



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Volume II

Coordenação
Fátima Regina Jorge
Fátima Paixão
Paulo Silveira

A Escola de Aprender
Contributos para a sua construção
Volume II

Fátima Regina Jorge
Fátima Paixão
Paulo Silveira
(coords.)

FICHA TÉCNICA

Título

A Escola de Aprender: Contributos para a sua construção - Volume II

Coordenadores/Editores

Fátima Regina Jorge

Fátima Paixão

Paulo Silveira

Editor

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Data da publicação

janeiro 2023

ISBN: 978-989-53931-4-5

DOI: <https://doi.org/10.53681/2023.l03/04>

As opiniões veiculadas nos capítulos publicados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Apoios:



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Lista de autores

Adenilson Abranches Monteiro
Ana Andrade
Ana Fernandes
Ana Isabel Pinto
Ana Peixoto
António Cachapuz
Antonio García-Carmona
Aparecida de Fátima Andrade da Silva
Bruna Marques Duarte
Carla Santos
Débora P. Cedran
Delmina Pires
Emerich Michel de Sousa
Etelvina Dias
Eva Corrêa
Fábio E. A. Gasparetto
Fátima Paixão
Fátima Regina Jorge
Gonçalo Silva
Inês Ribeiros
Jaime C. Cedran
Jheniffer M. Cortez
Joaquim Rocha
José Manuel Carmo
Kênia Leandro Silva
Laurinda Leite
Lígia Lopes
Luciano Carvalhais Gomes
Marcio Gustavo Vieira
Maria do Rosário Castiço de Campos
Maria Helena Martins
Maria Luísa Branco
Mário Macedo
Natália Albino Pires
Neide Maria Michellan Kiouranis
Nuno Martins
Odilaine Inácio de Carvalho Damasceno
Paula Farinho
Rosilene dos Santos Oliveira
Sandra Guimarães
Sandra Soares
Simone Gonçalves
Sofia Cardim
Susana Silveira

Tânia Antunes
Thamyres Ribeiro Medeiros
Vanderlei Generoso da Silva
Virgílio Rato
Viviane Fagundes Pacheco

Comissão Científica

Alcina Mendes – Agrupamento de Escolas de Ílhavo
Ana Coelho – Instituto Politécnico de Coimbra
Ana Peixoto – Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Ana V. Rodrigues – Universidade de Aveiro
Ángel Blanco – Universidade de Málaga, Espanha
António Cachapuz – Universidade de Aveiro
Antonio García-Carmona – Universidade de Sevilha, Espanha
António Pais – Instituto Politécnico de Castelo Branco
Aparecida de Fátima Andrade Silva – Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Aureli Caamaño – Societat Catalana de Química, Espanha
Bento Cavadas – Instituto Politécnico de Santarém
Bernardino Lopes – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Cecília Costa – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Cecília Galvão – Universidade de Lisboa
Clara Ferrão Tavares – Instituto Politécnico de Santarém
Clara Vasconcelos – Universidade do Porto
Eduarda Roque – Instituto Politécnico da Guarda
Fátima Paixão – Instituto Politécnico de Castelo Branco
Fátima Regina Jorge – Instituto Politécnico de Castelo Branco
Filomena Teixeira – Instituto Politécnico de Coimbra
Freud Romão – Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Guilhermina Miranda – Universidade de Lisboa
Helena Caldeira – Universidade de Coimbra
Hélia Pinto – Instituto Politécnico de Leiria
Isabel Cláudia Nogueira – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Isabel P. Martins – Universidade de Aveiro
Isabel Rebelo – Instituto Politécnico de Leiria
Jesús Sánchez – Universidade da Extremadura, Badajoz, Espanha
Laurinda Leite – Universidade do Minho
Lúcia Pombo – Universidade de Aveiro
Maria Delourdes Maciel – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, Brasil
Maria José Infante – Instituto Politécnico de Castelo Branco
Maria Luísa Branco – Universidade da Beira Interior
Maria Mercedes Callejas – Universidade de Ciências Ambientais e Aplicadas, Colômbia
Mario Quintanilla – Pontifícia Universidade Católica, Chile
Mayra Garcia-Ruiz – Universidad Pedagógica Nacional, México
Mónica Baptista – Universidade de Lisboa
Neide Kiouranis – Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Paulo Afonso – Instituto Politécnico de Castelo Branco
Paulo Silveira – Instituto Politécnico de Castelo Branco
Pedro Reis – Universidade de Lisboa
Regina Guaragna – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil
Rui Vieira – Universidade de Aveiro
Sandra Soares – Universidade da Beira Interior
Teresa Fernández Blanco – Universidade de Santiago de Compostela

