (<http://www.unesco.org/education>). Em síntese, na formação de professores temos de procurar uma melhor compreensão do mundo, da sua complexidade, isto é, da relação entre diferentes problemas, entre os quais se conta a pobreza, o consumo desenfreado, a degradação ambiental, as questões demográficas, os conflitos e os atentados aos direitos humanos.

Em contextos de formação, trata-se de promover a construção de conhecimento profissional ao longo da vida, assegurando a capacidade de promoção de desenvolvimento profissional em diferentes tempos e espaços da atividade profissional. Reconhece-se desta forma que a formação de professores é exigente, complexa, nunca terminada e solicita o envolvimento de muitos, tendo como referência a aprendizagem da profissão suportada pelo diálogo profissional (Simoncini, Lasen & Rocco, 2014). É este diálogo profissional que é necessário ajudar a construir, tendo por referência as práticas educativas, o modo como os sujeitos interpretam o que acontece nessas práticas, os indicadores que observam para compreenderem o que pode ser melhorado. Lembremos que o conhecimento profissional, numa síntese de vários autores, entre os quais Shulman (2004; ver ainda Martins, 2016), inclui o conhecimento do conteúdo ou dos objetos a observar e tratar no ato educativo; o conhecimento do currículo, dos programas e outros documentos que regulam as situações educativas; o conhecimento

pedagógico-didático, isto é, o conhecimento sobre as possibilidades de organizar as situações educativas, onde se inclui o conhecimento das finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos; o conhecimento dos alunos enquanto pessoas e aprendentes; o conhecimento dos contextos educativos, suas características e modalidades de trabalho; o conhecimento supervisivo, que inclui o conhecimento de si, das suas capacidades e funções como professor, bem como do modo como esse conhecimento pode ser mobilizado na (re)orientação das suas práticas educativas.

A complexidade deste tipo de conhecimento traduz a complexidade da profissão que exige múltiplas capacidades e parcerias, num esforço conjunto de criação de oportunidades de construção e partilha de conhecimento profissional (Livingston, 2015), bem como exige análise, estudo e pesquisa sobre a própria profissão (Cunha & Vieira, 2017).

Para que a produção de conhecimento sobre as práticas educativas aconteça, é necessário criar dispositivos de formação que levem os sujeitos a envolver-se em processos de reflexão, ação e pesquisa com vista à compreensão e transformação da realidade educativa (Cunha & Vieira, 2017). Neste sentido,

“Initial teacher education (ITE) is the first crucial stage in a teacher’s professional journey. It lays the foundations of a professional mindset and provides the new teacher with a basic toolbox to make meaningful learning happen in the classroom. As a taster of future daily practice, it offers the opportunity to experiment in the reality of the school within a ‘safe’ and supported environment where teachers can discuss, reflect, share ideas or experiences with peers and experts. Above all, building awareness of the complexities of teaching also helps to develop dispositions to learn, re-learn and un-learn, adjusting to specific situations and needs” (Caena, 2014, p. 1).

Os programas de formação inicial de professores têm, assim, de incluir dispositivos que trabalhem a capacidade de reflexão sobre a prática educativa e sobre os saberes necessários ao exercício dessa prática. Nesta linha, elege-se o estágio e a redação de um relatório, como momentos-chave de aprendizagem profissional (Asención Delaney, 2012) em que supervisor e supervisionado se comprometem na (re) construção de saberes e identidades profissionais, o que implica a construção de um diálogo aberto e responsável sobre a aprendizagem da profissão. Podemos dizer que a profissionalização exige ação e reflexão sobre a ação, aprendizagem individual e colaborativa, com exame da atividade profissional em processos discursivos focalizados sobre essa mesma atividade. Torna-se fundamental partir de práticas concretas, em processos de confrontação com situações profissionais que devem ser planejadas, desenvolvidas e avaliadas, em processos de reflexão oral e/ou escrita, partilhadas com outros olhares, de modo a que outras alternativas possam ser encontradas (Beckers et al., 2002).

É, neste quadro, que a escrita do RE se torna pertinente como estratégia de promoção da compreensão das práticas e dos saberes que a atividade educativa exige.

3. O relato de práticas: um dispositivo de formação

A partir do final do século passado (anos 80/90), a escrita surge como um espaço de formação sobre e para as práticas (Cros, in Morisse & Lafortune, 2014), onde o diário reflexivo ganha um lugar de destaque, a par de outras formas de escrita, como o RE, o portefólio ou as narrativas escritas (ver, entre nós, Moreira, 2011, sobre narrativas dialogadas; Andrade & Martins, 2017, sobre RE).

A conceção de formação profissional passa a distanciar-se da prática e treino de comportamentos profissionais, passando a exigir reflexão, tornando-se a escrita uma estratégia privilegiada como instrumento heurístico, tempo de repouso e de distanciamento para pensar e ques-

tionar a atividade profissional. A escrita surge como um tempo que permite ver com mais clareza as situações complexas e tomar decisões mais acertadas, ao mesmo tempo que se entende como uma via capaz de conduzir a um maior comprometimento com compreensão da prática profissional e sua verbalização. A escrita assume-se como uma narrativa-descritiva e um espaço de objetivação sobre o que se passou e o que seria importante ter-se passado, num procedimento de comunicação a um Outro, o leitor dessa escrita, desempenhando uma função social, metacognitiva e metacomunicativa, que cria um horizonte de expectativas em relação à atividade profissional (Todorov, 1978, pp. 50-51, in Cros, 2014, p. XIII), institucionalizando, neste caso, o que se compreende como a profissão docente.

Mas o que leva ao desenvolvimento da atividade docente como uma atividade profissional não é apenas a escrita, mas as instruções dadas para essa escrita, as condições de trabalho ou de estágio e o acompanhamento ou a supervisão desse processo: “L’écriture est une attente institutionnelle qui va de soi. Les rapports, dossiers, mémoires, portfolios, etc. concluent et sanctionnent la plupart des dispositifs de formation [...]” (Crinon & Guigue, 2006, p. 117).

É nesta linha que o RE se insere num dispositivo de formação, entendido como um conjunto estruturado e finalizado, num determinado tempo e espaço, de mobilização de recursos materiais, humanos, documentais, informativos para que determinados sujeitos desenvolvam competências relacionadas, neste caso, com a docência e a educação em geral (Beckers et al., 2002).

A escrita do RE traduz-se na procura de sentido para as ações educativas, na perseguição de uma lucidez do que significa aprender, ensinar e educar. A escrita do RE torna-se um espaço/tempo mediador entre o sujeito, o ator e a sua ação e o contexto. E, nesta escrita, o ator em formação torna-se autor, posicionando-se em relação à educação, ao ensino, à escola, bem com às práticas que consegue desenvolver nos contextos em que age (Morisse & Lafortune, 2014).

Por outras palavras, o RE é um espaço de construção do sujeito, de tomada de posição sobre o ensino, a educação e a escola e sobre o próprio sujeito em formação, traduzindo-se na verbalização do que é feito para melhor compreensão do que se sabe fazer, pretendendo ter efeitos sobre o que se fará depois (Beckers et al., 2002). Neste sentido, “[Il] est important de veiller [au] développement d’une intelligence professionnelle adaptative, créative, critique, de mise à distance et d’analyse, développement se faisant même sur le terrain même de la pratique [...]” (Cros, in Morisse & Lafortune, 2014, p. IX).

A reorganização do pensamento do sujeito que escreve e a autorregulação do seu comportamento são, assim, favorecidas pela lentidão da escrita (Clerc-Georgy, 2014), que importa supervisionar, ao mesmo tempo que se supervisiona o desenvolvimento da inteligência profissional, capaz de analisar as práticas e as teorias que a elas conduzem.

Transformando-se em linguagem, o pensamento reorganiza-se e modifica-se pela releitura e reescrita que permite ao formando:

- Confrontar-se com os contextos de ação, dar-lhes significado, mediar a relação com a ação e com o outro que aprende;
- Explorar os recursos materiais e humanos, pessoais e coletivos;
- Refletir de modo antecipatório, preparando a transferência para novas situações;
- Conceptualizar, teorizar e avaliar o seu próprio desenvolvimento;
- Narrar a experiência vivida;
- Dialogar com os seus interlocutores e autores;
- Definir um projeto de desenvolvimento profissional.

As estratégias centradas sobre a escrita mobilizam a reflexão sobre as experiências educativas, revelando-se como necessárias porque a competência profissional (de ação e de reflexão sobre a ação) não se aprende numa aula, precisa de outros espaços que vão da sala de

aula aos espaços de avaliação de experiências educativas e/ou de investigação-ação (Alsina et al., 2017).

Neste sentido se tem valorizado a componente de prática pedagógica, aumentando o seu espaço nos currículos de formação (ver, relativamente ao caso português, Decreto-Lei n.º 79/2014 e defesa pública de um RE, ocupando mais de 30% do curso). A escrita do RE entende-se como um processo de reflexão constitutivo da construção de conhecimento profissional (Crinon & Guigue, 2006), espaço e tempo de escrita gerador de aprendizagem através de uma competência reflexiva sobre e para a prática, em que o conhecimento é tratado para ser transformado em experiência, num ciclo de experimentação e exame do que foi feito, consciencializando o que importa fazer, “reflective competence is described as a continuous alternation between action and reflection.” (Alsina et al., 2017, pp. 148-149). Em síntese, os RE pretendem ser espaços de relato de práticas, pelo desenvolvimento da competência reflexiva do seu autor que toma posição sobre as teorias e as práticas educativas e aprende a aprender a profissão.

Trata-se aqui de analisar os objetos que os estudantes de cursos de ensino colocam nos seus escritos e que povoam o seu percurso de aprendizagem profissional, comunicando-os a outros, no sentido da sua aceitação como profissionais da educação.

Mas o que nos dizem os relatórios que temos vindo a orientar e a produzir nos cursos de ensino sobre o conhecimento profissional construído e, conseqüentemente, sobre o dispositivo de formação que constitui o RE?

4. O programa de formação

Na Universidade de Aveiro (UA), a componente Prática de Ensino Supervisionada (PES) dos Mestrados em Ensino desenrola-se em parceria com escolas e com orientadores cooperantes que acolhem os professores em formação nas suas turmas. Estreitamente articu-

lada com o Seminário de Orientação Educacional, trata-se de um momento de formação que visa o desenvolvimento de competências de intervenção e de investigação educacional através da conceção, desenvolvimento e avaliação de experiências de ensino, enquadradas por uma problemática educativa devidamente fundamentada. Destas experiências de ensino “resultará a elaboração e defesa pública de um relatório de estágio, enquanto representação escrita dos percursos de investigação-formação vivenciados pelos professores em formação” (Lourenço, Andrade, & Martins, 2017, p. 82).

Os RE na UA (Andrade & Martins, 2017, p. 144-145) possuem uma extensão aproximada de 100 páginas e, para além de um resumo, de uma introdução e de uma secção com referências bibliográficas, são, normalmente, compostos por dois ou três capítulos de enquadramento teórico, um capítulo de explicitação metodológica e apresentação do projeto de intervenção, com os instrumentos de recolha de dados, e um capítulo de análise e discussão dos resultados desse mesmo projeto. Os RE terminam com um balanço do percurso realizado pelo professor em formação, balanço esse construído em torno das aprendizagens dos alunos e do formando, autor do relatório.

5. O discurso de professores em formação: análise de relatórios de Prática de Ensino supervisionada

Para compreendermos o papel do RE, enquanto dispositivo de formação, na construção do conhecimento profissional de futuros professores, realizámos um estudo meta-analítico exploratório sobre os RE produzidos pelos estudantes dos Mestrados em Ensino para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da UA. Para tal, identificámos os RE disponíveis no Repositório Institucional da Universidade de Aveiro (<https://ria.ua.pt/>), num total de 98, tendo decidido, devido à área de formação das investigadoras, analisar apenas os RE produzidos em 2014 (ano em que mais RE foram defendidos) no âmbito dos

Mestrados em Ensino de Português e Língua Estrangeira e em Inglês e Língua Estrangeira, num total de 17.

Para obtermos indícios sobre as dimensões do conhecimento profissional refletido pelos professores em formação procedemos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2004) dos RE, dando particular atenção ao resumo, à introdução, ao capítulo da explicitação metodológica e ao balanço do percurso realizado pelo autor de cada um dos RE. Estes foram codificados com um número atribuído de acordo com a ordem alfabética do último nome do seu autor (ver Anexo 1).

A análise organizou-se em torno de um processo de categorização, tendo por base os referentes teóricos apresentados que conduziram a três grandes categorias: categoria 1, “*O que se investiga*”, patente nos objetos de estudo selecionados pelos professores em formação e os campos disciplinares convocados; categoria 2, “*Como se investiga*”, presente nos aspetos de metodologia que orientaram os projetos de intervenção/investigação desenvolvidos e os dados recolhidos e analisados; categoria 3, “*Dimensões do conhecimento profissional refletido*”, abrangendo as dimensões conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico-didático, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos e conhecimento supervisiivo que engloba o conhecimento de si, o conhecimento regulador e o conhecimento sobre a identidade profissional (ser professor de línguas).

6. Análise e discussão dos resultados

Analisando as categorias 1 e 2 (ver Anexo 2), podemos dizer que, em relação aos **objetos de estudo** presentes nos RE, identificámos três tipos de estudos: estudos sobre *representações* (35,3%), estudos sobre *abordagens didáticas* (29,4%) e estudos sobre *competências a desenvolver em aula de línguas* (23,5%).

Relativamente aos **campos disciplinares convocados** percebemos claramente que os professores em formação se integram na área da

Didática de Línguas associada por vezes a campos disciplinares afins (76,5%) como a sociolinguística ou a pragmática.

Em relação à **metodologia**, a maior parte dos RE apresenta uma experiência de intervenção, reclamando-se de uma metodologia de tipo de *investigação-ação* (70,6%), com uma preocupação com as atividades planificadas e experimentadas, avaliando-as em relação às aprendizagens dos alunos. Surgem igualmente *estudos de caso* (17,6%) ou *estudos descritivos* (11,8%), embora com menor expressividade.

No que diz respeito aos **dados que recolhem e analisam**, verifica-se que o *inquérito por questionário* (76,5%) é o instrumento de recolha de dados privilegiado, confirmando a preocupação com a realização de estudos sobre representações dos alunos, muitas vezes comparadas no início e no final da intervenção. Os estudantes também recolhem *documentos produzidos pelos alunos*, realizam *observação direta e participante* e socorrem-se de outro tipo de instrumentos (diário de bordo, grupo focal e áudio/vídeo gravação).

Analisando os resultados da categoria 3 (ver Anexo 3), podemos observar que todas as dimensões do conhecimento profissional têm lugar no discurso dos professores em formação, embora umas com maior expressividade do que outras.

As dimensões que mais se evidenciam são o conhecimento supervisivo, o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento dos alunos. No que se refere ao **conhecimento supervisivo**, constata-se que o *conhecimento regulador* (83,4%) assume particular relevância, isto porque os professores em formação percebem que o seu percurso de formação tem efeitos sobre o seu conhecimento profissional, permitindo-lhes projetar ações, que podem ser do mesmo tipo das que já realizaram, aprofundando-as ou realizando outras diferentes. Percebem igualmente a necessidade da relação com a comunidade educativa, envolvendo outros atores, bem como a necessidade de reformulação de conteúdos e programas.

Relativamente ao *conhecimento sobre a identidade profissional*, a análise dos dados evidencia que os professores em formação perspectivam o professor de línguas como alguém que tem múltiplas funções: mediação intercultural, investigação, gestão do currículo, colaboração com outros atores educativos.

Por fim, e em relação ao *conhecimento de si*, este tipo de conhecimento foi o menos evidenciado, no entanto, os estudantes parecem compreender que alteraram as representações sobre os alunos e sobre si próprios, bem como dos objetos a ensinar, tendo tomado consciência do valor da investigação para a melhoria das práticas.

A dimensão do *conhecimento pedagógico-didático* é a que ganha maior peso no discurso dos professores em formação, manifestando preocupação em sustentar do ponto de vista teórico o conhecimento didático que vão construindo, integrando-se numa tradição de estudos em Didática de Línguas.

Quase todos os RE evidenciam preocupação com o *conhecimento dos alunos*. Relativamente ao *conhecimento do currículo*, os professores em formação refletem sobre os programas e manuais e sobre orientações de política educativa. Menos enfatizado no discurso dos estudantes parece ser o *conhecimento do conteúdo*, exceto quando trabalham a língua em dimensões para as quais sentem não estar preparados. Por fim, em relação ao *conhecimento dos contextos*, os professores em formação refletem sobre o tipo de famílias dos alunos e sobre a organização da escola e as suas condições físicas.

A análise dos RE mostra que este tipo de dispositivo de formação mobiliza a construção de conhecimento profissional, tal como acontece com dispositivos de formação assentes na redação de narrativas (ver, entre outros, Beckers et al., 2002; Clandinin & Connelly, 2000). No entanto, o estudo realizado evidencia igualmente o pouco relevo dado pelos professores em formação à reflexão sobre si como profissionais em construção, à história que vai construindo sobre si na relação com a profissão, isto é, à construção da sua identidade profissional

(ver por exemplo, Mosvold & Bjuland, 2016), aspecto determinante na aprendizagem da profissão docente.

7. Reflexão final

Para finalizar, podemos dizer que a produção de RE sobre práticas educativas é um dispositivo adequado à complexidade da construção de conhecimento profissional em percursos de formação inicial de professores. A escrita do RE permite ao formando apropriar-se de diferentes tipos de saberes, atribuindo-lhes significado no ensino que pratica, ajudando a construir teorias sobre a educação. A análise dos RE mostra que os formandos aprendem sobre conceitos (abordagens, recursos didáticos, teorias) e são capazes de os relacionar com práticas que desenvolvem ou gostariam de desenvolver, num processo de restituição de pensamento educativo que se vai consolidando, mesmo se, por vezes, de modo pouco questionador. Os RE relatam experiências de terreno e permitem compreender a importância da investigação educacional, mais concretamente da investigação-ação, para a melhoria das práticas e a aprendizagem da profissão.

Na nossa perspetiva, este estudo, ainda que necessite de ser continuado, evidencia que a redação do RE dá consistência aos percursos de formação a partir da ação e para a ação, de modo a que os formandos encontrem sentido para práticas e teorias, relacionando os saberes que sentem possuir com as exigências da profissão, o que se relaciona também com o papel que atribuem a si próprios no processo de formação.

Como conclusão, podemos dizer que importa aprofundar este tipo de estudos, realizando estudos longitudinais que acompanhem os percursos de construção de conhecimento profissional docente dos futuros professores desde o início do curso de mestrado, cruzando este tipo de estudos com outros em que a análise de discurso seja a metodologia privilegiada, dada a importância que a compreensão

do posicionamento discursivo do sujeito em formação ganha no seu percurso formativo e/ou investigando o acompanhamento e o diálogo que os supervisores mantêm com os futuros professores nos dispositivos de formação que concebem e colocam em prática. Não esqueçamos que este exercício de escrita se constrói na interação formador-formando, na interação teoria-prática, em torno de objetos pedagógico-didáticos precisos, com atores concretos e em programas de formação concretos e mais alargados que não cabem no âmbito deste estudo. Numa palavra, importa continuar a investigar como se integra a redação do RE em dispositivos de formação mais complexos e como se realiza o acompanhamento da escrita desse RE, ou seja, que diálogo profissional se estabelece em torno das práticas educativas para permitir uma escrita capaz de se constituir como espaço de aprendizagem profissional.

Referências Bibliográficas

- Asención Delaney, Y. (2012). Research on mentoring language teachers: Its role in language education. *Foreign Language Annals*, 45(s1), 184-202.
- Alsina, Á., Ayllón, S., Colomer, J., Fernández-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., Pérez-Burriel, M. & Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, 63, 148-158.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista*, 33(63), 137-154.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beckers, J., Paquay, L., Couprenmanne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D. & Theunssens, E. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. (disponível em <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/21274/1/Quels%20dispositifs%20favorisent%20le%20d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20professionnelles%20dans%20l%20enseignement%20s%20ressource%202383>).pdf).
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture School policy/Erasmus+ ET2020 Working Group on Schools Policy.

- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Approche méthodologique de l'analyse des écrits en formation à l'enseignement. Que deviennent les savoirs de référence proposés para la formation? In M. Morisse & L. Lafortune (Orgs.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (pp. 83-106). Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Commission of the European Communities (2007). Improving the quality of teacher education. Brussels: COM (2007). Disponível em: http://archive.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf.
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Cros, F. (2014). Préface. Un questionnement qui se structure. In M. Morisse & L. Lafortune (Orgs.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (pp. VII-XV). Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Cunha, C. M. & Vieira, F. (2017). Apresentação. *Educar em Revista*, 33(63), 13-17.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 1(1-2), 35-47.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201, Série I*. 5569-5572. Ministério da Educação.
- Decreto Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92, Série I*. 2819-2828. Ministério da Educação e da Ciência.
- Livingston, K. (2015). Editorial. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 281-283.
- Lourenço, M., Andrade, A. I. & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: Possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(2), 76-99.
- Martins, A. P. (2016). *O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional docente: um estudo em contexto*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Moreira, M. A. (Org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Coimbra: Edições Pedagogo.
- Morisse, M. & Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Mosvold, R. & Bjuland, R. (2016). Positioning in identifying narratives of/about pre-service mathematics teachers in field practice. *Teaching and Teacher Education*, 58, 90-98.
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training Policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. (OECD Education Working Paper No. 48). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5kmbpnh7s47h-en>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice*. Danvers: Jossey-Bass.

- Simoncini, K. M., Lasen, M. & Rocco, S. (2014). Professional dialogue, reflective practice and teacher research: Engaging early childhood pre-service teachers in collegial dialogue about curriculum innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 27-44.
- Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K. & Burns, T. (2017). *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study*. (OECD Education Working Paper No. 159). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/43332ebd-en>
- Centro Regional de Informação das Nações Unidas (UNRIC). (n.d.). Disponível em: <https://www.unric.org/pt/>
- Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO). (n.d.). Disponível em www.unesco.org/
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.

Anexo 1 – Corpus de análise

- R1 – Alves, A. (2014). *Representações de alunos sobre a aprendizagem do espanhol em Portugal*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R2 – Assunção, L. (2014). *Uma abordagem à cortesia verbal no ensino-aprendizagem de ELE*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R3 – Borges, A.M. (2014). *A integração curricular da intercompreensão numa turma de ELE*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R4 – Cuco, S. (2014). *Alimentação e gastronomia, tema de interesse para desenvolver competências léxico-semântica e intercultural, no ensino de ELE*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R5 – Gonçalves, J. (2014). *A utilização da literatura no ensino-aprendizagem da língua estrangeira – espanhol*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R6 – Henriques, J. A. (2014). *O potencial (económico) da língua portuguesa: representações dos alunos*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R7 – Leal, M. (2014). *O uso das preposições por estudantes portuguesas de ELE do 9.º ano*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R8 – Lopes, J. P. (2014). *O papel do bilinguismo no processo de difusão das línguas*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R9 – Monteiro, C. (2014). *Aprendizagem de léxico na abordagem por tarefas em ensino do espanhol língua estrangeira*. Relatório de estágio do Mestrado em

Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

- R10 – Paiva, G. (2014). *O uso de uma wiki na escrita colaborativa em espanhol língua estrangeira - um estudo no 3.º CEB*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R11 – Santos, M. J. (2014). *(Re)conhecimento do espanhol - representações de alunos*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R12 – Senos Matias, A. (2014). *A rua como caleidoscópio cultural - as visitas de estudo*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R13 – Valeiro, T. G. (2014). *Ir más allá de los estereotipos en la classe de ELE - uma abordagem intercultural*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R14 – Apolinário, A. C. (2014). *Sociolinguística - o ensino de uma língua para uso real*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R15 – Ferreira, F. (2014). *Espanhol língua estrangeira em intercompreensão - uma proposta de integração curricular*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R16 – Neves, T. (2014). *Representações de alunos do 3.º CEB face às línguas inglesa e espanhola e aos povos que as falam*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- R17 – Oliveira, S. P. (2014). *A competência intercultural no manual de LE de inglês e de espanhol*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Anexo 2 – Categoria 1 e 2

Quadro 2 – Categorias de análise o *que se investiga e como se investiga*

Categorias	Subcategorias		Relatórios de Estágio
1. O que se investiga	Objeto de estudo	Representações	R1, R6, R8, R11, R13, R16
		Abordagens didáticas específicas	R11, RF3, R15, R5, R9
		Competências a desenvolver em aula de línguas	R2, R4, R2, R14, R10
		Outros objetos	R7, R17
	Campos disciplinares convocados	Didática Geral	R12
		Didática de línguas	R4, R7, R9
Didática de línguas associada a outro campo disciplinar		R1, R2, R3, R5, R6, R8, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R 17	
2. Como se investiga	Metodologia	Investigação-ação	R2, R3, R4, R5, R7, R9, R10, R12, R13, R14, R15, R16
		Estudos de caso	R6, R8, R11
		Estudos descritivos	R1, R17
	Dados que recolhem e analisam	Inquérito por questionário	R1, R2, R4, R5, R6, R7, R8, R11, R12, R13, R14, R15, R16
		Observação direta participante	R2, R5, R7
		Documentos produzidos pelos alunos	R2, R3, R4, R7, R9, R10, R14, R15
		Outros	R3, R5, R8, R9, R10, R12, R15, R17

Anexo 3 – Categoria 3

Quadro 3 – Categoria de análise dimensões do conhecimento profissional refletido

Categorias	Subcategorias		Relatórios de Estágio
3. Dimensões do conhecimento profissional refletido	Conhecimento do conteúdo		R1, R2, R8, R9, R12, R14
	Conhecimento pedagógico-didático		R1, R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9, R12, R13, R14, R15, R17
	Conhecimento do currículo		R1, R3, R4, R13, R14, R15, R17
	Conhecimento dos alunos		R1, R2, R3, R6, R7, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16
	Conhecimento dos contextos		R2, R3, R13, R14, R15
	Conhecimento supervisoivo	Conhecimento ser professor de línguas	R1, R2, R3, R6, R9, R12, R13, R14, R15, R16, R17
		Conhecimento regulador	R1, R2, R3, R4, R5, R6, 4, R5, R6, R7, R9, R19, R11, R12, R13
Conhecimento de si		R1, R3, R4, R5, R7, R8, R11, R15, R16, R17	

(Página deixada propositadamente em branco)

**O POTENCIAL FORMATIVO E OS DESAFIOS ÀS
PRÁTICAS DE SUPERVISÃO EM COMUNIDADES
DE PRÁTICA: REFLEXÃO SUSTENTADA NUMA
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE
ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

THE POTENTIAL AND THE CHALLENGES OF
SUPERVISION PRACTICES IN COMMUNITIES OF
PRACTICE: A STUDY BASED ON A PEDAGOGICAL
EXPERIENCE IN PHYSICAL EDUCATION PRACTICUM
TRAINING

Paula Batista

ORCID 0000-0002-2820-895X

Universidade do Porto, Faculdade de Desporto

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2)

Resumo

Nesta reflexão, é explorado o potencial formativo das comunidades de prática nos processos de supervisão pedagógica. A base da reflexão é uma experiência pedagógica em contexto de estágio, na qual participaram nove estagiários de Educação Física, pertencentes a três núcleos de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e a orientadora da Faculdade (a autora), no papel de facilitadora. Os professores cooperantes tiveram participações pontuais. As ferramentas de dinamização da comunidade

de prática foram os grupos focais, a *photo elicitation*, o portefólio reflexivo de aprendizagem (*online*) e o *team-based learning*. Da reflexão acerca do processo experienciado, sobreveio o elevado valor formativo para todos os intervenientes, pelas oportunidades de participação equilibradas e graduais e práticas colaborativas no seio da comunidade de prática. Este contexto formativo revelou-se um espaço capaz de potenciar os processos de aprendizagem para professores e alterar as práticas de supervisão numa lógica de resolução colaborativa de problemas.

Palavras-chave: formação professores; comunidades de aprendizagem; supervisão pedagógica; estágio.

Abstract

This study explores the potential of communities of practice in pedagogical supervision. The basis of the reflection is a pedagogical experience within the context of pre-service training, which involved nine Physical Education practicum teachers, belonging to three practicum groups, at the Faculty of Sports of the University of Porto. The Faculty supervisor (the author) participated in the role of facilitator and the cooperating teachers participated occasionally. The tools to stimulate the community of practice were focus groups, photo elicitation, reflective learning portfolios (*online*) and team-based learning. The process revealed a highly formative value for all participants, due to the balanced and gradual opportunities it provides to the community of practice. This formative context has emerged as a space which is capable of enhancing the learning processes for teachers and of modifying the supervision practices within a collaborative problem-solving logic.

Keywords: teacher education; communities of learning; pedagogical supervision; Practicum training.

1. Introdução

A formação de professores tem sido palco de múltiplas transformações, tanto ao nível da configuração curricular (a mais recente resultante do processo de Bolonha), como das conceções (a mudança tem vindo a ser no sentido de colocar o aluno no centro do processo, enquanto elemento ativo e participativo na sua formação, em contraponto com o colocar o professor no centro do processo, que tradicionalmente tende a prevalecer) (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012). Já do ponto de vista das componentes que perfazem a formação inicial, o estágio tem sido apontado como um espaço formativo de excelência (Chepyator-Thompson & Liu, 2003; Hill & Brodin, 2004), no qual os desafios são permanentes (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014). Com efeito, é no estágio que os estudantes acedem ao contexto real de ensino e contactam com a realidade profissional, a escola, vivendo experiências que os marcam profundamente e que contribuem para a sua socialização profissional.

Neste quadro, os orientadores são apontados pela literatura como elementos centrais para que o estágio possa cumprir o seu desígnio formativo (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2013; Farrell, 2008; Zabalza & Cid, 2005). De facto, são os orientadores que procuram dar resposta às exigências normativas e, simultaneamente, configurar experiências que permitam aos estudantes-estagiários adquirir os requisitos da competência profissional e a noção de pertença à profissão, com vista a que estes construam uma identidade profissional consistente e emancipatória (Batista, 2014; Graça, Batista & Queirós, 2016).

Do ponto de vista das práticas de supervisão, a perspectiva que durante décadas tendeu a vigorar baseia-se em processos de suporte do professor experiente ao professor iniciante, tal como Hobson et al. (2009, p. 207) enunciam:

“mentoring is defined as the one-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee’s expertise and to facilitate their induction into the culture of the profession (in this case, teaching) and into the specific local context (here, the school or college)”

Nesta mesma linha de entendimento, surgem noções de supervisão que apontam para o providenciar suporte emocional e psicológico ao estudante-estagiário (EE) (Awaya et al., 2003) e para o estabelecer de uma relação profissional com o EE (Allen, Day, & Lentz, 2005). Perspetivas mais recentes, apontam para processos mais colaborativos, centrados nas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes (Alarcão & Canha, 2013), em que o orientador assume um papel de facilitador. Esta perspetiva de supervisão é considerada como uma prática que aporta benefícios para os EE, designadamente pela redução do sentimento de isolamento, o incremento da confiança, autoestima, autorreflexão e resolução de problemas, bem como para uma socialização para a profissão mais adequada (Bullough & Draper, 2004; Lindgren, 2005; Marable & Raimondi, 2007).

Outra evidência apontada pela literatura é que, apesar do suporte emocional e psicológico dos orientadores aos EE, o impacto das práticas supervisivas nas competências de ensino e na construção da identidade profissional tende a ser muito limitado (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). As razões apontadas são a pouca liberdade dada pelos orientadores para os estagiários inovarem (Beck & Kosnick, 2000), os desafios poucos colocados pelos orientadores aos EE e a pouca atenção a aspetos pedagógicos na promoção da prática reflexiva (Feiman-Nemser, 2001; Lindgren, 2005).

Face a este quadro, a presente reflexão visa explorar o potencial formativo das comunidades de prática (*CoP*) para a arquitetura da supervisão, recorrendo a uma experiência pedagógica em contexto

de estágio profissional. Em termos de estrutura, o relato apresenta-se numa contextualização tripartida: a concetual, a curricular e a empírica. Assim, começa-se por explorar o constructo de *CoP* para de seguida se apresentar o contexto curricular em que a experiência pedagógica decorreu, para finalmente se apresentar os seus contornos, materializados na dinâmica da constituição da *CoP*, desafios, dificuldades e algumas reflexões sobre a experiência, terminando com ilações para a formação de professores.

2. Contextualização concetual

As *CoP*, entendidas como grupos de trabalho com um mesmo propósito, sustentam-se no pressuposto da aprendizagem situada, que decorre da participação em práticas sociais, onde o contexto e a situação têm elevado impacto (Hilliard, 2012; Keay, 2006; Makopoulou & Armour, 2011; Sibley & Parmelee, 2008). Neste quadro, Lave e Wenger (1991) e Wenger (2008) reforçam este entendimento, referindo que a aprendizagem é, na sua essência, um fenómeno social, que faz parte do dia-a-dia e decorre das experiências e da participação do indivíduo em grupos (comunidades ou organizações) de afinidade, sendo a atribuição de significado o derradeiro produto das vivências e envolvimento com o mundo social (Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Unwin, 2005). Concretamente, Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 4) referem que: “Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.”

A efetividade das *CoP* implica que estas sejam verdadeiras fontes de partilha e de aprendizagem, exigindo dos participantes: i) envolvimento mútuo (*mutual engagement*) – os participantes envolvem-se em ações, cujos significados são negociados entre os elementos; ii) empreendimento conjunto (*joint enterprise*) – processo coletivo de

negociação que reflete a complexidade do envolvimento mútuo, gerando relações de responsabilização recíprocas entre os participantes; e iii) repertório partilhado (*shared repertoire*) – repertório de palavras, rotinas, símbolos, gestos ou outros elementos produzidos e adotados pela comunidade nas suas práticas (Wenger, 2008). Esta tipologia de participação, tende a desenvolver nos participantes um sentimento de identidade comum, que os inspira e motiva a contribuir e a participar com ideias, informações, histórias, documentos, entre outros elementos, contribuindo, por sua vez, para desenvolver conhecimento específico (Wenger et al., 2002). Por conseguinte, as práticas em comunidade são um elemento crucial, porquanto a aprendizagem está intimamente relacionada com o sentimento de pertença, bem como com um processo intelectual, dado que fazer parte de uma *CoP* tende a suscitar nos seus membros um sentimento de segurança e de privilégio (Lu, 2016; Wenger et al., 2002).

Neste contexto, a aprendizagem realizada no seio das *CoP* resulta da interação, participação e cooperação entre pares, com o auxílio de um outro membro mais experiente que na formação de professores é, habitualmente, o orientador (professor cooperante ou professor orientador). Nestes contextos que são espaços sociais, a aprendizagem é “viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation” (Lave & Wenger, 1991, p. 29). Ou seja, se inicialmente os membros aprendizes da *CoP* assumem uma participação mais periférica (atitude menos ativa, adotando papéis mais secundários) no interior da comunidade, gradualmente, e face ao acompanhamento de um agente mediador (um membro mais experiente), vão conquistando autonomia, passando a manifestar uma participação mais central na exposição e debate de ideias com os outros (Lave & Wenger, 1991). No contexto da formação inicial, Alves, Queirós e Batista (2017) veiculam que nas *CoP* os estudantes têm oportunidade de discutir, processar e aplicar conhecimentos e novas aprendizagens em grupo, ajudando-se mutuamente.

Este processo induz a uma constante autodescoberta pelo confronto das próprias experiências com as dos outros, bem como pela capacidade de rever as suas crenças, ideias e conhecimentos no mesmo processo de interação. Deste modo, há lugar à renovação de perspectivas e de entendimentos que, no contexto da formação de professores, suportam a construção da identidade profissional.

Esta participação periférica proporciona, assim, o acesso ao conhecimento prático por meio de um envolvimento crescente com os membros da *CoP*, envolvendo também relações de poder e legitimação. Face a este processo, entende-se que o conceito de participação periférica legítima determina o modo como ocorre o processo de aprendizagem em *CoP*, sendo um processo caracterizado pelas relações entre os principiantes (*newcomers*) e os mais experientes (*oldtimers*) dentro da *CoP* (Lave & Wenger, 1991). Sfard (1998) designa esta participação periférica de metáfora da participação, em contraponto com a aprendizagem pela metáfora da aquisição. A metáfora da aquisição considera a aprendizagem um processo individual, em que o conhecimento é adquirido pelo aluno, quando exposto a uma transmissão direta de informação, mediada pelo professor/formador, a metáfora da participação enfatiza o papel da aprendizagem social, dando destaque às comunidades sociais e interações sociais. Neste quadro, a aprendizagem é vista como um processo de participação em várias práticas culturais (Lave & Wenger, 1991), onde, num contexto específico e multifacetado, as atividades são compartilhadas no sentido de promover a aprendizagem no coletivo e não apenas no individual.

Perante o exposto, e procurando responder à questão “que tipo de professores queremos formar?”, a opção por processos formativos centrados nos alunos, promotores de reflexão que levem ao autocohecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, parece ser o caminho que deve ser percorrido, pois, como refere Barrett (2005, p. 100), “self-knowledge becomes an outcome of learning”. Com efeito, a aprendizagem profissional, apesar de ser um processo individual,

encontra terreno mais fértil em espaços sociais de interação, em que o caminho percorrido para chegar à centralidade do processo (ser professor) é de interação, tendo o apoio e suporte e não a direção, de outros mais experientes (os orientadores).

3. Contextualização curricular

3.1. A unidade curricular de estágio profissional

A Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP) decorre no 2.º ano (1.º e 2.º semestres) do 2.º Ciclo de Estudos do Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e integra duas componentes: a Prática de Ensino Supervisionada e o Relatório de Estágio Profissional. A Prática de Ensino Supervisionada “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (artigo 4.º do Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional da FADEUP, p. 3). O relatório de Estágio, orientado pelo orientador da Faculdade, deve contemplar quatro grandes dimensões: a pessoal, a institucional, a de realização da prática profissional e a investigativa.

O modelo de estágio adotado na FADEUP privilegia a experiência em contexto real de ensino e tem como objetivo:

“a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. Este visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam

nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (Normas Orientadoras do Estágio Profissional da FADEUP, p. 3).

Para a sua realização, são estabelecidos protocolos com uma rede de escolas cooperantes e selecionados professores de Educação Física experientes que acolhem e orientam, em colaboração com o orientador da Faculdade, um grupo de três ou quatro estagiários (núcleo de estágio) durante um ano letivo integral. Os estagiários, além da lecionação em turmas do professor cooperante, participam nas atividades do departamento, do grupo disciplinar, bem como em projetos de complemento curricular, como o desporto escolar. Além desta experiência em contexto de ensino real, os estudantes têm de elaborar e defender em prova pública um relatório de estágio que, além da componente reflexiva acerca do vivenciado, tem de contemplar um estudo de investigação que visa dar resposta à necessidade de formar professores com capacidade de investigar a própria prática. Na FADEUP, o processo que se tem procurado construir alicerça-se em dois grandes eixos: configuração de uma identidade profissional e o incrustar a formação na aprendizagem numa dinâmica colaborativa entre a universidade e a escola (Graça, Batista, & Queirós, 2016).

