

# EDUCARE

EDUCERE

Ano V - Nº Especial - Maio de 2001  
ISSN nº 0873-0504

# INVESTIGAR EM SUPERVISÃO

TEORIAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

## APRÁTICA PEDAGÓGICA - UM ESPAÇO PRIVILEGIADO NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL? \*\*

*M<sup>a</sup> Manuela Abrantes\**

---

### RESUMO

Com a presente comunicação pretende-se demonstrar a importância do espaço dedicado à Prática Pedagógica nos currículos de Formação Inicial das Escolas Superiores de Educação.

Apresentam-se, de forma sucinta, vários modelos de formação de professores, situando-se a Escola Superior de Educação de Castelo Branco no contexto actual e possível, mas antecipando um futuro desejável, mais consentâneo com as correntes de formação que se vêm posicionando de acordo com o paradigma reflexivo.

Considera-se que o espaço e o tempo das práticas pedagógicas devem ser entendidos na sua especificidade como privilegiados, se queremos caminhar com firmeza no sentido de um ensino mais humanizado, menos tecnocrata e mais preparado para enfrentar a viragem do século.

---

**Palavras-chave:** Prática pedagógica, formação de professores, paradigma reflexivo

---

### ABSTRACT

With this paper we try to show the importance of practice in the curricula of beginning teachers in the Portuguese schools of education.

Several teacher training models are briefly described and the School of Education is considered in the present and possible context.

However we advance a desirable future; one according to the reflective paradigm which we believe to be a better choice.

We consider time and space for trainees' practice to be "special"; its "uniqueness" can help us to go straight to a more humanistic and less technocratic teaching / learning process.

Being deeply reflective is one of the challenges teachers have to face in the twenty first century and I believe student teachers should develop their ability to reflect during training.

---

**Keywords:** Practicum; teacher training; reflective paradigm

---

\*Escola Superior de Educação de Castelo Branco

\*\*Texto da Comunicação apresentada em 28 de Maio de 1999 no I Forum "A Educação no Universo da ESECB".

## INTRODUÇÃO

Quando me foi pedido que fizesse uma comunicação sobre as práticas pedagógicas do 2º ciclo do Ensino Básico pensei que seria uma boa oportunidade de deixar clara a minha opinião sobre a importância das práticas no currículo dos alunos de formação inicial de professores; eis porque me surgiu de imediato um título como afirmação. No entanto, ao reflectir mais profundamente sobre o assunto, começaram a levantar-se-me questões que, não sendo novas, há momentos em que se tornam mais prementes. Sendo a escrita um processo que por si só tem o mérito de nos obrigar a analisar, decompor, recompor e reanalisar os problemas que se nos deparam, surge então o título como interrogação.

Numa tentativa de, por um lado dar a conhecer aos presentes o que a Escola Superior de Educação de Castelo Branco tem vindo a fazer ao nível das práticas do 2º ciclo, e por outro, aproveitar este espaço de reflexão conjunta para levantar algumas questões que me parecem pertinentes, procurarei encaminhar esta comunicação nos dois sentidos que consecutivamente atribuí ao título. Assim, organiza-la-ei à volta de três pontos principais: num primeiro ponto abordarei vários modelos de formação de professores, optando por um quadro desejável de formação assente no paradigma reflexivo e na investigação; descrever-se-ão em seguida as práticas que temos no contexto actual na ESECB para, finalmente, manifestar a minha opinião sobre o caminho que falta percorrer para atingir o quadro desejável.

## 1 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não podemos falar de práticas pedagógicas sem referir, ainda que de forma breve, a existência de diferentes modelos de formação de professores. Na verdade, estes modelos têm-se multiplicado por todo o mundo, perseguindo o objectivo de formar professores competentes. A estes diferentes programas de formação têm correspondido, como aliás parece óbvio, diferentes concepções de professor. Zeichner (1993) considera a existência de pelo menos quatro modelos de formação: o tradicional, o centrado nas competências, o personalista e o orientado para a investigação, sendo que, de acordo com o modelo mais tradicionalista, os professores se formam por imitação do mestre, copiando-lhe a arte e o engenho através de procedimentos mais ou menos artesanais; o professor formado de acordo com o modelo centrado nas competências é fundamentalmente treinado por meio de estratégias e/ou técnicas, treino este feito muitas vezes de forma isolada ou não contextualizada, até atingir o melhor da sua performance nas respectivas técnicas; os programas que Zeichner (1993) denomina de personalistas vêem o professor em formação como pessoa, ao contrário dos anteriores que o perspectivam como técnico; são os professores- pessoas que precisam de se desenvolver harmoniosamente a nível profissional e pessoal, havendo neste caso uma consciência muito forte e dados de investigação a provar que estas duas vertentes de ser professor andam intimamente ligadas, correspondendo a uma maior maturidade pessoal uma maior maturidade profissional. Por último, na categorização de Zeichner (1993) surgem-nos os modelos orientados para a investigação, distinguindo-os dos anteriores a assunção do professor como investigador da sua própria prática, conhecedor rigoroso dos problemas que se lhe deparam no terreno, um espírito crítico desenvolvido no sentido da investigação sistemática dos acontecimentos da escola e atento às mudanças que se têm gerado na Educação de forma cada vez mais repentina.