Teresa Neto – Universidade de Aveiro

Valter Lemos – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Índice

Lista de autores	i
Comissão científica	iii
Prefácio	1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS, 2022 E DEPOIS: O QUE FALTA	3
<i>António Cachapuz</i>	
“PROFESSORES, PRECISAM-SE” – MAS COM QUE FORMAÇÃO?	11
<i>Laurinda Leite</i>	
(RE)PENSAR A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES: DILEMAS E DESAFIOS.....	23
<i>Delmina Maria Pires</i>	
EDUCACIÓN STEM: OBSTÁCULOS Y PROSPECTIVA.....	33
<i>Antonio García-Carmona</i>	
AFINAL PARA QUE SERVE A ESCOLA HOJE? REFLEXÕES A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19.....	43
<i>Maria Luísa Branco</i>	
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM OLHAR PARA O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	47
<i>Débora P. Cedran, Jaime C. Cedran, Jheniffer M. Cortez, Neide M. Kiouranis</i>	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA: O QUE PENSAM OS DOCENTES DO ISCED-HUÍLA. 59	
<i>Joaquim Rocha, Fátima Paixão, Sandra Guimarães, Fátima R. Jorge</i>	
INTERAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA DURANTE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	71
<i>Aparecida de Fátima Andrade da Silva, Emerich Michel de Sousa, Adenilson Abranches Monteiro, Marcio Gustavo Vieira, Odilaine Inácio de Carvalho Damasceno, Thamyres Ribeiro Medeiros, Vanderlei Generoso da Silva</i>	
ESTRUTURANDO UMA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E PROCURANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	87
<i>Mário Macedo, Ana Andrade, Fátima Paixão</i>	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS DO 1.º E DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA SUA VERTENTE DE EDUCADOR LITERÁRIO: A AVALIAÇÃO	99
<i>Ana Isabel Pinto</i>	
QUIZZES MATEMÁTICOS NA AVALIAÇÃO FORMATIVA DAS APRENDIZAGENS POR ALUNOS DE 1.º ANO DE ESCOLARIDADE	111
<i>Tânia Antunes, Fátima Regina Jorge</i>	
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA ENTRE 2010-2020	125
<i>Carla Santos, Fátima Paixão</i>	
A EVOLUÇÃO DO CONCEITO "FLEXIBILIDADE CURRICULAR", SUAS LINHAS E QUESTÕES RESULTANTES DURANTE A DÉCADA (2010-2019)	135
<i>Gonçalo Silva, Fátima Paixão</i>	
CONTEXTOS E POTENCIALIDADES DA LITERATURA DE PRIMO LEVI NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	143
<i>Fábio E. A. Gasparetto, Débora P. Cedran, Neide M. M. Kiouranis</i>	
ESCADA DE PEIXES ENTRE A MATEMÁTICA, O PORTUGUÊS E O ESTUDO DO MEIO NO 1º CEB: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR.....	153
<i>Maria do Rosário Castiço de Campos, Nuno Martins, Natália Albino Pires, Virgílio Rato, Susana Silveira</i>	

(Re)Pensar a formação de educadores e professores: dilemas e desafios

(Re)Thinking educators and teachers' formation: dilemmas and challenges

Delmina Maria Pires

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação; Centro de Investigação em Educação Básica, Portugal, piresd@ipb.pt

Resumo

A formação de educadores e professores é tema de interesse que resulta, entre outros, da sua importância para a qualidade da educação e do ensino e, consequentemente, para a aprendizagem e o sucesso educativo das crianças e jovens. Promover formação de qualidade, inicial e contínua, é um desafio para as instituições de formação, pois implica preparar profissionais para as escolas do século XXI, inseridas em ambientes multiculturais, científicos e tecnológicos altamente evoluídos. Implica profissionais críticos e criativos, com conhecimento pedagógico e de conteúdo para o desempenho da prática docente e com capacidade de investigar e de refletir sobre a prática. Apresento as ideias organizadas em torno dos vetores que norteiam a minha ação-reflexão como formadora destes profissionais: i) acesso à formação; ii) formação inicial; iii) apoio aos recém profissionalizados e formação contínua.