3.2. Porquê o estágio numa *CoP*?

Atendendo a que as *CoP* são grupos de trabalho com um mesmo propósito e são sustentadas no pressuposto da aprendizagem situada – que, não obstante considerar que a aprendizagem é processo individual, é vivida num campo social onde o contexto e a situação têm elevado impacto (Hilliard, 2012; Makopoulou & Armour, 2011) –, esta configuração serve os propósitos enunciados para o estágio profissional. Neste caso concreto, pretendeu-se que os estagiários funcionassem num grupo (estagiários e orientadores) com objetivos comuns, no qual teriam que adotar novos papéis, negociar dilemas,

aprendendo pouco a pouco os elementos que perfazem a profissão docente, construindo, assim, uma identidade profissional. A procura foi no sentido de que os elementos que integrassem a *CoP* pudessem co-construir o conhecimento (Kim Chuan, Wong, Choy, & Tan, 2009), concretamente o conhecimento profissional, tendo por base algumas ideias oriundas do socioconstrutivismo de Vygotsky (1978, 1984); i) os estudantes constroem o seu conhecimento; ii) a aprendizagem pode levar ao desenvolvimento; iii) o desenvolvimento não pode ser separado do contexto social e iv) a linguagem tem um papel central no desenvolvimento.

4. Contextualização empírica

4.1. Os contornos da experiência pedagógica

A experiência pedagógica decorreu no ano letivo de 2014/2015 em três núcleos de estágio da FADEUP sob a minha supervisão.

O processo implementado passou pela constituição de uma *CoP*, composta por nove estagiários (quatro participantes do sexo masculino e cinco do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 22 e os 26 anos, pertencentes a três núcleos de estágio alocados em três escolas cooperantes da zona do grande Porto e a autora, enquanto orientadora da faculdade, que assumiu o papel de facilitadora da *CoP*. Os três professores cooperantes, responsáveis pela orientação no contexto escolar dos núcleos de estágio, iniciaram o processo, contudo apenas dois permaneceram ao longo do mesmo, tendo o outro participado apenas em algumas sessões (em formato de grupo focal). Em termos de dinâmica, a *CoP* realizava grupos focais de 15 em 15 dias, à segunda-feira, num total de 18 ao longo do ano letivo. A duração dos grupos focais foi entre 60 e 90 minutos. O foco das sessões era a partilha de experiências tidas em contexto de estágio (e.g. dificuldades, conquistas, dilemas, ...) e a reflexão acerca do modo como iam aprendendo a ser professores.

Os grupos focais foram o formato adotado para as sessões e as ferramentas utilizadas para a sua dinamização foram a *photo elicitation*, os portfólios reflexivos de aprendizagem (formato digital) e, complementarmente, uma adaptação do *team-based learning*.

A *photo elicitation* é uma técnica incorporada nos métodos visuais que, segundo Harper (2002) e Phoenix (2010), usa a imagem, nomeadamente fotos e vídeos, como meio de aceder e tratar informação relevante, tal como: i) sentimentos, memórias e emoções; ii) elementos relevantes sobre um fenómeno, permitindo estruturar rapidamente a discussão em torno deste; e iii) significados complexos, indo além das palavras e tornando a informação mais acessível para os outros. A utilização desta ferramenta visou envolver os estagiários em processo de autorreflexão e de atribuição de significado às tarefas realizadas em contexto de estágio, bem como de desenvolvimento da capacidade de expor ideias e sentimentos perante outros – colegas estagiários e orientadores.

Já os portfólios reflexivos de aprendizagem, segundo Alarcão e Tavares (2016), são uma ferramenta pedagógica que implica a organização de documentos, selecionados de forma refletida, com vista a ilustrar o caminho percorrido. No caso concreto desta experiência pedagógica, de entre os objetivos do portfólio reflexivo de aprendizagem, a ênfase foi no levar o formando a comprometer-se e a assumir um papel reflexivo ativo no seu processo de aprendizagem para ser professor.

Por último, o *team-based learning* é uma ferramenta pedagógica que implica o envolvimento de estudantes e docentes na resolução de determinada tarefa. Esta ferramenta foi adaptada e reconfigurada ao contexto e necessidades da experiência, designadamente para a sistematização de algumas aquisições ao nível da área 1 do estágio – organização e gestão do ensino e da aprendizagem –, que careceram de um trabalho mais aprofundado por parte dos estagiários.

Na primeira fase do estágio (outubro a dezembro), os estagiários foram convidados a recolher imagens e a realizar filmagens que fossem representativas do seu dia-a-dia de professores no contexto de estágio, bem como a iniciarem o seu portefólio reflexivo de aprendizagem. O propósito central era levar os estagiários a comprometerem-se e a assumirem um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Neste caso concreto, de aprender a ser professor. Assim, pretendia-se que estes fossem documentando (escrita, imagens, vídeos, ...) as experiências relevantes em contexto de estágio, bem como as questões sobre as quais gostariam de refletir, em conjunto, nos grupos focais. As imagens recolhidas eram apresentadas à *CoP* e a sessão decorria em torno do exposto pelos vários estagiários e das questões que estes registavam em diário de bordo e que eram previamente selecionadas por mim enquanto facilitadora. Numa segunda fase (janeiro a março), solicitou-se aos estagiários que ilustrassem, com o mesmo tipo de recursos e coadjuvados com portefólios reflexivos de aprendizagem, o modo como iam aprendendo a ser professores. A metodologia seguida foi a mesma, isto é, partilhar e refletir em conjunto. Por último e na fase final do estágio (abril e maio), solicitou-se que cada estagiário ilustrasse, recorrendo às ferramentas que considerasse mais adequadas, o modo como se percecionava como professor.

Ao longo do processo, quando as questões colocadas no portefólio digital remetiam para questões específicas de planeamento e de intervenção, a metodologia utilizada foi o *team-based learning* (adaptação a um grupo – à *CoP*). O processo seguido foi: 1) preparação – estudo individual com base no material de apoio indicado (bibliografia e vídeos) sobre a temática; 2) verificação – tarefa individual sobre a temática e resolução da tarefa em grupo; 3) atividades de aplicação – planificação (os vários níveis de planeamento – anual, didática e de aula), processo instrucional (gravação da instrução de uma aula e análise posterior dos elementos: apresentação da tarefa e *feedbacks*

(natureza, direção e conteúdo), avaliação (as várias modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa).

4.2. Os desafios e as dificuldades

O desafio inicial foi retirar o teor avaliativo ao processo. Neste sentido, e enquanto orientadora, sempre coloquei a ênfase na vivência do processo e o que ele poderia representar para o desempenho dos EE na prática de ensino e na elaboração do relatório de estágio. Outro obstáculo a vencer consistiu em ultrapassar inibições para partilhar de forma aberta e sem constrangimentos com os pares e com a orientadora (a autora), as suas vivências e atribuição de significados. Outro desafio foi levá-los a investir tempo na recolha de imagens e elaboração de vídeos. Já a elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem não teve o sucesso desejado com todos os estagiários. Alguns limitaram-se a enumerar acontecimentos e a colocar algumas questões soltas desprovidas de contextualização.

Do ponto de vista pessoal, e enquanto orientadora de estágio, o desafio foi conciliar de forma harmoniosa as tarefas inerentes à orientação com o papel de facilitadora na *CoP*. A desconstrução do papel de orientadora, que está assente numa estrutura hierárquica, para um papel neutro de facilitadora, foi efetuado de forma gradual. O enorme investimento de tempo, que ultrapassou largamente a carga horária atribuída ao orientador da faculdade por estagiário (na altura 0,3 horas/semana), foi uma dificuldade acrescida. De facto, o parco espaço que existe entre a multiplicidade de tarefas que temos de realizar, para pensar e para trabalhar com os estudantes, leva-nos, muitas vezes, a fazer para os estudantes e não com os estudantes.

No que concerne à inclusão dos professores cooperantes, não foi conseguida na totalidade, pois, também eles, têm um tempo horário reduzido para trabalharem com os estagiários, com a agravante de terem de se deslocar à faculdade para participarem nos grupos focais. Assim, a tentativa de incrementar a colaboração escola-faculdade, que

também estava implícita nesta experiência pedagógica, ficou aquém do expectável, ficando mais circunscrita aos estagiários.

4.3. A constituição e desenvolvimento da comunidade de prática

A constituição da *CoP* e o seu processo de desenvolvimento, no sentido de transformar o agrupamento de estagiários numa unidade orgânica que funcionasse em torno de um mesmo propósito – incrementar os processos de reflexão e de partilha na desconstrução e reconstrução de conhecimento profissional –, foi conduzido exteriormente pela autora, enquanto orientadora da faculdade, que assumi o papel de facilitadora. Neste processo transformativo de um grupo numa *CoP* foram consideradas as fases de desenvolvimento de uma *CoP*, enunciadas por Wenger et al. (2002): *potential, coalescing, maturing, stewardship e legacy*. Não obstante esta referência, estas etapas não foram totalmente reproduzidas. Assim, a primeira fase aconteceu aquando da agregação dos nove estagiários e dos seus professores cooperantes da escola em duas sessões iniciais de introdução à dinâmica grupal que se pretendia implementar (setembro). Após esta fase foi clarificado o objetivo da *CoP*, bem como os seus limites (*coalescing*). Após estas duas etapas passou-se à fase de incrementar a dinâmica e as relações entre os membros da *CoP*, para levá-los a atribuir sentido e significado à pertença à *CoP* e, conseqüentemente, a mantê-la e desenvolvê-la (*maturing*). Neste período procurou-se, em primeiro lugar, que houvesse um envolvimento de todos os membros, pelo estabelecimento de interações que permitissem um conhecimento mútuo dos elementos, bem como por processos de partilha e de realização de tarefas conjuntas. Por sua vez, esta dinâmica permitiu que os membros da *CoP* a assumissem como um empreendimento comum, que encontrou sustentação na riqueza das partilhas e dos novos desafios que iam surgindo e que, no final, os conduziu a um reportório partilhado, visível nos discursos, artefactos, conceitos e interpretações (*stewardship*).

A fase enunciada de *legacy* foi visível no término do ano de estágio: apesar da *CoP* ter acabado, prolongou-se em pequenos grupos de trabalho tanto durante a elaboração do relatório de estágio como nas defesas públicas dos relatórios de estágio dos colegas.

4.4. Algumas reflexões acerca da experiência pedagógica

O elevado potencial formativo que a *CoP* evidenciou na formação dos EE e de transformação das práticas de orientação – da parte do orientador da faculdade (eu) e da orientadora da escola (a que permaneceu na *CoP*) – materializou-se em vários elementos. De destacar, a ferramenta da *photo elicitation* que se revelou a mais valiosa quer na dinamização da *CoP* quer no espoletar dos processos de reflexão individual (autoscopia, autoconhecimento) e coletiva.

De entre os resultados, foi perceptível que o processo de aprendizagem para ser professor foi acontecendo no coletivo, pela desconstrução de pré-conceções e reconstrução de outros modos de entender o que é ser professor nas suas várias vertentes, nomeadamente ao nível das diferentes etapas de preparação do processo de ensino aprendizagem (conceção, planeamento, intervenção e avaliação), da participação na escola e nas relações com a comunidade envolvente.

A elaboração do relatório de estágio foi outra componente que beneficiou, e muito, desta experiência pedagógica. Tanto o teor, como a profundidade do tratamento das temáticas do relatório, encontraram sustentação nas reflexões tidas nos grupos focais.

A criação de laços afetivos entre os elementos da *CoP* foi outra realidade visível no apoio pessoal e académico entre eles. De referir os encontros entre os estudantes extra sessões formais da *CoP*, as saídas informais e o apoio mútuo aquando da defesa pública dos relatórios de estágio.

Importa, ainda, referir que o grupo de estagiários que participaram nesta experiência pedagógica, com exceção de um elemento feminino que não concluiu o seu relatório de estágio, obtiveram classifica-

ções de nível excelente (entre 18 e 20 valores) na Prática de Ensino Supervisionada e no Relatório de Estágio.

A *CoP*, criada e desenvolvida em contexto de estágio profissional no âmbito desta experiência pedagógica, dinamizada, fundamentalmente, com a *photo elicitation* e o *team-based learning*, teve um elevado valor formativo para todos os intervenientes, contribuindo para a dinâmica colaborativa entre os estagiários e a reconfiguração do processo de supervisão.

A combinação da reflexão, experimentação e diálogo permitiu que os estagiários construíssem de forma ativa o seu conhecimento profissional e a sua identidade como professores. De facto, as interações estabelecidas no seio da *CoP* conduziram os estagiários a interrogarem-se acerca do tipo de professores que queriam ser, provocando-lhes transformações pessoais e profissionais que encontraram reflexos nas duas componentes do estágio: a Prática de Ensino Supervisionada e o Relatório de Estágio. Do ponto de vista das práticas de supervisão, a experiência foi um processo de descoberta e de reajustamento constante aos desafios que a *CoP* ia colocando, ficando evidente que a formação de professores beneficiará se caminhar no sentido de incrementar dinâmicas de aprendizagem participativas e colaborativas.

5. Ilações para a formação de professores

As *CoP* revelam ser um espaço de excelência no contexto de estágio, porquanto permitem aos estagiários debater e partilhar com os pares os seus dilemas e problemas, tendo alguém mais experiente (o orientador) na função de *facilitador* da aprendizagem. Este espaço formativo proporciona oportunidades para a reflexão conjunta, estimulando, assim, o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem. De facto, a não doutrinação do conhecimento revela ser um veículo que permite ao estudante aprender a lidar de forma mais eficaz com a

natureza dinâmica e problemática da atividade de professor, logo este emerge como um dos caminhos a seguir na formação de professores.

Do ponto de vista das práticas de supervisão, e para que o potencial formativo da *CoP* possa realmente ser efetivo, importa que estas estejam focadas na aprendizagem dos estudantes e os envolvam na identificação das suas próprias necessidades. Devem, ainda, organizar-se em torno da resolução colaborativa de problemas usando evidências próprias e estabelecer um diálogo continuado ao longo do tempo com o suporte do facilitador, que no caso das práticas de supervisão, deve ser o orientador. Neste quadro, conforme advogam Alves, Queirós, & Batista (2017, p. 177), o potencial formativo das *CoP* no âmbito da formação de professores resulta do facto de “as relações de poder entre os futuros professores e orientadores estarem mais diluídas, permitindo-lhes construir novos conhecimentos no coletivo, comprometidos com a qualidade educativa e com a renovação das práticas profissionais, sem, contudo, prescindirem da sua individualidade”.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Allen, T., Day, R., & Lentz, E. (2005). The Role of Interpersonal Comfort in Mentoring Relationships. *Journal of Career Development*, 31, 155-169.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159-185.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, P., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a Journey. *Teaching and Teacher Education*, 19, 45-56.
- Barrett, T. (2005). Understanding problem-based learning. In I. Barrett, M. Labhrainn, & H. Fallon (Eds.), *Handbook of enquiry and problem-based learning* (pp. 13-25). Galway: CELT.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio na (re) construção da identidade profissional em Educação* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.

- Beck, C. & Kosnick, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Birkeland, S. & Feiman-Nemser, S. (2012). Helping School Leaders Help New Teachers: A Tool for Transforming School-Based Induction. *The New Educator*, 8(2), 109-138.
- Bullough, R. & Draper, R. (2004). Making sense of the failed triad: mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Chepyator-Thompson, J. R. & Liu, W. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60, 2-13.
- Desbiens, J. F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2013). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec: PUQ.
- Farrell, T. (2008). Here is the book, go and teach. ELT Practicum support. *RELC Journal*, 39, 226-241.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68.
- Graça, A., Batista, P., & Queirós, P. (2016). A formação de professores em equação. In A. Shigunov & I. Fortunato (Eds.), *Formação de professores de educação física em perspectivas: Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 78-110). São Paulo: Edições Hipótese.
- Harper, D. (2002). *Talking about pictures: A case for photo elicitation*. *Visual Studies*, 17(1), 13-16.
- Hill, G. & Brodin, K. (2004). Physical Education Teachers' Perceptions of the Adequacy of University Coursework in Preparation for Teaching. *Physical Educator*, 61(2), 75-87.
- Hilliard, A. T. (2012). Practices and value of a professional learning community in high education. *Contemporary Issues In Education Research*, 5(2), 71-73.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Keay, J. K. (2006). Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 285-305.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Kim Chuan, G., Wong, A. F. L., Choy, D. & Tan, J. P. I. (2009). Confidence levels after practicum experiences of student teachers in Singapore: An exploratory study. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2), 121-140.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 21, 251-263.

- Lu, Y. L. (2016). Experiences in the workplace community and the influence of community experiences on ENP courses for nursing professionals. *Nurse Education Today*, 40, 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.025>
- Makopoulou, K. & Armour, K. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society: the case of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 1-17.
- Marable, M. & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 25-37.
- Phoenix, C. (2010). Seeing the world of physical culture: the potential of visual methods for qualitative research in sport and exercise. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 2(2), 93-108
- Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2014-2015-
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sibley, J. & Parmelee, D. (2008). Knowledge is no longer enough: Enhancing professional education with team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1, 41-53. <https://doi.org/10.1002/tl.332>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-79). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston/Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Zabalza, M., & Cid, A. (2005). Elementos nucleares del Practicum. In A. C. M. Raposo, M. Sanmamed et al. (Coords.), *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (pp. 5-22). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

(Página deixada propositadamente em branco)

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
DE FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS
PEDAGÓGICOS, DA FORMAÇÃO CONTÍNUA E DO
DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL**

TEACHER TRAINING OF PHYSICS TEACHERS:
CONTRIBUTIONS FROM PRE-SERVICE TRAINING,
CONTINUOUS DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT
OF EDUCATIONAL RESEARCH

Décio R. Martins

ORCID 0000-0001-6911-5445

Universidade de Coimbra, Centro de Física da Universidade de Coimbra, CFisUC

Maria José B. de Almeida

ORCID 0000-0002-5814-968X

Universidade de Coimbra, Centro de Física da Universidade de Coimbra, CFisUC

Marta Cristina V. e Sá

ORCID 0000-0002-5238-219

Agrupamento de Escolas Gualdim Pais - Pombal

Resumo

Em 1971, por decreto governamental, foram criados nas Faculdades de Ciências das universidades portuguesas os ramos educacionais das licenciaturas em Física, Química, Biologia, Geologia e Matemática, com a finalidade específica de assegurar boas bases científicas e uma formação profissional adequada aos futuros docentes destas áreas nos níveis

escolares básico e secundário (EBS) compreendidos entre os 7.º e o 11.º anos. Nestas licenciaturas de cinco anos, passou a estar integrado um estágio pedagógico final com a duração de um ano académico, obrigatoriamente sediado numa escola EBS. Poderá dizer-se que em Portugal nasceram, então, as primeiras parcerias escola-universidade.

Esta publicação refere-se especificamente ao ensino da Física e mostra como na Universidade de Coimbra os cursos de formação inicial de professores se foram desenvolvendo, fortemente influenciados pelos contactos entre os docentes universitários e a realidade do ensino em sala de aula. Tomando como referência duas análises sobre a formação atual de professores nos Estados Unidos (2009) e em Inglaterra (2015), apresentam-se exemplos de investigação e de atividades educacionais recentes que põem em evidência a atualidade e a qualidade, em termos internacionais, da formação inicial e contínua de professores de Física na Universidade de Coimbra.

Palavras-chave: professores de física; formação profissional; estágios pedagógicos; formação contínua; investigação educacional.

Abstract

In 1971, a government law created in the Portuguese Science Faculties the educational branches of undergraduate degrees in Physics, Chemistry, Biology, Geology and Mathematics to offer a solid scientific and professional education for future teachers of lower and upper secondary schools. Since then every five-year initial teacher education period comprises a last year of pedagogical internship, which must take place in a secondary school and is supervised simultaneously by one or two university professors from the corresponding scientific areas and an experienced and well-classified school teacher in the same areas. One can say that since the beginning of the 1970s we have school-university partnerships in Portugal, focused on teacher education.

This paper illustrates how the Physics pre-service/in-service teacher education developed at the University of Coimbra is strongly influenced by the close contacts between university and school. Using as reference two reports on teacher education in the United States (2009) and in England (2015), the paper provides examples of recent educational research and pedagogical activities that reveal, based on international standards, the currentness and quality of pre-service and in-service Physics teachers' education at the University of Coimbra.

Keywords: physics teachers; professional education; pedagogical stages; in-service education; PER – Physics Education Research.

1. Introdução

Numa perspetiva de ensino centrado nos alunos, aceita-se que um professor é um profissional eficaz se consegue que os seus alunos aprendam o mais possível e criem ou desenvolvam capacidades de utilização dessas aprendizagens, não só na sua vida presente de jovens estudantes, mas também mais tarde como cidadãos conscientes que contribuem ativamente para o desenvolvimento de uma sociedade cada vez melhor e mais empática. Acredita-se haver correlações bem definidas entre a qualidade do ensino praticado pelos professores em sala de aula e a qualidade (profundidade, possibilidade de transferência) das aprendizagens dos seus alunos.

Com o desenvolvimento do construtivismo (Piaget, 2000; Vygotsky, 2001) e das ciências cognitivas (Ausubel, 1968; Dewey, 1969), compreende-se que o ensino nas escolas deva ser orientado para potenciar o esforço cognitivo dos alunos dos ensinos básico e secundário (EBS). Estes devem sentir-se motivados, participando ativamente nas suas aprendizagens e não se ficando pelo nível do “saber de cor” (Hake, 1998; Jonassen & Kim, 2009). O modo como a epistemologia nos dá a conhecer os processos do progresso do conhecimento científico, através da realização de experiências cui-

dadosamente pensadas e de apresentações e discussões de ideias próprias em argumentações entre pares – que poderão ou não vir a transformar-se em modelos científicos – leva-nos a pensar num paralelo para o processamento das aprendizagens dos alunos nas escolas EBS (Bianchini, Cavazos, & Rivas, 2003; Brickhouse, 1990; De Almeida, 2017; Greca & Moreira, 2000; Lynch & Pyke, 2003; Newton, Driver, & Osborne, 1999; May & Etkina, 2002; Tsai, 2002): os alunos dos EBS devem ser orientados para discutir e compreender os conteúdos e métodos dessas mesmas ciências, desenvolvendo competências para os aplicar, hoje e no futuro, a situações concretas do dia-a-dia.

Obviamente a educação dos professores, nas universidades, deve ela própria ser adequada ao que se espera desses docentes nas suas práticas letivas (Darling-Hammond, 2006; Lederman & Lederman, 2004). A par com a formação científica e a formação educacional, a formação profissional dos professores contemplando especificamente uma componente científico-pedagógica e a prática de ensino em sala de aula é fundamental para alicerçar de modo seguro as atividades letivas a desenvolver nos ensinamentos básico e secundário (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; De Almeida, 2004; Shulman, 1987).

Neste trabalho, assume-se uma conceção holística de formação profissional de professores dirigida para as práticas de ensino e desenvolvida em ação durante essas práticas. É neste sentido que se consideram as contribuições dos estágios pedagógicos inseridos na formação inicial dos professores, das formações contínuas e dos resultados de investigações educacionais sobre correlações entre as estratégias de ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos em sala de aula.

Pretende-se mostrar como, desde há cerca de 50 anos, a formação profissional dos professores de Física na Universidade de Coimbra (UC), Portugal, tem vindo a seguir parâmetros ainda hoje

internacionalmente comprovados como levando a profissionalizações eficazes para as escolas do século XXI. Assim, a investigação apresentada neste trabalho resume-se à procura de argumentos para responder à seguinte questão: a qualidade da formação profissional dos professores de Física na Universidade de Coimbra, conferida numa educação inicial cuja estrutura se mantém desde há mais de 40 anos apenas com pequenas alterações de melhoria e em formações contínuas consequentes, pode comparar-se positivamente com as normas de qualidade aceites internacionalmente como adequadas para as formações profissionais de professores do século XXI?

Iniciam-se os trabalhos com uma decisão governamental de 1971 que definiu pela primeira vez em Portugal uma formação inicial de professores dos ensinos médio e secundário para as áreas de ciências, incluindo uma profissionalização obrigatória sediada numa escola destes níveis de ensino, efetuada durante o último ano de uma licenciatura de cinco anos letivos.

Com base nesta formação regulada entre 1971 e 1976 e no modo como, no que se refere ao ensino da Física, ela se foi desenvolvendo na Universidade de Coimbra entre 1971 e 2007, faz-se uma breve abordagem à “suavidade” da transição que foi necessário fazer no final deste período, entre a formação inicial de professores que então se praticava na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC) e a que foi determinada pelo governo numa perspetiva de cumprir os desígnios do Processo de Bolonha. Neste contexto apresentam-se as especificidades do mestrado em Ensino da Física e da Química, com a duração de dois anos e compreendendo, por Lei, complementos da formação científica anterior, didáticas específicas da Física e da Química, projetos de investigação educacional e estágio e relatório. Comenta-se o facto de a FCTUC ter, desde cedo, estabelecido acordos de cooperação com as escolas, os primeiros documentos de parceria entre as duas instituições envolvidas na formação de professores.

Sob o ponto de vista da formação profissional de professores considerada de qualidade noutros países neste início do século XXI (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017), referem-se em pormenor dois relatórios recentes, um efetuado nos Estados Unidos em 2009 (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009) e outro em Inglaterra em 2015 (Greany & Brown, 2015). Ambos fazem referência a estudos noutros países da Europa considerados como de excelência na formação de docentes, que conseguem levar os seus alunos ao topo das avaliações escolares internacionais.

Completa-se esta exposição com três trabalhos recentes que atestam a qualidade da formação profissional de professores na UC: uma apresentação de resultados de investigação educacional sobre a qualidade da formação profissional inicial de professores de Física em Portugal, julgada pelos próprios e pelos seus orientadores; um documento desenvolvido no âmbito de uma dissertação de doutoramento em Ensino da Física, em Coimbra, que propõe uma aprendizagem profissional (estágio pedagógico e ano probatório) coordenada nos conteúdos e no tempo, subentendendo o alargamento das parcerias escola-universidade que já existem nos estágios pedagógicos; e alguns detalhes e resultados de um projeto de investigação educacional desenvolvido sob a responsabilidade da FCTUC entre 2009 e 2011, incluindo especificamente a formação contínua de docentes dos EBS numa perspetiva de parceria universidade-escola, de colaboração entre pares e de desenvolvimento de investigação educacional.

Conclui-se o trabalho respondendo à questão colocada acima sobre a qualidade da formação profissional de professores de Física na Universidade de Coimbra. Faz-se, ainda, uma chamada de atenção para os perigos da situação atual de falta de alunos nos cursos de formação inicial de professores em Portugal, especificamente na área disciplinar de Ensino de Física e Química.

2. A formação de professores em áreas de ciências em Portugal: a origem das licenciaturas com ramos em ensino das ciências – enquadramento legal

A formação dos professores nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Geologia foi uma das grandes preocupações do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) coordenado pelo ministro Veiga Simão no início dos anos 70 do século passado: foi decidido que os futuros professores se dividiriam por três áreas de formação docente, Matemática, Física-Química e Biologia-Geologia. Teriam de obter aprovação num grau académico que garantisse a indispensável aprendizagem de conhecimentos científicos para o exercício da docência, bem como educação para a prática pedagógica de ensino desses conhecimentos, considerada um outro aspeto essencial para a formação inicial de qualquer professor dos níveis preparatório e secundário.

Para concretizar esta proposta, criaram-se nas Faculdades de Ciências das três universidades então existentes no País, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa e Universidade do Porto, as licenciaturas com ramos de formação educacional em ensino da Matemática, em ensino da Física-Química e em ensino da Biologia-Geologia (Decreto n.º 443/71, 1971). O ramo educacional destas licenciaturas obrigava à elaboração de uma monografia científica (Decreto n.º 443/71, 1971) e apenas ficaria completo após um estágio pedagógico anual, inserido na própria licenciatura, obrigatoriamente realizado num estabelecimento de ensino preparatório ou secundário. Deste modo, ao completar qualquer destes três ramos educacionais, o futuro professor obtinha simultaneamente a formação e a profissionalização para a docência.

Desde o início, sentiu-se a necessidade de regulamentar adequadamente os estágios pedagógicos, exigindo-se o cumprimento de tarefas essenciais à formação docente. Para o efeito o funcionamento

dos estágios e a definição de critérios de avaliação dos estagiários passaram a ser coordenados pela Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), para o que foi nomeado um coordenador com a função de supervisionar, a nível nacional, o funcionamento dos estágios pedagógicos. A regulamentação de 1976 refere claramente que os estagiários são alunos das Faculdades de Ciências, e não professores dos EBS, situação que só virão a adquirir após completada a licenciatura. Enquanto alunos estagiários do ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências, são obrigados a uma dedicação a tempo inteiro (Portaria 751/77, 1977).

Além de turmas que lhes eram atribuídas pela escola e pelas quais eram responsáveis como docentes, com a supervisão do respetivo orientador (Decreto n.º 925/76, 1976; Portaria 786/76, 1976), segundo o Decreto n.º 924/76, todos os alunos estagiários estavam obrigados à assistência e regência de aulas ou sequência de aulas na turma ou turmas regidas pelo seu orientador ou orientadores (art. 7.º). Deviam ainda participar, com o seu orientador ou orientadores, em reuniões de planificação das atividades docentes e em seminários de natureza didático-científica e pedagógica, incidindo sobre a prática letiva nas turmas propostas pela comissão de estágio (art. 4.º). Os seminários podiam ser organizados para completar eventuais deficiências de preparação científica ou científico-pedagógica. Os trabalhos de seminário, escritos ou não, elaborados individualmente ou em grupo, deviam ser sempre objeto de discussão que permitisse uma apreciação individualizada das atividades focadas. O aluno estagiário devia também realizar outros trabalhos de que o orientador e o professor universitário o encarregassem, de modo a familiarizar-se com problemas de administração escolar e outros de inserção no contexto político-social e económico da sociedade portuguesa. Cada aluno estagiário organizava um processo individual no qual devia incluir os planos ou esquemas de lição, outros trabalhos escritos, o registo da sua

atividade de estágio e outra documentação. O processo referido incluía um relatório final.

Cada núcleo de estágio tinha um orientador científico (professor universitário) por cada área disciplinar específica envolvida (por exemplo, dois professores universitários indicados pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciências, um de Física e um de Química, para os estágios relacionados com o ensino de Ciências Físico-Químicas) e um orientador pedagógico que lecionava a disciplina em causa na escola em que o estágio decorria. Este último era nomeado pela Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) e tinha de ter estágio e de ter reconhecido mérito no ensino da(s) área(s) em questão. Ao orientador de estágio era atribuída a orientação pedagógico-didática na prática dos estagiários que tinha a seu cargo, cumprindo-lhe também participar nas restantes atividades de estágio do seu núcleo. Cada núcleo de estágio era composto por quatro estagiários, podendo este número ser elevado até seis quando as circunstâncias o impusessem. Ao(s) professor(es) universitário(s) cabia a orientação científica e científico-pedagógica de cada um dos estagiários a seu cargo, especialmente no que se referia aos trabalhos de seminário. O professor universitário devia consagrar a cada núcleo de estágio duas a quatro horas semanais, dependendo do prévio acordo dos componentes do respetivo núcleo.

Tendo em consideração as necessidades em quadros docentes, o Ministro da Educação e Investigação Científica determinava anualmente, por despacho, o número máximo de alunos a ingressar nos ramos de formação educacional das diversas licenciaturas das Faculdades de Ciências. O início e o fim das atividades de estágio, bem como o calendário das diferentes fases, eram fixados pelas Direções-Gerais do Ensino Superior e do Ensino Básico e Secundário. Ao longo do estágio pedagógico eram promovidas reuniões intercalares de coordenação e de avaliação, sob a su-

pervisão do coordenador nacional nomeado pela DGEBS, com a participação dos orientadores pedagógicos das escolas do ensino básico e secundário cooperantes das universidades com cursos de licenciaturas em ensino e um estagiário representante do respetivo núcleo. Nestas reuniões, além de serem reportados os aspetos relativos ao funcionamento de cada núcleo de estágio, eram definidos os critérios de avaliação dos estagiários. A classificação final de cada estagiário era aferida por critérios de avaliação definidos pela comissão nacional de estágios. A matrícula no 5.º ano do ramo de formação educacional implicava para o aluno a aceitação do regulamento geral de estágios pedagógicos. O regulamento de estágio para o ano letivo de 1976-1977 foi definido por despacho do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica (Despacho n.º 42/76, 1976).

Assim, a partir de 1976, à semelhança do que se verificava nas escolas do magistério primário, os licenciados nos ramos de formação educacional das universidades portuguesas tinham o seu estágio pedagógico incluído no currículo escolar, o que lhes permitia a obtenção simultânea da licenciatura e da profissionalização. Em 1976, o Governo definiu, nos termos da alínea c) do artigo 202.º da Constituição, o regulamento do funcionamento dos estágios pedagógicos inserido na formação inicial de professores para as áreas de ciências. Os estágios pedagógicos passaram a realizar-se em estabelecimentos de ensino preparatório e do ensino secundário das cidades de Lisboa, Porto e Coimbra ou em localidades próximas.

Em cada Faculdade de Ciências, a planificação e coordenação de cada grupo disciplinar de profissionalização para o ensino cabiam a uma comissão de estágio (mono ou bidisciplinar) composta por todos os professores universitários e orientadores de estágio ligados a esse grupo e por um representante dos alunos estagiários de cada núcleo. Sempre que se entendesse conveniente, a comissão

de estágio poderia desdobrar-se em várias subcomissões, cada uma das quais englobando os núcleos de estágio que fossem determinados. Na Faculdade de Ciências da UC, foram organizadas três subcomissões em função das áreas científicas da formação docente: i) Matemática; ii) Física e Química; iii) Biologia e Geologia. A comissão de estágio reunia-se obrigatoriamente antes do início do ano escolar. O regime de faltas dos alunos estagiários do ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências era o previsto no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 316-B/76, de 29 de abril.

O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário teve o seu enquadramento jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, arts. 30.º e 31.º (Lei n.º 46/86, 1986), e em legislação complementar que determinou o sistema de acreditação de cursos que conferiam qualificação profissional para a docência e fixou os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 194/99, 1999; Decreto-Lei n.º 6/2001, 2001; Decreto-Lei n.º 7/2001, 2001). Às instituições de formação competia definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparavam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes igualmente certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuísem a formação necessária ao exercício da docência. De acordo com o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, a prática pedagógica deveria constituir uma componente fundamental da estrutura curricular dos cursos de formação inicial ministrados pelos estabelecimentos de ensino superior e conferentes de qualificação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 344/89, 1989). A Portaria 1097/2005 (art. 2.º) definiu os princípios orientadores da prática pedagógica supervisionada (Portaria 1097/2005, 2005).

3. Evolução dos cursos de formação inicial de professores de Física na FCTUC, até 2006/2007

Após a Revolução de Abril de 1974, a sociedade portuguesa teve uma evolução com profundas repercussões no sistema educativo. O ensino básico tornou-se obrigatório até ao 9.º ano de escolaridade (alunos com 15 anos) e criaram-se escolas novas que se encheram de alunos (entre 1970 e 1990 o número de alunos dos EBS multiplicou-se por 10); isso levou a uma enorme pressão sobre a necessidade de se obterem rapidamente mais professores. Houve, então, um período de “vale quase tudo” na contratação de docentes, a maior parte das vezes sem formação científica adequada e sem formação universitária que correspondesse aos requisitos específicos para o ensino das disciplinas cuja lecionação asseguravam. Neste período, foram criadas novas universidades, que desenvolveram cursos de formação de professores seguindo modelos muito diferentes dos propostos por Veiga Simão em 1971.

Em 2000-2002, na Sociedade Portuguesa de Física (SPF) e na Sociedade Portuguesa de Química (SPQ) constituiu-se um grupo de professores dos ensinos básico, secundário e superior, com a finalidade de elaborar uma recolha de dados que permitisse analisar a situação que então se vivia nas escolas dos EBS em relação ao ensino da Física e da Química. Através da aplicação de um questionário de opinião, foi possível fazer um diagnóstico e um conjunto de recomendações, publicados em 2002 no *Livro Branco da Física e da Química* (Martins, Martins, Malaquias et al., 2002). A amostra aleatória continha 1050 escolas distribuídas por todo o país, representando cerca de 65% do total das escolas básicas e secundárias, sendo 520 do ensino básico (EB), 480 do ensino secundário (ES) e 50 do Curso Tecnológico de Química (CTQ). Em 1996/97, havia 5175 (89%) docentes do 4.º grupo A e 659 (11%) do 4.º grupo B.¹ Neste relatório, descrevem-se os

¹ Fonte: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento - Estatísticas da Educação.

resultados obtidos através na recolha de opiniões de uma amostra de 1472 professores de Física e Química, do 3.º ciclo do EB, do ES e do CTQ. Tendo por base os resultados do diagnóstico, fazem-se algumas recomendações para o futuro. Este estudo evidenciou uma situação preocupante relativamente à formação académica dos professores de Física e Química, especialmente no que se refere à área da Física. Do total da amostra de professores, apenas 30% provinham dos Ramos Educacionais ou cursos profissionalizantes/integrados de ensino. Cerca de 70% dos professores de todos os níveis de ensino tinham como formação uma licenciatura/bacharelato em Engenharia, com predominância da Engenharia Química. Relativamente ao total de professores respondentes, cerca de 64% tinham formação superior básica em Química, 18% em Física e Química e apenas cerca de 10% tinham formação apenas em Física. Note-se que cerca de 8% dos professores da amostra não tinha qualquer formação académica de Ensino Superior definida. Este estudo tornou evidente a necessidade de um grande investimento na formação de professores, principalmente na área científica de Física.

De modo conscientemente assumido, a FCTUC prosseguiu sempre com os cursos de formação inicial de professores de áreas científicas nos ensinos básico (fundamental) e secundário com a estrutura instituída pela legislação de Veiga Simão, fundamentada numa forte formação científica e numa adequada formação educacional, e num ano de profissionalização imersa na prática das escolas com orientação partilhada entre orientadores científicos (professores universitários) e orientadores pedagógicos (docentes das escolas onde funcionavam os estágios).

No que diz respeito aos estágios dos futuros professores para ensinar Física e Química, era habitual a deslocação dos orientadores científicos às escolas de estágio, para participarem ativamente na planificação das aulas que viriam a ser lecionadas pelos “seus” estagiários, para observarem essas aulas e para ouvir e tomar parte ativa nos comentários

finais reflexivos sobre o desenvolvimento das atividades na sala de aula. Os professores universitários apercebiam-se, assim, na prática, das dificuldades que os estagiários sentiam para conseguir “transformar” os conhecimentos científicos que tinham aprendido e praticado nos primeiros anos das suas licenciaturas em estratégias pedagógicas adequadas às aprendizagens de alunos com idades compreendidas entre 12 e 17 anos. Esta relação dos orientadores científicos com as escolas teve necessariamente reflexos na melhor adequação da formação científica e científico-pedagógica dos estudantes dos ramos de formação educacional, através das revisões da estrutura curricular das licenciaturas em ensino.

Em consequência, foram sendo sugeridas, discutidas e introduzidas alterações nos planos de estudo do curso de Física, ramo de Ensino da Física e da Química. Os conteúdos das disciplinas de Didática da Física, da responsabilidade letiva de docentes universitários orientadores de estágio, foram sendo gradualmente adaptados para responder às dificuldades detetadas na prática profissional dos estagiários. No decorrer das décadas de 1980 e 1990, foi-se tornando cada vez mais forte a componente que hoje é designada por “conhecimento pedagógico do conteúdo científico” (Shulman, 1987), formalizada em 2004 num livro de apoio aos futuros professores de Física (De Almeida, 2004). Nesta disciplina os futuros professores analisavam, comentavam e corrigiam em grupo exercícios didáticos deficientemente resolvidos por colegas.