Penso que Nóvoa (1992) tem alguma razão quando afirma que a década de 70 em Portugal foi um período iniciante do debate em torno da formação inicial de professores, mas que se lhe seguiu uma cristalização da reflexão sobre essa problemática, tendo as décadas de 80 e 90 centrado mais a sua atenção na formação contínua. Assim, os programas de formação inicial que hoje temos estão ainda imbuídos do espírito e das crenças dominantes nos anos 70, logo muito vinculados a perspectivas behavioristas e tecnicistas, apesar de um novo movimento em torno do conceito de reflexão ter começado a tomar corpo no nosso país nesta última década. Filiando-me neste movimento de professores reflexivos acredito ser possível a desejável alteração de práticas. “Mas para que os professores possam vir a implementar um ensino reflexivo é necessário, antes de mais, que aqueles que contribuem para a sua formação saibam desenvolver-lhes capacidades para reflectir” (Abrantes, 1996:16). Estas capacidades desenvolvem-se no espaço da prática pedagógica, se a prática for “contextualizada e consequente” (Sá Chaves, 1994:143).

Formar professores de acordo com o paradigma reflexivo implica, fundamentalmente, fazer opções sobre o conteúdo da reflexão e estruturar os cursos à volta de um eixo central aglutinador de sentidos. Podemos focalizar a reflexão dos alunos estagiários nas sequências de estratégias e rigor científico das aulas, nos efeitos do ensino sobre as aprendizagens dos alunos, levá-los a reflectir sobre as implicações sociais da Educação ou ainda sobre todos estes aspectos em geral e nenhum em particular. A que reflexão querem os formadores conduzir os formandos? Qual/Quais os aspectos que valorizam? Em que tradição se filiam? Como estruturam as sessões de reflexão e que processos utilizam para a provocar e desenvolver? A resposta a esta e outras questões determina a adesão a formas específicas de reflectir e consequentemente revela as nossas opções formativas.

Em Portugal a opção por modelos de formação reflexiva não é ainda assumida de forma sistemática existindo, contudo, alguns casos pontuais a merecer mais ampla divulgação.

## 2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESECB

As práticas que temos na ESECB com vista à formação de professores organizam-se no final dos cursos - 4º ano, em dois semestres sequenciados em que os alunos, trabalhando em grupos de 2, 3 ou 4 elementos, conforme a variante a que pertencem, planificam aulas, observam, executam e reflectem sobre essas mesmas aulas. Nestes ciclos de planificação, observação, execução e reflexão são acompanhados por um professor cooperante, por disciplina, e um professor supervisor, também por disciplina. Assim organizada a prática pedagógica, sustenta-se que esta surge depois da teoria e que é suposto os alunos estagiários terem adquirido toda a bagagem teórica que lhes vai permitir passar à prática, fazendo as necessárias transferências e interligações. Este espaço é desta forma um momento de transposição da teoria à prática quando deveria ser um momento de cruzamentos e interações entre ambas. Mas as horas que lhe são atribuídas impedem algumas vezes o entrelaçar dos saberes ficando-nos a nós, que estamos directamente ligados aos alunos de 4º ano nesta fase crucial das suas vidas e aos próprios alunos, um “sabor a pouco” e um “desejo de mais”.

De igual modo, o elevado número de estagiários a cargo de cada supervisor dificulta frequentemente a criação de espaços de diálogo socrático, já que esta estratégia de questionamento dificilmente se compadece com o ritmo dos ponteiros dos relógios modernos.

Todos sabemos que a Escola tem vindo a mudar desde a sua massificação e alguém disse uma vez, a este propósito, que ela se massificou, mas não se democratizou. De facto, ter acesso à Escola não significa que ela seja acessível a todos da mesma maneira e os professores aqui formados deverão sair conscientes disso e preparados para actuar no sentido da mudança.

### 3 O FUTURO DESEJÁVEL

No caso concreto da ESECB, as propostas para os novos currículos, ainda não aprovadas, apontam já no sentido de uma alteração de perspectiva das práticas. Ao modelo actual de aplicação da teoria à prática, seguir-se-á, em caso de aprovação, um modelo que se pretende de alternância em que, a partir do 3<sup>o</sup> ano e até ao 5<sup>o</sup> surgem gradativamente momentos de contacto mais efectivo com a realidade das escolas onde os alunos estagiários irão trabalhar no futuro. Haverá, assim, um conhecimento mais directo e, pensa-se, mais eficaz acerca dos contextos, podendo os problemas começar a ser analisados e perspectivados em momentos mais atempados no decurso da formação. A interacção teoria/prática poderá tornar-se mais real, sendo a prática entendida “mais como um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para o compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças, a prática é uma actividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma actividade técnica de aplicação de produções externas” (Gomez, 1995:111).