Palavras-chave: formação inicial, formação contínua, educador, professor, formação

Abstract

The formation of educators and teachers is a subject of interest which results, among others, from its importance for the quality of education and teaching and, consequently, for the learning and success of children and young's. Promoting quality formation, initial and life-long education, is a challenge for formation institutions, as it involves preparing professionals for 21st century schools, inserted in highly multicultural, scientific and technological environments. Implies critical and creative professionals, with pedagogical and content knowledge for the performance of teaching practice and with the ability to investigate and reflect on practice. I present the ideas organized around the vectors that guide my action-reflection as professor of these professionals: i) access to the formation; ii) initial formation; iii) support for newly professionals and life-long teacher education.

Keywords: initial formation, life-long teacher education, educator, teacher, formation

1. Introdução

É habitual assumir-se que a educação é a chave para o desenvolvimento económico e social das pessoas e das sociedades o que traz grandes responsabilidades para a formação dos educadores e dos professores e, consequentemente, para o seu desempenho nos contextos educativos, pois a formação “assume grande responsabilidade na renovação metodológica dos professores” (Graça et al, 2021, p.85). A ideia da importância da formação de educadores e professores para a qualidade do ensino e da aprendizagem é recorrente, não só nos discursos relacionados com a educação, mas também em relatórios nacionais e internacionais (CNE, 2015, 2016, 2019; Eurydice, 2015; OCDE, 2016, 2018, 2019) e na investigação em educação (Marques, 2015; Costa, 2016; Graça, et al, 2021; Amaya et al, 2021), onde se torna evidente que de nada serviriam boas escolas, bons programas, boa organização administrativa sem bons profissionais. Neste sentido, concordamos com a ideia de Horta (2015) quando refere que “sobre os educadores e professores recaem todas as expectativas de uma sociedade em permanente mudança, pois eles constituem o recurso mais importante para o sucesso educativo e académico das nossas crianças e jovens” (p.272). Igual opinião manifesta Marques (2015) quando admite, para a educação de infância, que a qualidade tem impactos

positivos ao nível dos indivíduos enquanto cidadãos com “benefícios sociais e económicos acrescidos para as sociedades em que participam” (p.233), assumindo-se, nesta perspetiva, que os educadores e os professores podem constituir-se como impulsionadores do desenvolvimento humano, para além da promotores da aprendizagem curricular.

Identificamos dois momentos chave na formação de educadores e professores: a atribuição do grau de licenciado, independentemente do nível de ensino em que a profissão é exercida (década de 90); e a formação em dois ciclos, com atribuição do grau de mestre (adequação ao processo de Bolonha, 2006).

No que diz respeito à educação pré-escolar e ao 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, atualmente em Portugal existe uma licenciatura única, em Educação Básica, que permite o acesso aos mestrados profissionalizantes. À licenciatura em Educação Básica (1.º ciclo de estudos) cabe, genericamente, assegurar a formação de base na área da docência e ao mestrado (2.º ciclo de estudos) é atribuída a responsabilidade de complementar a formação da licenciatura, reforçando-a e aprofundando-a, com principal incidência nos conhecimentos necessários à docência nas áreas do grupo de recrutamento. Cabe igualmente ao 2.º ciclo de estudos assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência e a formação nas áreas cultural, social e ética, bem como a realização de prática de ensino supervisionada.

2. Acesso à formação de educador e professor

Portugal é hoje um dos países em que o corpo docente é mais qualificado, sendo apenas admitidos para o exercício da função docente os detentores de um mestrado profissionalizante em ensino (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, reforçado pelo Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Ao colocar a formação profissional no grau de mestrado parece haver o claro objetivo de elevar o “nível de qualificação do corpo docente” e de valorizar o “respetivo estatuto socioprofissional” (p.1320). No entanto, apesar da qualificação académica, não houve a correspondente valorização social da profissão docente que, pelo contrário, se tem vindo a desvalorizar nos últimos anos.

A desvalorização social da profissão docente, associada à ideia de elevado desemprego dos recém-diplomados (e outros fatores, como por exemplo, a grande mobilidade dos docentes), não têm contribuído para atrair jovens para o exercício da docência, com as candidaturas aos cursos de formação de educadores e professores a diminuir ao longo dos últimos anos. Segundo o relatório da OCDE (2015) apenas 2% dos jovens portugueses que nesse ano realizaram os testes PISA pretendiam ser professores, em contraste com os 5% de média da OCDE. Esta diminuição, a par com o envelhecimento da população docente, conduziu à situação de carência que hoje se verifica, já reconhecida pelos decisores políticos e a comunicação social em várias referências recentes. No entanto, já em 2015 o CNE previa, a curto prazo, a insuficiência de professores qualificados para satisfazer as necessidades do sistema, caso não fossem tomadas medidas para atenuar essa tendência.