Veio a verificar-se posteriormente que todas as alterações introduzidas nas décadas de 80 e 90 no ramo de ensino da Física e da Química do curso de Física contribuíram para uma transição suave entre a formação de professores que ainda se praticou na FCTUC em 2006/2007 e aquela que, por decisão governamental em consequência de diretivas europeias, foi determinada a partir deste ano letivo para todas as universidades portuguesas, tornando obrigatória a aprovação no mestrado em Ensino da Física e da Química como condição de acesso à docência de Física (e de Química) nos ensinos básico e secundário.

3.1. O mestrado em Ensino da Física e da Química

Em 2006, o Governo estabeleceu como um dos objetivos essenciais da política para o Ensino Superior garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, sendo para isso necessário implementar as reformas indicadas no Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006, 2006). O Programa do XVII Governo definiu as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determinou, ao mesmo tempo, que a posse deste título constituía condição indispensável para o desempenho docente nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007). No pressuposto de que a qualidade do ensino e dos resultados das aprendizagens dos alunos dos EBS estavam estreitamente articulados com a qualificação dos seus educadores e professores, ficou claramente explícito que o desafio da qualificação dos portugueses exigia que nas escolas básicas e secundárias houvesse um corpo docente com formação inicial de qualidade, com oportunidades de qualificação adicional ao longo das suas atividades profissionais e com garantias de estabilidade.

Neste contexto a revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário tornaram-se instrumentos essenciais da política educativa, bem como a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário. Este novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valorizou, de modo especial, as dimensões do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Por sua vez, o novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário reconhece que é ao primeiro ciclo universitário, a licenciatura, que cabe assegurar a formação de base na(s) área(s) da docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014). Este

Decreto-Lei procede à revisão do regime aprovado pelos Decreto-Lei n.º 43/2007 e Decreto-Lei n.º 220/2009, com os objetivos de reforço da qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas específicas da docência, nas suas didáticas específicas e na iniciação à prática profissional, cuja creditação relativa aumentou; define ainda com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento fixados pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 e pelas Portarias 693/98 e 192/2002 (Decreto-Lei n.º 27/2006, 2006; Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007; Decreto-Lei n.º 220/2009, 2009; Portaria 693/98, 1998; Portaria 192/2002, 2002).

Todos estes princípios orientadores já existiam à data nas licenciaturas em ensino da FCTUC. Desta forma, a passagem das licenciaturas pré-Bolonha (com cinco anos) para a estrutura atual pós-Bolonha das licenciaturas (três anos) seguidas de mestrados em ensino (dois anos) ocorreu de uma forma natural.

O mestrado em Ensino da Física e da Química é um mestrado profissionalizante (Universidade de Coimbra, s.d.). Os seus objetivos gerais estão de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 e com a Visão da Universidade de Coimbra e suas linhas orientadoras: investigação, ensino, transferência de conhecimento e recursos (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014). O mestrado contempla um conjunto de 12 unidades curriculares obrigatórias distribuídas pelos dois semestres do primeiro ano. No segundo ano, na disciplina “Estágio e Relatório”, os estudantes frequentam o estágio pedagógico e apresentam o respetivo relatório, nos termos definidos no Regulamento de Estágios Pedagógicos da FCTUC (FCTUC, 2009). Ainda no segundo ano, há duas disciplinas de projeto de investigação educacional, sendo um dos projetos em ensino de Física e outro em ensino de Química, em articulação com a prática de ensino supervisionada. Os orientadores destes projetos educacionais coincidem com os orientadores científicos dos estágios pedagógicos. A finalidade das disciplinas de projeto de investigação educacional é levar os alunos, futuros professores,

a desenvolver perspectivas de reflexão e de investigação educacional nas suas futuras atividades letivas. Consultando obras de referência sobre a educação em Ciências e a educação em Física (e Química), refletindo sobre elas e tentando aplicar alguns dos seus princípios às atividades concretas durante a prática letiva supervisionada, os futuros docentes desenvolvem capacidades e competências de investigadores em ação, tendo em consideração as potencialidades e as limitações éticas de uma atuação profissional de orientadores de aprendizagens.

O relatório de estágio, que é considerado equivalente a uma tese neste mestrado profissionalizante e que deverá conter aspetos de aplicação na prática da investigação educacional focada nos projetos, é defendido publicamente perante um júri constituído de acordo com o Regulamento de Mestrados da FCTUC.

3.2. Protocolos de colaboração entre a Universidade de Coimbra e as escolas no âmbito dos estágios pedagógicos

Com o aumento acentuado do número de estudantes nos ramos de ensino nas décadas de 80 e 90 do século passado, a coordenação do funcionamento dos estágios pedagógicos deixou de ser feita diretamente pela DGEBS, passando a ser atribuída aos órgãos de gestão das próprias Faculdades de Ciências onde funcionavam esses cursos. O mesmo aconteceu com a organização da rede de escolas onde deveriam funcionar os estágios. Esta colaboração entre as Faculdades formadoras e as escolas onde se realizavam os estágios pedagógicos passou a ser regulamentada por acordos de cooperação. Pode dizer-se que estes acordos constituíram em Portugal os primeiros documentos de colaboração universidade-escola no âmbito da formação de professores dos EBS.

Legalmente, a partir de 2007 todas as atividades de estágio pedagógico passaram a constar de protocolos de cooperação entre as universidades e as escolas (art. 18.º do Decreto-Lei n.º 43/2007,

2014), garantindo o desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada e a investigação e desenvolvimento no domínio da educação. Na Universidade de Coimbra, os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação em ensino das ciências como orientadores são indicados pelo Conselho Científico da FCTUC, colhida a prévia anuência do professor cooperante e a concordância da direção executiva da escola. No âmbito da cooperação, além de inúmeras iniciativas promovidas pelos Departamentos da FCTUC nas escolas, a universidade disponibiliza-se para colaborar em realizações de interesse da escola desde que se enquadrem nas possibilidades de intervenção da UC, nos termos a definir pelos órgãos de gestão de ambas as instituições e a constar em adenda ao protocolo. O Conselho Científico da FCTUC aprovou no dia 25 de junho de 2009 um regulamento da disciplina “Estágio e Relatório” dos cursos de mestrado em Ensino das Ciências pelo qual se passou a reger o funcionamento e coordenação dos núcleos de estágio nas diversas escolas. Ao abrigo deste regulamento, o professor cooperante integra a Comissão de Estágio de cada curso de mestrado em ensino (FCTUC, 2009).

4. Formação profissional de professores para o século XXI

Neste início do século XXI, é cada vez mais evidente a importância de os alunos dos EBS desenvolverem capacidades cognitivas de análise e de síntese de situações diversas, que lhes permitam compreender melhor o mundo em permanente mutação. Devem aprender a resolver situações problemáticas, a produzir conscientemente justificações para as suas ideias e a ser capazes de as discutir com o professor e/ou os colegas, preparando-se, deste modo, para se tornarem cidadãos conscientes da sociedade e do meio ambiente, capazes de contribuir para a construção de um futuro melhor para todos.

Também se reconhece que a formação dos professores, científica, educacional e profissional é um ponto chave para se poder melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos (Darling-Hammond, 2006; De Almeida, 2004; Greca & Moreira, 2000; Newton, Driver, & Osborne, 1999).

No âmbito deste trabalho, pretende-se comparar a formação profissional de professores em Portugal com as soluções que diferentes países encontraram, ou procuram, como sendo as melhores maneiras de educar professores para os grandes desafios que se adivinham para a educação das gerações futuras. Com essa finalidade apresentam-se, com algum pormenor, os resultados de dois relatórios recentes, ambos sobre a formação de professores para os ensinos básico e secundário: um foca-se na realidade da formação contínua (aprendizagem e desenvolvimento profissional) nos Estados Unidos e baseia-se numa enorme gama de resultados recentes de investigação educacional aplicada, apontando evidências que devem ser valorizadas em quaisquer propostas de desenvolvimento profissional de professores em serviço; outro, provocado por uma certa descrença sobre o modo como até agora se tem vindo a desenvolver a formação de docentes em Inglaterra, apresenta uma decisão recente tomada pelo governo inglês, que envolve todas as vertentes importantes da formação de professores – a formação inicial, a formação contínua e o desenvolvimento de investigação educacional sobre práticas de sala de aula.

Para melhor documentar a comparação entre a realidade internacional e a formação de professores de Física em Portugal, apresentam-se alguns resultados de investigação educacional desenvolvida sob coordenação da Universidade de Coimbra e focada, em parte, na formação profissional de professores de Física dos EBS em Portugal.

4.1. Formação profissional de professores nos Estados Unidos

No relatório “Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and

abroad” (Wei et al., 2009) os autores começam por apresentar uma análise de resultados recentes de investigação educacional focados nas práticas de sala de aula. Nestas investigações, tentam correlacionar-se diversos tipos de formação profissional contínua de professores dos níveis básico e secundário com: i) as aprendizagens dos próprios docentes, ii) as eventuais alterações provocadas no desenvolvimento das suas aulas e, sempre que possível, iii) a qualidade das aprendizagens dos seus alunos nas salas de aula. Segundo a perspetiva deste trabalho, é largamente consensual que alterações positivas em qualquer das alíneas anteriores, e principalmente na alínea iii), podem ser entendidas como revelando desenvolvimento profissional docente de elevada qualidade, uma vez que o progresso recente das neurociências aponta como fundamental o papel do professor como potenciador do desenvolvimento cognitivo dos seus alunos (Damásio, 2011).

As correlações relatadas baseiam-se em resultados experimentais de centenas de trabalhos de investigação educacional: uns desenvolvidos com aplicação de metodologias experimentais de investigação quantitativa, podendo, portanto, ser considerados conclusivos; e outros (em muito maior número) desenvolvidos através da utilização de metodologias qualitativas e estudos de caso, sendo as suas conclusões apenas sugestivas.

Os diversos estudos relatados por Wei et al. (2009), apontam fundamentadamente para as seguintes características-chave do desenvolvimento profissional eficaz dos professores que deverá:

- ser baseado em atividades alongadas no tempo, contemplando tarefas pedagógicas concretas (planeamento, atuação em sala de aula, observação, avaliação e reflexão) em vez de discussões abstratas, mais ou menos teóricas e pontuais, sobre o ensino;
- ser especificamente focado no aprofundamento do conhecimento que os professores já têm sobre o conteúdo que devem ensinar e sobre estratégias e práticas de instrução;

- conter atividades focadas nas aprendizagens dos alunos, incluindo a análise de compreensões conceptuais e desenvolvimento de capacidades específicas que se espera que os alunos sejam capazes de demonstrar após as suas aprendizagens (por exemplo, análise de respostas de alunos a determinadas questões específicas, consideradas fundamentais para o aprofundamento de aprendizagens);
- fomentar o trabalho colaborativo dos professores, dentro da mesma escola ou entre grupos de escolas, desenvolvendo-se ao longo do tempo para potenciar a apresentação de experiências, a explicitação de argumentos e a reflexão conjunta.

Seguidamente, os autores do relatório fazem uma análise das características das atividades de formação contínua de professores em países colocados nos primeiros lugares dos Relatórios PISA 2006 (OECD, 2009), sobre conhecimentos de Ciências e Matemática, e TIMSS (TIMSS, 2009), dando alguns exemplos concretos com algum pormenor, invocando, nomeadamente, a situação na Finlândia. Verifica-se que nestes países, tantas vezes apontados como de sucesso na formação dos seus professores, as atividades de formação contínua, embora diferenciadas, inserem-se totalmente nos parâmetros acima apontados como promotores do desenvolvimento da eficácia profissional dos docentes.

Finalmente, com base num inquérito respondido por uma grande amostra de professores no ativo nos Estados Unidos, Wei et al. (2009) verificam que a maioria das ações de formação disponíveis neste país para frequência dos docentes não preenche as condições anteriores, podendo duvidar-se da sua eficácia: de facto, muitas ações têm uma duração demasiado curta e não fomentam a colaboração entre pares.

Como comentário académico às conclusões do relatório citado, poderá dizer-se que as quatro condições promotoras de eficácia acima enunciadas apenas repetem, para a formação contínua de professores, o mesmo que as teorias construtivistas e cognitivistas (Piaget, Vygotsky

e Ausubel) reclamam que esses mesmos professores devem valorizar quando dão aulas aos seus alunos:

- promover um ensino contextualizado em exemplos familiares no dia-a-dia dos aprendizes, motivando-os e potenciando a noção de utilidade próxima das suas aprendizagens;
- ensinar partindo dos conhecimentos que os alunos já têm, promovendo a sua participação ativa necessária ao desenvolvimento de competências cognitivas;
- fomentar a aplicação dos conhecimentos que vão processando a uma diversidade de casos concretos, promovendo o aprofundamento de compreensões;
- fomentar o desenvolvimento de trabalhos de grupo, criando ambientes empáticos de trabalho entre pares potenciadores de troca de ideias e da “negociação” de compreensões.

4.2. Formação de professores em Inglaterra

A análise seguinte é baseada no relatório *Partnerships between teaching schools and universities: research report* (Greany & Brown, 2015), no qual se indica que recentemente o governo inglês introduziu uma profunda alteração nas estruturas existentes para a formação de professores. Tornando claro que “não consideravam ser seu dever intervir para ‘dizer aos professores como deviam ensinar’”, o governo elaborou um *white paper* publicado em 2010, intitulado *The importance of teaching* (Department for Education, 2010), no qual se pode ler:

“Desenvolveremos uma rede nacional de novas **Escolas de Ensino** que irão liderar e desenvolver aproximações sustentáveis para o desenvolvimento dos professores em todo o país...Serão escolas de excelência (com um historial de apoio a outras escolas) que terão a responsabilidade de liderar o fornecimento e o controlo de qualidade da formação inicial de professores nestas áreas. Também as financiaremos com a finalidade de oferecerem

desenvolvimento profissional a professores e quadros de liderança. As outras escolas escolherão se desejam ou não aproveitar estes programas, de modo que as escolas de ensino sejam, em primeiro lugar, avaliadas pelos seus colegas. Pretendemos que se crie uma rede nacional deste tipo de escolas e é nossa prioridade que sejam de elevada qualidade – verdadeiramente entre as melhores escolas do país.”²

Foi posteriormente definido o **Modelo Dirigido pelas Escolas** (*School Direct model*), que “atribui às escolas de sucesso a responsabilidade de funcionarem com uma entidade acreditada para a formação de professores, recrutando estagiários e decidindo sobre o formato da sua experiência de estágio”.³

Assim, são agora as Escolas de Ensino que procuram os seus parceiros estratégicos, entre os quais deve estar pelo menos uma universidade. Por designação governamental têm de contemplar as seis áreas fundamentais:

- Ter um papel muito maior que o anterior no recrutamento e treino de novos candidatos a professor;
- Liderar o desenvolvimento profissional dos seus pares, bem como o desenvolvimento de lideranças;

² Tradução dos autores a partir do original: “We will develop a national network of new Teaching Schools to lead and develop sustainable approaches to teacher development across the country... These will be outstanding schools (with a track record of supporting other schools), which will take a leading responsibility for providing and quality assuring initial teacher training in their area. We will also fund them to offer professional development for teachers and leaders. Other schools will choose whether or not to take advantage of these programmes, so teaching schools will primarily be accountable to their peers. We intend there to be a national network of such schools and our priority is that they should be of the highest quality – truly amongst the best schools in the country” (p. 8).

³ Tradução dos autores a partir do original: “School Direct gives successful schools responsibility for working with an accredited provider of teaching training to recruit trainees and shape their training experience” (p. 10).

- Identificar e desenvolver as capacidades de liderança (planear a sucessão e o aproveitamento de talentos);
- Fornecer apoio a outras escolas;
- Propor e negociar apoios de Especialistas em Liderança da Educação;
- Envolver-se em atividades de investigação e desenvolvimento (I&D).”⁴

Pode assim verificar-se que, mesmo nas parcerias escola-universidade que já existiam, é alterada a distribuição de poderes, tendo agora as novas escolas de ensino as responsabilidades de liderança de tarefas de formação inicial de professores, de formação contínua e de investigação educacional baseada na prática letiva.

Claramente, em Inglaterra, foram recentemente retirados aos Institutos de Educação das universidades poderes de decisão que estavam total ou parcialmente sob a sua direta responsabilidade. Como entender esta atitude da parte do governo? No Relatório de Greany & Brown (2015), pode ler-se como comentário à qualidade das atividades de formação contínua de professores, até então da responsabilidade dos Institutos de Educação:

“Com frequência as formações contínuas são pouco valorizadas, sendo reduzidas a estar presente em cursos ou ouvir palestras acompanhadas de uma lista infindável de slides...”⁵ ou “O desen-

⁴ Tradução dos autores a partir do original:

“... six core roles (the ‘Big 6’):

- Playing a greater role in recruiting and training new entrants to the profession (Initial Teacher Education – ITE);
- Leading peer-to-peer professional and leadership development (Continuing Professional Development);
- Identifying and developing leadership potential (succession planning and talent management);
- Providing support for other schools;
- Designating and brokering support from Specialist Leaders of Education; and
- Engaging in research and development activity (R&D)”. (p. 9).

⁵ Tradução dos autores a partir do original: “Too often ‘CPD’ is viewed narrowly as attending courses or listening to stale talk accompanied by endless slides...” (p. 7)

volvimento dos docentes nem sempre está adequadamente focado nas necessidades específicas dos seus alunos, e nem sempre é sustentado por evidências baseadas na prática”.⁶

Como reagiram os Institutos de Educação das universidades? Alguns aderiram às parcerias escola-universidade nas condições agora definidas, o que aconteceu com as universidades de Londres (UCL), de Sheffield Hallam, de Canterbury Christ Church, de Cambridge, de Birmingham e de Nottingham; outros decidiram dedicar-se totalmente à sua investigação internacional e abandonaram de todo a formação de professores.

4.3. Formação profissional de professores em Portugal

Nesta subsecção, apresentam-se os resultados de três trabalhos de investigação educacional recentes que poderão complementar a análise da qualidade da formação profissional de professores de ciências na Universidade de Coimbra neste início do século XXI.

4.3.1. Uma análise da qualidade da formação profissional inicial de professores de Física

No ano letivo 2008/09, no âmbito de um trabalho de doutoramento (Sá, 2013) foi realizado um estudo relativo à formação de professores de Física e de Química em Portugal, envolvendo 59 alunos estagiários, sete jovens professores, quatro orientadores cooperantes e 19 orientadores científicos, associados a quatro universidades do país, entre as quais a Universidade de Coimbra. Esta amostra era praticamente coincidente com a correspondente população desse ano letivo.

Os dados recolhidos permitiram concluir que o grupo de estagiários e o grupo de jovens professores se sentiam bem preparados pelo

⁶ Tradução dos autores a partir do original: “... Teacher development is not always adequately focused on the specific needs of pupils, nor is it always sustained and practice-based” (p. 7)

estágio proporcionado pela universidade, particularmente em aspetos relacionados com a organização das atividades de ensino da Física e em todos os aspetos da dinâmica de sala de aula. Porém, referiam uma preparação pouco adequada quanto ao desenvolvimento de projetos, ao trabalho burocrático da profissão no contacto com os encarregados de educação e ao acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais. Os dois grupos exprimiram a vontade de serem apoiados por um docente mais experiente no início da atividade profissional, o professor mentor (Sá, 2013), tornando menos abrupta a transição entre a condição de estudante e a de professor.

4.3.2. Planeamento de uma formação profissional sequencial, estágio e ano probatório

Tendo em conta estes resultados, foi proposto um plano de formação (Sá & De Almeida, 2012; Sá & De Almeida, 2016) que abrange de forma sequencial o ano de estágio e o primeiro ano de atividade profissional do jovem professor. Faz-se perdurar a colaboração escola-universidade para além da formação inicial, naturalmente em moldes diferentes: no ano de estágio a organização e a responsabilidade da formação do futuro professor é da universidade, com a colaboração da escola, mas no primeiro ano de atividade profissional é da escola a responsabilidade do acompanhamento, sendo a universidade um parceiro ativo e colaborador em particular no apoio que se considerar necessário ao aprofundamento da formação do professor mentor e de outros docentes da escola numa perspetiva de formação contínua.

No plano de formação inicial, e uma vez que a preparação científica e pedagógica já é reconhecida como de qualidade, apenas se introduzem algumas considerações sobre: a análise da legislação escolar, o trabalho de assessoria do jovem professor a um diretor de turma e a reflexão sobre situações de indisciplina na sala de aula e consequentes modos de atuação. Para o primeiro ano de atividade profissional, é proposto: a observação de aulas do professor mentor, a fim de serem analisadas

situações específicas de desinteresse e de indisciplina e consequentes propostas de correção; o acompanhamento do trabalho de direção de turma, em parceria com o orientador cooperante; a análise dos documentos estruturantes da escola (projeto educativo, regulamento interno, plano de atividades); e a colaboração e acompanhamento de reuniões com pais e/ou encarregados de educação. É também estabelecido como papel da universidade a preparação de programas de acompanhamento e de formação específicos para os orientadores cooperantes e para os professores mentores e o apoio à constituição de comunidades de cooperação de jovens professores, nas quais a partilha de experiências e a reflexão possam contribuir para uma melhor integração na profissão a par com a divulgação e análise de resultados de investigações educacionais. Há ainda recomendações para o desenvolvimento de atividades de investigação-ação envolvendo a escola e a universidade.

De facto, os programas de indução para jovens professores estão já inscritos na legislação portuguesa, mas em termos práticos não foram operacionalizados, o que impede a sua concretização.

4.3.3. Um exemplo da formação profissional contínua de professores, associada ao desenvolvimento de investigação educacional em sala de aula – uma colaboração escola-universidade

Entre setembro de 2009 e fevereiro de 2011, decorreu na FCTUC o projeto FSE/CED/83453/2008, “Otimização do Ensino das Ciências Experimentais”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT, envolvendo uma equipa de 74 elementos: 19 professores universitários (três da área das Ciências da Educação, cinco de Biologia (B) ou Geologia (G), sete de Física (F) ou Química (Q), quatro de Matemática (M)) e 55 docentes dos ensinos básico e secundário (24 de BG, 22 de FQ, 9 de M). Este projeto foi proposto sob a coordenação de M. J. de Almeida (Física, FCTUC) e teve a colaboração da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e

da Universidade de Aveiro. Os pormenores do desenvolvimento do projeto podem ser consultados em De Almeida (2013).

No âmbito do projeto foram aprovados três cursos de formação contínua de professores (de Biologia-Geologia, de Física-Química e de Matemática) na modalidade de Estágio. Nestes cursos os docentes agruparam-se espontaneamente em torno de temas que iriam lecionar nas suas escolas nesse ano letivo; cada grupo deveria conter docentes a lecionar o mesmo tema em níveis letivos diferentes. Após o 1.º *workshop*, os docentes deveriam desenvolver os seus trabalhos em sala de aula numa perspetiva de investigação em ação, refletindo, planeando, criando ou adaptando instrumentos de medição das aprendizagens dos alunos (pré- e pós-testes), desenvolvendo as experiências letivas, refletindo em ação e tomando notas de acontecimentos relevantes, medindo aprendizagens e refletindo após a ação. Os docentes da equipa podiam convidar colegas das suas escolas para participarem com eles no desenvolvimento das aulas de acordo com os desígnios do projeto. De três em três meses, num *workshop* geral, cada grupo foi apresentando o estado de desenvolvimento dos seus trabalhos numa comunicação em *poster* após uma breve apresentação oral. Havendo colegas das escolas a trabalhar com elementos da equipa do projeto, esses podiam livremente assistir e participar em todos os trabalhos desenvolvidos nos *workshops*.

Os textos que a seguir se transcrevem dão uma ideia das consequências alcançadas pelo desenvolvimento do projeto FSE/CED/83453/2008 (De Almeida, 2013):

“O Projeto em causa assumiu-se como de investigação, tentando verificar: i) se era possível levar os docentes dos EBS a desenvolver atuações profissionais com características de investigação educacional orientada; ii) se estas provocariam bons resultados de aprendizagem nos seus alunos e iii) se seria possível detetar efeitos de transferência de aprendizagens para outros temas, outros contextos, outros colegas.

Parece-nos poder dizer que todos estes objetivos foram alcançados: i) ainda durante a vigência do Projeto (Relatório Final do Projeto FSE/CED/83453/2008) os elementos da equipa publicaram 7 trabalhos de investigação e fizeram 9 comunicações a Congressos Científicos nacionais, todos relatando experiências letivas em sala de aula dos EBS; ii) nestes relatos, os grupos experimentais de alunos mostraram sempre melhores resultados de aprendizagem que os colegas dos grupos de controlo; iii) a pouco mais de 1 ano do fim do Projeto ... houve, na área de Física e Química, 2 comunicações a um Congresso Internacional ... cujos conteúdos ilustram efeitos de transferência das aprendizagens conseguidas pela participação no Projeto FSE/CED/83453/2008, posteriores ao fim do mesmo.” (p. 202).

Ou, ainda sobre a transferência de aprendizagens (Sá, Mendes, Martins, & De Almeida, 2012; De Almeida, 2013):

“... os dois elementos do grupo FQ4, cada um na sua escola, continuaram ativos na promoção do trabalho de colaboração intradisciplinar (Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal) e interdisciplinar, nas áreas Física-Química e Biologia-Geologia (Agrupamento de Escolas de Arganil). Durante todo o ano letivo de 2010 / 2011, continuaram o ensino do eletromagnetismo, mas desta vez ... com alunos do 9º ano, em Pombal, e do 11º ano, em Arganil. Perto do final do ano letivo uma equipa destes alunos do 9º ano (Pombal) ganhou uma medalha de bronze nas Olimpíadas Regionais de Física, o que nunca tinha antes acontecido nesta escola. Os alunos do 11º ano (Arganil) obtiveram, nos testes intercalares e nos exames nacionais, resultados muito mais elevados que nos anos letivos anteriores, tanto na disciplina de Física e Química como na de Biologia e Geologia. No conjunto dos resultados obtidos por todos os seus alunos nas avaliações externas em 2011, a Escola de Arganil subiu quase 300 lugares no ranking das escolas portuguesas.” (p. 201).

Estes resultados não devem ser considerados inesperados. Quando se compara a estrutura das ações de formação contínua contidas no projeto FSE/CED/83453/2008 realizadas na Universidade de Coimbra no ano letivo 2009/10 com as recomendações apresentadas no documento recente de Darling-Hammond, Hyler, & Gardner (2017), intitulado *Effective Teacher Professional Development*, verifica-se que elas se inserem totalmente na descrição feita logo no início do documento pelos autores (pp. V e VI) para as formações profissionais de professores eficazes para o século XXI.

5. Conclusão

Nos tempos atuais, de enormes desafios perante o rápido e diversificado desenvolvimento das sociedades, a formação de professores – a qualidade e profundidade dos seus conhecimentos sobre conteúdos, métodos e práticas do ensino e as competências adquiridas para os conseguir desenvolver em sala de aula – é um aspeto decisivo para se potenciarem boas aprendizagens de todos os alunos dos EBS. Pretende-se que os jovens de hoje venham a ser cidadãos de amanhã informados, reflexivos, criativos, empreendedores, contribuindo nos mais diversos aspetos para melhorar as condições de vida de todos.

Numa tentativa de avaliar a qualidade das formações profissionais dos professores de Física formados pela FCTUC, colocou-se no início deste trabalho a seguinte questão: a qualidade da formação profissional dos professores de Física na Universidade de Coimbra, conferida numa educação inicial cuja estrutura se mantém desde há mais de 40 anos apenas com pequenas alterações de melhoria e em formações contínuas subsequentes, pode comparar-se positivamente com as normas de qualidade aceites internacionalmente como adequadas para as formações profissionais de professores do século XXI?

Pelo exposto anteriormente entende-se que se poderá concluir claramente que na Universidade de Coimbra se pratica já há cerca

de 50 anos um tipo de formação inicial de professores para ensinar a Física, plenamente inserido no que recentemente se considera que levará a uma profissionalização docente eficaz – que potencia uma atuação educativa dos professores em sala de aula centrada na qualidade das aprendizagens dos seus alunos, motivando, ensinando, desafiando, encorajando, corrigindo e levando todos aos seus potenciais mais elevados de desenvolvimento cognitivo. Também foram apresentados argumentos a favor da qualidade de ações de formação contínua de professores coordenadas pela Universidade de Coimbra. Pode, então, concluir-se inequivocamente por uma resposta afirmativa à questão inicialmente colocada.

No entanto, o período de restrições económicas que ainda se está a atravessar em Portugal colocou muitos professores no desemprego – e, conseqüentemente, levou a um quase esvaziamento de alunos dos cursos de formação inicial de professores nas universidades. Num país em que atualmente a população docente está muito envelhecida, pois cerca de 40% dos professores que ensinam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário têm mais de 50 anos, este poderá ser o fator mais negativo a contribuir para a qualidade dos docentes em Portugal educados para as necessidades do século XXI.

Referências Bibliográficas

- Ausubel, D. (1968). *Education Psychology: A Cognitive View*. New York & Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- Bianchini, J. A., Cavazos, L. M. & Rivas, M. (2003). At the Intersection of Contemporary Descriptions of Science and Issues of Equity and Diversity: Student Teachers' Conceptions, Rationales, and Instructional Practices. *Journal of Science Teacher Education*, 14(4), 259-290.
- Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' Beliefs About the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 53-62.
- Damáσιο, A. (2011). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, 1-15.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- De Almeida, M. J. (2004). *Preparação de professores de Física: Uma contribuição científico-pedagógica e didática*. Coimbra: Editora Almedina.
- De Almeida, M. J. B. M. (2013). Otimização do Ensino das Ciências Experimentais. *Sucesso Escolar: Da Compreensão do Fenómeno às Estratégias para o Alcançar*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- De Almeida, M. J. B. M. (2017). As diferentes teorias de aprendizagem e o ensino da Física. *Gazeta de Física*, 40(3/4), 50-55.
- Department for Education (2010). *The Schools White Paper 2010: The Importance of Teaching*. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education, London.
- Dewey, J. (1969). *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago: Joint ed. University of Chicago Press, Phoenix Books.
- FCTUC. (2009, junho 25). *Regulamento da disciplina "Estágio e Relatório" dos Cursos de Mestrado em Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra*. Disponível em: www.mat.uc.pt/~nep/regul_estg_pedg-Bolonha-aprov.pdf.
- Greany, T. & Brown, C. (2015). *Partnerships between teaching schools and universities: research report*. Londres: UCL/Institute of Education - London Centre for Leadership in Learning.
- Greca, I. M. & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models and modelling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1-11.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66, 64-74.
- Jonassen, D. & Kim, B. (2009). Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 21, 439-457.
- Lederman, N. G. & Lederman, J. S. (2004). Project ICAN: a professional development project to promote teachers' and students' knowledge of nature of science and scientific inquiry. *Proceedings of the 12th Annual Conference of the Southern African Association for Research in Mathematics, Science and Technology Education* (pp. 525-527). Durban: A. & Buffler.
- Lynch, S. & Pyke, C. (2003). Deepening Understanding of Science and Mathematics Education Reform Principles: Novice Teachers Design Web-based Units Using Project 2061's Curriculum Analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 193-216.
- Martins, A., Martins, D. R., Malaquias, I. et al. (2002). *O Livro Branco da Física e da Química*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Física e Sociedade Portuguesa de Química.
- May, D. & Etkina, E. (2002). College physics students' epistemological self-reflection and its relationship to conceptual learning. *American Journal of Physics*, 70(12), 1249-1258.
- Newton, P., Driver, R. & Osborne, J. (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, 21(5), 553-576.
- OECD. (2009). *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Piaget, J. (2000). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Sá, M. V. (2013). Colaboração Escola-Universidade: Estágio Pedagógico e Ano Probatório - uma análise focada no ensino da Física. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Sá, M. V., Mendes, M., Martins, D. R. & De Almeida, M. J. (2012). School-University partnerships for teacher education: reflection on the improvement of secondary students' achievement. *Professional development of teacher educators: Bringing together policy, practice and research*. Coimbra: ATEE Winter Conference.
- Sá, M. V. & De Almeida, M. J. (2012). *Teaching future Physics teachers how to teach Physics in schools: perceptions on consequences of In-school Stage and orientations for Probation Year*. Presented at the World Conference on Physics Education 2012: The Role of Context, Culture, and Representations in Physics Teaching and Learning (WCPE), Istanbul, Turkey, July 2012.
- Sá, M. V. & De Almeida, M. J. (2016). Physics teachers: a holistic plan for professional education during both the pedagogical stage and the probation year. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 504-518.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- TIMSS. (2009). *Advanced 2008 International Report: Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Universidade de Coimbra. (s.d.). *Mestrado em Ensino de Física e de Química no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Obtido em 28 de novembro de 2017, de <https://apps.uc.pt/courses/PT/course/401>
- Vygotsky, L. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Legislação

- Decreto n.º 443/71 de 23 de outubro. *Diário do Governo n.º 250/1971, Série I*. 1592-1597. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes.
- Decreto n.º 924/76 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 303/1976, 3.º Suplemento, Série I*. 2900-(60) a 2900-(60). Ministérios da Administração Interna, das Finanças e da Educação e Investigação Científica.
- Decreto n.º 925/76 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 303/1976, 3.º Suplemento, Série I*. 2900-(61) a 2900-(62). Ministérios da Administração Interna, das Finanças e da Educação e Investigação Científica.
- Decreto-Lei n.º 194/99 de 7 de junho. *Diário da República n.º 131/1999, Série I-A*. 3158-3163. Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 316-B/76 de 29 de abril. *Diário da República n.º 101/1976, 2.º Suplemento, Série I.* 940-(3) a 940-(5). Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro. *Diário da República n.º 234/89, Série I.* 4426-4431. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A.* 258-262. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A.* 265-272. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de setembro. *Diário da República n.º 174/2009, Série I.* 6122-6124. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 30/2006, Série I-A.* 1095-1099. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007, Série I.* 1320-1328. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário da República n.º 60/2006, Série I-A.* 2242-2257. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República, n.º 92/2014, Série I.* 2819-2828. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 42/76 de 26 de maio. *Diário da República n.º 123, Série II.* 3459. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica - Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237/1986, Série I.* 3067-3081. Assembleia da República.
- Portaria 1097/2005 de 21 de outubro. *Diário da República n.º 203/2005, Série I-B.* 6151-6153. Ministério da Educação.
- Portaria 192/2002 de 4 de março. *Diário da República n.º 53/2002, Série I-B.* 1788-1791. Ministério da Educação.
- Portaria 693/98 de 3 de setembro. *Diário da República n.º 203/1998, Série I-B.* 4595-4613. Ministério da Educação.
- Portaria 751/77 de 13 de dezembro. *Diário da República n.º 286/1977, Série I.* 2918-2918. Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Portaria 786/76 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 303/1976, 3.º Suplemento, Série I.* 2900-(76) a 2900-(77). Ministério da Educação e Investigação Científica.

RECONSTRUIR O QUADRO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM DOCÊNCIA

REBUILDING THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL SKILLS IN TEACHING

Virgílio José Monteiro Rato

ORCID 0000-0002-2412-4302

Escola Superior de Educação - IPC

Resumo

Face às transformações sociais contemporâneas com impacto nas escolas, as instituições de formação de professores enfrentam novos desafios na preparação dos futuros profissionais de ensino. O regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) consubstancia-se e é regulado pelo perfil geral de desempenho dos educadores e professores em Portugal (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Procura-se, neste artigo, ler o atual Perfil Geral de Desempenho à luz de um conjunto de referentes de competência profissional, construídos a partir das exigências educacionais da atualidade que, por sua vez, se fundamentam num conjunto de fatores sociais de mudança, também eles aqui explicitados. Conclui-se pela análise do normativo legislativo (Perfil Geral de Desempenho dos Educadores e Professores em Portugal) que ele não reflete diretamente nem de forma clara algumas das transformações sociais atuais.

Palavras-chave: transformações sociais; exigências educacionais; novos referentes de competência em docência.

Abstract

Contemporary societal changes have an impact on school leading to new challenges in teacher training. The legal framework which regulates vocational qualification for teaching in pre-school education, basic education and secondary education (Decree-law no. 79/2014, May 14th) is based on the performance profile of teachers and educators in Portugal (Decree-law no. 240/2001, August 30th). In this article, we try to analyze that performance profile in connection with a set of documents about professional skills which take into account current educational demands based on a set of social changes. From the analysis of the legal framework about *The Performance Profile of Teachers and Educators in Portugal*, we conclude that it does not reflect straightforwardly current social changes.

Keywords: societal changes; educational demands; new teaching skills framework.

1. Introdução

Impulsionada pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e pelo processo de globalização económica, social e cultural, a sociedade atual sofre grandes transformações e caracteriza-se por uma economia da informação, do conhecimento e globalizada, pela interdependência de sistemas e de pessoas, pelo trabalho cooperado, pela imprevisibilidade, pela complexidade e exigência cognitiva, pela necessidade de mobilizar competências socioemocionais e éticas e, ainda, pela vivência de pluralismos diversos que demandam competências de relatividade cultural a vários níveis.

Estes determinantes das sociedades contemporâneas têm reflexos nas instituições educativas dos países, requerendo estes novos desafios formativos, quer em relação à educação dos alunos do ensino básico e às metodologias para os fazer aprender, quer em relação à formação dos professores e instituições que os formam.

A este propósito, Perrenoud (2004) adverte-nos para a crescente complexidade de que a profissão docente se revestiu nos últimos anos:

“Los programas se renuevan cada vez más rápidamente; las reformas se suceden sin interrupción; las tecnologías se convierten en indispensables; los alumnos cada vez más son menos dóciles; los padres se convierten en consumidores de escuela muy atentos y exigentes, por el contrario, se desinteresan de lo que ocurre en la clase; las estructuras se hacen cada vez más complejas (ciclos, módulos, itinerarios diversificados); la evaluación se convierte en acto formativo, la pedagogía se diferencia más; el trabajo en equipo, a partir de ahora, es un valor aportado por la institución que, por otra parte, desea e incluso exige, que los centros anuncien y lleven a cabo sus proyectos” (p. 53).

Todas as recentes mudanças no quadro das novas exigências e tarefas profissionais, cada vez mais alargadas para além do ensino na sala de aula, acarretam a aprendizagem de novas competências profissionais também ao nível da formação inicial. Neste contexto, nem as escolas nem as instituições de formação de professores podem situar-se à margem das profundas transformações dos tempos atuais, já que é a partir da escola que a renovação e a transformação do capital humano e da sociedade são possíveis.

Como refere Carneiro (2001), estamos hoje longe das teses da “Educação sem escola, ou da escola sem professores” (p. 169) que foram marcantes no pensamento pedagógico dos anos 60. Com efeito, a importância da escola e da formação nunca esteve tão presente como hoje, quer ao nível político, quer ao nível da importância decisiva atribuída pelos cidadãos à escolarização e à formação para a melhoria do seu bem-estar.

Face às transformações sociais contemporâneas com impacto nas escolas, as instituições de formação de professores enfrentam novos

desafios na preparação dos futuros profissionais de ensino, dado que se verificou um alargamento e complexidade da profissão docente na atualidade. Neste artigo procura-se identificar os principais referentes de competência que, do nosso ponto de vista, se podem constituir como transversais e estruturantes, quer relativamente ao enriquecimento que poderão oferecer ao perfil de docência traçado no atual quadro legislativo português, quer relativamente às práticas de regulação em supervisão na formação inicial de professores.