Assim considerada, a prática é, por certo, um espaço privilegiado, por direito, nos currículos de formação inicial de professores. Mas, perspectivá-la desta forma implica mudar conceitos, aferir linguagens, questionar estratégias. Implica aderir ao modelo de formação de professores categorizado por Zeichner (1993) de pendor investigativo crítico, implica aderir ao movimento de professores reflexivos que se tem vindo a espalhar um pouco por toda a parte, dos Estados Unidos à Austrália.

Não chega colocar as horas no currículo e esperar que ele seja aprovado. Em meu entender, para além de utilizar a reflexão como eixo central de todo o processo de formação, é preciso não esquecer Dewey (1933) e as três atitudes que ele considerou indispensáveis a um pensador reflexivo: abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo. É de pensadores reflexivos que se trata, pois se assim não for não parece fazer muito sentido formar professores para encarar os desafios do III milénio e os imprevistos da sala de aula.

Isabel Alarcão (1998) num artigo recentemente publicado na revista *Aprender* enumera seis princípios que considera imprescindíveis para a formação dos professores que terão de enfrentar o novo século. São eles: “Princípio da valorização do saber - saber disciplinar, não só da sua disciplina mas também de outras, saber este que fará do professor um homem ou mulher de cultura; princípio do auto-conhecimento, do que se é, se sabe, se quer e se pode; princípio pelo respeito da pessoa do outro - o professor como um profissional do humano, do outro, seja ele o aluno, o pai, a mãe ou o colega; princípio da problematização como um meio de acesso à

compreensão profunda do sentido de todas as coisas, incluindo da própria razão de ser professor, de ser aluno, de viver a escola; princípio da experiência vivida, reflectida, activadora de conhecimentos numa relação teoria / prática, prática / teoria e teoria / teoria e, finalmente, princípio do inacabamento e do desenvolvimento profissional, como processo de aquisição de novas formas de compreender o ambiente educativo e nele intervir adequadamente". Concordando inteiramente com estes princípios, permito-me enfatizar alguns aspectos que me parecem especialmente relevantes, como seja o facto de o professor ser um profissional do humano; frequentemente abafados pela vertigem das novas tecnologias que, obviamente são muito importantes, esquecemos ou relegamos para segundo plano esta vertente da docência. Creio que este final de século tem os olhos postos na dimensão humana desta profissão mas, atrever-me-ia a dizer, que de uma forma ainda timidamente teórica. De facto, o peso dos cem anos de certezas inabaláveis que ficam para trás é demasiado grande. Oscilam as nossas verdades e sentimos o chão fugir-nos debaixo dos pés. Estremecem as nossas convicções e ficamos um pouco à deriva. Aos limites bem definidos da racionalidade técnica seguem-se os contornos indecisos da investigação-acção, aos produtos acabados das pedagogias behavioristas seguem-se processos sinuosos de questionamento tantas vezes sem respostas. São assim as dimensões do humano! É de gente que se trata quando se fala em professores e alunos. Também por isto mesmo, não posso deixar de referir o princípio que Isabel Alarcão categorizou como do inacabamento. Somos profissionais em desenvolvimento, nós, os que formamos e aqueles que temos a pretensão de formar. Para intervir adequadamente nos contextos que nos rodeiam é necessário uma constante actualização e uma humildade pedagógica que nos permita questionar permanentemente o que fazemos. Nesta linha permitir-me-ei deixar-vos algumas interrogações: Que articulação conseguem os alunos estagiários fazer entre os três primeiros anos do curso e as experiências que vivem no momento da prática? Que articulação lhes propiciam os formadores? Que interacções estabelecem estes entre si? Que tempos têm atribuídos nos seus horários para que essas interacções sejam possíveis?

Passados tantos anos de debate sobre a dicotomia teoria / prática continuamos ainda num certo estado de letargia, envolvendo-nos em discussões académicas sobre o tema e incapazes de tornar consequentes os nossos discursos. Para ajudar a inverter este estado de coisas, caminhando no sentido de uma formação de professores mais consentânea com os princípios defendidos, termino levantando uma última questão: Até que ponto poderá a prática pedagógica considerar-se um espaço privilegiado nos currículos de formação inicial?

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, M. (1996). *A Clareza das Instruções no discurso do Professor de Inglês - Uma Perspectiva de Reflexão sobre a Praxis*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro (não publicada).
- Alarcão, I. (1998). *Revisitando a Competência dos Professores na Sociedade de Hoje*. In Revista Aprender, nº 21.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. & Co. Publishers. Boston, New York, Chicago.
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote - I.I.E.
- Sá Chaves, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro (não publicada).
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa. Educa.