Nomeadamente no que se refere à educação pré-escolar e ao ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, para colmatar eventuais carências e captar para a função docente mais e melhores estudantes, para além da promoção profissional e social, há necessidade de repensar alguns constrangimentos no acesso à formação. Estamos a pensar, por exemplo, na obrigatoriedade de uma prova de matemática do ensino secundário (Deliberação n.º 40/2015, de 12 de janeiro) para o ingresso numa formação, licenciatura em Educação Básica, que dá acesso a vários mestrados que não se limitam ao ensino da matemática, como por exemplo, os mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que não se coadunam com a obrigatoriedade de realização de um exame do secundário nessa área, como condição de entrada. Esta circunstância exclui, logo à partida, candidatos com outras bases de formação do ensino secundário, que deveriam ser consideradas como válidas e adequadas. Os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo, enquanto docentes que também ensinam matemática, irão incidir a sua ação docente em tópicos matemáticos que podem ser desenvolvidos e aprofundados durante a formação.

Também não nos parece que faça sentido a existência de uma prova de “domínio oral e escrito da língua portuguesa e de domínio de regras essenciais de argumentação lógica e crítica” (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, Artigo 17.º, ponto 1) obrigatória para todos os candidatos aos mestrados de formação de educadores e professores. Reconhecemos a pertinência da prova de Português, como obrigatória, no ingresso à licenciatura em Educação Básica, que é o 1.º ciclo de formação e que dá acesso a ser educador/professor, associada a uma outra de entre o elenco de provas possível.

Na minha instituição, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, o decréscimo na frequência da Licenciatura em Educação Básica e dos mestrados profissionalizantes tem sido acentuado. No caso dos mestrados estão em funcionamento apenas três: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, os dois últimos com muito poucos estudantes. Esta baixa frequência tem reflexos nos processos de formação, pois ao limitar a qualidade e a diversidade das interações, limita a implementação de metodologias de trabalho mais cooperativas e colaborativas, reflexões partilhadas, trabalho de projeto, etc. Limita também a possibilidade de implementar um dos princípios orientadores de Bolonha “liberdade do aluno na construção do seu currículo”, que pode ser conseguido reforçando a oferta de unidades curriculares opcionais e aumentando o número de ECTS para a frequência dessas unidades. No entanto, um número reduzido de estudantes condiciona a possibilidade de concretizar ofertas diversificadas de unidades curriculares opcionais.

3. Formação inicial de educador e professor

A qualidade da formação inicial que proporcionam tem sido, desde sempre, um grande desafio para os docentes e para as instituições formadoras de educadores e professores, mas agora ainda mais, uma vez que preparar profissionais para as escolas do século XXI implica desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes e valores para atuar em ambientes multiculturais, tecnológicos e científicos altamente evoluídos.

Essa complexidade, mas também especificidade, do conhecimento profissional docente, faz-nos admitir a necessidade de se refletir acerca da licenciatura de “banda larga” em Educação Básica, que tem como responsabilidade assegurar a formação de base na área da docência para todas as formações (educação pré-escolar e ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico). Ao uniformizar a formação são minimizadas, durante o 1.º ciclo de estudos, especificidades próprias de cada nível de docência, remetendo-as para o 2.º ciclo de formação que, em alguns casos, é manifestamente insuficiente para as explorar e aprofundar, nomeadamente nos mestrados que habilitam para dois níveis de docência. Pensamos que é necessário flexibilizar a Licenciatura em Educação Básica, que tem um grande peso no contexto da formação, e também questionar a existência de mestrados conferentes de habilitação profissional para dois níveis de ensino, em especial o mestrado que habilita para a educação pré-escolar e para o ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