2. Transformações sociais e impactos nas escolas

As Tecnologias da Informação e da Comunicação estão na base das transformações sociais contemporâneas (individuais, interpessoais, económicas, culturais...) como nos referem Toffler (1991), Touraine (1994), Lévy (1998) e Castells (2002). Estas implicam, de acordo com a síntese que realizámos às exigências da contemporaneidade nas escolas, referidas por Delors (1996), Morin (2000), Carneiro (2001) e Hargreaves (2003), um consenso generalizado em torno de três fatores de mudança (fator externo exercido pelos objetivos da sociedade sobre a escola e os professores; fator externo exercido pelos novos públicos escolares; fator interno associado à reorganização das escolas). Os três fatores de mudança referidos atrás implicam ao todo oito exigências educacionais (desenvolver as literacias; pensar criticamente, saber resolver problemas, fomentar a adaptabilidade cognitiva, a criatividade, organização e gestão da informação; fomentar a interdependência de pessoas na realização de objetivos comuns, estimulando o relacionamento interpessoal, emocional, motivacional e da comunicação; consensualizar éticas e atitudes à escala planetária; fomentar a educação ao longo de toda a vida; valorizar a multiculturalidade e a coesão social numa escola que ensine bem a todos; exigências psicopedagógicas inerentes à idade dos públicos escolares; gestão organizacional, do currículo e da relação com a comunidade) com impacto nos sistemas

de educação básica e de formação de professores, no sentido de serem desenvolvidas ao nível da educação/formação de professores, as seguintes competências nos alunos/formandos:

a) Fator externo exercido pelos objetivos da sociedade sobre a escola e os professores

1. A exigência de desenvolver as literacias linguísticas (falar, ler e escrever), as literacias matemáticas, as literacias científicas e, ainda, as literacias digitais constitui a base para o aprofundamento posterior do conhecimento e, por isso, a sua estimulação deverá ser nuclear no período da Educação Básica. Relativamente a estas últimas (literacias digitais), como sabemos as sociedades Tecnológicas da Informação e da Comunicação (TIC) requerem uma multialfabetização digital que corresponde, de acordo com Morea (2008), à ideia de que cabe à escola preparar o aluno para os variados meios e linguagens da cultura atual, integrando as competências TIC em áreas diversas como as instrumentais, cognitivas, socioatitudinais e axiológicas. São, ainda, referidas por Roldão (2001) e no Perfil de Competências para o Século XXI (2017) como competências importantes a estimular nos alunos: as estéticas e as artísticas.

2. Associado a uma economia cada vez mais assente no conhecimento e na competitividade à escala global, o conhecimento como instrumento de desenvolvimento económico, operado pela inovação e pela criatividade, é uma exigência indispensável à sobrevivência económica dos países e das pessoas e exige da escola e dos alunos novos sentidos para o desenvolvimento da adaptabilidade cognitiva e do pensamento crítico, da resolução de problemas, da criatividade, da organização e gestão da informação, como é referido no Perfil de Competência dos Alunos para o Século XXI (2017).

3. A sociedade organizada em rede virtual e física ao nível laboral, do lazer e outras dimensões, demanda o aumento da interdependência de pessoas na realização de objetivos comuns, o que requer da escola

o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que estimulem o relacionamento interpessoal, emocional, motivacional e da comunicação.

4. No quadro de um planeta em constante crescimento populacional e tecnológico globalizado, é urgente consensualizar éticas e atitudes à escala planetária, que permitam agir localmente mas com impacto global e que traduzam uma nova forma de participação cívica dos cidadãos relativamente, entre outros, a aspetos como os da multiculturalidade, das diferenças de género, das relações interpessoais diretas ou virtuais, da sustentabilidade ambiental, da ética económica e do consumo, do bem-estar e da saúde.

5. A educação ao longo de toda a vida é atualmente uma exigência importante e garante da adaptabilidade às rápidas e constantes mudanças operadas nas sociedades atuais. Face a esta exigência cabe à escola promover estratégias que induzam nos alunos o gosto por aprender, suscitando a curiosidade e a pesquisa em trabalhos de natureza aberta.

b) Fator externo exercido pelos novos públicos escolares

6. A par das cinco exigências educacionais explicitadas atrás, de natureza externa, existem outras exigências de mudança societal que operam transformações na escola, através da pressão externa exercida pelos novos públicos que a frequentam, o que constitui um novo desafio profissional para os professores e que resulta essencialmente dos fluxos migratórios à escala planetária, do agravamento das desigualdades económicas, sociais e culturais, e das novas reconfigurações familiares. Por exemplo, a reforma curricular do ensino ocorrida a partir de 2001 no Québec resulta em parte das transformações operadas nos quadros familiares tradicionais, assumidas como tendo um impacto negativo no bem-estar escolar dos alunos e dos professores (Raymond, 2001; Tardif & Lessard, 1999). Os novos públicos escolares demandam das escolas e dos professores a valorização da multiculturalidade e da coesão social, numa escola que – como referiu Maria

do Céu Roldão na sessão de abertura do III Encontro Nacional de Educação Básica, que ocorreu no ano de 2013 na Universidade de Aveiro – ensine bem a todos.

7. Existem também exigências educativas inerentes à idade dos públicos de cada ciclo escolar que determinam abordagens psicopedagógicas específicas. Neste contexto, Roldão (2001) refere-se aos traços identitários do 1.º CEB, a partir das características psicológicas dos alunos desta faixa etária. Neste contexto, uma exigência específica e identitária do 1.º CEB apontada pela autora remete para a abordagem integrada do conhecimento, justificada pelas características psicológicas e cognitivas dos alunos desta faixa etária (percepção global e não especializada da realidade) (*Idem, ibidem*).

c) Fator interno de reorganização das escolas

8. A exigência de (re)organização das escolas resulta do esforço de articulação entre as demandas associadas ao fator externo exercido pelos objetivos da sociedade sobre a escola e os professores e as exercidas pelos novos públicos escolares. Este esforço de articulação exige das escolas e dos professores uma reconfiguração da atividade profissional docente, acrescentando-lhe novas atividades, como sejam a exigência de gestão organizacional, do currículo, da relação com a comunidade, articulando variados aspetos no sentido de agilizar as aprendizagens a todos os alunos.

Por exemplo, os resultados evidenciados pela análise do relatório da OCDE sobre a Avaliação da Educação em Portugal (Santiago et al., 2012) destacam, entre outros, aspetos ligados ao reforço de competências emocionais e sociais nos alunos, competências essas consideradas essenciais para a sua motivação e melhoria da equidade social. Outros aspetos destacados são os associados diretamente à reorganização das escolas, nomeadamente a necessidade de melhorar a gestão articulada do currículo, de incentivar o trabalho cooperativo dos docentes e,

ainda, de reforçar nestes a assunção coletiva de uma visão estratégica e de fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola.

Outro exemplo, no caso Português, o Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de maio, complementado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, confere, no quadro do regime de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino públicos, uma maior autonomia às escolas e aos professores o que se traduz numa maior exigência de alargamento das atividades profissionais dos docentes a outros campos que não aqueles tradicionalmente circunscritos ao espaço da sala de aulas.

No seu conjunto, os fatores sociais atuais (fator externo exercido pelos objetivos da sociedade sobre a escola e os professores; fator externo exercido pelos novos públicos escolares; fator interno exercido pela reorganização das escolas) e o conjunto das exigências educativas a eles associados e colocadas às escolas e aos docentes, demandam dos professores um novo perfil de docência e das instituições que os formam, um renovado ideário de competências profissionais no âmbito dos estágios supervisionados.

3. Exigências educacionais – novos referentes de competência em docência

O ensino, enquanto serviço público, requer hoje dos professores um sentido de responsabilidade coletiva que redefine o quadro das suas funções e o seu próprio perfil profissional. A existência de turmas multiculturais, o uso das TIC, o incentivo ao pensamento crítico e reflexivo dos alunos, o seu desenvolvimento cívico e ético, o uso do trabalho cooperado por parte dos alunos, a busca do equilíbrio emocional e afetivo destes no quadro da aprendizagem, a criação de instrumentos de regulação das aprendizagens dos alunos e da eficácia das estratégias de ensino, o planeamento e articulação com os pares pedagógicos e em função dos objetivos curriculares e educacionais da escola/agrupamento de escolas, o diálogo e articulação com a co-

munidade educativa e a participação na gestão da escola são algumas das atribuições e das competências associadas ao perfil profissional atual do professor e que em boa parte se pode traduzir no seguinte quadro síntese (Quadro 1):

Quadro 1 – Necessidades educativas e referentes de competência profissional docente

Exigências Educacionais	Referentes de competência profissional em docência
<p>Desenvolver as literacias linguística, matemática, TIC, científica, estética e artística</p> <p>(Conteúdos)</p>	<p>Planeia e promove eficazmente e de forma curricularmente integrada as literacias (linguística, matemática, TIC, científica, estética e artística) de acordo com os referentes de competência profissional associados ao desenvolvimento cognitivo, interpessoal, socioatitudinal, axiológico, multicultural, psicopedagógico e de gestão organizacional do currículo;</p> <p>Promove eficazmente processos de autorregulação nos alunos com base no currículo e nos referentes de competência profissional cognitivo, interpessoal, instrumental, socioatitudinal e axiológico;</p> <p>Avalia e reflete criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem que usa e reorienta a planificação e a sua ação de acordo com os referentes de competência profissional, cognitivo, interpessoal, socioatitudinal, instrumental, axiológico, multicultural, psicopedagógico e de gestão organizacional do currículo.</p>
<p>Pensar criticamente, saber resolver problemas, fomentar a adaptabilidade cognitiva, a criatividade, organização e gestão da informação</p> <p>(Cognitiva)</p>	<p>Promove eficazmente para cada aluno a singularidade das suas experiências, do seu pensamento, da sua criatividade, da flexibilidade cognitiva;</p> <p>Faz uso adequado dos conhecimentos prévios dos alunos do ensino básico;</p> <p>Utiliza corretamente técnicas de pesquisa de ideias (<i>brainstorming</i>), debate, questionamento desafiante, pesquisa, trabalho cooperativo;</p> <p>Estimula adequadamente o pensamento crítico dos alunos;</p> <p>Disponibiliza e usa com os alunos técnicas de organização da informação;</p> <p>Incentiva e apoia os alunos a participarem em projetos de intervenção, recorrendo sobretudo à mobilização da pedagogia de projeto;</p> <p>Motiva eficazmente o aluno a partir da natureza preferencialmente aberta das atividades;</p> <p>Reflete criticamente sobre a sua ação (planificação e intervenção) no âmbito do desenvolvimento cognitivo dos alunos e organização da informação.</p>

<p>Estimular a interdependência de pessoas na realização de objetivos comuns estimulando o relacionamento interpessoal, emocional, motivacional e da comunicação</p> <p>(Interpessoal)</p>	<p>Planeia e utiliza corretamente com os alunos estratégias pedagógicas que impliquem o trabalho cooperativo e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais – trabalho de grupo em sala de aula ou à distância utilizando as TIC;</p> <p>Reflete criticamente na sua ação (planejamento e intervenção) sobre o modo como usa o trabalho de grupo para promover o relacionamento interpessoal, emocional e motivacional.</p>
<p>Consensualizar éticas e atitudes à escala planetária</p> <p>(Socioatitudinal)</p>	<p>Planeia e utiliza corretamente com os alunos estratégias que promovam de forma transversal didáticas de cidadania específicas e de comportamentos de sustentabilidade (ações de promoção ambiental ou outras e de mobilização dos alunos para os seus direitos cívicos);</p> <p>Inclui-se enquanto formando nas ações de cidadania já projetadas pelas escolas ou sugere novas iniciativas no âmbito da cidadania;</p> <p>Reflete criticamente sobre a sua ação (planejamento e intervenção) no âmbito do desenvolvimento da cidadania.</p>
<p>Fomentar a educação ao longo de toda a vida</p> <p>(Instrumental)</p>	<p>Planeia, problematiza e investiga contextualmente situações pedagógicas e didáticas relevantes;</p> <p>Pesquisa informação teórica relevante para os problemas contextuais a estudar;</p> <p>Mobiliza de forma eficaz na ação pedagógica e/ou didática os conhecimentos científicos e didáticos resultantes da investigação realizada;</p> <p>Mobiliza com os alunos estratégias pedagógicas que lhes estimulem o gosto pela aprendizagem contínua e autónoma;</p> <p>Reflete criticamente sobre a sua ação de investigação das suas práticas e sobre o estímulo que fornece aos alunos para lhes fomentar o gosto pela aprendizagem.</p>

<p>Valorizar a multiculturalidade e a coesão social numa escola que ensine bem a todos</p> <p>(Axiológica)</p>	<p>i) Nível institucional Faz assentar os projetos educativos (agrupamento, turma) nas necessidades educacionais específicas da comunidade; Conhece e sabe interpretar os processos de avaliação de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e avaliação da proficiência linguística de alunos estrangeiros.</p> <p>ii) Nível pedagógico – Saber planear e promover a multiculturalidade e a coesão social na sala de aula Utiliza com os alunos do ensino básico materiais multiculturais; Mobiliza corretamente a aprendizagem cooperativa em sala de aula aproveitando as diferenças cognitivas e culturais presentes na sala de aula; Revela conhecimento das diferentes culturas e línguas de origem presentes na sala de aula; Conhece especificamente as NEE presentes na sala de aula e mobiliza formas adequadas de diferenciação pedagógica e de apoio educativo; Mobiliza formas adequadas de apoio aos alunos cuja língua materna não é o português; Aplica corretamente estratégias de controlo dos comportamentos disruptivos; Desenvolve de forma adequada competências emocionais e sociais consideradas fundamentais para a motivação dos alunos e melhoria da equidade social.</p> <p><i>iii) Nível comunitário – Relação com a comunidade envolvente</i> Mobiliza estratégias e competências relacionais com os encarregados de educação e a comunidade local em geral. Reflete criticamente sobre a sua ação (planificação e intervenção) e a ação da escola no que diz respeito à exigência multicultural e de coesão social.</p>
<p>Psicopedagógicas inerentes à idade dos públicos escolares</p> <p>(Psicopedagógica)</p>	<p>Mobiliza corretamente o conhecimento psicopedagógico na construção e gestão do currículo; Mobiliza o saber pedagógico na estruturação de situação de aprendizagem (planificação e intervenção); Reflete criticamente na ótica psicopedagógica sobre o currículo, sua gestão e sobre as situações de ensino-aprendizagem que utiliza.</p>

<p>Gestão organizacional, do currículo e da relação com a comunidade</p> <p>(Gestão e relação com a comunidade)</p>	<p>Conhece o funcionamento organizacional específico do agrupamento, da escola e da turma;</p> <p>Mobiliza de forma adequada competências relacionais e comunicativas implicadas no trabalho organizacional em rede, trabalho pedagógico de equipa (entre pares), avaliação docente e relação com a comunidade;</p> <p>Participa nos processos de gestão do currículo ao nível do agrupamento e/ou criação de componentes do currículo em função do contexto ou das necessidades da escola/turma;</p> <p>Reflete criticamente sobre os enquadramentos institucionais e organizacionais e suas consequências, bem assim como sobre a sua ação na relação com os pares e a comunidade.</p>
---	--

Em Portugal, também ao nível institucional e legislativo, o quadro orientador de competências profissionais, quer da profissão docente, quer dos cursos de formação de professores, acompanhou em parte e seguiu genericamente as tendências mundiais em termos de competências e de perfil profissional dos professores, numa perspetiva alargada de competências, assente nas três características fundamentais da profissão docente referidas por Goodson & Hargreaves (1996): alargamento, complexidade e flexibilidade. Referimo-nos ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário¹, no qual assenta o regime de habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), e ao Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, que operacionaliza o art. 7.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho – Padrões de Desempenho Docente.

Embora estruturante e em sintonia com o alargamento e complexidade dos desafios colocados atualmente aos docentes, parece-nos, no entanto, que os referentes de natureza profissional inscritos no

¹ O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto aponta para um perfil de docência assente em quatro dimensões do desenvolvimento profissional, a saber: 1) dimensão profissional, social e ética; 2) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade; 4) dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Despacho de 15 de outubro de 2010 não refletem diretamente algumas das transformações societais recentes e esplanadas no presente artigo. Nomeadamente, parecem ausentes ou insuficientemente explícitas as seguintes necessidades educacionais e de formação em docência: tecnológicas e da comunicação; do conhecimento operado a partir da inovação e da criatividade; do trabalho cooperado; frequência de novos públicos escolares; transformações organizacionais nas escolas. Deste modo, achamos que os referenciais de competência profissional inscritos no Quadro 1 poderão enriquecer e concretizar alguns dos domínios de competência profissional presentes no quadro legislativo.

4. Conclusões

Os referentes legislativos relativos ao perfil profissional docente, que decorrem do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, configuram marcos importantes para a ação educativa dos docentes do Ensino Básico e Secundário, para o estabelecimento do regime jurídico da habilitação profissional para a docência que regula o currículo dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, para a qualidade da formação ministrada nas instituições de formação de professores do Ensino Básico e Secundário. O quadro legislativo de competências profissionais no âmbito da docência tem acompanhado em parte as transformações societais recentes e elencadas neste trabalho. Parece-nos, em todo o caso, que esses normativos são demasiado gerais e mostram-se lacunares e pouco concretizados relativamente a um conjunto de novas exigências educacionais e de formação em docência (desenvolvimento das literacias em TIC; estímulo ao pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, gestão e organização da informação; incentivo ao trabalho cooperado e desenvolvimento interpessoal; desenvolvimento ético e socioatitudinal à escala planetária; valorização da coesão social; incentivo à leitura psicopedagógica do currículo e das propostas didáticas; implicação na gestão organizacional

e do currículo). A este propósito, parece-nos interessante e possível que o perfil de docência traçado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e no Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro que o concretiza, possa sair enriquecido, através do seu cruzamento com os referentes de competência profissional referenciados no Quadro 1 e, deste modo, consubstancie um referencial de desenvolvimento e de avaliação mais completo, no âmbito das práticas supervisionadas na formação de professores.

Referências Bibliográficas

- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século XXI*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Castells, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura* (Vol. I). Lisboa: FCG.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: ASA.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Lévy, P. (1998). *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. São Paulo: ARTMED.
- Morea, M. A. (2008). Educar para la diversidade informacional: Hacia el multialfabetismo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 7-22.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perfil de competências dos alunos para o século XXI* (2017). República Portuguesa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Raymond, D. (2001). Nouveaux espaces de développement professionnel et institutionnelles: des terrains accidents. In D. Raymond (Ed.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp. 5-15). Sherbrooke: Éditions CRP.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão Curricular – a especificidade do 1.º ciclo. In A. Graça (Org.), *Gestão Curricular no 1.º ciclo. Monodocência - coadjuvação. Encontros de Reflexão – Viseu 2000* (pp. 17-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boek Université.

Toffler, A. (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.

Touraine, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes.

Legislação

Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de julho. *Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República n.º 120, Série I*. 2237-2244. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República n.º 102, Série I*. 1988-(2) a 1988-(15). Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. *Diário da República n.º 201, Série I*. 5569-5572. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República n.º 79, Série I*. 2341-2356. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. *Diário da República n.º 92, Série I*. 2819-2828. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro. *Define os padrões de desempenho docente*. *Diário da República n.º 206, Série II*. 52300-52302. Ministério da Educação.

(Página deixada propositadamente em branco)

**PEER COACHING COMO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO
COLABORATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

PEER COACHING AS A STRATEGY OF COLLABORATIVE
SUPERVISION FOR TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT

Luiz Cláudio Queiroga

ORCID 0000-0002-1021-3443

Instituto Piaget, Viseu

Carlos Barreira

ORCID 0000-0001-6137-2842

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Albertina Oliveira

ORCID 0000-0001-9521-528X

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Resumo

Na escola contemporânea, urge implementar culturas colaborativas supervisivas no seio da comunidade docente, para que a observação de práticas pedagógicas, entre professores, possa, definitivamente, ser vislumbrada como uma estratégia ao serviço da escola, assumindo um papel fundamental no aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, importa compreender a relevância do *peer coaching*, entendido como uma estratégia de supervisão colaborativa, num quadro formativo de observação de aulas entre pares. Tal

estratégia, alicerçada num ambiente de confiança, de apoio e respeito mútuo, entre professores, pode desempenhar um papel fulcral no processo de formação em contexto, contribuindo para a promoção do desenvolvimento profissional docente e da melhoria das práticas pedagógicas.

Palavras Chave: *peer coaching*; supervisão colaborativa; desenvolvimento profissional docente.

Abstract

In contemporary school, the implementation of collaborative supervising cultures within the teachers' community is urgent, so that the observation of pedagogical practices among teachers can become a strategy of school development, assuming a key role in the improvement of the teaching-learning processes. In this sense, understanding peer coaching as a strategy of collaborative supervision acquires great relevance in the training context of lessons' observation among peers in the classroom. This strategy, based on an atmosphere of trust, mutual respect and support among teachers, can play a key role in the process of training in context, as a mean of fostering teacher professional development and improvement of pedagogical practices.

Keywords: peer coaching; collaborative supervision; teacher professional development.

1. Introdução

A partir de 2008 a avaliação do desempenho docente passou a ter subjacente a avaliação pelos pares, orientada por processos de supervisão pedagógica com recurso efetivo à observação de aulas. No entanto, os professores, no contexto da avaliação do desempenho, consideram que a supervisão pedagógica não tem contribuído para o desenvolvimento profissional nem para a melhoria das práticas peda-

gógicas. Em boa parte, esta percepção depreciativa parece-nos emergir da adoção de um conceito de avaliação vinculado estritamente a um juízo de valor refletido na classificação do desempenho do docente com óbvias repercussões na sua progressão na carreira. Por outro lado, como sabido, tal avaliação tem gerado grandes tensões entre os professores. Porém, a avaliação pode ir além da lógica sumativa e de prestação de contas, assumindo também um propósito de natureza mais formativa, orientado para o desenvolvimento profissional e organizacional, possibilitando ao professor “refletir, autoavaliar, ser avaliado, numa perspetiva de reflexão/ação, conducente à melhoria de técnicas, estilos e estratégias de ensino, capazes de dar resposta a todos os alunos, promovendo o seu sucesso” (Coelho & Oliveira, 2010, p. 12). É neste contexto que apresentamos uma proposta de observação de aulas baseada no modelo de supervisão clínica, com vista a atenuar a conotação negativa muitas vezes atribuída à supervisão pedagógica no âmbito da avaliação do desempenho, dando relevância ao *peer coaching* como estratégia de desenvolvimento profissional entre pares com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas e letivas nas escolas, apoiadas no trabalho colaborativo entre professores.

2. A importância da observação de aulas no contexto da supervisão pedagógica

A observação de aulas apresenta-se como uma atividade fundamental na formação dos professores, pelo que a sua utilização como estratégia de auscultação, introspeção, descrição, explanação e análise permite uma re/construção da prática profissional. A observação pode ser definida como o “conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 86). Esta permite, em contexto real de ensino, a

obtenção de dados sobre as ações dos professores, detetar possíveis necessidades pedagógicas e, assim, compreender com maior rigor as suas competências de ensino, relevando-a para um patamar que, na opinião de Pinto (2011, p. 21), deve ser encarada como “um processo fundamental de recolha de dados necessários à reflexão da prática pedagógica quotidiana, com vista ao desenvolvimento do professor e conseqüentemente ao sucesso educativo dos alunos”. A sala de aula é o cerne do trabalho do professor, em torno da qual são realizadas observações referentes à sua prática de ensino e de onde provêm informações de grande utilidade para proceder a reflexões conjuntas. Neste âmbito, a observação de aulas considera-se “um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Reis, 2011, p. 11).

Podendo ser vista pelo prisma da “construção de uma visão sobre a aula” (Lapo, 2011, p. 52), a análise, a compreensão do/s fenómeno/s decorrente/s do processo ensino/ aprendizagem e a reflexão introspectiva e interpretativa de foco/s específico/s, poderá elevar a observação para patamares de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Pelo que, nesse sentido, se espera que desempenhe “um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudanças na escola” (Reis, 2011, p. 13).

Neste âmbito, não nos parece ser dispensável a observação de aulas, ela é “a pedra angular de qualquer processo de orientação e de supervisão tendo como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 6). Ao ser entendida como uma estratégia potenciadora de formação de professores, destaca-se um conjunto de vantagens, designadamente, como sublinha Vieira (1993): “1. consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e às conceções que a determinam; 2. desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática; 3. confronto de prá-

ticas e concepções alternativas do processo de ensino/aprendizagem; 4. possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias para a sua resolução (sentido “clínico” da observação); 5. enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor” (p. 83).

Na formação de professores, a observação de aulas aparece assim como uma das possíveis estratégias associada à supervisão (Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira & Moreira, 2011) que, ao incluir o modelo de supervisão clínica, enfatiza a sala de aula como espaço privilegiado de análise e reflexão sobre os processos de ensino e dos contextos educativos que os envolvem (Queiroga, 2016). O modelo de supervisão clínica acentua a importância das relações colaborativas e a colegialidade entre professores, sendo o supervisor visto como um colega que desenvolve uma relação de confiança com o professor observado, para melhorar tanto a sua própria prática como a aprendizagem do aluno (Nolan & Hoover, 2011), podendo até existir troca de papéis. Assim, a supervisão clínica poderá ser definida como uma *peer (super) vision* concebida para melhorar o desempenho do professor em contexto de sala de aula, implicando “a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os actores envolvidos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30). Com efeito, de acordo com Goldhammer, Anderson, e Krajewski (1980), a supervisão clínica é uma estratégia para formação e aperfeiçoamento dos professores, sendo vista simultaneamente como um processo de autodiagnóstico, autoformação, autosupervisão, autoavaliação e heteroavaliação centrado no desenvolvimento profissional, através de ciclos de melhoria sistemáticos de planificação, observação e análise da ação do professor, com o intuito de provocar mudanças relevantes nas práticas pedagógicas.

Na ótica de Alarcão e Tavares (2003, p. 26), a supervisão clínica “é mais apropriada no contexto de formação contínua do que na formação inicial”, pelo facto de atuar “numa autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento” (p. 119), funcionando a escola, enquanto organização, como contexto privilegiado de formação (Oliveira-Formosinho, 2002). O objetivo desta perspetiva supervisiva é melhorar a prática de ensino do docente, constituindo-se a sala de aula num espaço de reflexão e de “análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). A formação opera-se, desta forma, de acordo com uma via dialógica. Segundo Glickman, Gordon, & Ross-Gordon (2004), a supervisão clínica assume preponderância enquanto processo com um propósito formativo que potencia o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, sendo o cerne da atividade supervisiva a colaboração entre docentes.

Neste contexto, e na opinião de Day (2001), as escolas podem levar a efeito ações de observação de aulas entre pares, organizadas internamente, formativas, e com forte pendor colaborativo, por forma a propiciar o desenvolvimento profissional. A efetivação desta estratégia formativa vai também ao encontro da posição assumida por Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche (2012), que aconselham a utilizar a observação pelos pares em contexto de sala de aula, com vista à melhoria do trabalho dos professores, num clima de confiança, colaboração, entreaajuda e *feedback* mútuo nas escolas. A este propósito, Cruz (2009, 2011) sublinha a importância da observação de aulas se desenvolver num processo democrático e colegial, privilegiando a partilha de conhecimentos entre os professores, na medida em que, como afirma Reis (2011), “a observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas” (p. 30).

3. *Peer coaching* como estratégia de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional

Com base nas ideias atrás defendidas, é importante abordar o *peer coaching* (aconselhamento pelos pares) pelo facto de ser valorizado por distintos autores especialistas no assunto. Na opinião de Hargreaves (1998), é uma das formas mais adequadas de colaboração, a par de outras como o ensino em equipa, a planificação conjunta, o diálogo profissional e a investigação-ação. Segundo Galbraith e Anstrom (1995), o *peer coaching* é considerado um processo de supervisão clínica orientado para a colaboração entre os professores, com vista a melhorar o ensino e potenciar o desenvolvimento profissional. Na opinião de Robbins (1991), trata-se de um processo através do qual dois ou mais professores trabalham em conjunto, em contexto de observação de aula, para partilhar ideias e refletir, ensinar e aprender mutuamente, ou resolver problemas no próprio local de trabalho. De acordo com Nolan e Hoover (2011), este processo de trabalho profissional assume-se também como estratégia de supervisão com vista a auxiliar os professores a melhorar as suas competências, desenvolver e aplicar inovadoras estratégias de ensino, analisar e encontrar soluções para necessidades identificadas, podendo mesmo ser extensivo a outros contextos fora de sala de aula. Por sua vez, Kurtts e Levin (2000) mencionam que o *peer coaching* é um conceito usado para descrever um processo em que dois ou mais colegas trabalham em conjunto com o objetivo de melhorar as competências profissionais de ensino, observando o desempenho em contexto de sala de aula e fornecendo *feedback* construtivo. Com efeito, entende-se que o *peer coaching* é ao mesmo tempo um processo formativo e uma estratégia de *peer (super) vision* de aulas, colaborativa, colegial, e paritária entre professores, realizados sob uma posição de igualdade, onde a reflexão conjunta potencia o desenvolvimento profissional.

Pelas razões apresentadas, pensamos que na escola pode ser desenvolvido um trabalho de apoio entre professores, através do *peer*

coaching, uma vez que é predominantemente considerado como uma estratégia de supervisão clínica que contribui para um clima de respeito mútuo entre professores, envolvendo também as lideranças (Nolan e Hoover, 2011). Neste contexto, um professor observa a aula de outro, com intenção de ajudar e melhorar, desencadeando um processo de aprendizagem profissional de planificação colaborativa, observação, *feedback* e mudança. Para Nolan e Hoover (2011), podemos mesmo estar perante uma prática supervisiva, com a intenção explícita de analisar e melhorar aspetos do desempenho pedagógico do docente, que é realizada por dois colegas, que podem desempenhar ora a função de observador ora a de observado.

Deste modo, Kurtts e Levin (2000) e Nolan e Hoover (2011) referem que o *peer coaching*, embora possa ser desenvolvido de várias formas, normalmente assume uma estrutura semelhante à supervisão clínica com um ciclo completo de observação de aula, que inclui pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação para constatar as mudanças decorrentes do processo de desenvolvimento, apresentando sobretudo uma valência formativa não orientada para efetuar julgamentos avaliativos do desempenho do professor. De acordo com Nolan e Hoover (2011), a implementação de uma estratégia de *peer coaching* na escola é essencial por várias razões: em primeiro lugar, pelo facto de ter por base a investigação sob as condições que decorrem das especificidades da aprendizagem de adultos; em segundo lugar, o impacto da prática efetiva de supervisão em diferentes estádios de desenvolvimento profissional dos professores; e, por fim, o papel do supervisor ser extensivo aos professores que detêm o conhecimento e as competências necessárias para concretizar o processo de observação de aula.

Para que o *peer coaching* possa ser utilizado como processo supervisivo promotor de formação profissional, tem que ser equacionado de acordo com quatro condições que respeitam os princípios fundamentais da aprendizagem dos adultos (Merriam e Bierema, 2014). Desde logo,

deve existir respeito mútuo e confiança. Os adultos precisam de sentir que trabalham num ambiente de seriedade profissional e no qual são valorizados como pessoas com as suas próprias singularidades. O processo deve respeitar a necessidade de autodireção, pelo facto de que os adultos, por natureza, responderem bem quando lhes são proporcionadas oportunidades para assumirem a responsabilidade da sua própria aprendizagem e quando esta corresponde aos seus interesses e atende às suas necessidades específicas. A participação voluntária é uma das condições essenciais, já que os adultos aprendem melhor quando participam de livre vontade em iniciativas de aprendizagem. Deve privilegiar-se o espírito colaborativo, pelo facto de que os adultos aprendem melhor se os membros da organização à qual pertencem partilharem conhecimentos e estabelecerem relações de entreatajuda, em vez de optarem por trabalhar de forma isolada.

Por outro lado, vários pré-requisitos devem ser considerados aquando da implementação do *peer coaching* (Dalton & Moir, 1991, apud Galbraith e Anstrom, 1995). Em primeiro lugar, as pessoas envolvidas devem crer que não se irá pôr em causa a adequação do que fazem, contudo é importante aceitarem a possibilidade de repensar e enriquecer a sua ação com vista a obter melhores resultados. Em segundo lugar, os professores envolvidos devem assentar as suas relações num clima de confiança e valorização do trabalho realizado, no âmbito do qual as pessoas se preocupem umas com as outras, estando dispostas a ajudar e apoiar o seu par, em vez de assumirem uma postura crítica pouco construtiva.

Na opinião de Showers (1984) e que nós subscrevemos, tal estratégia supervisiva para ser desenvolvida sob as condições atrás referidas, tem que estar alicerçada em cinco funções: o *companheirismo* – em que os professores refletem sobre os sucessos e insucessos de forma espontânea, trocam experiências com os pares, reduzindo desta forma o isolamento; *feedback* – os professores fornecem *informação* de qualidade sobre o desempenho, qualquer que seja o seu papel;

análise – os professores ajudam-se mutuamente por forma a compreender os problemas e as mais-valias das suas práticas de ensino; *adaptação* – os professores trabalham em conjunto para ajustar o ensino às necessidades dos alunos; e *apoio* – os professores fornecem uns aos outros toda a ajuda necessária para dar resposta às questões colocadas através de estratégias inovadoras.

Parece-nos que a implementação de tal estratégia de desenvolvimento profissional não é tarefa fácil, uma vez que continuam ainda limitadas as oportunidades para a melhoria das práticas dos professores, através da observação de aula, devido às contingências organizacionais e pedagógicas das nossas escolas (Day, 2001). Porém, a investigação revela que a utilização do *peer coaching* produz vários benefícios: i) melhora a compreensão do ensino, a capacidade de autorreflexão e a competência profissional dos professores; ii) favorece a renovação e o reconhecimento profissional; iii) aumenta a colaboração e a eficácia no desempenho docente; iv) fomenta uma maior coesão na cultura escolar e um clima positivo que contribui para o bem-estar do aluno (Robbins, 1991). Deste modo, e perante as informações provenientes dos relatórios desenvolvidos pela OCDE, desde 2000, incentivam-se políticas educativas que potenciem a qualidade do ensino em Portugal, através da criação de dinâmicas colaborativas que simultaneamente possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a melhoria eficaz das próprias escolas (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Lima, 2002; Morgado, 2005; Santiago, Roseveare, Van Amelsvoort, Manzi, e Matthews, 2009; Santiago et al., 2012).

Por conseguinte, atendendo às especificidades das escolas, podem ser desenvolvidos processos colaborativos, de pendor formativo, orientados para a observação de aulas entre os professores, através do *peer coaching*, enquanto estratégia de supervisão pedagógica. Este trabalho em conjunto pressupõe a tentativa de melhorar as competências profissionais dos professores através do seu envol-

vimento ativo em contexto: “é, sem dúvida, a aprendizagem com o maior retorno porque é a mais específica (adaptada à situação) e social (envolve o grupo), mudando simultaneamente o indivíduo e o contexto” (Herdeiro, 2010, p. 31).

4. Conclusão

Em síntese, podemos referir que o *peer coaching*, como estratégia de supervisão clínica com recurso à observação de aulas, é considerado um processo colaborativo entre profissionais de ensino, construído com base no respeito mútuo e numa relação de confiança, pelo que as escolas devem criar as condições necessárias à sua efetivação. Assim, os professores ao desenvolverem tal estratégia de supervisão pedagógica participam ativamente na planificação, concretização e avaliação da formação em contexto escolar, identificando necessidades, refletindo em conjunto para encontrar soluções e experimentando novas metodologias de trabalho, com o objetivo de melhorar as competências pessoais e profissionais. Com efeito, a estratégia de *peer (super) vision* colaborativa assume um propósito de natureza formativa, orientado para o desenvolvimento profissional enquanto “processo de regulação e de melhoria das práticas pedagógicas dos professores e educadores” (Fernandes, 2009, p. 21), com repercussões na eficácia da escola enquanto organização.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Coelho, A. & Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

- Cruz, I. (2009). Observação de aulas: Estratégia de desenvolvimento profissional. *Revista Elo* 16, 137-145.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas: Supervisão e colaboração. In E. Machado, M. Alves & F. Gonçalves (Org.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81-94). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista Elo*, 16, 19-23.
- Galbraith, P. & Anstrom, K. (1995). Peer coaching: An effective staff development model for educators of linguistically and culturally diverse students. *Journal Directions in Language & Education*, 1(3), 1-10.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2004). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Goldhammer, R., Anderson, H., & Krajewski, J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Kurtt, S. & Levin, B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and peer support. *Teaching Education*, 11(33), 297-310.
- Lapo, M. (2011). A observação de aulas permitir-me-á verificar o processo de ensino/aprendizagem e ainda colaborar no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional do professor? In M. Pinto, M. Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Orgs.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 51-81). Alcochete: Alfarroba.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Merriam, B. & Bierema, L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. (2011). Poder-se-á, através da observação de aulas, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução. In M. Pinto, M. Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Orgs.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 17-37). Alcochete: Alfarroba.
- Queiroga, L. (2016). *Avaliação do desempenho docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP - 2. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Association for supervision. Alexandria: Virginia.
- Santiago, P., Roseveare, D., Van Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews P. (2009). *Teacher evaluation in Portugal*. OECD Review. Retrieved from: <http://www.oecd.org/portugal/43327186.pdf>
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/22230955>.
- Serafini, Ó. & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1-19.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.

(Página deixada propositadamente em branco)

PARTE II

**ÉTICA E PROFISSIONALIDADE
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

(Página deixada propositadamente em branco)

A ÉTICA PROFISSIONAL NO TEXTO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

THE PROFESSIONAL ETHICS IN PRE-SERVICE PROFESSIONAL TRAINING REPORTS

Paulo Renato Bernardes Nobre

ORCID 0000-0001-8490-1794

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física (CIDAF)

Resumo

O nosso quotidiano encerra, hoje, características específicas em que a superficialidade, a volatilidade e o efémero se apresentam como normais, fruto de uma aceleração da vida diária. Se a questão de como preparar os indivíduos para uma sociedade em aceleração constante surge aqui como uma preocupação fundamental, ela remete-nos necessariamente para outro nível, o dos indivíduos responsáveis pela educação das gerações seguintes, na educação familiar, no ensino ou na formação específica.

Neste quadro e face a estas alterações, ganha relevância o estudo atual da ética, como pensamento e exercício, e é nesse sentido que o fazemos no âmbito específico da formação inicial de professores de Educação Física. O estudo que apresentamos neste trabalho incide sobre a abordagem escrita dos alunos do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação

Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), relativamente à componente ético-profissional da sua formação. A partir da análise do conteúdo de 35 relatórios de estágio, procuramos identificar o nível de reflexão utilizado pelos alunos e recolher indicadores de ação para a melhoria da intervenção dos supervisores/orientadores no domínio da ética profissional.

Os resultados apontam para níveis de reflexão superficiais, em conformidade com o Guia de Estágio; para a necessidade de uma abordagem mais abrangente nas unidades curriculares do primeiro ano do curso; e para uma necessidade de exploração do significado do referencial de competências associadas à atitude ético-profissional.

Palavras-chave: ética profissional; formação inicial; avaliação da formação; educação física.

Abstract

New features such as superficiality, volatility or fleetingness are transforming human life and are now accepted as normal, as a result of an acceleration of today's life. How to prepare individuals for a society in constant acceleration is a major concern, and this justifies a need to focus on the people responsible for next generations' education, at family, at schools or at professional training.

In this context, the study of ethics gains relevance, as theoretical and social constructs and as practice. We study this phenomenon in the context of specific initial training of physical education teachers. This study focuses on the writing approach of the students in the master's course in Teaching of Physical Education at Basic and Secondary Education (MEEFEB) of Faculty of Sports Science and Physical Education, University of Coimbra. Our focus of analysis is the ethical component of their pre-service professional training report. We seek to identify the level of reflection used by students and

collect action indicators for improving the involvement of practicum supervisors in the field of professional ethics.