3.1. Saberes e competências para o desempenho profissional da prática docente

Reconhecendo que para o bom desempenho profissional da prática docente a formação inicial deve considerar múltiplos saberes e competências e que a sua aquisição e desenvolvimento deve ter como base a ideia de que os profissionais da educação vão lidar com grande diversidade cultural, acelerada inovação científica e tecnológica e necessidade de implementar novas formas de aprender e ensinar, acreditamos num modelo de formação que aponte para o desenvolvimento da Competência Global para o século XXI, que é um conceito com múltiplas dimensões proposto pela OCDE (2018). A Competência Global combina conhecimentos, habilidades, atitudes e valores valorizando aqueles que são necessários para serem usados com eficácia na apreciação de questões locais e globais e de situações interculturais, bem como para a compreensão e apreço de

perspectivas e visões do mundo diferentes das próprias, capacitando os sujeitos para agir no sentido do bem-estar coletivo e do desenvolvimento sustentável e de serem capazes de envolver-se em interações apropriadas entre culturas. Segundo a OCDE (2018), ainda que a evolução da Competência Global seja um processo que dura a vida toda, a educação deve ser a principal responsável por desenvolvê-la e moldá-la e essa preocupação, na nossa perspectiva, deve manifestar-se desde os primeiros anos.

Figura 2

Dimensões da Competência Global (OCDE, 2018, p.11).



Para além do exposto anteriormente, acreditamos também na necessidade de a formação inicial se centrar mais nas práticas de ensino e aprendizagem a desenvolver nos contextos da prática profissional. Do nosso conhecimento e experiência, na nossa realidade educativa ainda se verifica a excessiva valorização de metodologias tradicionais, com pouco envolvimento ativo das crianças e alunos, e é preciso mudar essa realidade. Se admitimos que é necessário que as nossas crianças e alunos sejam mais ativos e mais envolvidos e que tenham mais responsabilidade no processo de aprendizagem, que desenvolvam espírito crítico e criativo, argumentação fundamentada, capacidade de resolver problemas aplicando o conhecimento adquirido e as competências desenvolvidas, então é necessário que a formação inicial capacite os futuros educadores e professores para serem capazes de responder a esse desafio.

Ou seja, na nossa opinião, torna-se necessário criar condições para que os estudantes, futuros profissionais, sejam mais ativos e envolvidos no próprio processo de formação (o processo de Bolonha veio enfatizar essa necessidade) e que trabalhem mais em conjunto. É preciso que desenvolvam mais trabalho autonomamente, mas também é necessário que trabalhem mais em interação, de forma cooperativa e colaborativa, em grupos heterogêneos que promovam a entreajudada entre pares, desenvolvendo trabalho de projeto e agindo em conjunto para resolverem problemas. Como referem Nóvoa e Alvim (2021), “o que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação” (p.8), afirmando ainda que “a educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de *construção*, de *criação* e de *composição* das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É esse esforço que define o papel dos professores” (p.4).

A aprendizagem por temas e não por conteúdos específicos de determinada área disciplinar, de que tanto se fala, mas que é difícil de concretizar, não só por que pressupõe uma forte cooperação entre profissionais de áreas diferentes, mas também por que implica alguma flexibilidade na gestão dos conteúdos programáticos, poderá ser uma boa maneira de facilitar os desígnios anteriores, que também podem contribuir para criar ambientes facilitadores da aprendizagem para a diversidade e para desenvolver competências de gestão e flexibilidade

curricular (Diário da República, 1.^a série - N.º 129 de 6 de julho de 2018, p.2929), bem como para cumprir o objetivo de uma efetiva integração das tecnologias na sala de aula. Essa integração será uma mais valia, e é uma necessidade, nomeadamente quando pensamos no encerramento das escolas devido ao estado de emergência provocado pela pandemia do COVID-19 e admitimos que pode voltar a acontecer.

3.2. Iniciação à prática profissional e prática de ensino supervisionada

A investigação educacional e a experiência de décadas de formação de educadores e professores em Portugal mostram-nos a importância de se integrar, no âmbito da formação inicial, uma forte e relevante componente prática. São as experiências de formação aí obtidas, que ao serem analisadas, debatidas e refletidas (reflexão praxiológica ou reflexão sobre a própria prática) proporcionam as situações que ajudam os futuros profissionais a mobilizar e a integrar os conhecimentos adquiridos e criam a possibilidade de desenvolverem práticas inovadoras.

O Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, bem como o Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, dão grande ênfase à prática profissional, remetendo-a em grande parte para a prática de ensino supervisionada, por considerá-la um momento privilegiado de aprendizagem e de mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas. É neste contexto que, no caso dos cursos de formação de educadores e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a Iniciação à Prática Profissional e a Prática de Ensino Supervisionada se tornam fundamentais, não só por promoverem os contextos práticos de integração e de mobilização de saberes e de competências, mas também por fomentarem a reflexão sobre a ação desenvolvida. É preciso saber para saber fazer, mas é igualmente fundamental ser-se capaz de refletir sobre aquilo que se sabe e sobre aquilo que se faz.

Para realizar a Prática de Ensino Supervisionada os estudantes têm o acompanhamento de dois tipos de orientadores: os orientadores cooperantes da(s) escola(s) na(s) área(s) de docência e os docentes supervisores da instituição formadora. Nomeadamente os primeiros são essenciais para promover o desenvolvimento de um saber mais fundamentado em relação ao público para quem se destina a ação educativa. Mas para isso é essencial que cada intervenção seja objeto de reflexão, de preferência no próprio contexto da prática, com a intervenção do orientador cooperante. Da nossa experiência, isto nem sempre se verifica, muitas vezes por falta de tempo e disponibilidade dos orientadores cooperantes, que têm outra aula logo de seguida! Essa reflexão conjunta realiza-se sempre que os supervisores estão presentes, desencadeada por estes, mas exige uma presença mais assídua destes docentes nos contextos de prática. Quer os futuros educadores e professores, quer os orientadores cooperantes valorizam as idas dos supervisores aos contextos de Prática de Ensino Supervisionada por verem nelas oportunidades de excelência para debater em conjunto, num processo coletivo de interação e partilha, o que se pretende e se espera da ação dos estudantes nesses contextos. No entanto, esta ação dos supervisores nos contextos de prática nem sempre é devidamente valorizada pelas instituições de ensino superior, sendo necessário proporcionar mais e melhores condições para que a possam desenvolver.

Reconhecemos que no atual modelo de formação o tempo para a prática profissional, nomeadamente o tempo dedicado à Prática de Ensino Supervisionada, é curto, principalmente nos mestrados que consideram duas áreas de formação, e cinge-se às intervenções no(s) contexto(s)/turma(s) do(s) orientadores(s) cooperante(s), não contemplando qualquer outra intervenção para além da sala de atividades/aula. Apesar dessas circunstâncias gostaríamos de salientar que a realização do Relatório Final de Estágio, que contempla necessariamente investigação na e sobre a prática (investigação praxiológica), é uma das características mais importantes do atual modelo de formação dos cursos de formação de educador e professor, contribuindo assim para a (re)construção do conhecimento praxiológico e a mudança educativa.

3.3. Orientadores cooperantes na prática de ensino supervisionada

Dos orientadores cooperantes depende, em grande parte, o desenvolvimento de uma boa Prática de Ensino Supervisionada. Espera-se deles que contribuam para a formação dos futuros profissionais, trabalhando com os estudantes, não só no sentido de valorizarem a formação inicial que receberam, mas também de a complementarem, fomentando novas abordagens inovadoras e criativas. Deles também depende a inserção dos candidatos a educadores e professores em contextos pedagógicos que se pretende que sejam dinâmicos e estimulantes, bem como a possibilidade de terem algum envolvimento “na vida” e nas atividades da instituição onde realizam a prática. Para cumprir estes objetivos, torna-se fundamental que estes profissionais sejam os melhores e os mais habilitados, todavia, no atual modelo de formação, a sua responsabilidade ficou diminuída uma vez que deixaram de ser responsáveis pela avaliação, embora sejam ouvidos pelos professores supervisores responsáveis pela Prática de Ensino Supervisionada. Tememos que essa circunstância, associada ao pouco tempo de Prática de Ensino Supervisionada, possam minorar o papel dos contextos de formação profissional e que tenham um efeito perverso na qualidade da formação aí realizada.

Admitimos, como já foi referido, que a situação anteriormente descrita possa ser equilibrada com a presença mais regular e mais assídua dos supervisores das instituições de formação nos contextos de formação e uma relação mais próxima e mais colaborativa entre os dois formadores, cuja ação se pode complementar, mas consideramos também que é essencial que o trabalho dos orientadores cooperantes seja reconhecido e valorizado. Ou seja, é necessário criar o estatuto do orientador cooperante, em que o papel que este desempenha na formação seja considerado pelas autoridades educativas, traduzindo-se, por exemplo, pela disponibilidade de horário ou outras formas de gratificação e de reconhecimento em tempo consignadas na lei e que hoje não se verificam.