Content analysis of 35 practicum reports revealed: low and surface reflection levels, in accordance with the Internship Guide; the need for a more comprehensive approach to ethics in first year curricular units of the course; and a need for exploration of meanings on the framework of judgment of the competences inherent to the ethical and professional attitude.

Keywords: professional ethics; pre-service teacher training; evaluation of pre-service training; Physical Education.

1. Introdução

O nosso quotidiano encerra, hoje, características específicas em que a superficialidade, a volatilidade e o efêmero se apresentam como normais, fruto de uma aceleração da vida diária. O constante fluxo de estímulos a que somos sujeitos gera uma espiral de inconstância que favorece o hiperconsumo (Lipovetsky, 2010) e o desenvolvimento de uma sociedade individualista e privatizada, em que os vínculos humanos se tornam precários, porque voláteis e incertos. As sociedades em constante transformação perdem a forma e tornam-se líquidas, diz-nos Bauman (2007), permitindo outros modos de gestão e controlo da vida dos indivíduos.

Neste quadro, precisamos descobrir que competências são necessárias a quem tem responsabilidade na educação das gerações seguintes, na educação familiar, no ensino ou na formação específica. Precisamos igualmente deter o nosso olhar sobre o que estamos a fazer hoje, enquanto formadores de professores.

O estudo atual da ética, e da ética profissional no nosso caso, assume hoje outra relevância, como pensamento e exercício e é nesse sentido que o fazemos no âmbito específico da formação inicial de professores de Educação Física. O estudo que apresentamos neste

trabalho incide sobre a abordagem escrita dos alunos do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), relativamente à componente ético-profissional da sua formação. A partir da análise do conteúdo dos relatórios de estágio, procuramos identificar o nível de reflexão utilizado pelos alunos e recolher indicadores de ação para a melhoria da intervenção dos supervisores/orientadores no domínio da ética profissional.

2. Ética e formação de professores

A literatura tem revelado uma discussão sobre a orientação a imprimir aos cursos de formação de professores, entre a opção por uma formação centrada no domínio dos conteúdos ou por uma formação holística e contextual associada a competências construídas. A discussão reflete em certa medida um espectro de orientações possíveis, que configuram igualmente diferentes perspetivas éticas inerentes à formação e à profissão docente.

Na nossa perspetiva, a preparação de um profissional de ensino implica desde logo o domínio dos conteúdos a ensinar (conhecimento científico) e das suas formas de ensinar (conhecimento pedagógico) associado a competências de desenvolvimento do currículo e de metaensino; implica também uma ética profissional que se refere precisamente à capacidade e à competência (no singular) do professor em mobilizar as estratégias ou formas de ensinar mais adequadas a cada situação em ordem a promover efetivamente a aprendizagem dos alunos e a preparação de cidadãos plenos, aprendentes ao longo da vida (Nobre & Ribeiro Silva, 2016). Esta preparação envolverá igualmente uma vontade de adaptação permanente e uma crítica moral adequada às exigências da sociedade atual. Cabe questionar que ética servirá hoje a preparação para uma profissão complexa como a de professor.

A ética refere-se ao conjunto de princípios morais pelos quais um indivíduo rege a sua conduta pessoal ou profissional, estando associada, na lógica de Aristóteles (2004), a uma construção progressiva de uma consciência moral, baseada no equilíbrio e operada pelo discernimento e regulada pela razão. Nesta linha, a ética profissional diz respeito à proficiência na atividade profissional e aos valores que fundamentam a atividade profissional.

A ética profissional dos professores refere-se, também, ao conjunto de deveres e de direitos inerentes à profissão que se sustentam numa responsabilidade moral e social e se podem associar a uma deontologia profissional, defende Reis Monteiro (s.d.). Neste sentido, a preocupação da formação de docentes deverá orientar-se para o desenvolvimento de um profissionalismo que potencie a intelectualidade e a colegialidade e possa dar expressão a uma profissionalidade reflexiva e ética, consubstanciada por um compromisso claro com a aprendizagem: dos alunos, de cada docente em si, de cada docente na relação com os outros, da escola enquanto escola que aprende no contexto de uma comunidade educativa e como organismo de uma hierarquia política.

Nesta linha de pensamento, Estrela e Caetano (2012) salientam que o estudo das dimensões éticas não é ainda frequente na formação inicial. O fenómeno deve-se a várias razões, destacando-se, por um lado, um contacto reduzido com situações escolares e circunscrito maioritariamente ao último ano de formação; por outro, uma preparação insuficiente dos alunos para a reflexão; e, finalmente, a existência de diferentes perspetivas de ética, por vezes contraditórias.

Com efeito, a construção identitária do professor resulta de múltiplas confluências e fatores, cuja influência nem sempre é convergente no que refere ao contributo para uma formação ético-profissional do futuro professor.

3. Ética e formação inicial de professores de Educação Física

A literatura mostra que em Portugal os cursos de formação inicial de professores de Educação Física apresentam uma orientação prática, com pouca expressão de uma orientação crítica e social (Silva, Batista, e Graça, 2014). A forma como se processa a socialização e a inserção do estagiário na escola é outro fator cuja influência se faz sentir consoante a velocidade e o entendimento dessa mesma socialização, como relembram Alves, Queirós, e Batista (2014), com consequências para a intervenção do estudante estagiário e para a forma como interpreta, se relaciona e problematiza as condições normativas que emolduram a sua ação (estrutura).

Por outro lado, os estudantes estagiários de Educação Física revelam uma propensão para manter as suas crenças iniciais e uma resistência a perspectivas mais críticas socialmente (Wrench & Garrett, 2015), o que pode estar associado quer a um domínio de um repertório pouco alargado e sustentado que lhes permita atuar de forma autónoma e original, quer a uma necessidade de maior contacto com a realidade escolar ao longo da sua formação académica (Lima, Resende, e Cardoso, 2015). O estudo realizado por Caires (2006) sobre o repertório experiencial dos estudantes estagiários ($N=229$) da Universidade do Minho revelou a existência de lacunas na vertente de reflexão, componente essencial para uma gestão crítica e autónoma do seu desenvolvimento profissional. A intervenção dos orientadores terá aqui um papel fundamental.

Sabemos que as experiências proporcionadas pelos detentores dos saberes da prática, os professores cooperantes, é vital para o desenvolvimento da ética profissional do estagiário (Queirós, 2014, p. 79), pela possibilidade de criar oportunidades de atenção explícita aos princípios éticos, juntamente com a sua aplicação e a reflexão na e sobre a ação (Bergman, 2013). Neste quadro, a mediação do professor cooperante é essencial para a construção de uma dimensão ética do

ensino. Esta mediação, como salientam Seabra, Silva, e Resende (2016) ocorre a vários níveis: na compreensão do seu papel como mediador do conhecimento, na ressignificação do conhecimento adquirido a partir da vivência da prática pedagógica, na exploração da capacidade reflexiva e autorreflexiva do estagiário, no domínio dos processos de comunicação e do trabalho colaborativo, na capacidade de inovação, na valorização da conceção do professor como investigador. Mas esta intervenção requer uma preparação prévia consentânea e adequada do estudante estagiário.

Alguns autores, como Kruea-In e Kruea-In (2015), no caso da Educação Física e Saúde, defendem uma inclusão do estudo da ética nas várias disciplinas que compõem o plano de estudos do curso de formação de professores. Para estes autores, uma preparação ética geral resulta insuficiente e defendem que o curso de formação deve incluir a dimensão ética específica das disciplinas, possibilitando uma maior exposição às questões éticas da prática de ensino e uma melhor preparação do aluno estagiário.

O estudo de Maxwell et al. (2016), sobre a formação inicial e realizado em cinco países, mostra que é comum uma abordagem integrada da componente ética na formação inicial de professores, embora as vantagens de uma ou outra abordagem necessitem ser investigadas. Sabemos, hoje, que as abordagens de formação inicial que incluem a aprendizagem de processos de investigação em educação parecem ser um fator potenciador da aprendizagem a partir da reflexão, abrindo caminhos para uma ética profissional (Estrela e Marques, 2009) que inclua a análise do ensino. Vemos com interesse a possibilidade de uma abordagem integrada, associada a uma intervenção reflexiva a partir dos dilemas da prática e devidamente alinhada ao longo do curso. Referimo-nos a uma abordagem à ética que seja sustentada numa capacidade de investigar as práticas, no sentido do seu aperfeiçoamento contínuo, e que se afasta de uma ideia de formação de professores como um cúmulo aplicado de orientações teóricas.

No quadro dos problemas identificados por Estrela e Caetano (2012) no seu estudo, a componente ética do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário é trabalhada transversalmente no primeiro ano, com uma estruturação mais específica no último ano do curso, em contexto real de ensino. É neste ano que esta componente ganha expressão no texto curricular, do ponto de vista dos objetivos e dos conteúdos das diferentes unidades curriculares.

4. Estágio Pedagógico e atitude ético-profissional (MEEFEBS)

A estrutura curricular do mestrado está organizada de acordo com a legislação referente à formação de professores, com destaque para o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007).

A componente ética da formação dos professores tem por referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹, o Estatuto da Carreira Docente² e o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.³

Na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, a unidade curricular de Estágio Pedagógico desenvolve-se ao longo dos 3.º e 4.º semestres do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). A estrutura do estágio baseia-se em quatro grandes áreas de intervenção próximas das estabelecidas no ECD (n.º 2 do art. 13.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012) e definidas no Guia de Estágio do curso: 1) Atividades de ensino e aprendizagem; 2) Atividades de

¹ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

² Decreto-Lei n.º 15/2007, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

³ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

organização e gestão escolar; 3) Projeto e parcerias educativas e; 4) Atitude ético-profissional (Silva, Fachada, e Nobre, 2014).

O referencial de avaliação que integra este documento está organizado em três níveis de desempenho: aprendizagem, proficiência e mestria, para cada uma das quatro áreas. O estágio é suplementado pela elaboração de um Relatório de Estágio final, numa unidade curricular do 2.º semestre com a mesma designação, o qual integra uma componente de reflexão alargada sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

A área da Atitude ético-profissional é transversal a toda a intervenção dos alunos estagiários, com a turma e no quadro alargado da escola, sendo considerada essencial para o desenvolvimento do agir profissional dos futuros professores e professoras. Sintetizamos no quadro 1 as várias competências associadas à componente ético-profissional do estágio pedagógico.

Competências	Indicadores
A. Compromisso com as aprendizagens dos alunos	Diferenciação da aprendizagem e atitude inclusiva perante os diferentes alunos e alunas. Promoção do sucesso dos alunos.
B. Compromisso com as próprias aprendizagens	Comprometimento com o seu processo de aprendizagem, Consciência dos pontos fortes e fracos e das ações a desenvolver perante estes. Projeção sobre a construção da sua profissionalidade
C. Conhecimentos gerais e específicos	Domínio e uma mobilização contextualizada de conhecimentos do âmbito científico da profissão docente e da Educação Física.
D. Autoformação e desenvolvimento profissional	Integração da autoformação e da pesquisa autónoma como elemento potenciador do seu processo de aprendizagem
E. Disponibilidade para os alunos e para a escola	Disponibilidade sistemática para os alunos e para a escola
F. Trabalho em equipa	Promoção e animação do trabalho de equipa. como responsabilidade própria e coletiva.
G. Capacidade de iniciativa e responsabilidade	Sentido de responsabilidade, respeito pelos compromissos e capacidade de iniciativa. Cumprimento das exigências inerentes à escola e ao estágio.
H. Inovação das práticas pedagógicas e documental	Intervenção pedagógica original e inovadora.
I. Análise crítica e reflexiva	Crítica e reflexão autónoma e proposta de soluções credíveis para os problemas. Autoavaliação com base em referências internas e externas.
J. Conduta pessoal	Apresentação e conduta pessoal adequadas Assiduidade e pontualidade.

(Com base em Silva, Fachada & Nobre, 2014)

Quadro 1 – Competências associadas à atitude ético-profissional (Guia de Estágio do MEEFEBS)

No contexto dos três níveis de desempenho que referimos anteriormente, a atitude ético-profissional é revelada num conjunto de competências que envolvem o compromisso com as aprendizagens dos alunos e com as próprias aprendizagens, o domínio de conhecimentos gerais e específicos, a autoformação e o desenvolvimento profissional, a disponibilidade para os alunos e para a escola, a capacidade de trabalho em equipa, de iniciativa e a responsabilidade, a par com a inovação das práticas pedagógicas, a análise crítica e reflexiva, consubstanciadas por uma conduta apropriada às situações.

5. Objetivos do estudo

Neste estudo, analisamos o discurso escrito dos relatórios de estágio dos alunos, especificamente na componente dedicada à ética profissional. Procuramos identificar o nível de reflexão utilizado pelos alunos estagiários e recolher indicadores de ação para a melhoria da intervenção dos supervisores/orientadores no domínio da ética profissional. Para o efeito, definimos os seguintes objetivos:

- a) Conhecer a noção de ética presente nos relatórios de estágio em EF;
- b) Identificar os fatores de desempenho associados a uma ética profissional do estagiário de EF;
- c) Identificar o tipo de reflexão presente no discurso utilizado pelos estagiários;
- d) Determinar um conjunto de indicadores de melhoria da intervenção no mestrado em ensino.

6. Metodologia

O nosso estudo assenta numa abordagem qualitativa e orienta-se para uma análise do conteúdo da comunicação escrita presente nos relatórios de estágio dos alunos.

6.1. Participantes no estudo

Neste trabalho, procedemos à análise de 35 relatórios de estágio do conjunto de alunos que concluíram o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC em 2014-2015, composto por 15 mulheres e 20 homens (Quadro 2).

Quadro 2 – Participantes no estudo por sexo

Sexo	N	%
Mulheres	15	43 %
Masculino	20	57 %
Total (N)	35	100,0 %

6.2. Procedimentos e técnicas utilizadas

O estudo do tipo de abordagem escrita dos alunos à dimensão ética e profissional incidiu especificamente no capítulo do relatório de estágio dedicado à componente ético-profissional. Esta informação foi sujeita a análise de conteúdo tendo sido utilizado um procedimento por “milha” (Bardin, 2011). As unidades de registo foram recortadas com recurso ao programa MAXQDA®, tendo sido importado o conteúdo integral dos relatórios.

Uma unidade de registo é a parcela de texto a que é possível atribuir um significado próprio e cujo conteúdo é identificável, por si ou através da unidade de contexto que a integra. Seleccionámos as unidades de registo cujas propriedades semânticas fossem pertinentes e excluámos aquelas cuja pertinência fosse inconsistente ou a unidade de contexto não as sustentasse. Foram recortadas 249 unidades de registo no total. A categorização procedeu por agregação das unidades de registo de acordo com indicadores semânticos semelhantes, por aproximação sucessiva, tendo sido submetida a testes de fiabilidade intracodificador (Lima, 2013), para verificação da estabilidade e da consistência da codificação.

Na análise de conteúdo, foram recortadas 249 unidades de registo (UR) a partir do capítulo do Relatório de Estágio dedicado à ética profissional. A distribuição das UR por sexo apresenta proximidade com a distribuição da amostra: nos relatórios dos alunos foram recortadas mais unidades de registo, representando 61,4% e nos das alunas 38,6%. A média de UR é de 7 unidades nas mulheres ($DP=4,54$) e de 8 nos homens ($DP=4,73$), sendo a mediana de 7 UR comum aos dois sexos, conforme se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 3 – Unidades de registo: distribuição por sexo

Sexo	N	%	Unidades de registo (UR)				Relatórios com >10 UR
			Freq.	%	M (DP)	Md	
Feminino	15	43,0 %	96	38,6 %	7 (4,549)	7	4
Masculino	20	57,0 %	153	61,4 %	8 (4,735)	7	7
Total (N)	35	100,0 %	249	100,0 %	7 (4,676)	8	11

É revelada uma dispersão do número de UR pelos participantes, que é praticamente análoga nos dois sexos, existindo relatórios sem unidades de registo elegíveis para uma categorização consentânea com as questões em estudo.

7. Apresentação de resultados

Procedemos em seguida à apresentação dos dados e da sua interpretação, organizada de acordo com os objetivos delineados. São indicadas as percentagens relativas às unidades de registo por categoria.

7.1. A noção de ética presente nos relatórios de estágio em EF

A noção de ética é associada nos relatórios maioritariamente a um conjunto de valores morais e de cidadania (49,5%). Diz respeito igualmente à competência profissional do professor (17,9%), sendo um conjunto de valores que orientam a ação (9,5%) e constituem

uma condição para um correto desempenho da função docente (9,5%). O conceito de ética surge menos associado à reflexão (8,4%), tendo pouca expressão na associação a relações interpessoais apropriadas e à promoção do bem-estar do aluno (2%). Os dados são sintetizados na figura seguinte:

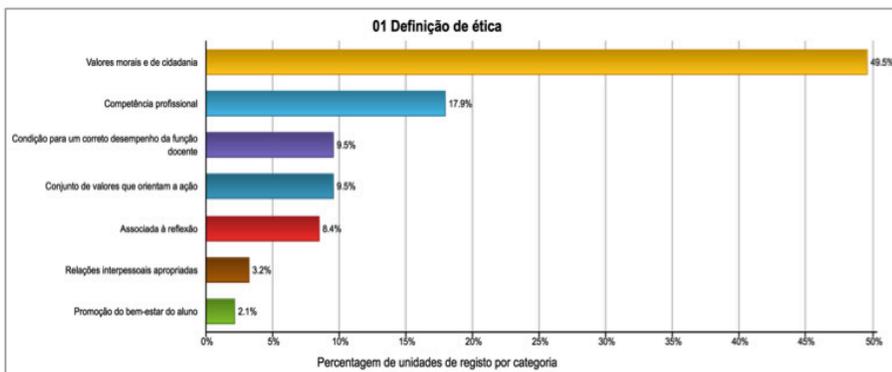


Figura 1 – Conceito de ética

No texto dos relatórios, o conjunto de valores morais e de cidadania é construído ao longo da vida do indivíduo e está presente na sua forma de ação enquanto profissional.

“A ética profissional assume-se como um conjunto de normas de conduta que deve estar presente no dia-a-dia de qualquer profissional e que deve ser respeitado ao máximo. A ética, no entanto, é também algo construído desde a nossa infância, e no momento do estágio pedagógico, a forma como a professora estagiária age, reflete aquilo que lhe foi transmitido no decorrer da sua educação”. (Rel_Estg1415_A)

Está associado a uma ideia de professor como exemplo, como é referido por um dos alunos,

“Um professor deve ser um exemplo para os alunos, como tal deve inculcar-lhes valores morais e de cidadania, participando na sua formação não só como alunos, mas também como pessoas.” (Rel_Estg1415_P2)

E também como guia do trabalho dos professores, incluindo valores como a honestidade e a responsabilidade, a dedicação e o compromisso, a colaboração e o respeito.

“A ética profissional norteia o trabalho de todos os professores no meio escolar e na sua tarefa de ensinar, logo é uma parte extremamente importante do desenvolvimento de qualquer professor, ainda mais de um professor estagiário que está a dar os primeiros passos no ensino e que necessita de criar bons hábitos de trabalho e de responsabilidade.” (Rel_Estg1415_M)

“Durante o EP, procurámos sempre ter uma conduta baseada nos valores sociais e morais, exercendo a atividade enquanto professores com responsabilidade e respeito por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, procurando inculcar nos alunos os mesmos valores.” (Rel_Estg1415_S)

Em síntese, a ética refere-se a um conjunto de valores morais e de cidadania que configuram a competência profissional e orientam a ação do professor. É condição para um correto desempenho da função docente e está associada a uma capacidade de reflexão, embora esta com uma menor expressão relativa na linha das lacunas identificadas por Caires (2006) e sendo indiciadora da falta de uma orientação crítica e social da formação (Silva, Batista, e Graça, 2014). Verifica-se nos relatórios a associação com a competência profissional e com valores morais e com o conjunto de deveres e de direitos

inerentes à profissão que se sustentam numa responsabilidade moral e social (Reis Monteiro, s.d.).

7.2. Fatores associados a uma ética profissional do estagiário de EF

No texto dos relatórios, os estagiários associam a ética profissional a um conjunto de fatores de desempenho que se aproxima do definido na literatura em outros estudos (e.g. Estrela e Caetano, 2012; Estrela e Marques, 2009; Nobre & Ribeiro da Silva, 2016).

Os fatores do desempenho que apresentam uma maior expressão são o compromisso com a aprendizagem dos alunos (16,6%), a atitude de colaboração (15,6%), o compromisso com a própria aprendizagem (12,6%), a assiduidade e pontualidade (10,1%), a assiduidade e pontualidade e o bom relacionamento (10,1%).

A promoção da formação integral do aluno (8,5%) e o cumprimento com as tarefas propostas (7,5%) têm uma expressão menor nos relatórios, embora se registe uma preocupação de alinhamento com o texto do referencial de avaliação constante do Guia de Estágio. Como se pode observar na figura 2, o desenvolvimento de uma prática reflexiva é um fator com uma menor associação à ética profissional, parecendo afastar-se do expresso na definição de ética.



Figura 2 – Fatores de desempenho associados à ética profissional

Nos relatórios, o compromisso com a aprendizagem dos alunos surge relacionado com a promoção do sucesso dos alunos,

“(…) assumimos um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, promovendo a inclusão de todos os alunos nas tarefas, mas adaptando-as às suas capacidades e dificuldades através da diferenciação pedagógica, garantindo assim o sucesso de todos os alunos da turma.” (Rel_Estg1415_P)

E com a diferenciação do ensino, procurando motivar os alunos:

“(…) assumimos um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, promovendo a inclusão dos mesmos nas aulas de EF e privilegiando a diferenciação pedagógica.” (Rel_Estg1415_J)

“Procurámos, com o auxílio da nossa orientadora, criar planos de aula inovadores e dinâmicos, que beneficiassem os ganhos nas aprendizagens ao mesmo tempo que davam uma motivação extra aos alunos para a prática da educação física.” (Rel_Estg1415_A).

Este compromisso é associado também à equidade, tarefa difícil por vezes, como observa uma das alunas,

“(…) Tentar manter a equidade perante todos os alunos da turma não é fácil uma vez que se formam laços de empatia mais facilmente com uns do que com outros, e como tal, a professora tentou sempre conhecer um pouco de cada aluno para que estes se sentissem igualmente à vontade (…)” (Rel_Estg1415_A2)

Os fatores de desempenho associados à ética profissional referem-se igualmente à existência de uma atitude de colaboração em relação à escola e ao núcleo de estágio:

“(...) foi também demonstrada disponibilidade para atuar nas actividades existentes na escola que não fossem da nossa própria responsabilidade organizativa.” (Rel_Estg1415_M)

E também a um compromisso com a própria aprendizagem dos alunos estagiários,

“(...) Ao nível do nosso próprio desenvolvimento e aprendizagem, procurámos sempre reforçar as nossas competências pedagógicas, através da pesquisa contínua, partilha de ideias com os colegas estagiários e colegas docentes (...)” (Rel_Estg1415_H)

No texto dos relatórios dos estudantes estagiários, é manifesta a noção de que a ética profissional se constrói a partir de um conjunto de fatores que envolvem a sua ação, com destaque para a mediação do conhecimento, o trabalho colaborativo e a valorização da conceção do professor como investigador (Seabra, Silva e Resende, 2016). Uma ética profissional do estagiário de EF envolve um compromisso com a aprendizagem dos alunos e com a sua própria aprendizagem (Estrela e Marques, 2009; Reis Monteiro, s.d.), e o desenvolvimento de uma atitude de colaboração e de bom relacionamento que permita dar cumprimento às tarefas inerentes à sua função. É identificada a importância do professor cooperante (Queirós, 2014) e dos outros elementos do estágio como parceiros de prática e de aprendizagem.

7.3. Tipo de reflexão presente no discurso escrito dos estagiários

A análise do tipo de discurso mobilizado pelos estagiários na componente ético-profissional do Relatório de Estágio foi realizada em relação ao nível de reflexão (superficial ou inferencial) e ao discurso (de reprodução ou de produção).

Dos 35 relatórios analisados, a maioria (57%) apresenta um discurso de reprodução e um nível de reflexão superficial, com um sentido autoconfirmatório, de cumprimento, relativamente ao conteúdo do referencial do Guia de Estágio sumariado anteriormente (Quadro 1). O nível de reflexão superficial é aliás comum a 77% dos relatórios, indiciando estes dados a necessidade de uma intervenção no âmbito não só da capacidade reflexiva sobre a ética profissional, mas igualmente da produção escrita reflexiva.

Quadro 4 – Relatórios: tipo de discurso e nível de reflexão (componente ético-profissional).

Reflexão	Discurso	Sexo				Total	
		Feminino (F)		Masculino (M)		M + F	
		Freq.	%	Freq.	%		
Inferencial	Produção	3	20%	5	25%	8	23%
Superficial	Produção	4	27%	3	15%	7	20%
Superficial	Reprodução	8	53%	12	60%	20	57%
Total (N)		15	100%	20	100%	35	100%

O elevado número de relatórios com reflexão superficial parece evidenciar lacunas de formação no domínio da ética, sobretudo quando associado à parcela reduzida de relatórios com reflexão inferencial e discurso de produção e à distribuição irregular das unidades de registo, com relatórios sem indicadores relevantes, como apresentámos antes neste documento. Estas evidências estão próximas dos constrangimentos referidos por Estrela e Caetano (2012) e indiciam o domínio de um reportório de análise pouco vasto, que associamos a uma abordagem não explícita ou pouco esclarecida da componente ético-profissional no currículo do primeiro ano do curso de mestrado. Por outro lado, estas lacunas podem estar associadas igualmente a uma intervenção dos professores cooperantes e dos supervisores de estágio mais orientada para a prática (Silva, Batista e Graça, 2014), remetendo para uma abordagem submissiva da socialização e da integração no Estágio Pedagógico e na escola

(Alves, Queirós e Batista, 2014). Como salienta Bergman (2013), a ética não deveria circunscrever-se ao momento de preparação prática do estagiário, devendo ser explicitamente combinada com o conteúdo dos cursos. E a avaliação surge aqui como um elemento fundamental na construção da ética profissional, sendo os dados reveladores da necessidade de uma intervenção reflexiva com os alunos e alunas no âmbito da exploração de significados do referencial de avaliação em geral e na componente ético-profissional em específico.

8. Considerações finais

O estudo apresenta limitações que decorrem do número de relatórios utilizado, da categorização efetuada e obviamente da opção pelo estudo de um único capítulo do relatório, excluindo-se outras referências à ética profissional no texto dos relatórios. Os resultados assumem, por isso, uma natureza exploratória, a merecer continuidade.

Os relatórios de estágio analisados neste estudo revelam uma procura global de sustentação factual da reflexão dos estagiários sobre o seu desempenho ético-profissional. Relativamente ao conceito de ética profissional, verifica-se uma certa proximidade com o dualismo competência profissional e valores associados à prática da atividade profissional, embora seja na generalidade mais associado a valores morais. A ética profissional revela-se no compromisso com a aprendizagem dos alunos, na capacidade de colaboração e no compromisso com a própria aprendizagem, não existindo uma clara afirmação em relação a uma ética do domínio de conhecimentos gerais e específicos da Educação Física.

O discurso escrito é, na maioria dos casos, autoconfirmatório e de reprodução, fruto também de uma certa inexperiência, e apresenta um nível de reflexão superficial, de conformidade, revelando um efeito de convergência discursiva com o referencial do Guia de Estágio. Com

efeito, o referencial é perspectivado como entidade externa, sendo tomado como objeto que capacita ou constrange, resultando numa abordagem tácita e superficial do seu conteúdo pelos estagiários. É manifesta a influência da estrutura (normativa) na abordagem de conformidade e de submissão ao padrão do Guia de Estágio, o que parece aproximar-se mais de uma ética formatada, do que uma ética em construção, como se pretende.

O quadro em que desenvolvemos o estudo permite associar estes resultados e as lacunas identificadas a uma abordagem não explícita para o aluno da componente ético-profissional no primeiro ano do curso, a uma possível falta de preparação do estudante para uma socialização crítica da realidade escolar e a uma intervenção dos professores cooperantes porventura deficitária na discussão do significado da ética profissional, para além do exposto no referencial de avaliação do Guia de Estágio. No quadro de uma avaliação curricular, a exploração da influência destes fatores merece ser investigada.

Como indicadores de ação futura e para além do exposto é evidenciada uma necessidade de intervenção na exploração de significados do referencial com os estagiários, no quadro de uma ética da avaliação e como fonte de reflexão que sustenta a ação e uma consciência de ser e de estar. Assumindo que a ética se constrói socialmente, cremos que esta estimulação do pensamento crítico dos estagiários ganharia, por um lado, em associar-se a uma mobilização da ação dos supervisores/orientadores para a exploração conjunta do referencial e, por outro com uma abordagem integrada da ética profissional nas várias unidades curriculares do curso, em alinhamento com a componente prática do estágio.

Referências Bibliográficas

- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Os processos de agenciamento e de estrutura no contexto do estágio profissional: A voz dos estudantes estagiários. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 209-239). Porto: Editora FADEUP.
- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco* (Trad. Portuguesa de António de Castro Caeiro). Lisboa: Quetzal.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bergman, D. J. (2013). Pre-service teachers' perceptions about ethical practices in student evaluation. *Issues in Teacher Education* 22(1), Spring, 29-48.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 87-98.
- Estrela, M. T. & Caetano, A. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, 21, 219-230.
- Estrela, M. T. & Marques, J. (2009). Género e pensamento ético de professores. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima (Orgs.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar. Atas do X Congresso da SPCE*. [CD ROM]. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Kruea-In, N. & Kruea-In, B. (2015). Pre-Service Teachers' Responses to Ethical Situations Related to Teaching Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 988-992.
- Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S. & Resende, R. (2014). A prática de ensino supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 68-74.
- Lima, R., Resende, R. & Cardoso, S. (2015). Prática de ensino supervisionada em educação física: A realidade escolar aos olhos dos estudantes estagiários. *Gymnasium*, 1(1), 101-102.
- Lipovetsky, G. (2010). *A Felicidade Paradoxal: Ensaio Sobre a Sociedade do Hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A., Filion, M., Boon, H., Daly, C., Van den Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M., & Walters, S. (2016). A Five-Country Survey on Ethics Education in Preservice Teaching Programs. *Journal of Teacher Education*, 67(2), 135-151.
- Nobre, P. & Ribeiro Silva, E. (2016). O perfil do professor de Educação Física na perspetiva dos alunos em formação inicial. *Ágora para la EF y el Deporte*, 18(2), 151-166.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-86). Porto: Editora FADEUP.

- Reis Monteiro, A. (s.d.). *Para uma Deontologia Pedagógica* [online]. Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Obtido em 18 de setembro de 2011 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro.pdf>
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(3), 32-47.
- Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2014). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º semestres 2014-15*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 113-142). Porto: Editora FADEUP.
- Wrench, A. & Garrett, R. (2015). Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education. *Sport, education and society*, 20(2), 212-227.

Legislação

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*. 3067-3081. Assembleia da República
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201, Série I*. 5569-5572. Ministério da Educação
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007, Série I*. 1320-1328. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/2007, Série I*, 501-547, Ministério da Educação,
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2012, Série I*, 829 – 855, Ministério da Educação e Ciência

**A ÉTICA POSSÍVEL NUMA
PROFISSIONALIDADE PERTURBADA**

POSSIBLE ETHICS IN A TROUBLED PROFESSIONALITY

Miguel Fachada

ORCID 0000-0002-4193-4198

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física (CIDAF)

Resumo

A partir do reconhecimento da importância da dimensão ética do trabalho docente e das aprendizagens dos alunos, propõe-se uma reflexão em torno da necessidade de um exercício docente autónomo e eticamente informado e dos veículos da influência ética na ação de ensinar. Questiona-se os contornos da influência ética da docência, a partir de elementos descritivos da realidade da profissionalidade docente eventualmente perturbadores do exercício de decisão, com potencial impacto na aprendizagem de princípios e valores éticos.

Palavras-chave: professores; ética; profissionalidade; desprofissionalização.

Abstract

Taking as starting point the importance of the ethical dimension of both the teachers' work and the students' learning, we propose a closer look at the need of professional and ethical autonomy, and at

the means by which ethic influence is exerted. We ask the question as to how ethical influence is shaped, considering descriptive elements of the reality of teacher professionalism, which can potentially disrupt the autonomous decision-making process, causing a potential impact on the learning of ethical principles and values.

Keywords: teachers; ethics; professionalism; deprofessionalization.

1. Introdução

A ética docente tem merecido destaque recente no panorama da investigação educacional em Portugal e, atendendo ao ritmo e sentido da evolução social, parece ser uma área de conhecimento e estudo cada vez mais atual e necessária. Para Kahn (2006), três fatores contribuem para esta necessidade: a associação contemporânea da moral a uma individualização de valores, presente nas argumentações e decisões, mas também na definição das finalidades da educação e dos propósitos da ação docente; o questionamento das fronteiras de autoridade da escola, associado à participação de outras entidades (leia-se, *poderes*) na definição do que é bem e desejável para as organizações e a educação; a relação entre crescente exigência de qualidade profissional e *profissionalização* da ocupação docente, em que as reivindicações de consagração do trabalho como prática altruísta e socialmente relevante, e de controlo pela própria classe, emergem como causas principais.

Este último fator confere particular atualidade à ligação entre *profissionalidade* e ética. Apesar da diversidade de significados atribuídos à profissionalidade, parece-nos ser aceitável, e por isso a mobilizamos neste texto, a sua conotação descritiva e qualificativa do trabalho docente proposta por Sacristán (1991): “(...) conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 61). Se é certo que não encerra o debate em torno da necessária clarificação conceptual dos termos usados no campo (Estrela, 2014), situa-nos na realidade concreta do

trabalho docente, remete para o nível do coletivo ocupacional e é suficientemente amplo para afirmar o lugar que a ética ocupa no seu desenvolvimento quotidiano. Contudo, neste texto não pretendemos salientar esta linearidade quase lógica e natural entre profissionalidade e ética. Procuramos sim, num posicionamento crítico em relação à realidade quotidiana do trabalho docente, interpelar algumas condições de desenvolvimento da profissionalidade com potenciais efeitos na materialização da ética no ensino.

2. Ética e docência

A dimensão ética do trabalho docente tem sido aprofundada a partir da própria natureza da ação de ensinar. A interpelação feita por Legault, Jutras, & Desaulniers (2003) a uma educação cuja racionalidade resida no privilégio da sua operacionalização por objetivos, e à sua mensuração como base para a avaliação das aprendizagens, é uma boa ilustração da necessária afirmação da essência ética do ato educativo. O entendimento da educação como dialética para a descoberta e reconhecimento de si mesmo e do outro, como ação de provocação da aquisição de saberes e posterior (re)construção individual desses mesmos saberes, ao ser tendencialmente libertadora e influenciadora de um crescimento pessoal (porque tendencialmente construtora da sociedade, via deliberação autónoma e informada), confere à pedagogia um cunho irredutivelmente ético. A importância deste entendimento vê-se acentuado com a consideração da educação como um bem inalienável quando promotor de liberdade e justiça.

A dimensão ética do trabalho docente surge igualmente como um dos traços definidores das profissões, já como marca do agir profissional que complementa a necessidade do domínio técnico e científico, e orienta este domínio para o *bem* e para o sumo interesse do aluno e, enfim, da comunidade. Um dos pontos de legitimação acrescida das profissões tradicionais (numa ótica funcionalista) é precisamente

este ideal de serviço, altruísta, direcionado para um fim ético, que no caso da profissão docente se acentua em virtude da natureza a que se aludiu no ponto anterior.

A dimensão ética do trabalho docente tem, por fim, ganhado substância deontológica na definição de princípios, valores e comportamentos a assumir, a partir da investigação científica ou da administração educacional. Tratando-se o ensino de uma relação desigual, e de uma ação incidente em algo que só tem sentido se valorizado social e moralmente, aos professores exige-se o compromisso com a incorporação de valores e o respeito pela debilidade da posição de quem aprende. Mais recentemente, tem sido defendido o alargamento de um cunho ético ao trabalho com os pares e ao compromisso com o desenvolvimento e melhoria das organizações.

Deste quadro inicial, parece-nos interessante chamar à reflexão dois pontos nem sempre acentuados na associação entre docência e ética.

Um primeiro relacionado com a premência da afirmação da relação entre um exercício docente autónomo, e eticamente enformado, e uma conceção compósita da prática profissional. Parece-nos que a principal característica desta relação é a tensão. A partir do articulado no *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*¹ parece claro não ser suposto, pelo menos explicitamente, que os professores sejam autónomos. Ainda assim, centrando-nos no nível sala de aula, vemos que as características destes contextos de atuação e de decisão dos professores (imprevisibilidade, desejável protagonismo do aluno, etc.) determinam que a autonomia na decisão e deliberação pedagógica é a única forma de conferir qualidade ao ensino e à aprendizagem, na medida em que só autonomamente se consegue fazer a necessária adequação do ensino às necessidades de aprendizagem do aluno e enquadrar eticamente a resolução de problemas e conflitos (Sanches,

¹ Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

1995). É neste sentido que, quase caricaturalmente, Carr (1999) refere que “(...) if a problem did turn out to be resolvable in the way in which some moral theorists have supposed, that could only be because the problem was, after all, a *technical* rather than a genuine moral problem”(p. 41). Por outro lado, a prática profissional não se deve explicar somente pelas ações concretas dos professores pois estas integram um conjunto de elementos de outros níveis (ocupacional, institucional, organizativo) potencialmente constrangedoras e/ou favorecedoras das opções didáticas individuais (Sacristán, 1991), e isto deve-nos alertar para os riscos de um posicionamento ingênuo em relação à presença daquele exercício autónomo e de uma eventual debilidade na influência ética dos professores. Há ainda que ser claro em relação à aceitação acrítica de que o exercício autónomo se restrinja às opções do nível de sala de aula, e entre estas à escolha das estratégias de ensino e situações de aprendizagem, e reconhecer que isto se aproxima da promoção de uma conceção sobretudo tecnicista e quase instrumental do papel dos professores e anular as possibilidades de reivindicar um posicionamento intelectual crítico da docência (Giroux, 1990). Importa, assim, verificar quais as possibilidades reais de, por exemplo, os professores construírem o currículo (Pacheco, 2001), questionarem a pertinência de uma aprendizagem para a prova ou o exame, decidir dos processos organizativos e burocráticos em função do seu valor pedagógico.

O segundo ponto a salientar radica na necessária reflexão acerca dos veículos da influência moral exercida no ato de ensinar. Não sendo problemático o reconhecimento de que os conteúdos, nas suas formas curriculares mais ou menos explícitas, e a conduta pessoal do professor ocupam lugares privilegiados na transmissão de valores éticos, pensamos ser importante destacar o lugar que outros processos têm na ação educativa. Numa interessante reflexão em torno da dimensão moral das opções de gestão ao nível da sala de aula, Fallona & Richardson (2006) salientam como, implícita ou explicitamente,

critérios de decisão e métodos (de ensino, de agrupamento de alunos, etc.) encerram o potencial de influenciar moralmente os alunos. Caetano (1997), no seu estudo interpretativo dos dilemas éticos de professores, indica diversos aspetos intrínsecos à intervenção pedagógica que ilustram como a influência docente se encontra travejada por questões éticas situadas nos modos de decidir e atuar em relação aos próprios conteúdos, objetivos e estratégias (por exemplo, os limites da diretividade, a relação entre cumprimento do currículo e a sua recriação autónoma, a resposta possível à heterogeneidade) e em relação à avaliação (por exemplo, a definição do nível de exigência, da natureza das aprendizagens a avaliar, da flexibilidade do sistema). Alguns destes dilemas surgem igualmente em Seiça (2003) com destaque para o potencial seletivo/integrador da pedagogia usada e a orientação da aprendizagem para a cidadania/aquisição de saberes académicos. Intui-se, assim, que as questões éticas não operam em paralelo, ou externamente, aos processos didáticos, mas que estes estão impregnados de valores. Por um lado, ensinar não pode ser encarado como um conjunto de operações puramente técnicas (Sockett, 1993) e, por outro lado, pelo que sabemos hoje do *que* e *como* se aprende, há que ser consciente da forte possibilidade de que também os processos e critérios de decisão sejam objeto de aprendizagem pelos alunos.² Com efeito, desde a descoberta de que também se aprende um currículo oculto, é importante cuidar o que se aprende para além de conteúdos e competências, e é importante que “(...) os professores e os órgãos de gestão tenham consciência de que, ainda que não o desejem, o professor é um modelo ou anti-modelo para o aluno. Por isso, é mais marcante o que ele faz do que o que ele diz (...)” (Estrela & Caetano, 2012, p. 224).