4. Apoio aos recém profissionalizados e formação contínua

É comum reconhecer-se que a formação de educadores e professores não se cinge à formação inicial, mas que acontece ao longo da vida num processo de desenvolvimento profissional evolutivo e contínuo. Sendo assim, na discussão em torno da formação de educadores e professores, e do seu desenvolvimento profissional, tem de considerar-se inevitavelmente a formação contínua que, como refere Costa (2016), é algo inerente à sua profissão, sendo indispensável para o bom desempenho das funções docentes, e dando especial atenção ao início da carreira, que pode constituir-se como determinante do trabalho futuro.

A importância, e a necessidade, de apoio no início de carreira, no chamado “período de indução”, tem tido um reconhecimento bastante generalizado e consensual (Alarcão & Roldão, 2014; Reis, 2015; Costa, 2016; Almeida, et al, 2022), sendo identificadas pelos profissionais várias dificuldades neste período, pelo “choque com a realidade”, e que vão desde aspetos científico-pedagógicos a aspetos emocionais, sociais e relacionais, incluindo a diversidade de tarefas burocráticas que têm de realizar. Geralmente, para ultrapassar estes constrangimentos os recém-formados recorrem à colaboração dos colegas, mas é reconhecida a necessidade de haver uma intervenção mais formal, traduzida, por exemplo, em formação tutorial da responsabilidade de professores experientes e de estatuto profissional reconhecido e com apoio das instituições de formação.

É através da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 24 de março, que surge o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), que tem como desígnio promover um ensino de qualidade para todos e melhorar a qualidade das escolas, assumindo como princípio orientador que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos (Preâmbulo, Resolução Conselho de Ministros, p.1195).

Segundo Verdasca (2016), nesta estratégia do Ministério da Educação, de apoio às escolas e aos seus profissionais, “emerge com especial destaque a formação contínua contextualizada de professores e formadores, através do relançamento e mobilização dos seus Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e do seu importante e reconhecido papel na formação contínua em contexto escolar” (p.1). Este importante papel da formação contínua em contexto escolar ganha realce, na perspetiva do autor, por se poderem potenciar práticas de trabalho colaborativo e de articulação na gestão curricular das turmas, bem como na exploração de contextos de aprendizagem com base no trabalho de projeto e ainda por se poderem promover soluções de transversalidade curricular e “abrir mais facilmente espaço à realização de trabalho diferenciado com os alunos, da implicação destes em atividades de pesquisa e análise de informação, de exercitação do pensamento crítico e do desenvolvimento de competências de cidadania” (Verdasca, 2016, p.5). É nesta base, e com estas razões, que a formação contínua pode ser um instrumento valioso e imprescindível de apoio à melhoria das práticas educativas e ao desenvolvimento profissional dos educadores e professores, nomeadamente quando ajuda a criar oportunidades para explorar outras formas de organização e de desenvolvimento do currículo e considera a realização de projetos agregadores de conteúdos transversais de várias disciplinas.

Em termos de estruturação, no nosso entendimento, a formação contínua deve contemplar diferentes abordagens de desenvolvimento profissional, nomeadamente, a reflexão, o trabalho cooperativo e colaborativo e a supervisão e desenvolver-se tendo o foco nos princípios que têm vindo a ser valorizadas pela investigação educacional nesta matéria. Entre eles destacam-se os identificados por Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) e que se referem à: necessidade de articulação entre a formação inicial e a formação contínua no quadro de processos de mudança; ligação entre a formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola; melhoria do conhecimento pedagógico/didático de conteúdo; integração teoria-prática; articulação entre a formação recebida e o desempenho profissional pretendido; necessidade de a formação responder às necessidades e características (pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais) de cada grupo de formandos; criação de condições para que os profissionais em formação questionem as próprias conceções e práticas. É também importante que a formação vá ao encontro das necessidades dos educadores e professores e que tenha como ponto de partida situações curriculares ao nível da concretização do currículo nos contextos de trabalho.

Seja qual for a modalidade de formação contínua que se adote, pensamos que é essencial que se estabeleçam contextos, abordagens e modos de trabalho abertos e flexíveis que fomentem a aprendizagem e que envolvam a cooperação entre pares. Contextos, abordagens e modos de trabalho onde seja possível produzir materiais, que são depois experimentados e posteriormente analisados e refletidos em grupo de formação. Consideramos que estas formas de trabalho permitem identificar causas de (in)sucesso, promover a alteração das práticas e apoiar os formandos nos processos de inovação educativa desejados.