² Pela sua beleza e significado, é irresistível a referência ao *conselho do Tomé* em Neves (2011). Ele reflete, pela voz do aluno, o impacto formativo de um dispositivo didático – o “Diário de Turma” – mesmo que, momentaneamente, a própria professora não lhe confira a devida utilidade.

3. A profissionalidade perturbada

A nosso ver, aqueles dois aspetos justificam o interesse em contrastar a importância da dimensão ética na ação docente, do seu caráter instrumental tendo em vista o engrandecimento da comunidade, com a realidade dos contextos em que esta ação se desenvolve e sobretudo na faceta desta realidade que se prende com os contornos do atual reconhecimento da docência como profissão e, sobretudo, da ideia de profissionalidade veiculada pelas políticas.

Autores como Lawn (1987), Densmore (1987) ou Apple (1997) têm feito uma leitura da evolução da docência que indicia uma tendência para a sua desprofissionalização, assente em:

1. Intensificação do trabalho resultando numa persistente sensação de sobrecarga (Apple & Jungck, 1996) com consequências na ponderação de decisões, na participação e controlo em decisões de planeamento a longo prazo e no estímulo a uma dependência de manuais e outros recursos (Hargreaves, 1998), também assinalado no caso português (Correia & Matos, 2001; Roldão, 2003);

2. Menor tempo disponível para atualização científica e pedagógica, para refletir sobre as suas práticas e refinar habilidades de ensino (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006);

3. Efeitos negativos na qualidade dos resultados pela centração no estritamente essencial (Hargreaves, 1998) e na qualidade do trabalho em colaboração por não haver tempo para partilhar procedimentos ou ideias;

4. Dúvidas acerca da própria competência devido à dependência de especialistas que forneçam orientações para as tarefas concretas (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006).

Numa análise recentemente desenvolvida em Portugal e em Inglaterra (Flores, Day, & Viana, 2007) são justamente destacados elementos que corroboram a pertinência de utilização destes indicadores para a análise do caso português: 95% dos professores

inquiridos afirmam ter ocorrido um aumento do volume de trabalho, 69% que se registou um aumento do controlo, 61% que se reduziu a autonomia e a capacidade de decisão na sala de aula, 68% duvidam do próprio domínio de informação e formação para elaborar e implementar projetos curriculares ao nível da escola.

Em estudo recente (Coelho, 2015), confirmamos empiricamente a sobrecarga e dispersão do trabalho de professores, o débil impacto das oportunidades de reflexão autónoma ou de estudo autónomo; recolhemos indícios de que a *adaptabilidade e flexibilidade ante novas exigências da escola* é percebida como uma competência mais valorizada do que a *capacidade de reflexão sobre a própria prática e de conceção própria de soluções*, e de que o enquadramento organizativo do trabalho dos professores parece estar a mudar no sentido de uma maior exigência de disponibilidade, que sugere uma maior dependência dos professores em relação à gestão da escola; e, ainda, que os professores associam a noção de profissionalismo ao cumprimento das regras deontológicas, enaltecendo uma ética centrada no cumprimento das normas e no compromisso para com a organização ou com os colegas.

4. Síntese conclusiva

Estes elementos descritivos dos contextos da profissionalidade resultam de opções de política curricular, de gestão da escola e do trabalho dos professores – opções, quase sempre, discursivamente enquadradas numa tendência de profissionalização. São elementos enquadráveis em tendências de *performatividade*, racionalidade técnica, eficácia organizativa, culto da excelência – que se tem materializado no estreitamento de currículos, preponderância da aprendizagem para a prestação de provas/exames – que têm atenuado o privilégio da equidade, da solidariedade, da participação.

A sua incorporação em processos de planeamento ou de avaliação, e papel na decisão quotidiana, interpela os contornos da influência ética da aprendizagem, dos testemunhos éticos da verdade, da justiça e do bem (Baptista, 2005). Desde logo, porque intervêm na própria representação de competência profissional, no que resulta e não resulta, no que é e não é desejável, nas possibilidades de agir eticamente colocando o bem do aluno no centro. Encerram o potencial de condicionamento da decisão e deliberação pedagógica, com reflexo na resolução de problemas dilemáticos, situações em que se desocultam princípios e valores tornados matéria de aprendizagem ou ainda presentes na determinação quotidiana dos limites da exigência, da excelência, da inclusão, da consideração das diferenças, das motivações e das formas de aprender.

É por isto que nos parece tão importante enaltecer, em abstrato, o papel da ética na ação dos professores e nas aprendizagens dos alunos, como salientar que a ética vivida e veiculada em concreto é uma possibilidade que importa tornar objeto de reflexão e de análise empírica.

A educação, enquanto função social, é incontornavelmente o resultado de um conjunto de fatores intra e extraescolares, intra e extraprofissionais. Mas esta complexidade não atenua a responsabilidade e dever ético dos professores para com a missão da escola e para com a missão do coletivo ocupacional. Pelo contrário, em nome destas missões, importa manter um posicionamento crítico em relação ao que em cada momento se convencionou ser útil até porque, desde logo, cada momento (cada programa, cada sistema de avaliação, etc.) é transitório e, por inerência, deve ser objeto de desconstrução.

A opção de analisar a profissão docente a partir das suas ambiguidades ou paradoxos parece-nos ser tão arriscada quanto necessária. Sendo possível encarar analiticamente, numa perspetiva otimista, como *oportunidades* ou *desafios* os aspetos do trabalho dos professores que, a prazo, podem significar uma redução do seu carácter profissional e

uma redefinição heterónoma da ética em que se baseia o seu agir, é importante refletir nos conteúdos concretos desta ética – no que ela representa para a profissionalidade e para o que é dado a aprender. Desde logo, há que ter ideias claras das *almas que hoje se fabricam* – tanto no caso dos professores (Teodoro, 2006) como no dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Apple, M. & Jungck, S. (1996). You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 20-42). London: Cassell.
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(2), 209-229.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Caetano, A. P. (1997). Dilemas dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp.191-221). Porto: Porto Editora.
- Carr, D. (1999). Professional Education and Professional Ethics. *Journal of Applied Philosophy*, 16(1), 33-46.
- Coelho, M. F. (2015). *O trabalho dos professores: profissionalismo, uso do tempo e controlo no ensino secundário*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teachers work. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 130-160). London: Falmer Press.
- Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interacções*, 21, 219-230.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, II.ª Série, 2, 5-30.
- Fallona, C. & Richardson, V. (2006). Classroom Management as a Moral Activity. In Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1041-1062). New York: Routledge.
- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança – um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores & Isabel C. Viana (Orgs.),

- Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 7-45). Braga: Universidade do Minho.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Kahn, P. (2006). Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et Formation*, 52, 105-116.
- Lawn, M. (1987). *Servants of the state: the contested control of teaching*. London: Falmer Press.
- Legault, G., Jutras, F., & Desaulniers, M-P. (2003). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ? *Éducation et Francophonie*, XXX(1), 26-44.
- Neves, M. C. (2011). *Não os desiludas: Histórias da escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e prática*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Coord.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista de Educação*, V(1), 41-63.
- Seiça, A. B. (2003). *A docência como prática ética e deontológica: Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201, Série I*. 5569-5572. Ministério da Educação.

(Página deixada propositadamente em branco)

**A REFLEXÃO ÉTICA NA PRÁTICA EDUCATIVA:
O EXERCÍCIO DE “VER GRANDES AS COISAS”**

ETHICAL REFLECTION IN THE EDUCATIONAL PRACTICE:
THE EXERCISE OF “SEEING THINGS BIG”

Marta Uva

ORCID 0000-0003-0405-077X

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Resumo

Perspetivar a ética na prática educativa implica a valorização dos processos que subjazem ao agir com intencionalidade, orientando-nos para o *locus* decisional da (inter)ação humana. Entrecruzam-se relação, questionamento e reflexão, emergem tensões e dilemas que, promovendo a reflexividade, contribuem para a mudança da prática. A reflexão ética será oportunidade e disposição essencial para o desenvolvimento profissional (e pessoal) que, impondo a consideração e valorização do(s) Outro(s) como condição fundamental para a construção recíproca, envolve o profissional no exercício (fundamental) de “ver grandes as coisas e as pessoas”, colocando o educando no centro da ação educativa e do cuidado ético.

Palavras-chave: prática educativa; reflexão ética; desenvolvimento profissional.

Abstract

Ethics in educational practice implies assigning value to the intentional acting processes, oriented to the decisional *locus* of human (inter)action. Concepts such as relation, questioning and reflection are interrelated, so that tensions and dilemmas emerge which, through reflexivity, contribute to a change in practice. Ethical reflection will be an opportunity and an essential disposition for professional (and personal) development and, by imposing consideration and appreciation of the Other(s), as a fundamental condition for reciprocal construction, it will involve the professional in the exercise of “seeing big the things and people” that place the student at the center of educational action and ethical care.

Keywords: educational practice; ethical reflection; professional development.

1. Introdução

“Nada é melhor do que a boa vontade. Mas ela não basta e pode enganar-se. Um pensamento incorreto, mutilado, mutilador, mesmo com as melhores intenções, pode conduzir a consequências desastrosas. (...) A consideração de toda essa complexidade, a partir dos efeitos perversos ou inesperados de uma ação, exige trabalhar para pensar bem, conforme a expressão de Pascal, ou seja, pensar de maneira complexa.”

Edgar Morin (2005, p. 59)

Apesar do conhecimento científico que se tem vindo a constituir no domínio da formação de professores – quer ao nível nacional, quer ao nível internacional –, verifica-se a necessidade de se continuar a apostar na investigação de problemáticas que se ligam com a relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente no que

concerne ao pensamento e atuação ético-deontológica dos docentes, enquanto dimensão central do profissionalismo. O ato de ensinar é guiado por regras e valores que apontam, antes de mais, para a exemplaridade do professor como pessoa, impondo um empenhamento moral que sublinha a dimensão ética da atividade docente (Sacristán, 1999). Contudo, há ainda grandes lacunas de conhecimento no que diz respeito à formação ética dos professores, nomeadamente na perceção que estes têm da dimensão ética da profissão e do seu papel no desenvolvimento ético dos alunos (Estrela et al., 2008).

Segundo Zabalza (2004), a cultura profissional dos professores deve ser reajustada para que estes sejam capazes de transcender a componente conteúdo da sua disciplina ou especialidade, para identificar a componente formativa da mesma. Assumindo o carácter adquirido das dimensões éticas e que a formação e o estudo surgem como fontes de formação ética (Caetano & Silva, 2009), será importante considerar a abordagem ética nos contextos da formação (inicial e contínua) de professores. Trata-se, também, de reforçar a ideia de que “as escolas de formação de professores e educadores têm concedido um lugar menor ou ignorado totalmente à formação ética dos seus formandos” (Estrela, 1999, p. 27), pelo que é necessária a promoção de uma formação ética dos professores, bem como a reflexão e investigação sobre a mesma (Estrela, 2003). Integrar uma dimensão crítica e reflexiva na formação de professores, permite levar os docentes a conceberem a sua prática como problemática e, simultaneamente, como um processo que vai mais além do conhecimento vulgar e quotidiano.

O presente artigo pretende perspetivar a importância da reflexão ética na prática educativa enquanto processo *decisional* que subjaz ao agir com intencionalidade e que se constitui como uma disposição e oportunidade para a aprendizagem e desenvolvimento profissional (e pessoal) – aqui entendido em toda a sua complexidade, no entrecruzamento de relação, questionamento, reflexão e mudança. Assim, pretende-se sustentar que a promoção e desenvolvimento de práticas

de reflexão ética preparam o professor para (melhor) avaliar e tomar decisões nas diferentes situações que a sua profissão lhe impõe.

Estruturam-se, então, na lógica subjacente ao presente texto, alguns eixos/ideias fundamentais: 1) A dimensão ética da ação educativa; 2) Dilemas e tensões; 3) O exercício de *ver grandes as coisas e as pessoas*; 4) Considerações finais: implicações na prática educativa.

2. A dimensão ética da ação educativa

A genealogia do termo ética, o seu étimo, são duas palavras gregas: éthos e êthos. A primeira designa costume, uso, modo visível de proceder, enquanto a segunda nos remete para um sentido mais íntimo, ligado ao que é próprio de cada um, significando morada habitual, toca, carácter e maneira de ser (Aranguren, 1972). Neste duplo sentido, encontramos a ética na exteriorização da ação, na conduta e interação humana e, simultaneamente, no mundo interior, no carácter (virtuoso) do agente. O ato de educar será, sempre, (duplamente) valorativo, na medida em que se educa sempre em função de valores e mediante valores, pelo que não há neutralidade educativa (Seiça, 2003). Entenda-se valores como aspirações da consciência (por exemplo a verdade, o bem, o belo...), o que é desejável, preferível, ideal para aquele que delibera, decide e age em conformidade: o agente moral (Russ, 2000).

Analisar o conceito de ética, remete-nos para o ramo da Filosofia que trata do bem e do mal, das normas morais, dos juízos de valor, fazendo uma reflexão sobre este conjunto. Tal como afirma Ricoeur (1997), a ética implica sempre uma reflexão pela qual o indivíduo se posiciona em relação aos predicados de “bom” e de “mau” e, mediante este *exercício*, orienta a sua conduta (Dortier, 2006). Nesta linha, a ética aponta para o *locus* decisional acometido na (inter)ação humana, remetendo-nos não só para o domínio da relação, mas também para o questionamento, reflexão e decisão. Se, por um lado, a ética diz respeito à possibilidade de nos cons-

truímos reciprocamente e a construção de cada um é feita pela interação com os outros por outro, é o *lugar* das decisões pessoais que fundamentam e conferem sentido ao agir – ato pessoal orientado para uma finalidade. “Aponta para o questionamento que coloca necessariamente o sujeito que age perante a questão do outro. Entra-se no registo da ética quando o outro está em causa” (Moita, 2012, p. 31).

O presente texto perspetiva a ação educativa enquanto fonte de questionamento ético que dela, naturalmente, decorre e se impõe. Perspetiva-se a ética enquanto oportunidade de reflexão que remete para a valorização dos processos pessoais que subjazem à procura de um agir com intencionalidade (Moita, 2012). Nesta linha de raciocínio, a ação educativa é, fundamentalmente, interação, relação eu-outro, universo de problematização, fonte de dilemas e tensões que implicam reflexão e decisão e, por conseguinte, são geradoras de processos de mudança:

“A vida quotidiana das escolas com os seus conflitos relacionais, as suas dinâmicas de poder e os seus dilemas (espelho que reflete a sociedade em geral) é prova disto, ao apelar constantemente para critérios de deliberação e ação. Nem sempre conscientes, mas sempre valorativos. Ora este apelo a critérios – do bom, do útil, do justo, por exemplo – e as regras de ação por ele justificadas fazem da atividade docente, genericamente axiológica, uma atividade especificamente ética e dos seus agentes – os professores – sujeitos éticos (Seiça, 2003, p. 31).”

Na verdade, mais do que nunca, se exige que as escolas sejam espaços de aprendizagem ética e cidadã e que fomentem um espírito de comunidade justa e coesa. Para tal, é necessário que os professores se formem como profissionais conscientes dos princípios que fundamentam a sua deontologia e como promotores do desenvolvimento

ético-moral dos seus alunos, em interação com todos os participantes diretos e indiretos da vida escolar (Estrela & Caetano, 2010).

3. Dilemas e tensões

Os principais estudos sobre os dilemas situam-se no campo designado por paradigma do “pensamento do professor”, que evoca, precisamente, os processos de raciocínio, as decisões, concepções e crenças dos professores. Sustenta-se, assim, o conceito de profissional racional, que elabora juízos e toma decisões em contextos complexos e incertos. Conceber os professores como profissionais que atuam a partir dos seus pensamentos, juízos, crenças, valores e teorias implícitas implica situar os professores na gestão profissional de espaços problemáticos, que exigem a resolução de dilemas práticos que nascem de contextos práticos (incertos, instáveis...), onde a reflexividade aparece como uma condição profissional necessária (Zabalza, 1994). Segundo (Estrela & Caetano, 2010):

“Predominando, como se disse, a orientação reflexiva na formação dos professores, parece-nos óbvio que qualquer proposta de formação ética dos professores tem que partir do conhecimento daquilo que os professores pensam relativamente às dimensões éticas das suas funções, às relações entre ética pessoal e profissional, aos problemas e dilemas que vivem no dia-a-dia (Estrela & Caetano, 2010, pp. 2-3).”

Os dilemas podem ser caracterizados como “vivências subjetivas (não as situações externas), conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de ação e/ou de valoração) divergentes entre si” (Caetano, 1998, p. 910). O cerne dos dilemas reside na existência de discrepâncias e na dificuldade em tomar po-

sições claras entre polos em conflito, pelo que a sua resolução pode exigir processos de deliberação complexos, integradores e criativos (Caetano, 1998).

O quotidiano escolar posiciona o professor em zonas de “turbulência e ambiguidade”. Aparecem encruzilhadas e dilemas: situações reais, concretas, complexas e de verdadeiro conflito interior que, promovendo a reflexão, poderão promover a mudança qualitativa das práticas (Caetano, 1998). Entende-se dilemas como vivências subjetivas, conflitos interiores, cognitivos e práticos que ocorrem em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de ação e/ou de valoração) divergentes entre si (Caetano, 1998). O cerne dos dilemas reside na existência de discrepâncias e na dificuldade em tomar posições claras entre polos em conflito, pelo que a sua resolução pode exigir processos de deliberação complexos, integradores e criativos:

“O pensamento do professor não é enunciado pela criação de soluções logicamente corretas construídas fora da situação na qual surge o problema, nem a prática do ensino é melhorada apenas pela invenção de teorias universais estáveis acerca de tomada de decisão profissionais (Lampert citado por Caetano, 1998, pp. 76-77).”

Em profissões tão complexas como a profissão docente, nem sempre é fácil formular o juízo profissional, ou seja, a capacidade de decisão após ponderação dos elementos essenciais da situação e avaliação das respetivas alternativas:

“Por vezes, os professores sentem-se inseguros e hesitantes em situações que vivem como problemáticas sob o ponto de vista ético e frequentemente como dilemáticas, uma vez que qualquer opção por uma das alternativas que se lhes colocam comporta

custos para si próprio ou para os outros que podem não ser apenas morais (Estrela, 2010, p. 89).”

O professor, enquanto pessoa autónoma, dotada de consciência moral, com valores e convicções éticas que inspiram a sua conduta no desempenho dos seus diferentes papéis sociais é, simultaneamente, um profissional inserido num sistema e numa instituição concreta, cujos múltiplos regulamentos podem ser sentidos como constrangimentos, mas também como fonte de conflito de valores (Estrela, 2010, p. 89).

Se as tensões e dilemas, enquanto ativadores da consciência – aqui entendida como capacidade de representação e apreciação da realidade, capacidade de conhecer e julgar em função do agir – promovem a reflexão e mudança, também emergem da relação e consideração da importância do Outro. Entra-se no registo da ética quando o Outro está em causa: “(...) A ética remete-nos, num primeiro momento, para uma atitude incontornável: a responsabilidade em relação ao Outro, sem omitir o cuidado e o respeito que cada um deve também a si mesmo” (Moita, 2012, p. 31).

4. O exercício de *ver grandes as coisas e as pessoas*

A reflexão ética será, então, oportunidade e disposição essencial para o desenvolvimento profissional (e pessoal) que, impondo a consideração e valorização do(s) Outro(s) como condição fundamental para a construção recíproca, envolve o profissional no exercício (fundamental) de *ver grandes as coisas e as pessoas*:

“Para ver grandes las cosas o las personas, uno o una, debe resistirse a contemplar a los demás seres humanos como meros objetos o piezas de ajedrez y verlos en toda a su integridad y particularidad. (...) Aplicada al medio escolar, esa manera de ver grandes las cosas nos pone en un contacto más próximo con

detalles y particularidades que non pueden reducirse a estadísticas o siquiera a algo medible (Greene, 2005, p. 24).”

Maxine Greene (2005) explica esta expressão – *ver grandes as coisas e as pessoas* – recorrendo a uma obra de Thomas Mann: *As confissões de Félix Krull. Cavalheiro de Indústria*. No enredo desta história, o jovem Félix Krull indaga-se sobre a melhor forma de ver o mundo: pequeno ou grande? Ver as *coisas* grandes implica ver o mundo e a humanidade como algo grandioso, glorioso e significativo. Em contrapartida, ver as *coisas* pequenas significa optar pelo distanciamento (afetivo e relacional). Observar as pessoas e os respetivos comportamentos a partir da perspetiva de um sistema, interessar-se por pautas e gráficos, em vez focar a intencionalidade e na realidade concreta da vida quotidiana (Greene, 2005).

A (reflexão) ética na prática educativa resulta do exercício de “ver grandes as coisas e as pessoas”, o que implica considerar os educandos em toda a sua grandeza e integridade. “Ver grandes as coisas” põe-nos em contacto com os detalhes e as particularidades que não podem reduzir-se a estatísticas ou a algo medível com as lentes de um sistema (Greene, 2005).

Ver grandes as coisas e as pessoas, implica, então, ver os problemas, as necessidades, optar por não ignorar as fragilidades e incertezas que as pessoas enfrentam... Olhar para tudo (e todos) a partir do ponto de vista do participante que está imerso naquilo que ocorre (Greene, 2005). No centro da ética, está precisamente esta compreensão de que a minha existência é, em essência, uma coexistência, sendo esta a experiência que alimenta a possibilidade da procura do pensar e sentir do(s) Outro(s). “Se o Outro é tratado como objeto ou meio para servir interesses de quem quer que seja, estamos diante da adulteração do próprio sentido da ética” (Greene, 2005, p. 34). Nesta perspetiva, o outro, neste caso o aluno, torna-se o eixo central da ação educativa e dos cuidados

éticos e pedagógicos do educador (Greene, 2005; Moita, 2012). Aprender a sua realidade, sentir o que ele sente tão fielmente quanto possível é o essencial do cuidar:

“Porque se eu tomo a realidade do outro como possibilidade e começo a senti-la real, sinto também que devo agir em conformidade; isto é, sou impelida a agir como se em meu próprio benefício, só que em benefício do outro” (Gilligan, 1982, p. 16).

Aproximamo-nos, no essencial, de uma ética do cuidado, tal como a concebeu Carol Gilligan (1982). Esta autora vem precisamente alertar para a importância de valorizar do ponto de vista ético não só os atos, as motivações e o caráter dos envolvidos, mas também considerar se as relações positivas são ou não favorecidas:

“La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto. Una vez que perdemos la confianza en la voz de la experiencia, somos prisioneros de la voz de la autoridad” (Gilligan, 2013, p. 34).

Nesta linha de raciocínio, *ver grandes as coisas e as pessoas* na prática educativa, implica cuidar e considerar o aluno infinitamente mais importante do que qualquer conteúdo (Gilligan, 1982), tornando-se o professor, tal como defende Greene (2005), a personificada consciência do aluno; aquele que o confirma nas suas dúvidas, explica o motivo de sua insatisfação e estimula a vontade de melhorar. É neste exercício de *ver grandes as coisas e as pessoas* que encontramos a ética no seu sentido mais original: “êthos”; o lugar onde se guardam bens valiosos, neste caso, o(s) aluno(s).

5. Considerações finais: implicações na prática educativa

Este exercício de *ver grandes as coisas e as pessoas* impele-nos a fundar a relação educativa numa ética do cuidado sustentada no reconhecimento das particularidades/necessidades de cada um, na responsabilidade de uns pelos outros e na convicção de que o estabelecimento de relações positivas e a comunicação é o modo de solucionar os conflitos inerentes às relações humanas (Gilligan, 1982). Considerar esta perspectiva terá implicações na prática quotidiana dos professores, nomeadamente no desenvolvimento relação pedagógica e do processo de aprendizagem.

No que diz respeito à relação pedagógica, ao professor cabe mudar o “olhar”, o foco:

- ver as potencialidades, mais do que as limitações;
- procurar questões, mais do que respostas;
- encontrar as oportunidades, mais do que os obstáculos;
- considerar desafios, mais do que ‘casos perdidos’.

No desenvolvimento do processo de aprendizagem em contexto de sala de aula, será importante recorrer ao diálogo e questionamento como estratégia de ensino e aprendizagem (debates, discussões...), atividade complexa e intencional que permite:

- aprofundar o conhecimento do aluno e aceder ao seu “mundo”, contribuindo para a diferenciação pedagógica;
- tornar o pensamento (do aluno) *visível* em sala de aula e valorizar (efetivamente) o aluno enquanto sujeito e agente de aprendizagem.

Na verdade, se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos determinada pela nossa responsabilidade face ao outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética, nomeadamente na interação com as crianças que, em virtude da sua idade, são especialmente

vulneráveis, exigindo uma ainda mais completa responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade (Vasconcelos, 2007).

Referências Bibliográficas

- Aranguren, J. L. (1972). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.
- Caetano, A. P. (1998). Dilemas dos professores, decisão e complexidade de pensamento. *Revista de Educação*, VII(1), 75-89.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Caetano, A. P. (2010). La complexité et la formation éthique des enseignants. In *Atas do Colloque International Francophone Compléxité 2010* (pp. 78-95). Lille.
- Dortier, J. F. (2006). *Dicionário de Ciências Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 27-32.
- Estrela, M. T. (2003). O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação FaE/UFPEL*, 21, 9-20.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T., Marques, J., Alves, F. C., & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica dos professores de ensino superior. Subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 89-100.
- Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (2010). O mundo do trabalho docente: dilemas éticos e formação profissional. In *Atas do XVII Colóquio Afirse, A escola e o mundo do trabalho*. Lisboa: AFIRSE.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Cadernos de la Fundació Victor Grifols i Lucas, n.º 30. Barcelona: Fundació Victor Grifols i Lucas. Disponível em: <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5CCuaderno30.pdf>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Morin, E. (2005). *O Método 6: Ética*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Ricoeur, P. (1997). *Da metafísica à moral*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Russ, J. (2000). *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Didática Editora.
- Sacristán, G. J. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber & Educar*, 12, 109-117.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2004). Práticas educativas na educação infantil: transversalidade e transições. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, 7-25.

(Página deixada propositadamente em branco)

PARTE III

**SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
PRÁTICAS E INSTRUMENTOS**

(Página deixada propositadamente em branco)

**O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA:
IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO**

THE ROLE OF PEDAGOGICAL RESEARCH: IMPLICATIONS
FOR SUPERVISORY PRACTICE

Maria Alfredo Moreira

ORCID 0000-0002-0699-1197

Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação

Resumo

A atual exigência de uma formação de 2.º ciclo (mestrado) na formação inicial de professores em Portugal implica o desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção em ano de estágio, com uma forte componente de investigação pedagógica. Para além da definição de objetivos e estratégias de indagação da prática, o/a estagiário/a identifica estratégias de avaliação, contínua e final, da ação desenvolvida, que implicam a recolha e análise de informação sobre processos de ensinar e aprender em sala de aula. O texto que se apresenta neste volume incide na análise de um relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da formação de professores de Inglês no 1.º CEB na Universidade do Minho, evidenciando de que modo estas competências investigativas são promovidas e a natureza dos conhecimentos desenvolvidos pelos projetos. Discute, ainda, o papel (mais exigente) da supervisão pedagógica no processo de formação inicial, abordando algumas potencialidades e tensões inerentes.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; mestrado em ensino; projeto de intervenção; Inglês; 1.º CEB.

Abstract

Nowadays, teacher preparation in Portugal implies the completion of a Master programme that requires the development and evaluation of an intervention project, of a research nature, in the practicum year. Besides requiring the teacher candidate to devise inquiry objectives and strategies, this project also requires the identification of (continuous and final) evaluation strategies of the pedagogical action. These strategies require the teacher candidate to collect and analyse information on teaching and learning processes that take place in the classroom. This text in this volume analyses a practicum report, developed in the Master in Teaching English in Primary Education of the University of Minho. It aims at evidencing how research competences are promoted, as well as the nature of the knowledge developed within the projects. It also discusses the (more) demanding role of instructional supervision in teacher preparation, by pointing out some of its intrinsic potentialities and tensions.

Keywords: instructional supervision; master in teaching; intervention project; English; primary school.

1. Introdução

Num seminário recente, promovido pela rede Estreiadialogos¹ sobre investigação-ação, Flávia Vieira (2017) interpelava o/as participantes com as seguintes questões: “Que responsabilidade temos na (ir)relevância da investigação que desenhamos/ fazemos/ supervisionamos? Que potencial transformador e emancipatório tem essa investigação? Que critérios de qualidade definimos para garantir e avaliar esse potencial? Como formar para uma investigação que seja transformadora e emancipatória?”.

¹ Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa; mais informação em <https://www.estreiadialogos.com/>

Desde 1995 que, na Universidade do Minho, temos vindo a desenvolver práticas de formação inicial, contínua e pós-graduada de professores que recorrem à investigação-ação como estratégia, simultaneamente, de investigação pedagógica e de desenvolvimento profissional (v. Moreira, 2005; Moreira et al., 2010; Vieira, 2009, a título de exemplo). Os resultados evidenciam, à semelhança do que acontece internacionalmente, as vantagens para a promoção de uma maior reflexividade e autonomia do/a professor/a e desenvolvimento de aprendizagens significativas pelos/as alunos/as. Todavia, estes resultados também evidenciam o papel das culturas escolares e dos mecanismos de indução e socialização do/a professor/a neófito/a que limitam, em muito, o potencial emancipatório e o impacto na transformação de processos limitados no tempo, no espaço e nos intervenientes, como é o caso da investigação-ação desenvolvida no nosso contexto de formação inicial.

Apesar do impacto limitado destes projetos na transformação dos contextos escolares, o trabalho docente contém sempre, em si, um potencial transformador. Como referem incisivamente Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 73-74), os/as professores/as não precisam deixar o trabalho de sala de aula para relacionar as suas pesquisas com a luta por igualdade educacional e justiça social; porque cada tema da sala de aula tem uma dimensão crítica, indivíduos ou pequenos grupos de profissionais, tais como professores/as, podem não ser capazes de mudar estruturas sociais injustas por meio de pesquisas na sala de aula, mas esses/as professore/as podem ser bastante importantes e fazer a diferença no modo como afetam diretamente a vida dos seus estudantes. Assim, e mesmo sabendo que o impacto destes projetos desenvolvidos na formação inicial pode ser circunscrito e de baixa sustentabilidade, continuamos a perseguir projetos formativos que preparem os/as professores/as para atuarem como agentes da mudança social, ao serviço de uma escola fundada nos princípios de justiça social. Uma formação de professores e professoras para a

justiça social assenta em perspetivas múltiplas, é uma combinação de perspetivas críticas e democráticas com compromissos assentes em políticas e práticas antiopressivas (Cochran-Smith, 2008), visando preparar os/as professores/as para ensinar todos os alunos e as alunas, em todas as escolas, contribuindo para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes média e alta na escola pública e das injustiças que existem nas sociedades (Zeichner, 2014). Neste sentido, os programas de formação de professores e as práticas de supervisão necessitam expressar uma visão mais clara para a qualidade da educação e para o papel das escolas e dos/as professores/as, em particular um compromisso claro com abordagens mais inclusivas, que envolvam todos os/as alunos/as e que sejam defensáveis por todos e todas, como pais e mães, encarregados/as de educação e cidadãos e cidadãs. De um modo geral, como perspicazmente Dewey (1929) afirmava que “aquilo que o melhor e mais sábio progenitor deseja para o seu próprio filho deverá ser o que a comunidade deseja para todas as suas crianças”. Independentemente do que cada um pensa sobre o papel dos professores e da educação, todos deveríamos lutar para que os filhos dos outros tivessem as mesmas oportunidades que defendemos para os nossos filhos e netos. Se este princípio fosse seguido por todos os políticos, provavelmente encontraríamos diferenças bem menores na qualidade da educação vivenciada pelas várias crianças. (Zeichner, 2014, p. 135)

2. O papel da investigação pedagógica nos cursos de formação inicial

Partindo do pressuposto que é na formação inicial que a identidade docente adquire um maior desenvolvimento, especialmente com o aprofundamento das vivências no estágio, entendido enquanto “um espaço crucial de vivências e exploração da docência, principalmente por permitir ao estudante elaborar suas primeiras sínteses do que é

ser professor” (Pires et al., 2017, p. 50), o estágio deve estar apoiado num referencial concetual relevante, que mostre claramente qual a visão para a educação escolar que se deve perseguir. Quando vê a escola como campo de investigação e reflexão sobre a prática docente e sobre as aprendizagens dos alunos e das alunas, o estágio promove ainda a produção de conhecimentos que contribuem para problematizar o papel do/a professor/a e da educação escolar, contribuindo, assim, para a transformação da realidade da educação, da escola, da prática profissional e das aprendizagens dos alunos e das alunas.

A investigação-ação como estratégia de desenvolvimento da identidade e da profissionalidade docente na formação inicial está assente numa relação diferente entre as teorias pessoais e as teorias públicas académicas (Zeichner, 2009): “numa abordagem de investigação-ação, começamos por ajudar os futuros professores a refletir sobre as suas experiências e, mais tarde, introduzir as teorias públicas, assim que o processo de indagação esteja a decorrer.” (p. 58). Este processo dialético, de vaivém entre as aprendizagens da observação que sustentam as teorias pessoais de cada candidato/a a professor/a sobre o que é a escola e o que é ser professor/a e as aprendizagens construídas no quotidiano de ação-reflexão sobre a prática, apoiadas pelos saberes académicos (teorias públicas), é um processo fortemente promovido pela metodologia e critérios de qualidade da investigação-ação.

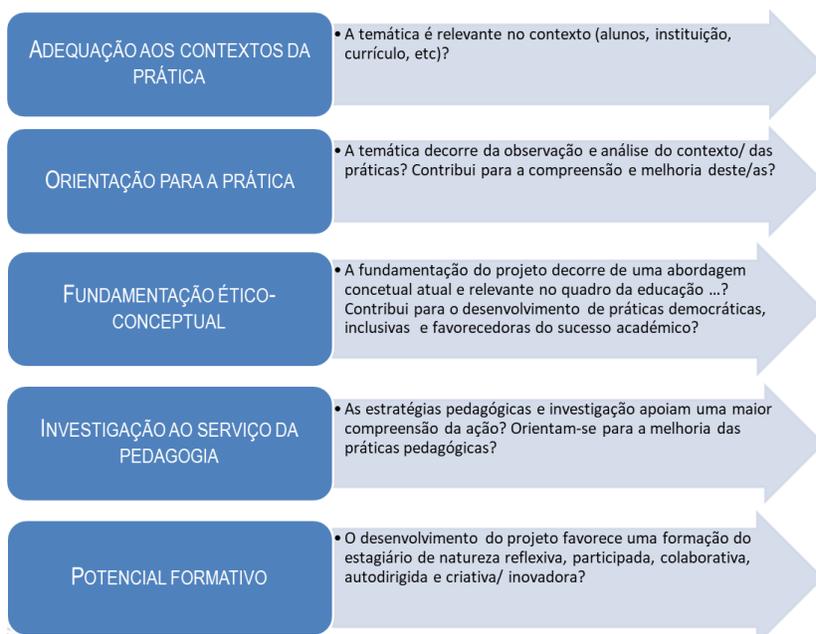
Como bem coloca Allwright (2015),

“(…) a pesquisa feita pelo professor para o desenvolvimento profissional deve estar centrada no trabalho para a compreensão, em vez de encontrar soluções imediatas para os problemas práticos da sala de aula. Os alunos necessitam (e querem) compreender tanto quanto os professores. E não têm muita ajuda dos professores. Os nossos alunos merecem toda a ajuda que lhes possamos dar para desenvolver a sua própria compreensão.” (p. 35, trad. nossa)

Das suas palavras se compreende de que modo a investigação-ação, ao envolver o/a docente num processo de questionamento que visa compreender melhor o que faz e porque faz, acaba por envolver também os alunos e as alunas em processos de construção de conhecimento que, por seu turno, promovem saberes, capacidades e atitudes ao serviço de aprendizagens mais relevantes e mais significativas.

A figura 1 procura ilustrar de que modo, no modelo atual de estágio dos mestrados em ensino da Universidade do Minho (v. Vieira et al., 2013), se procura assegurar um potencial emancipatório e transformador dos projetos de indagação pedagógica desenvolvidos em ano de estágio – mesmo com a consciência do seu impacto restrito e situado. Para serem aprovados, os projetos dos estagiários e das estagiárias devem responder afirmativamente às questões colocadas, que decorrem dos critérios de qualidade dos projetos e que são, em larga medida, critérios de qualidade da investigação-ação.

Figura 1 – Potencial transformador e emancipatório dos projetos de estágio (Vieira, 2016)



Aos estagiários e às estagiárias é solicitado o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica, que passa por várias fases (Vieira, 2016): numa primeira fase, devem realizar uma análise do contexto de intervenção, procurando caracterizar o mesmo em diferentes dimensões, tais como a comunidade, o agrupamento, a escola, as abordagens pedagógicas dos/as professores/as da(s) turma(s) observada(s) e a(s) própria(s) turma(s). Para esta caracterização, devem mobilizar diferentes estratégias e metodologias de recolha de informação, de natureza qualitativa sobretudo, tais como a análise documental (de programas, projeto educativo, manual...), a observação (dos espaços, das aulas, do bairro...), as conversas informais e/ou entrevistas com informantes significativos (professores e professoras das turmas, alunos e alunas, pais, mães e encarregado/as de educação, diretores/as e coordenadores/as).

De seguida, devem definir um enfoque pedagógico-investigativo que seja relevante neste contexto e desenhar um plano de intervenção no qual constem objetivos e estratégias claros de intervenção/indagação, pensando em modos de eficazmente monitorizar e avaliar a ação desenvolvida nas escolas. A figura 2 procura mostrar de que modo se procura articular investigação-ação (os processos de indagação pedagógica) com a atividade de ensino, procurando que a investigação se coloque ao serviço da pedagogia e não o inverso. Nesta figura, ilustram-se ainda as diferentes estratégias de recolha de informação (sobretudo de natureza qualitativa) que ocorrem durante os projetos.

Figura 2 – Articulação investigação e ensino nos projetos de estágio



Como se pode verificar, a uma fase de diagnóstico, na qual se combinam estratégias pedagógico-didáticas (como os questionários aos alunos e alunas) que promovem a sua reflexão sobre os processos de aprendizagem, com estratégias investigativas (como a observação ou os registos do/a professor/a), segue-se uma fase de intervenção propriamente dita, durante a qual os/as estagiários/as implementam os seus planos de ação, monitorizando o impacto através de estratégias que promovem o conhecimento dos/as estudantes sobre as suas aprendizagens (instrumentos de autorregulação) ou de estratégias que o fazem para o/a professor/a (registo reflexivos e observação). Na fase de avaliação final do projeto, há lugar à análise das produções dos alunos e das alunas e à recolha da sua opinião sobre o projeto e sobre as atividades desenvolvidas e que podem envolver, no caso das línguas estrangeiras, o recurso a registos áudio. Em todas as fases, deve decorrer a pesquisa bibliográfica, que apoia a planificação do ensino e a análise da evidência recolhida.

Por fim, os estagiários e as estagiárias devem narrar a experiência, produzindo um relatório final que será sujeito a defesa em provas públicas.

3. Educar para a transformação em ano de estágio: Um caso em análise

Nesta secção do texto, ilustraremos o tipo de projetos desenvolvidos, recorrendo a um exemplo do curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, desenvolvido no ano letivo de 2016/17. Para tal, serão usados excertos de um relatório de estágio (Sá, 2017), procurando analisar de que modo os processos indagatórios nos projetos (segundo a metodologia cíclica e flexível da investigação-ação) favorecem a construção de conhecimento profissional de natureza investigativa.

Iniciando pelas motivações da estagiária, elas revelam, desde logo, uma preocupação com uma educação holística e promotora de valores de cidadania democrática e inclusiva, dando uma resposta claramente afirmativa à primeira pergunta da Figura 1:

“Vivemos num mundo onde as crianças estão constantemente expostas à falta de civismo, à intolerância, e até mesmo ao ódio pela diversidade cultural; portanto, cabe-nos também a nós, professores, ensinar aos nossos alunos valores como a compreensão, aceitação e o respeito pelos outros. Ajudando os nossos alunos a perceber e respeitar diferenças e semelhanças iremos também ajudá-los a perceber quem são no contexto da sua raça, grupo étnico, cultura, religião, língua, entre outros fatores.” (Sá, 2017, p. 67)

O tema da promoção de uma educação para a cidadania foi, desde cedo, uma opção clara para esta estagiária, que escolheu, como título para o seu projeto, “‘Abrir horizontes e janelas para o mundo’: as histórias na promoção da consciência intercultural e educação para a cidadania”. O potencial das histórias na educação das crianças também se foi tornando evidente, à medida que a componente curricular do curso ia sendo realizada, aliada a outras atividades de formação sobre o tema. A figura 3 mostra de que modo o projeto foi planifi-

cado, articulando os objetivos de compreensão/intervenção com as estratégias (que estratégia responde a que objetivo) e com a natureza da informação a recolher.

Figura 3 – Exemplo de planificação de um projeto (Sá, 2017, p. 28)

Fase	Objetivos específicos	Estratégias pedagógico-investigativas	Informação a recolher
Fase Inicial	1. Identificar atitudes e preferências dos alunos face à audição/leitura de histórias em inglês e ao uso de histórias como estratégia didática;	- Aplicação de um questionário inicial aos alunos; (Obj. 1) - Observação de aulas, análise documental e registos reflexivos da professora no portefólio; (Obj. 1 e 4)	- Caracterização da turma, motivação e preferências face à aprendizagem da língua; atitude face às histórias e ao seu uso na aula de inglês;
Fase Intermédia	2. Explorar o storytelling como estratégia didática de motivação para a aprendizagem e desenvolvimento de competências gerais e comunicativas numa abordagem de consciencialização intercultural e de educação para a cidadania; 3. Desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem;	- Atividades com recurso ao storytelling, promotoras da motivação e de competências gerais e comunicativas direcionadas ao desenvolvimento da consciência intercultural e da educação para a cidadania; (Obj. 2) - Questionários de autorregulação, questionário inicial/ final da	- Competências comunicativas, consciência intercultural e competências de cidadania promovidas pela intervenção; - Desempenho, atitudes e envolvimento das crianças nas atividades;
Fase final	4. Avaliar o impacto da intervenção pedagógica na promoção de uma consciência intercultural e da educação para a cidadania.	experiência, entrevista e conversas informais com os alunos. (Obj. 2, 3 e 4)	- Impacto das atividades na aprendizagem.

3.1. Processos de construção de conhecimento profissional pela investigação-ação

Nesta subsecção, analisaremos o modo como o projeto desenvolvido promoveu saberes, capacidades e atitudes de indagação da ação profissional, envolvendo a estagiária em processos de observação, análise, interpretação, problematização e reestruturação da prática. O quadro 1 mostra o tipo e função do conhecimento que pode ser mobilizado no processo de desenvolvimento dos projetos de estágio (Vieira et al., 2013) e que são evidenciados na escrita do relatório.

Quadro 1 – Mobilização de conhecimento no relatório de estágio (adaptado de Vieira et al., 2013)

		Tipo de conhecimento			
Função do conhecimento		Contextual	Educacional	Conteúdo	Investigação
	Caraterização geral do contexto	X	X	X	
	Identificação de um problema/ interesse	X	X	X	X
	<i>Justificação da relevância do tema</i>	X	X	X	X
	<i>Justificação das estratégias pedagógicas</i>	X	X	X	X
	<i>Justificação da análise/ estratégias de avaliação</i>	X	X	X	X
	Análise/ avaliação da intervenção	X	X	X	X
	Problematização/ teorização da experiência	X	X	X	
	Identificação de limitações do processo de investigação	X	X		

Neste texto, e por razões de espaço, apenas irei detalhar as funções assinaladas a itálico no quadro, pela sua relação estreita com o processo de desenvolvimento do projeto e articulação investigação-ensino, já discutidos acima.

3.1.1. Justificação da relevância do tema

“[*Storytelling* ajuda] a trabalhar os valores, constituindo assim um eixo transversal na educação dos nossos alunos, podendo através do mesmo trabalhar, por exemplo, a educação ambiental, a educação para a paz ou a educação para a igualdade. (...) Deste modo, de entre os inúmeros benefícios do *storytelling* podemos destacar que proporciona bem-estar e envolvimento nos alunos, aumentando a sua vontade de querer comunicar, desenvolve a fluidez no discurso, melhora a capacidade de audição e promove a imaginação e a criatividade, num ambiente participativo, que estimula a cooperação. O *storytelling* ajuda ainda os alunos a ter uma visão mais ampla, mais alargada do mundo, abrindo a sua mente em direção a novas perspetivas e formas de entender o mundo, permitindo trabalhar a empatia e favorecendo o entendimento intercultural.” (Sá, 2017, p. 13)

“Este plano, para além de ser adequado à turma de intervenção, que evidenciou uma motivação generalizada quanto ao uso de histórias (sendo uma estratégia pouco utilizada), foi também fruto de uma necessidade de desenvolvimento da consciência intercultural, uma vez que se tratava de uma turma heterogénea em termos de raça, capacidades e comportamentos.” (Sá, 2017, p. 28)

Como vimos, a propósito das motivações para a escolha do tema, o que guia a ação profissional da estagiária é um profundo sentido de visão e missão da educação escolar para este nível de ensino: ser professora de Inglês não é apenas ensinar língua, mas educar para uma cidadania global, de natureza democrática e inclusiva. As justificações que apresenta respondem afirmativamente às perguntas da figura 1 associadas aos critérios “Orientação para a prática” e “Fundamentação ético-conceitual”. Remetem para conhecimentos de natureza contextual (o perfil dos alunos, da escola e das práticas de ensino), mas também revelam conhecimentos do conteúdo da disciplina, de natureza educativa geral e oriundos da investigação na educação em línguas (as orientações curriculares e as evidências da investigação sobre os benefícios de uma abordagem pedagógica baseada no *storytelling* para a aprendizagem da língua).

3.1.2. Justificação das estratégias pedagógicas

“Na implementação do meu projeto tive em conta diferentes abordagens e metodologias e tentei selecionar aquelas que melhor se adaptavam à faixa etária em questão e, mais concretamente, aos alunos com os quais trabalhei. Contudo, tive também em atenção que há estratégias que levam o aluno a uma aprendizagem mais significativa do que outras. (...) é muito importante que as crianças aprendam fazendo, sendo o movimento um elemento fundamental na sala de aula. A pedagogia para a autonomia

também foi trabalhada, nomeadamente na sua vertente de reflexão metacognitiva (...) tentei centrar as atividades desenvolvidas nos interesses dos meus alunos, usando modos de organização do trabalho que possibilitassem a criação de laços afetivos quer com os colegas, com o professor e com a própria língua inglesa, valorizando o trabalho cooperativo.” (Sá, 2017, p. 4)

Tal como sucede para o tema, as estratégias pedagógicas são justificadas por razões que evidenciam o desenvolvimento de um conhecimento profissional multifacetado e que engloba a mobilização de conhecimentos de natureza contextual (conhecimento dos interesses da turma), de natureza didática e de conteúdo (as abordagens e metodologias de ensino da língua a crianças), de índole educativa (que tipo de aprendizagens são significativas neste contexto) e baseada na investigação (pedagogia para a autonomia e promoção da reflexão metacognitiva e trabalho cooperativo). Apesar de nestes excertos não haver uma referência explícita à literatura consultada e mobilizada, as referências a determinados conceitos e o modo como são convocados para explicar a ação indicam claramente as leituras feitas e autores de referência que são referidos noutras partes do relatório. Este excerto evidencia ainda a primazia da pedagogia, que se serve da investigação para aprofundar as aprendizagens dos alunos e das alunas.

3.1.3. Justificação das estratégias de avaliação

“Ainda na fase de observação de aulas foi aplicado um questionário inicial para recolha de informação (...) informação recolhida com este questionário teve também como objetivo a obtenção de dados para proceder a uma caracterização mais detalhada e pormenorizada dos elementos da turma. Foi também elaborado para aferir quais as opiniões, apreciações e valorizações que os alunos tinham sobre o uso de histórias na aprendizagem do inglês

e acerca da importância da leitura como forma de abrir horizontes e janelas para o mundo. Revelou-se de grande importância, pois permitiu-me obter um conhecimento mais aprofundado sobre a turma em questão, ajudando-me também a perceber quais eram as suas preferências para trabalhar durante as aulas. Podemos dizer que o professor tem nas suas mãos a responsabilidade de ensinar e educar, mas para que este processo seja realmente eficaz, o professor deve também contribuir para que os seus alunos se sintam motivados, e o conhecimento das suas preferências e a adaptação às necessidades do grupo em questão são aspetos importantes deste processo.” (Sá, 2017, p. 33-34)

Novamente, as estratégias de compreensão/intervenção associadas ao desenvolvimento do projeto, no excerto acima, de avaliação diagnóstica, articulam conhecimentos de natureza diversa. O contexto é sempre importante (conhecer os alunos e as alunas e aferir as suas opiniões e preferências), mas não é tudo; o papel educativo do/a professor/a é analisado (motivação e adequação da pedagogia ao perfil dos/as alunos/as) em função da especificidade da disciplina e do conteúdo (as histórias na promoção das competências comunicativa e intercultural na aula de Inglês). O conhecimento da investigação realizada é fundamental à concretização das estratégias avaliativas, nomeadamente quanto a processos de desenho de um questionário ou ficha de observação, por exemplo. Tal como o anterior, este excerto dá resposta afirmativa às questões associadas ao critério “Investigação ao serviço da pedagogia” (Figura 1).

Finalmente, e no que respeita ao critério “Potencial formativo” (Figura 1), os excertos selecionados dão conta da ocorrência de processos reflexivos associados ao desenvolvimento do projeto. As decisões tomadas, desde o desenho até à avaliação do projeto, são da responsabilidade da estagiária (participação e autodireção); contudo, tal não significa que as decisões sejam apenas individuais – foram sempre discutidas

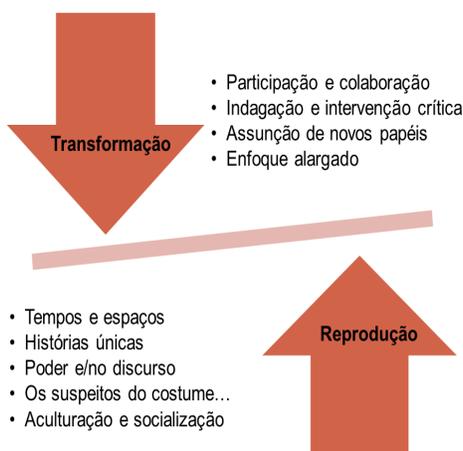
e aprovadas pela orientadora cooperante e pela supervisora da universidade (colaboração). No que diz respeito a práticas de inovação e de criatividade associados ao potencial formativo dos projetos, a sua presença assume uma natureza fortemente contextual, na medida em que é pela análise e observação das práticas prevaletentes no contexto de intervenção que se determina o potencial inovador e criativo dos projetos. No caso em apreço, a opção pelas histórias, associadas à promoção de uma educação para a cidadania e consciência intercultural, constitui, de facto, uma experiência inovadora e criativa no contexto.

4. Implicações para as práticas de supervisão

Tal como o conceito de educação, também o conceito de supervisão pode assumir diferentes matizes e repousar em distintos princípios e valores (cf. Alarcão & Canha, 2013). O conceito de supervisão que orienta o pensamento e as práticas de cada um decorre de e articula-se com uma visão particular de educação. Hoje em dia, a atividade da supervisão (pedagógica e da formação) é vista enquanto ação de acompanhamento da atividade geralmente (pré-) profissional ou institucional (contextualizada e realizada por pessoas) com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, desenvolvimentista, assente numa metodologia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003). A tónica é colocada em processos de regulação profissional, assentes em princípios de indagação e intervenção críticas, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação, podendo o conceito de supervisão pedagógica ser definido enquanto teoria e prática de regulação crítica e colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional em contexto educativo formal, assente numa visão da educação como espaço de transformação dos sujeitos e dos contextos (Moreira, 2005; Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011).

Todavia, apesar de a visão para a educação e para a supervisão congregar consensos em torno de uma orientação democrática, emancipatória e transformadora, ainda existem muitas tensões e desafios (alguns já abordados anteriormente – veja-se Moreira, 2010), para que esta visão se torne uma realidade. Procuramos identificar algumas destas forças contrárias na figura 4.

Figura 4 – Entre a reprodução e a transformação nas práticas de supervisão



Como vimos em 2., o tipo de projetos de intervenção pedagógica em ano de estágio promove a participação do/a estagiário/a na determinação do seu próprio projeto de construção de identidade e desenvolvimento profissional, sem o dissociar de processos mais alargados de colaboração profissional. A indagação crítica do contexto de intervenção é condição essencial à compreensão profunda do mesmo, bem como a uma intervenção informada sobre esse contexto. A quem faz a supervisão destes projetos (orientador/a cooperante e supervisor/a) são exigidos também novos saberes e competências que configuram a emergência de novos papéis – já não é suficiente «orientar» o trabalho do/a estagiário/a; é necessário ainda conhecer processos de indagação sistemática da ação, que incluem o desenho

investigativo, a recolha e análise de informação e a avaliação da intervenção. Daí que a supervisão pedagógica assuma um enfoque alargado, prolongando-se da sala de aula para o contexto, da ação pedagógica para a prática investigativa, da compreensão e intervenção para a disseminação.

Porém, há tensões e desafios associados a movimentos de reprodução que limitam o impacto e sustentabilidade da mudança operada neste contexto. Desde logo, os tempos e espaços onde decorrem os projetos e a supervisão: quer nas escolas, quer na universidade, os tempos são sempre curtos e apressados, escasseando a disponibilidade para a reflexão e para a partilha. Por outro lado, nem sempre os espaços nas escolas são adequados a práticas de colaboração (a título de exemplo, as dificuldades associadas à mudança do mobiliário escolar para o trabalho de grupo ou a ausência de um espaço privado que assegure a confidencialidade do diálogo supervivivo). Também identificamos a prevalência de *histórias únicas*² de escolas e de contextos, que essencializam e reduzem escolas, alunos/as e professores/as a generalizações que são muito difíceis de mudar (vejam-se as ideias-feitas sobre “os problemas” das escolas TEIP, sobre “os benefícios” das escolas privadas *versus* escolas públicas, sobre “as dificuldades” de alunos e alunas pobres, oriundos/as de minorias étnicas ou imigrantes). Outro desafio a antecipar é o efeito insidioso do poder exercido pela supervisão através do discurso que supervisores e supervisoras produzem, e já discutido noutra lugar (Moreira, 2010). Precisamente porque é difícil tomar consciência do efeito e das implicações do discurso que produzimos, muitas vezes o poder e autoridade do/a supervisor/a, que são conferidos pela sua posição hierárquica, limitam os espaços de decisão verdadeiramente

² Expressão tomada de empréstimo de Chimamanda Adichie em TED Talks, 2009: http://www.ted.com/talks/lang/en/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

livre do/a professor/a em formação. Acresce a tendência humana para a externalização das causas e dos problemas: ninguém gosta ou se sente confortável em olhar para dentro de si, procurando ver o que pode mudar e como; assim encontramos, com demasiada frequência “os suspeitos do costume” na atividade da supervisão – há sempre razões externas que impedem a mudança, como a crise de valores dos/as alunos/as e suas famílias, a extensão dos programas e a existência de avaliação sumativa externa ou, ainda, a obrigatoriedade de seguir o manual escolar. Sem deixar de reconhecer o impacto destes fatores, que atuam efetivamente como constrangimentos a práticas pedagógicas transformadoras, este impacto é potenciado quando se alia a processos de aculturação e socialização do/a professor/a neófito/a de manutenção do *status quo* de uma cultura profissional e escolar demasiado resistente à mudança.

5. Conclusões

Procuramos neste texto evidenciar de que modo o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica em ano de estágio, baseados em critérios de qualidade e na metodologia da investigação-ação, podem trazer práticas pedagógicas de natureza transformadora às escolas portuguesas. Demos um exemplo de um projeto implementado no âmbito de um curso de mestrado em Ensino da Universidade do Minho, do ano letivo de 2016/17, evidenciando o modo como o processo de indagação que o caracterizou esteve na base da construção de um conhecimento profissional multifacetado ao serviço de diferentes funções pedagógicas e indagatórias: conhecimento de contexto, conhecimento de conteúdo, conhecimento educacional geral e conhecimento investigativo. Terminamos com a análise de algumas implicações para as práticas da supervisão, salientando potencialidades, tensões e desafios que a mudança do modelo de formação inicial de professores traz para as instituições de formação, escolas e processos formativos.

Como referimos noutro lugar (Vieira & Moreira, 2011), a propósito da avaliação do desempenho docente, muitas vezes o sistema educativo funciona de modo a assustar os/as professores/as; quando tal acontece, aumenta a sua sensação de vulnerabilidade: como argumenta Henry (1973, cit. in Glanz, 2005), “quando os professores se sentem vulneráveis, tornam-se estúpidos, o que leva a que pratiquem uma educação para a estupidez. É precisamente contra uma educação e uma avaliação desta natureza que este texto se constrói e insurge.” (p. 62, trad. nossa).

Tal como sucedia em 2011, também este texto se constrói e insurge contra uma educação e uma formação que desrespeita o profissionalismo dos/as professores/as, contra uma educação que não respeita a afirmação do eu profissional e que, como Glanz (2005) defende, envolve dizer o que pensa ser mais esclarecedor para os alunos e as alunas; recusar-se a usar livros estúpidos ou reinterpretá-los de modo a fazerem sentido; desviar-se de um currículo embalsamado, e por aí em diante. Por outro lado, e ainda na linha do pensamento de Glanz (2005), agir para transformar pessoas e contextos requer agir num coletivo, não apenas pela vulnerabilidade do indivíduo, mas porque quando as ideias são boas elas deveriam ser partilhadas e coletivizadas; e se a maioria dos professores e das professoras na mesma escola o fizerem, será difícil enfrentá-los/as. Só assim conseguimos transformar as escolas e a educação das nossas crianças e jovens; o trabalho docente não faz tudo, mas pode fazer muito e fazer bem, como pensamos que conseguimos evidenciar neste texto.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Canha, M. B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Allwright, D. (2015). Putting 'understanding' first in practitioner research. In K. Dikilitaş, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 19-36). Kent: IATEFL.
- Cochran-Smith, M. (2008). *Toward a theory of teacher education for social justice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York City, March 2008.
- Glanz, J. (2005). *On vulnerability and transformative leadership: An imperative for leaders of supervision*. Paper presented at the Council of Professors of Instructional Supervision (COPIS) Annual Conference, Athens, GA, October 2005.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: CIEd.
- Moreira, M. A. (2010). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 89-108). Mangualde: Pedagogo.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2010). A investigação-ação na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2.ª ed., pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pires, V., Nascimento, J. V., Faria, G.O., & Suzuki, C. C. M. (2017). Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 35-60. <https://doi.org/10.21814/rpe.7415>
- Sá, M. F. M. (2017). *“Abrir horizontes e janelas para o mundo”: As histórias na promoção da consciência intercultural e educação para a cidadania* (Relatório de estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 29(105), 197-217.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & Fernandes, I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2.ª ed., pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2017). *Investigação-ação: Caminhos de emancipação profissional para uma educação escolar mais democrática*. Conferência apresentada no Seminário “Qualidade na Investigação-Ação: Ética, Participação e Democratização do

- Conhecimento”, Rede Estreia diálogos e Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa & Collaborative Action Research Network (CARN), Braga, 9 de maio.
- Vieira, F. (Coord.) (2016). Documentação de apoio ao Estágio profissional/ Prática de ensino supervisionada nos mestrados em ensino da UM. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco, & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). [CD ROM]. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York & London: Routledge.
- Zeichner, K. M. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *“Filhos de um Deus menor”: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 133-149). Mangualde: Pedagogo.
- Zeichner, K. M. & Diniz-Pereira, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 63-80.

(Página deixada propositadamente em branco)

AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXEMPLO DE UMA (BOA) PRÁTICA

TEACHER TRAINING ASSESSMENT IN PE:
AN EXAMPLE OF (GOOD) PRACTICE

Elsa Ribeiro-Silva

ORCID 0000-0002-3688-2960

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física

Resumo

Este texto consiste na apresentação das práticas de avaliação seguidas no Estágio Pedagógico em Educação Física na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e com ele pretende dar-se a conhecer aquelas mesmas práticas, considerando-as um exemplo interessante a partilhar com a sociedade científica. Neste descrevemos o processo de avaliação em que os estagiários estão integrados e apresentamos o respetivo referencial, o qual está estruturado em quatro grandes dimensões de avaliação: i) Atividades de ensino-aprendizagem; ii) Atividades de Organização e Gestão Escolar; iii) Atividades de Projetos e Parcerias e iv) Ética Profissional. Importa dar especial relevo ao facto de todos os critérios de todos os parâmetros de todas as dimensões de avaliação estarem operacionalizados em descritores, guiando, por um lado, os orientadores no processo de avaliação tanto formativa como sumativa dos estagiários e, por outro lado, os estagiários relativamente ao que

se espera deles em cada nível de avaliação: Mestría (18-20 valores), Proficiência (14-17 valores) e Aprendizagem (10-13 valores).

Palavras-Chave: estágio pedagógico; Educação Física; práticas de avaliação; referencial de avaliação.

Abstract

This text offers a presentation of the evaluation practices adopted in the pre-service teacher training of Physical Education teachers at the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The goal is to show how such practices are an interesting example that can be shared with the scientific society. In this paper we describe the evaluation process and present the respective training framework, structured into four major dimensions of evaluation: i) Teaching and Learning Activities; ii) School Organization and Management Activities; iii) Project Activities and Partnerships and iv) Professional Ethics. It is worth emphasizing that all the criteria of all the parameters of all dimensions of evaluation are applied through descriptors, which guide both the supervisors in their evaluation process and the trainees about what is expected of them in each level of evaluation: Mastery (18-20 values), Proficiency (14-17 values) and Average (10-13 values).

Keywords: teacher training period; Physical Education; evaluation practices; evaluation framework.

1. Introdução

Num tempo em que a exigência com a profissão docente é cada vez maior, é fundamental formar professores profissionalmente apetrechados com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que favoreçam uma prática reflexiva e que dê resposta à diversidade de exigências com que atualmente a escola se vê confrontada.

Cientes disto, a preocupação em encontrar formas facilitadoras das aprendizagens dos professores em início de carreira tem-nos mantido numa linha de investigação relativa à qualidade do processo avaliativo no Estágio Pedagógico em Educação Física.

Num estudo anterior, mobilizando os paradigmas de avaliação de Rodrigues (1994) e as características de avaliação de Méndez (2002), traçámos um perfil de orientador-avaliador do Estágio Pedagógico em Educação Física que se traduziu numa prática de avaliação pouco democrática, pouco transparente e pouco justificada, com grandes limitações em termos formativos, em que o processo avaliativo surgia quase sempre separado do processo de ensino e do qual o estagiário era praticamente desresponsabilizado. A avaliação era, em muito, feita por convicção e não com base em referenciais formais e previamente estabelecidos, movimentando-se estes avaliadores num paradigma/perspetiva essencialmente objetivista, com incursões na perspetiva prática (Ribeiro da Silva, 2013, pp. 339-340).

Tal como Jordán e Campos (2013), pensamos que a avaliação deve constituir-se como um reforço e apoio ao processo de aprendizagem, assumindo, assim, um carácter primordialmente formativo, permitindo ao aluno aprender através dela. A este propósito, Gargallo, Sánchez, Ros e Ferreras (2010), num estudo onde tentavam perceber o *bom professor* (ou o bom ensino), concluíram quanto à dimensão avaliação, que o bom ensino é o que opta pela avaliação formativa entendida como instrumento de aprendizagem, para o que é fundamental que os alunos dominem os critérios e procedimentos de avaliação, devendo esta ser flexível e justa.

Apoiando-se nestes resultados, Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo e Pérez-Gutiérrez (2013) ao estudarem as perceções de alunos em formação inicial, professores em indução e professores com experiência, sobre os sistemas de avaliação na formação inicial de professores, concluíram que os professores com experiência tendem a reconhecer um elevado grau de coerência entre os programas das suas disciplinas e os sistemas

de avaliação que utilizam, o que já não é tão claro para os indivíduos em formação e para os professores novatos, avançando mesmo que esta falta de coerência percebida pelos formandos deveria motivar os professores a explicarem detalhadamente, quer o programa da unidade curricular, quer a relação deste com o processo avaliativo que lhe está associado. Também Boud e Falchikov (2007), apud Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo e López-Pastor (2015), vêm reforçar esta ideia alertando para a importância da reflexão dos professores sobre as consequências que os seus sistemas de avaliação têm na aprendizagem dos respetivos alunos, defendendo que estes se empenham mais sempre que reconhecem que o processo avaliativo a que estiveram sujeitos foi transparente, justo e focado no contexto do ensino e a avaliação revela evidências da sua aprendizagem, permitindo-lhes fazer um juízo de valor sobre o trabalho desenvolvido.

Assim sendo, a preocupação em tornarmos claro e participado o processo avaliativo em que os estagiários irão estar integrados, acompanha-nos no início de cada ano letivo.

Neste sentido, produzimos e fornecemos anualmente aos estagiários documentação atualizada e completa sobre o Estágio Pedagógico em geral, mas, principalmente, sobre o seu processo avaliativo, havendo o cuidado de serem previstos tempos de discussão conjunta, orientadores-estagiários, do teor daquela documentação, com o objetivo, não só de esclarecer os formandos (e orientadores), mas também de os mesmos poderem apresentar propostas pertinentes em relação àquele processo.

No final do ano letivo, após a saída das classificações, é aplicado um questionário com o qual se pretende perceber a forma como os estagiários experienciaram o Estágio Pedagógico, na sua globalidade, e, particularmente, em relação à sua avaliação e à forma como interpretaram o respetivo referencial de avaliação.

Aquela documentação, designada de *Guia de Estágio Pedagógico e Relatório* significativamente valorada pelos estagiários num estudo anterior (Ribeiro da Silva, 2014), apresenta-se no formato de um

pequeno livro e é oferecida a todos os alunos daquela unidade curricular no final do ano letivo anterior ao qual irão realizar o Estágio. Isto reveste-se do duplo propósito de, por um lado, fazer os alunos “sentirem-se” em Estágio Pedagógico, com todas as responsabilidades e desafios inerentes, e, por outro, dar-lhes alguma tranquilidade através do conhecimento, que passam a ter, do que os espera e do que se espera deles no Estágio.

2. Fundamentação

Com o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, procura-se promover uma preparação especializada para a aplicação de conhecimentos em contextos alargados e multidisciplinares de intervenção profissional nos Ensinos Básico e Secundário, designadamente nas áreas do desenvolvimento curricular, da investigação educacional aplicada e da administração escolar.

O Estágio Pedagógico é uma unidade curricular do plano de estudos do MEEFEBS, pertencente à área curricular da iniciação à prática profissional e de regime anual.

Este tem por função final a profissionalização de novos docentes competentes e adequadamente preparados para a profissão, através de um processo de prática profissional autónoma, orientada e supervisionada.

Assumindo como Tracy (2002, in Oliveira-Formosinho, 2002a, pp. 20-23) que os modelos supervisivos, sendo importantes orientações, não existem na sua pureza, preconiza-se uma supervisão no âmbito dos modelos desenvolvimental-reflexivos de acordo com a classificação de Garmston, Lipton e Kaiser, propondo-se uma movimentação entre o modelo de supervisão desenvolvimental de Glichman, o modelo de treino cognitivo de Costa e Garmston e os modelos reflexivos que

têm como principais defensores Schon, Zeichner e Liston (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002, in Oliveira-Formosinho, 2002b, pp. 49-58).

Reconhecendo não ser fácil passar para a prática esta movimentação face a alguns fatores, como as resistências de professores cooperantes ou o nível de conhecimentos e competências de alguns dos formandos, toda a intervenção e formação dada aos orientadores (escola e faculdade), assim como a produção documental de apoio à unidade curricular, faz-se no sentido de privilegiar aqueles modelos.

No Estágio Pedagógico, pretende-se favorecer a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente, tanto na licenciatura como no mestrado, através de uma prática docente em situação real e orientada. Para isso, os alunos são colocados em escolas de ensinos básico e secundário, em núcleos de 3 a 4 elementos, onde desenvolvem atividades letivas e não-letivas em três grandes grupos de competências: conceção, realização e avaliação. Transversal a todas as áreas e tarefas apresenta-se a ética profissional, especificada em 10 parâmetros/competências:

- i. Compromisso com as aprendizagens dos alunos
- ii. Compromisso com as próprias aprendizagens
- iii. Conhecimentos gerais e específicos
- iv. Autoformação e desenvolvimento profissional
- v. Disponibilidade para os alunos e escola
- vi. Capacidade (e qualidade) de trabalhar em equipa
- vii. Capacidade (e qualidade) de iniciativa e responsabilidade
- viii. Inovação com qualidade das práticas pedagógicas e/ou documentais
- ix. Capacidade (e qualidade) de análise crítica e reflexiva
- x. Conduta pessoal adequada perante alunos, professores, encarregados de educação e funcionários.

Tal como nas outras dimensões, a avaliação da ética profissional surge estruturada em Aprendizagem, Proficiência e Mestria,

apresentando, no entanto, as três seguintes condicionantes: i) o estagiário que, na avaliação intermédia, apresente algum dos parâmetros/competências de nível negativo poderá ser de imediato proposto para reprovação, ao órgão competente; ii) o estagiário que na avaliação final apresente um dos parâmetros/competências de nível inferior a 7,5 valores será reprovado; iii) o estagiário só poderá obter uma classificação final de nível de Mestria (18, 19 ou 20 valores) se tiver obtido aquele mesmo nível em todos os parâmetros/competências da dimensão ético-profissional.

Em suma, o Estágio Pedagógico comporta três grandes áreas de trabalho e quatro dimensões de avaliação. Como áreas temos: i) Atividades de Ensino-Aprendizagem (Tabela 1), onde são considerados os três grandes domínios profissionais da prática docente: *planeamento do ensino, condução do ensino – aprendizagem e avaliação*; ii) Atividades de Organização e Gestão Escolar (Tabela 2), na qual se procura favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola e iii) Atividades de Projetos Parcerias Educativas (Tabela 3), onde se pretendem desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos.

A estas três áreas, que assumem caráter de dimensão quando falamos de avaliação, junta-se uma quarta dimensão respeitante à atitude ético-profissional (Tabela 4), a qual, como referimos anteriormente, se apresenta como decisiva no aproveitamento académico final na unidade curricular.

Após este enquadramento, passamos à apresentação do referencial de avaliação (Tabela 1) respeitante às quatro dimensões de avaliação, onde os itens sombreados nas tabelas 1, 2, 3 e 4 são mobilizados como exemplos relativamente à operacionalização em descritores, nos quadros seguintes, que, como já referimos, se estendem a todas as dimensões, critérios e parâmetros.

Tabela 1 – Referencial de avaliação da Dimensão 1 _ Atividades de Ensino-Aprendizagem

Domínios	Parâmetros Gerais de Avaliação	Parâmetros Específicos de Avaliação	Total
Projeto Curricular 1.1. Planejamento	Elaboração do plano anual	Qualidade dos trabalhos preparatórios. Relação entre o diagnóstico e os indicadores de ação. Fundamentação das opções tomadas. Atividades de planejamento do núcleo.	2 10 valores
	Definição dos blocos de matérias Construção das Unidades Didáticas	Estrutura dos blocos e Unidades Didáticas. Seleção, sequência e continuidade de conteúdos. Estratégias de ensino programadas. Definição de princípios de procedimento. Análise crítica e reflexão sobre os resultados.	
	Elaboração dos Planos de Aulas	Enquadramento com a Unidade Didática. Especificidade e Unidade da Aula. Explicitação das aprendizagens a promover. Definição de estratégias de ensino. Análise crítica e reflexão sobre os resultados.	
Projeto Curricular 1.2. <i>Intervenção Pedagógica - Realização</i>	¹ Instrução	Apresentação da informação inicial ₁ Modo de condução da aula. Qualidade da instrução. Feedback fornecido aos alunos. Modo de conclusão da aula.	6
	Gestão pedagógica	Gestão do tempo de aula. Organização das atividades e transição entre tarefas.	
	Clima de aula / Disciplina	Controlo da turma. Processo comunicativo.	
	Decisões de ajustamento	Decisões de ajustamento no plano de aula e unidade didática. Decisões de ajustamento no desenvolvimento da aula.	
Projeto Curricular 1.3. <i>Avaliação das aprendizagens</i>	Conceção e desenvolvimento Integração com a aprendizagem	Definição do sistema de avaliação da Unidade Didática ou bloco de matéria. Desenvolvimento da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da avaliação sumativa. Integração dos resultados da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.	2

¹ Exemplo no Quadro 1

Tabela 2 – Referencial de avaliação da Dimensão 2 _ Atividades de Organização e Gestão Escolar

Domínio	Parâmetros específicos de avaliação		Total
Projeto	Qualidade e clareza do perfil funcional do cargo	1,05	3,5 valores
	Clareza dos objetivos propostos		
	Coerência entre objetivos e meios a mobilizar		
	Adequação dos objetivos às fontes de conhecimento disponibilizadas pelo cargo		
	Amplitude / ambição dos objetivos definidos		
Realização	Adequação dos meios empregues às condições e objetivos.	1,40	
	Qualidade e adequação dos dados obtidos.		
	Frequência do acompanhamento		
² Relatório	Coerência interna ₁	1,05	
	Qualidade na apresentação e relacionamento de dados obtidos ₁		
	Profundidade da análise e integração com fontes de conhecimento ₁		

Tabela 3 – Referencial de avaliação da Dimensão 3 _ Atividades de Projetos e Parcerias Educativas

Domínio	Parâmetros específicos de avaliação		Total
Projetos	Pertinência e importância da ação para alunos e escola	1,05	3,5 valores
	Enquadramento e justificação da atividade		
	Definição de metas e objetivos		
	Estrutura e conteúdo do projeto		
	Planeamento e organização das atividades		
³ Realização/ Implementação das ações	Forma de implementação e condução da ação	1,40	
	Empenhamento demonstrado		
	Capacidade de mobilização dos destinatários da ação		
	Aproveitamento de recursos ₁		
	Adaptabilidade ao contexto situacional		
	Eficácia da ação em relação ao contexto e ao projeto		
Relatório	Estrutura e conteúdo do relatório	1,05	
	Análise retrospectiva face às expectativas		
	Reflexão crítica sobre o processo e produto		
	Propostas de melhoria		

Tabela 4 – Referencial de avaliação da Dimensão 4 _ Ética-Profissional

Domínio	Parâmetros gerais de avaliação	Total
⁴ Atitude Ético-profissional Envolvimento profissional	Compromisso com as próprias aprendizagens	3 valores
	Compromisso com as aprendizagens dos alunos	
	Conhecimentos gerais e específicos	
	Autoformação e desenvolvimento profissional	
	Disponibilidade para os alunos e escola	
	Capacidade (e qualidade) de trabalhar em equipa	
	Capacidade (e qualidade) de iniciativa e responsabilidade	
	Inovação com qualidade das práticas pedagógicas e/ou documentais	
	Capacidade (e qualidade) de análise crítica e reflexiva	
	Conduta pessoal adequadas perante os alunos, professores, encarregados de educação e funcionários.	

Como podemos verificar nas tabelas anteriores (1, 2, 3 e 4), cada uma das dimensões está operacionalizada em domínios e parâmetros gerais e/ou específicos. Para cada um desses parâmetros (geral e/ou específico), de cada dimensão e de cada domínio foram desenvolvidos descritores de acordo com os 3 níveis de avaliação: Aprendizagem (10 a 13 valores), Proficiência (14 a 17) e Mestria (18 a 20).

Devido à sua extensão, passamos a apresentar 4 exemplos, um de cada dimensão de avaliação (correspondentes aos sombreados na respetiva tabela do referencial), selecionados aleatoriamente de entre a totalidade, apenas para ilustrar a ideia da estruturação em descritores e facilitar a sua compreensão (ver exemplos nos Quadros 1, 2, 3 e 4).

Quadro 1 – Exemplo 1: Descritores por nível de avaliação, respeitantes à Dimensão 1 – Atividade de Ensino-Aprendizagem _ *Intervenção pedagógica*

INSTRUÇÃO	MESTRIA (18-20 valores)	PROFICIÊNCIA (17-14 valores)	APRENDIZAGEM (13-10 valores)
Informação Inicial ₁	No início da aula, o professor, com excepcional capacidade de comunicação e domínio dos conteúdos, informa os alunos de forma clara, concisa e sem perdas de tempo dos objetivos da aula e explica e clarifica as principais tarefas relacionando-as com aulas ou etapas anteriores e posteriores da U.D.	No início da aula, o professor, de forma clara e sem perdas de tempo, informa os alunos dos objetivos da aula, explica e clarifica as principais tarefas relacionando-as com aulas ou etapas anteriores e posteriores da U.D.	O professor informa os alunos dos objetivos da sua aula
...

Quadro 2 – Exemplo 2: Descritores por nível de avaliação, respeitantes à Dimensão 2 _ Atividades de Organização e Gestão Escolar

BALANÇO/ REFLEXÃO	MESTRIA (18-20 valores)	PROFICIÊNCIA (17-14 valores)	APRENDIZAGEM (13-10 valores)
...
Relatório	Reflete o trabalho sistemático desenvolvido pelo aluno sob a forma de relatórios parcelares, temáticos ou relatos de casos ocorridos; contém reflexão pessoal derivada da prática e fundamentadamente suportada por bibliografia pertinente, tornando clara a compreensão das competências envolvidas, problemas do exercício do cargo e formas de resolução.	Contém descrição do trabalho desenvolvido e reflexão pessoal derivada da prática, potencialmente facilitadora da compreensão das competências envolvidas, problemas do exercício do cargo e suas formas de resolução.	O relatório é essencialmente descritivo da atividade desenvolvida.
...

Quadro 3 – Exemplo 3: Descritores por nível de avaliação, respeitantes à Dimensão 3_Atividades de Projetos e Parcerias

BALANÇO/ REFLEXÃO	MESTRIA (18-20 valores)	PROFICIÊNCIA (17-14 valores)	APRENDIZAGEM (13-10 valores)
...
Aproveitamento de Recursos	Os equipamentos e espaços são aproveitados com pertinência, oportunidade e eficácia, concorrendo para o êxito da atividade. Este aproveitamento é concordante com o previsto na fase de preparação da atividade. Os recursos financeiros são rentabilizados e utilizados com rigor e respeitam o previsto anteriormente.	Os equipamentos e espaços são aproveitados concorrendo para o êxito da atividade. Este aproveitamento é concordante com o previsto na fase de preparação da atividade. Os recursos financeiros são utilizados com rigor e respeitam o previsto anteriormente.	O aproveitamento dos equipamentos e espaços é feito, embora com algumas deficiências e nem sempre conforme o previsto inicialmente. Os critérios de utilização dos recursos financeiros não estão rigorosamente definidos.
...

Quadro 4 – Exemplo 4: Descritores por nível de avaliação, respeitantes à Dimensão Atitude Ético Profissional

Competências	MESTRIA 18-20 (revela todas as competências)	PROFICIÊNCIA 14-17	APRENDIZAGEM 10-13
Compromisso com as Aprendizagens dos Alunos	Revela um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos. Promove a diferenciação da aprendizagem, assumindo uma atitude inclusiva na totalidade das aulas perante os diferentes alunos e alunas. Promove o sucesso dos alunos.	Revela um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, promovendo a inclusão dos diferentes alunos e alunas da turma. Promove o sucesso dos alunos nas aprendizagens.	Revela um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos.
...

Esta operacionalização dos parâmetros em descritores por níveis de desempenho cumpre objetivos distintos de acordo com o momento do ano letivo:

- i) Início da unidade curricular – auxilia os estagiários na definição dos seus objetivos para o Estágio Pedagógico.
- ii) Ao longo da unidade curricular – orienta-os na consecução e ajustamento daqueles objetivos.
- iii) Final da unidade curricular – orienta-os na auto e heteroavaliação.

Com isto pretendemos manter os formandos comprometidos com o seu desempenho e a sua avaliação, para o que é fundamental a clareza dos processos.

No final do ano letivo, os estagiários deverão posicionar-se (autoavaliação) e posicionar os seus colegas de núcleo (heteroavaliação) em cada um dos níveis e respetivos indicadores, justificando-o e associando-lhe uma classificação final qualitativa.

Estas propostas de classificação, quando significativamente distintas da dos respetivos orientadores, são alvo de discussão dentro do núcleo, com o objetivo de se encontrarem e esclarecerem os motivos das divergências.

O Guia de Estágio Pedagógico tem por função uniformizar (e não homogeneizar) os procedimentos de todos os intervenientes no processo, constituindo um referencial para a orientação do Estágio Pedagógico e para as aprendizagens a realizar pelos estagiários, ao mesmo tempo que lhes dá a liberdade de escolha do nível final que pretendem alcançar e de como o pretendem fazer.

Referências Bibliográficas

- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 51(4), 1-16.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa* (pp. 49-58). Col. Infância, n.º 8. Porto: Porto Editora.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., & Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de Profesores, Alumnos y Egresados sobre los Sistemas de Evaluación en Estudios Universitarios de Formación del Profesorado de Educación Física. *Ágora Para la Ef y el Deporte | Agora For PE and Sport*, 15(2), 130-151.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-15.
- Jordán, O. & Campos, R. (2013). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE, p. 12.
- Méndez, A. (2002). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ribeiro da Silva, E., Fachada, M. & Nobre, P. (2016). *Guia de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio 2016-2017*. Material de Apoio do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Ribeiro da Silva, E. (2013). *Formação Inicial de Professores - Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, pp. 339-340.
- Ribeiro da Silva, E. (2014). O Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física: Pontos fortes percebidos por estagiários e orientadores. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (2014), *O Estágio na (Re)construção da Identidade Profissional do Professor* (pp. 127-14). Porto: Ed. FDEUP.
- Rodrigues, P. (1994). As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coords.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 93-109.
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2002a), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 20-23). Col. Infância, n.º 7. Porto: Porto Editora.

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS:
O LUGAR DOS OBSERVATÓRIOS VIRTUAIS**

**PEDAGOGICAL SUPERVISION IN SCHOOLS:
THE PLACE OF VIRTUAL OBSERVATORIES**

Carlos Barreira

ORCID ID 0000-0001-6137-284

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Teresa Pessoa

ORCID ID 0000-0002-5252-3618

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Maria da Graça Bidarra

ORCID ID 0000-0001-7150-4087

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Piedade Vaz-Rebelo

ORCID ID 0000-0003-0843-0200

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Resumo

Tendo como ponto de partida algumas conceções de supervisão pedagógica associadas ao desenvolvimento profissional docente, procuramos situar esta prática no quadro da Avaliação Externa de Escolas, analisando o lugar que esta tem ocupado no desempenho da Prestação do Serviço Educativo, bem como os documentos legais que a colocam em foco no âmbito da carreira docente. Interrogando-nos sobre o modo de potenciar uma prática ainda pouco visível nas es-

colas, defendemos que os observatórios virtuais e as comunidades de prática podem desempenhar um importante papel no desenvolvimento de redes de colaboração entre pares. Neste contexto, apresentamos o Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, recentemente criado no âmbito de um consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta.

Palavras-Chave: supervisão pedagógica; avaliação de escolas; comunidades de prática; observatórios virtuais.

Abstract

Based on conceptions of pedagogical supervision associated with the professional development of teachers, the purpose of this paper is to analyse such practice within the framework of the External Evaluation of Schools, namely its place within the Educational Service Provision scores, and to analyse the legal documents that put it at the centre of the teaching career. Inquiring about how to foster pedagogical supervision, a practice that is still barely visible in schools, it is argued that virtual observatories and communities of practice can play an important role in the development of peer collaboration networks. In this context, we present the Virtual Observatory of Pedagogical Supervision and Self-evaluation of Schools, recently created within a consortium between the University of Coimbra and the Open University.

Keywords: pedagogical supervision; evaluation of schools; communities of practice; virtual observatories.

1. Introdução

Os estudos sobre a eficácia e qualidade educativa têm combinado duas vias de investigação que permaneciam relativamente separadas: a eficácia e qualidade da escola e a eficácia e qualidade do trabalho do professor. As atividades em sala de aula têm assumido um papel central na explicação dos resultados dos alunos (Lima, 2008; Scheerens,

2004). Apontam no mesmo sentido os relatórios do Conselho Nacional de Educação (2005; 2008; 2015) sobre a Avaliação Externa de Escolas (AEE) e os relatórios internacionais (TALIS, 2013; Eurydice, 2015) que vêm intensificando a ideia de que os fatores considerados mais relevantes para a melhoria das organizações escolares são os processos que ocorrem na sala de aula, destacando a importância do papel do professor e da supervisão pedagógica como ação unificadora capaz de gerar práticas para tornar o ensino mais eficaz.

Alarcão e Roldão (2008), na mesma linha de Glatthorn (1997), apresentam três concepções de Supervisão Pedagógica (SP) associadas a formas diferenciadas de desenvolvimento profissional (DP): DP *intensivo* (supervisão vertical mais formal), o supervisor observa, analisa e acompanha o trabalho do professor, no sentido deste se desenvolver; DP *autodirigido* (autosupervisão), é o professor que supervisiona o seu próprio desenvolvimento profissional, numa perspectiva de investigação-ação; por fim, o *desenvolvimento colaborativo* (SP horizontal ou interpares). No caso da SP colaborativa, o trabalho conjunto é realizado por pequenos grupos de professores, com objetivos diversos: entretanto ajudar o desenvolvimento profissional, contribuindo para o reforço do profissionalismo docente; diminuir o isolamento docente; incentivar a interação entre os docentes e a promoção do debate sobre assuntos profissionais; e abrir as salas de aula a novas ideias resultantes da partilha e colaboração entre docentes. Neste contexto, Estrela (2008) refere que a supervisão é uma estratégia privilegiada de desenvolvimento profissional, pois acentua a colaboração entre pares da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes, promove o questionamento e a reflexão sobre a prática docente, tornando o professor mais consciente das situações de ensino, assim como de si próprio em ação.

Alarcão (2009, p. 121) refere-se aos professores dizendo “todos eles na escola são supervisores”, no sentido de que todos temos o dever de “entretanto ajudando e contribuindo para uma escola melhor”, criar contextos de aprendizagem sem ser necessário supervisores institucionais.

A supervisão pode definir-se como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” com uma orientação comum “o desenvolvimento da flexibilidade profissional dos professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2006, p. 15) e da prestação do serviço educativo nas escolas.

No entanto, para que a supervisão colaborativa seja plenamente assumida nas escolas, é necessário ultrapassar alguns obstáculos. Um deles tem a ver com o facto de ser utilizada apenas na formação inicial, na preparação de futuros professores, ou quando surgem problemas ligados às práticas letivas, recorrendo à observação de aulas. A falta de tempo, a incompatibilidade de horários para fazer a observação de aulas e o trabalho excessivo nas escolas são também argumentos que têm limitado igualmente o reconhecimento das potencialidades da supervisão pedagógica na melhoria do trabalho nas escolas. Outro aspeto não menos importante tem a ver com a relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho, numa vertente sumativa, que tem dificultado o seu papel na formação contextualizada e na promoção do desenvolvimento profissional (Fialho, 2016). A este propósito, Day (2003) refere que, apesar dos esforços de muitos diretores de escolas para promover culturas colegiais para a melhoria das práticas, estas situam-se quase sempre ao nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas através da observação.

Contudo, a supervisão pedagógica pode ser uma forma de colmatar as dificuldades com que as escolas se deparam para satisfazer as *necessidades formativas* e de desenvolvimento profissional docente em contexto de trabalho (Gordon, 2005), constituindo, deste modo, uma *oportunidade* de aprendizagem contínua e de observação entre pares sobre as próprias práticas com vista ao desenvolvimento profissional em contexto (Fialho, 2016). Com efeito, as escolas devem fomentar a *formação contínua de professores*, partindo da reflexão, análise e

feedback acerca da observação das práticas educativas, orientada por um ciclo supervisoivo completo (pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação), num clima de aprendizagem colaborativa (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2012).

2. Supervisão pedagógica nas escolas: (in)visibilidades de uma prática

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma crescente valorização da supervisão e do trabalho colaborativo no contexto escolar. Diversos documentos orientadores das políticas educativas referem estas dimensões, designadamente o estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de abril, republicado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro); o Decreto-Lei n.º 240/2001 – Perfil geral de desempenho profissional e o Despacho Normativo 4-A/2016, 16 junho, que estabelece as regras de organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos.

Assim, no artigo 10.º B do Estatuto da Carreira Docente constituem-se deveres específicos dos docentes, entre outros: partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; e refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos. De forma similar, o Despacho Normativo n.º 4-A/2016, na alínea c) do artigo 2.º, prevê a implementação de momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de educação e ensino. No entanto, é no âmbito da Avaliação Externa de Escolas, desde 2006, que a supervisão pedagógica ou acompanhamento da prática letiva vem a atingir alguma relevância, ainda que assumindo

maior ou menor visibilidade no seu quadro de referência (Alferes, Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2016).

Com efeito, o *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* assumiu o lugar de fator no domínio da *Prestação do Serviço Educativo*, no quadro de referência da AEE do primeiro ciclo avaliativo (2006/2011), passando a um referente do campo de análise *Práticas de ensino*, com a designação de *Acompanhamento e supervisão da prática letiva*, no segundo ciclo avaliativo (2012-2017). No âmbito do terceiro ciclo de AEE, que está em vias de se iniciar, prevê-se que a supervisão pedagógica assuma de novo maior destaque, agora associada à observação de aulas.

Reportando-nos aos dados do primeiro ciclo avaliativo, pode ler-se no relatório da Inspeção-Geral da Educação (IGE) (2012, p. 30) que “o fator acompanhamento da prática letiva em sala de aula reúne quase exclusivamente asserções relativas a pontos fracos, registando-se a ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala de aula e práticas de supervisão pedagógica limitada”. Por isso, têm sido considerados em planos de melhoria e de ação estratégica de escolas.

Estudos documentais, tendo por base os relatórios e classificações obtidas pelas escolas da Zona Centro de Portugal Continental nos domínios e fatores avaliados (Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2011; Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo, & Alferes, 2014), permitiram-nos analisar a relação entre prestação do serviço educativo e os resultados das escolas, bem como a evolução das classificações obtidas no domínio da *Prestação de Serviço Educativo* (PSE) e no fator *Acompanhamento da Prática Letiva* (APL) no primeiro ciclo de AEE, assim como a relação entre aquele domínio e este fator.

Se a relação entre *Prestação do Serviço Educativo* e os *Resultados* aponta para uma correlação de .66, a relação entre o domínio PSE e o fator APL é de .63, não constituindo, no entanto, este o melhor preditor da classificação do respetivo domínio (cf. Bidarra, Barreira,

Vaz-Rebelo, & Alferes, 2014). Constatou-se também que o fator APL foi aquele que assumiu classificações mais baixas no domínio da PSE no primeiro ciclo avaliativo (Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2011) e enquanto as classificações no domínio evoluíram positivamente ao longo do ciclo, o mesmo não aconteceu com o fator APL, o que não deixa de ser algo dissonante (Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2011). Por sua vez, dados da IGE (2012) relativos ao total de escolas avaliadas no primeiro ciclo avaliativo corroboram estes resultados, revelando, no que diz respeito ao fator APL, que 59% das escolas/agrupamentos de escolas conseguem apenas a classificação de *Suficiente*, 36,8% de *Bom*, 2,6% *Muito Bom* e 1,6% *Insuficiente*, enquanto as classificações do domínio PSE evoluem positivamente nos anos em apreço, obtendo 11,3% das escolas/agrupamentos de escolas a classificação de *Muito Bom*, 67,6% de *Bom*, 21% *Suficiente* e 0,1% *Insuficiente* (IGE, 2012).

Estes dados levam a interrogar-nos sobre o motivo pelo qual as práticas efetivas de supervisão pedagógica ainda são pouco frequentes, generalizadas ou consistentes, embora sejam consideradas essenciais para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e das escolas e o que podemos fazer para as potenciar.

A resposta a esta questão passa, a nosso ver, pelo reconhecimento das limitações e obstáculos a que já aludimos, e pela valorização dos observatórios virtuais e criação de comunidades de práticas nas escolas, como modalidades de desenvolvimento colaborativo apoiado nas potencialidades das TIC.

3. Comunidades de prática e observatórios como estratégias de desenvolvimento profissional

A constatação que tem vindo a ser feita do papel da supervisão pedagógica, em particular da supervisão colaborativa, como eixo estruturante e potenciador da eficácia da escola e do ensino, mas também a sua ainda (in)visibilidade nas dinâmicas das escolas e nos processos

de desenvolvimento profissional docente, chama a atenção para a necessidade de identificar e promover estratégias que a tornem eficaz.

Pode-se considerar que as evidências do valor da supervisão colaborativa estão em linha com as obtidas em torno dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, que têm vindo a enfatizar a importância de dimensões socioconstrutivistas, reflexivas e participativas nesse processo. Por exemplo, a teoria de aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991), baseada na prática e na reflexão sobre a prática, postula que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional são processos de participação social, sendo desenvolvido, neste contexto, o conceito de comunidades de prática. Estas representam espaços e tempos onde grupos de pessoas partilham 'paixões' e interesses comuns por algo que fazem ou que aprendem a fazer de forma mais vantajosa e melhor se o fizerem regularmente na interação com outros.

O conceito de comunidades de prática tem vindo a ser usado na formação de professores, nomeadamente para potenciar os processos de supervisão colaborativa, considerados com “grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando neste processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51). Para que assim seja, é necessário, como refere Wenger e Wenger-Trayner (2015), que as comunidades de prática cumpram três aspetos fundamentais: a) uma identidade ou campo de interesse partilhado e relativamente ao qual os membros têm um compromisso; b) o envolvimento dos seus membros para se ajudarem e aprenderem uns com outros e partilharem informação com vista à resolução de problemas comuns; c) o desenvolvimento de experiências, práticas, histórias e ferramentas entre os membros que ajudem a suprir as necessidades de formação identificadas. A construção da comunidade

exige tempo para possibilitar conversas que sustentem narrativas e casos – a sabedoria da comunidade sustentada num reportório de práticas ‘boas’ ou ‘interessantes’.

Neste sentido, as comunidades de prática podem realizar diferentes atividades (Wenger & Wenger-Trayner, 2015), passíveis de implementação nos processos de supervisão colaborativa nomeadamente, pesquisa de informação, resolução de problemas, construção de argumentos e justificações, atividades de observação, partilha de experiências, construção de confiança, constituindo, assim, estratégias importantes de formação, ao promover práticas de supervisão e de desenvolvimento profissional fundamentadas e situadas nos dilemas éticos, didáticos e relacionais da vida na Escola. A ideia de um Observatório que integre as dinâmicas de aprendizagem da escola e sirva de motivo e motor de supervisão da comunidade educativa é uma ideia que hoje ganha relevo.

4. Observatório virtual de supervisão pedagógica e autoavaliação de escolas

Se a ideia de observatório é antiga, a sua integração no mundo educativo vem acontecendo com alguma incidência e no sistema educativo em Portugal desde há algum tempo a esta parte, anos 70, segundo Seabra, Pedras, Silva e Carlo (2017). De facto, o estudo realizado por estas autoras salienta a importância da temática, em Portugal e, embora reconheça a indefinição atual do termo ‘observatório’, identifica como elementos centrais que o definem a produção e a disseminação do conhecimento. Assim, e de acordo com o estudo apresentado por Seabra et al. (2017), os objetivos que vêm presidindo à conceção e objetivos dos observatórios existentes em educação em Portugal centram-se ou na produção de conhecimento ou na disseminação do conhecimento, na maioria dos casos, ligado à investigação em curso. Alguns pretendem ainda influenciar a realidade e, mesmo, “reunir e

mobilizar recursos” (p. 11), embora não sejam explicadas dinâmicas nem atividades específicas.

As novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), por um lado, e as dinâmicas culturais, sociais e educativas, por outro, têm criado oportunidades de novos caminhos. A concepção de observatório como dispositivo sustentado nas NTIC e a valorização da experiência e da sabedoria das práticas, poderão assim constituir o ponto de partida para a ‘construção de conhecimento’ que acontecerá no seio de ‘comunidades de aprendizagem’ e de ‘comunidades profissionais de aprendizagem’. Emerge, assim, uma ideia de observatório sustentada nas possibilidades tecnológicas que permitem mediar as dinâmicas subjacentes ao processo de construção do conhecimento ou a necessária ênfase na colaboração e conexão (Siemens, 2005), que constituem dinâmicas fundamentais da sociedade em rede e de uma escola que se quer aprendente.

Importa, ainda, referir que as comunidades de prática também ganham hoje sentido acrescido se suportadas, valorizadas e, mesmo, dinamizadas pelas e com as tecnologias. O trabalho recente de Wenger e colaboradores (Wenger, White, & Smith, 2009) tem vindo a sublinhar a importância desta relação da tecnologia na concepção, desenvolvimento e implementação de comunidades. Admitindo diversas possibilidades de integração das tecnologias nas dinâmicas das comunidades, Hoadley (2012) considera, porém, quatro tipologias ou estratégias: as redes Sociais e a Web 2.0, que permitem que os participantes numa comunidade de prática mantenham a ligação, por exemplo, através de uma rede social como o *Facebook*; a criação de um *blog*, fomentando a comunicação assíncrona; a *Wikipédia* temática ou livreria *online*, com recomendação de leituras temáticas a privilegiar e com um histórico de leituras e comentários sobre as mesmas; e o observatório virtual. A técnica e, ao mesmo tempo, a estratégia do observatório virtual é considerada essencial no desenvolvimento de uma comunidade de prática na medida em que possibilita a

partilha de recursos de formação e informação fundamental para a ‘vida’ da comunidade.

É neste contexto que foi lançado o Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, o qual, para além de integrar os aspetos e as dimensões referidas e transversais a outros observatórios portugueses, e nesta medida a possibilidade de comunicação fácil entre regiões, integra uma dimensão importante e inovadora, isto é, constitui-se como espaço de uma ou de diversas comunidades situadas no quotidiano das escolas e na voz dos professores que, assim, se unem através de redes e estão conectadas em sistemas cognitivos e afetivos de suporte. Assim, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e Universidade Aberta, surge o referido observatório que inclui uma equipa de investigadores das duas universidades, alguns Agrupamentos de Escolas e dois Centros de Formação de Associação de Escolas.

Este observatório tem por objetivos: apoiar os processos formativos, de acordo com as necessidades das escolas/agrupamentos; acompanhar o desenvolvimento de projetos em curso nas escolas/agrupamentos, tendo em vista a inovação e a transferência de práticas; incentivar os processos de supervisão pedagógica por pares nas escolas/agrupamentos visando o desenvolvimento profissional docente; criar comunidades de análise/reflexão sobre práticas educativas, envolvendo a direção e as estruturas de coordenação e supervisão das escolas; e colaborar, de acordo com as necessidades, nos processos de autoavaliação das escolas/agrupamentos. Consideramos ambiciosas estas intenções, mas suficientemente abrangentes para darmos respostas adequadas e precisas às solicitações que venham a ser colocadas num estreitamento de relações cada vez mais eficaz entre instituições de ensino.

5. Conclusão

Em jeito de síntese, poderemos dizer, e de forma breve, que embora a revisão da literatura e o enquadramento normativo-legal reforce a importância dada à supervisão pedagógica entre docentes, os dados, quer da avaliação externa de escolas, quer das nossas constatações da realidade aí vivenciada, não tornam ainda muito evidentes tais práticas. Assim, consideramos que as comunidades de prática e observatórios poderão constituir estratégias de desenvolvimento profissional, o que esteve na base da recente criação do Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, suportado pela utilização das tecnologias, promovendo a criação de espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional com vista a tornar mais efetivo e sustentável o trabalho colaborativo entre docentes.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alferes, V. R., Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre a avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto: Porto Editora.
- Barreira, C. F., Bidarra M. G., & M. P. Vaz-Rebelo (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 81-94.
- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. R. (2014). Relatórios de avaliação externa: Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 229-246). Porto: Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Estudo sobre "Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos"*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2008). *Parecer n.º 5/2008, de 13 de junho*. Diário da República, II Série, n.º 113 (parecer sobre avaliação externa das escolas 2007-2009). Lisboa: CNE.

- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Avaliação Externa de Escolas*. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares* 1(2), 151-188.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- EURYDICE. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva: Uma estratégia colaborativa de apoio ao Desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-37.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gordon, S. (2005). Standards for supervision of professional development. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 155-169). Larchmont: Eye on Education.
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed., pp. 287-300). New York: Routledge.
- Inspecção-Geral da Educação. (2012). *Avaliação externa das escolas – Avaliar para a melhoria e a confiança: Relatório 2006-2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Seabra, F., Pedras, S., Silva, P., & Carlo, A-P. (2017). Observatórios de educação em Portugal: Definições e contributos para o Desenvolvimento da qualidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 8(1), 1-18.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1). January. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Investigating feedback on practice among teachers: Coherence of observed and perceived feedback. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(4), 473-490.
- TALIS (2013). *An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Wenger, E., White, N., & Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPSquare Publishing.

Wenger, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. Retrieved from: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Legislação

Decreto-Lei n.º 139 - A/90, de 28 de abril. *Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, Série I*. 2040-(2) - 2040-(19). Ministério de Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201, Série I*. 5569-5572. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2012, Série I*. 829 – 855. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo 4-A/2016, 16 junho. *Diário da República n.º 114/2016, 1º Suplemento, Série II*. 18966-(2) - 8966-(6). Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação.

(Página deixada propositadamente em branco)

(Página deixada propositadamente em branco)

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS COORDENADORES

CARLOS BARREIRA doutorou-se em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores, em 2002, pela Universidade de Coimbra. É Professor Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, onde leciona diferentes unidades curriculares nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, essencialmente no domínio da avaliação educacional. É membro integrado do CEIS20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra e tem participado em alguns projetos de investigação financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. É autor e coautor de diversas publicações no âmbito da avaliação das aprendizagens, da supervisão pedagógica e desempenho docente e da avaliação de escolas.

*

ANA R. LUÍS é Professora Associada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e membro do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC). No âmbito da Formação Inicial de Professores, é Diretora do Mestrado em Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário bem como do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. No âmbito destes cursos, coordena igualmente os estágios pedagógicos na área de Inglês. Entre 2014 e 2017, foi coordenadora do Conselho

de Formação de Professores da Faculdade de Letras, tendo sido responsável pela criação do Núcleo de Estudos em Ensino (NEE-FLUC).

*

NATÁLIA ALBINO PIRES é Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, onde é responsável pela Prática de Ensino Supervisionada da disciplina de Português no 2.º CEB. Tem desenvolvido investigação e publicado trabalhos, principalmente, sobre as especificidades linguísticas do romanceiro da tradição oral moderna portuguesa, sobre a importância do texto tradicional para a construção do imaginário coletivo, sobre o constructo da imagem do Outro em textos literários (na cronística medieval e noutros textos quincentistas) e sobre a importância do conhecimento e desenvolvimento lexical das crianças para a compreensão textual.

*

ANA ISABEL RIBEIRO é investigadora integrada do CEIS20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX e Professora Auxiliar do Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde tem lecionado nas áreas de História Moderna de Portugal, Didática da História e Humanidades Digitais e onde coordena o Mestrado em Ensino

de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. A sua investigação tem-se centrado no estudo das relações sociais, familiares e patrimónios das nobrezas locais, nos séculos XVIII e XIX. Desenvolve, também, investigação no âmbito da didática da História (com especial enfoque nas tecnologias educativas e na produção de conteúdos para o ensino da História) e no âmbito das Humanidades Digitais (na implementação e utilização bases de dados relacionais aplicadas à investigação histórica e na visualização e análise de redes sociais em História).

*

ELSA RIBEIRO-SILVA é Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Doutorada pela Universidade de Coimbra em Ciências do Desporto e Educação Física, na área da Formação de Professores, coordena o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e os Estágios Pedagógicos em Educação Física. Desempenha o cargo de vice-presidente da *Red Global de Educación Física y Deporte* e de coordenadora do *Observatorio de Evaluación en Educación Física* de la *Red Global de Educación Física y Deporte*. É membro da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, da *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*

e do Centro de Investigação da Atividade Física e do Desporto da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

(Página deixada propositadamente em branco)

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES

MARIA JOSÉ B. DE ALMEIDA é Professora Jubilada da Universidade de Coimbra e doutorada em Física pela Universidade de Cambridge, Reino Unido. Dedicou-se à formação de professores de Física nos Ensinos Básico e Secundário, tendo orientado estágios pedagógicos em diversos cursos de formação contínua de professores de Física em exercício. Foi a Investigadora Principal de projetos financiados pela FCT. Foi representante da Universidade de Coimbra em diversos projetos europeus. É autora de livros e de artigos de investigação sobre todos estes temas.

ANA ISABEL ANDRADE é Professora Associada com Agregação no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade de Coimbra e doutorada em Didática de Línguas pela Universidade de Aveiro. É responsável por unidades curriculares nos cursos de formação inicial e pós-graduada de professores, tendo coordenado e participado em diferentes projetos de investigação, destacando-se o projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*. Orientou várias dissertações de mestrado e teses de doutoramento, contando com publicações nacionais e internacionais. É membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação

de Professores (CIDTFF), coordenando o Grupo de Investigação, *Linguagens, Discursos e Identidade*.

CARLOS BARREIRA doutorou-se em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores, em 2002, pela Universidade de Coimbra. É Professor Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, onde leciona diferentes unidades curriculares nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, essencialmente no domínio da avaliação educacional. É membro integrado do CEIS20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra e tem participado em alguns projetos de investigação financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. É autor e coautor de diversas publicações no âmbito da avaliação das aprendizagens, da supervisão pedagógica e desempenho docente e da avaliação de escolas.

PAULA BATISTA é Professora Auxiliar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e doutorada em Ciência do Desporto, pela mesma instituição. No âmbito do 2.º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, leciona a disciplina de Desenvolvimento Curricular, coordena a Unidade Curricular de Estágio Profissional e é orienta-

dora de estágio. Tem experiência de orientação de dissertações de Mestrado e Doutoramento e é autora de diversas publicações nacionais e internacionais. É presidente da Mesa da Assembleia-geral da Sociedade Portuguesa de Educação Física, que faz a conexão entre os professores de Educação Física e o Ministério da Educação. O âmbito das suas pesquisas é a Competência Profissional, Desenvolvimento da Identidade Profissional, Supervisão Pedagógica e Ensino da Educação Física. É autora de vários Manuais de Educação Física para os Ensinos Básico e Secundário.

MARIA DA GRAÇA AMARO BIDARRA é doutorada em Psicologia, na especialidade de Psicologia Pedagógica, desde 1995, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e desenvolve atividade de investigação e ensino no domínio da Psicologia da Educação na mesma instituição. No contexto da atividade científica, tem orientado teses de mestrado e doutoramento e publicado diversos trabalhos na área da psicologia da educação, com destaque para estudos sobre processos sociocognitivos e práticas de formação. Tem participado em diferentes projetos de âmbito nacional e internacional e mais recentemente tem integrado equipas de Avaliação Externa de Escolas em

Portugal e desenvolvido alguns estudos e publicações neste domínio.

MARIA ASSUNÇÃO FLORES é Professora na Universidade do Minho. É doutorada em Educação pela Universidade de Nottingham e foi *visiting scholar* na Universidade de Cambridge e na Universidade de Glasgow. É diretora da *European Journal of Teacher Education* e diretora executiva da revista *Teachers and Teaching Theory and Practice*. Coordena o grupo de investigação “Contextos, Quotidianos e Bem-estar da Criança” do Centro de Investigação de Estudos da Criança. É presidente da International Study Association on Teachers and Teaching, tendo também presidido à direção do International Council on Education for Teaching (2011-2015). Tem mais de 200 publicações, incluindo livros, capítulos de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais, na área da formação e desenvolvimento profissional de professores, profissionalismo docente e identidade profissional, currículo, avaliação e ensino superior.

MIGUEL FACHADA é docente na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, onde leciona unidades curriculares das áreas da Pedagogia, Didática e Organização Escolar e onde desempenha também a função de supervisor de Estágio Pedagógico em Educação Física no âmbito do

Mestrado em Ensino da Educação Física. As suas áreas de interesse investigativo são a Didática da Educação Física, a Organização Escolar e a Profissão Docente. É, ainda, diretor do Centro de Formação de Professores da APPEFIS e membro da direção desta entidade.

DÉCIO RUIVO MARTINS é doutorado em História e Ensino da Física pela Universidade de Coimbra e Professor no Departamento de Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Tem desenvolvido estudos sobre a “História da Ciência”, tendo publicado vários trabalhos sobre a História da Física e do seu Ensino nos séculos XVIII e XIX em Portugal. É coordenador de Comissões de Avaliação e Certificação de Manuais de Física e Química do Ensino Secundário. Também é coordenador do Doutoramento em História das Ciências e Educação Científica e membro da Comissão Científica do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra, que integra o Museu de Física, recentemente nomeado como “Sítio Histórico da Física”, pela European Physical Society.

MARIA ALFREDO MOREIRA é Professora Auxiliar no Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão do Instituto de Educação da Universidade do Minho, onde trabalha desde 1991.

A sua atividade de ensino, supervisão, formação e investigação incide nos seguintes temas: formação de professores para a justiça social; diversidade linguística e educação; investigação-ação; narrativas profissionais e pedagogia para a autonomia. É licenciada em Ensino de Português-Inglês pela Universidade do Minho (1990), mestre em Supervisão pela Universidade de Aveiro (1996) e doutora em Educação pela Universidade do Minho (2004). Foi investigadora visitante na Universidade de Washington (2011/12) e professora visitante nas Universidades de Colónia e Cádiz. É diretora da *Revista Portuguesa de Educação*, desde 2014, e membro da Comissão Editorial da *Revista Brasileira de Educação*, desde 2017.

PAULO RENATO BERNARDES NOBRE é Professor Auxiliar e investigador da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade de Coimbra, é licenciado e mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Foi docente do Ensino Básico e é docente e supervisor de estágio da FCDEF desde 2004. Leciona as disciplinas de Análise de Ensino e Desenvolvimento Curricular na licenciatura em Ciências do Desporto e Currículo e Avaliação Pedagógica no Mestrado em Ensino

de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Formador de professores desde 1999, desenvolve investigação nas áreas da formação de professores, da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento curricular.

ALBERTINA LIMA DE OLIVEIRA é Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Licenciada em Psicologia e doutorada em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos, desenvolve a sua atividade de ensino e investigação nos domínios da Educação de Adultos e da Metodologia da Investigação, a nível de estudos de licenciatura, mestrado e doutoramento. Tem participado em projetos nacionais e internacionais, no âmbito do ensino e aprendizagem de jovens, adultos e idosos, de onde se destaca o projeto *Ensino de estratégias de escrita*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Atualmente, é membro integrado do CEIS20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra.

MARIA TERESA RIBEIRO PESSOA é Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências Educação da Universidade de Coimbra. Tem desenvolvido trabalho como investigadora e docente nas áreas da formação de professores e da utilização pedagógica das tecnolo-

gias da informação e comunicação. Coordenou e integrou projetos ibero-americanos na área de formação de professores e tecnologia educativa e, atualmente, participa em diversos projetos europeus nessas áreas e tem várias publicações, em livros e revistas nacionais e internacionais, nestes mesmos domínios. Assegura a coordenação pedagógica do projeto de Ensino à Distância da Universidade de Coimbra, onde tem sido responsável por diversos cursos em B-learning e D-learning no domínio da formação ao longo da vida. É membro integrado do Le@D.

LUIZ CLÁUDIO DE ALMEIDA QUEIROGA é doutorado em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores e mestre em Supervisão Pedagógica. É Professor Assistente convidado no Instituto Piaget (ISEIT), em Viseu, e membro integrado do CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra. Tem apresentado diversas comunicações e publicado artigos no âmbito da avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional.

VIRGÍLIO JOSÉ MONTEIRO RATO é Professor Especialista na área da Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação. Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) durante dez anos, é desde 1999 professor da área de

Prática Pedagógica em 1.º CEB e coordenador da mesma desde 2011 na Escola Superior de Educação de Coimbra, onde desenvolve atividade profissional no âmbito da formação inicial e contínua de professores. É autor e coautor de variados artigos no domínio da formação de professores.

MARTA CRISTINA VASCONCELOS E SÁ é professora dos Ensinos Básico e Secundário e doutorou-se em Física, ramo de História e Ensino da Física, na Universidade de Coimbra. Dedicou-se à formação de professores de Física nos Ensinos Básico e Secundário, tendo sido orientadora cooperante de estágios pedagógicos de Física e Química. Colaborou como investigadora no projeto FSE/CED/83453.2008, financiado pela FCT. É autora de artigos de investigação sobre o ensino da Física.

CARLOTA FERNANDES TOMAZ é Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. É licenciada em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, variante de Português e Francês, pela Universidade do Algarve, mestre em Educação na especialidade Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho e doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro. É responsável por unidades curriculares nos

cursos de formação inicial e pós-graduada de professores na área da supervisão e da observação e colaboradora no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). Tem orientado dissertações de mestrado e teses de doutoramento na área da formação de professores.

MARTA ANDREIA DE SOUSA JACINTO UVA é doutoranda em Ciências da Educação/Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e desenvolve investigação na área da formação ética e deontologia profissional. Professora com título de especialista em Ciências da Educação-Formação de Professores e Formadores, mestre em Ciências da Educação/Orientação da Aprendizagem pela Universidade Católica Portuguesa e licenciada em filosofia pela mesma instituição. É docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém desde 2007, tendo anteriormente exercido funções na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Para além da supervisão pedagógica, desenvolve o seu trabalho no domínio da educação para a cidadania e igualdade de género e, atualmente, acrescenta às suas áreas de trabalho e investigação a Filosofia para Crianças.

PIEDADE VAZ-REBELO é Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências Educação da Universidade de Coimbra. Doutorada em Psicologia, na especialidade de Psicologia Pedagógica pela mesma instituição, tem desenvolvido trabalho de docência e investigação nas áreas da formação de professores e da Psicologia da Educação, nas quais tem várias publicações. Tem participado em projetos nacionais e internacionais e integrado equipas de Avaliação Externa de Escolas em Portugal.

(Página deixada propositadamente em branco)

Ana Isabel Ribeiro é investigadora integrada do Centro de Estudos interdisciplinares do século XX e professora auxiliar do Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra onde tem lecionado nas áreas de História Moderna de Portugal, Didática da História e Humanidades Digitais. Coordena, na FLUC, o mestrado em ensino de História no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. A sua principal linha de investigação tem-se centrado no estudo das relações sociais, familiares e patrimónios das nobrezas locais, nos séculos XVIII e XIX. Desenvolve, também, investigação no âmbito da didática da História, com especial enfoque nas tecnologias educativas e na produção de conteúdos para o ensino da História e, no âmbito das humanidades digitais, na implementação e utilização bases de dados relacionais aplicadas à investigação histórica e na visualização e análise de redes sociais em História.

Ana R. Luís é Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutorada em Linguística pela Universidade de Essex, é membro do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC), do qual foi diretora entre 2009-2011. No âmbito da Formação Inicial de Professores, coordena o Mestrado em Ensino de Inglês e o Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira na Faculdade de Letras, onde é responsável pela supervisão pedagógica na área de Inglês. Entre 2014 e 2017, foi igualmente Coordenadora do Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras, tendo sido responsável pela criação do Núcleo de Estudos em Ensino.

Carlos Manuel Folgado Barreira possui a licenciatura em Psicologia e o doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores desde 2002 pela Universidade de Coimbra. É professor, desde 1987, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação onde desenvolve atividade de investigação e ensino em diferentes unidades curriculares nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento essencialmente no domínio da avaliação educacional. É membro integrado do CEIS20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra e tem participado em projetos de investigação financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. É autor e coautor de diversas publicações no âmbito da avaliação das aprendizagens, da supervisão pedagógica e desempenho docente e da avaliação de escolas.

Elsa Ribeiro-Silva é Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Doutorada pela Universidade de Coimbra em Ciências do Desporto e Educação Física, na área da Formação de Professores, coordena o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e os Estágios Pedagógicos em Educação Física. Desempenha o cargo de vice-presidente da Red Global de Educación Física y Deporte e de coordenadora do Observatorio de Evaluación en Educación Física de la Red Global de Educación Física y Deporte. É membro da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, da Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior e do Centro de Investigación da Atividade Física e do Desporto da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Natália Albino Pires é Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, onde é responsável pela Prática de Ensino Supervisionada da disciplina de Português no 2º CEB. Tem desenvolvido investigação e publicado trabalhos, principalmente, sobre as especificidades linguísticas do romanceiro da tradição oral moderna portuguesa, sobre a importância do texto tradicional para a construção do imaginário coletivo, sobre o constructo da imagem do Outro em textos literários (na cronística medieval e noutros textos quinhentistas) e sobre a importância do conhecimento e desenvolvimento lexical das crianças para a compreensão textual.

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2020

OBRA PUBLICADA

COM A COORDENAÇÃO

CIENTÍFICA

2



C E I S 3 0
CENTRO DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES
DO SÉCULO XX
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

I
IMPRESSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U