Pensamos também que é necessário promover condições e incentivos à realização de formação contínua pelas instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial, que devem ter um papel mais relevante nessa modalidade de formação pois, como refere Teixeira (2016), “não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação. Pelo contrário, o que é necessário é encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respectiva articulação” (p.40). Sendo dois processos chave para a formação e o desenvolvimento profissional de educadores e professores, a formação inicial e a formação contínua devem complementar-se, estar coordenadas e influenciar-se mutuamente e isso só é possível com um papel mais ativo e presente das instituições de ensino superior. Estas instituições, por terem o encargo da formação inicial e serem responsáveis por muita da investigação em educação que se produz e, para além disso, terem parcerias estabelecidas com as escolas/agrupamentos de escolas podem ser focos dinamizadores de inovação pedagógica através das reflexões que podem promover que podem conduzir a práticas alternativas. Acreditamos que a participação mais intensa das instituições de formação inicial na formação contínua também beneficiaria a própria formação inicial, pois consideramos que uma parte muito importante e fundamental da profissão docente se constrói nos contextos onde ocorrem as experiências de ação educativa. Em suma, o arredamento das instituições responsáveis pela

formação inicial dos processos de formação contínua não é bom para a qualidade da educação e do ensino e, consequentemente, para a aprendizagem e o sucesso escolar das crianças e jovens.

O modelo de formação contínua de educadores e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico que defendemos é um modelo de longo prazo, desenvolvido em cooperação com as instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial e realizado por equipas pluridisciplinares (com docentes das instituições de ensino superior e das escolas) e que promova a reflexão e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a investigação centrada na escola. Um modelo de formação contínua à semelhança de outros já desenvolvidos em Portugal, como o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências, o Plano Nacional da Matemática e o Programa Nacional do Ensino do Português (lançados entre 2006 e 2009) que mostraram como a formação em contexto e com apoio de supervisão permite a melhoria da qualidade das práticas.

5. Conclusões

Em jeito de conclusão gostaríamos de enfatizar a visão holística do processo de formação de educadores e professores, que não se circunscreve à formação inicial mas se complementa na formação contínua e que necessita de capitalizar o conhecimento, as competências e a experiência de formação das instituições do ensino superior. Gostaríamos ainda de salientar o interesse da formação se focar na preparação de profissionais em contexto escolar, enfatizando a importância da prática, quer seja na formação inicial, quer seja na formação contínua. Por último, admitimos também que aprender a ensinar, para além de requerer a aquisição de conhecimentos e capacidades diversas, atitudes e valores, implica igualmente desenvolver um processo reflexivo sobre a própria prática e sobre o que significa ser educador e professor, aspetos fundamentais a promover no âmbito da formação destes profissionais.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, 6 (11), 109-126.
- Almeida, C., Amaral, L., & Silva, M. (2022). Iniciação à docência: construção da identidade docente a partir das reflexões sobre as práticas interdisciplinares. In *Programas de Apoio ao Professor Iniciante em Diferentes Contextos*. Amanda Rabelo, Carlos Marcelo, Ana Monteiro, Maria Amélia Reis e Paula Marcelo-Martínez (Edição). Annablume Editora, São Paulo, pp.576.
- Amaya, A., Cantú, D., & Marreros, J. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. *Revista Educación a Distancia*, 21(64).
- CNE (2015). *Formação Inicial de Professores*. CNE.
- CNE (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. CNE.
- CNE (2019). *Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. CNE.
- Costa, A. B. (2016). *Formação Continuada de Docentes-Contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série, N.º 38, p. 1320-1328.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série, N.º 92, p. 2819- 2828.
- Deliberação n.º 40/2015, de 12 de janeiro. Diário da República, 2.ª série, N.º 7, p. 726.
- Diário da República, 1.ª série, N.º 129, de 6 de julho de 2018.
- Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: practices perceptions and policies*. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2021). The Challenges of Initial Teacher Training. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(18), 85-96. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i18.24237>

- Horta, M. H. (2015). Que educadores desejamos? Que educadores formamos? In Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores* (pp. 272-282). CNE. ISBN 978- 972-8360-94-8
- Marques, A. (2015). *A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Évora.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- OCDE (2015). *Pisa à la loupe 58: qui veut devenir enseignant?* OCDE.
- OCDE (2016). *Education at a Glance 202: OECD Indicators*. Powered by OECD iLibrary.
- OCDE (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA: Global Competence Framework*. Powered by OECD iLibrary.
- OCDE (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept and notes*. Powered by OECD iLibrary.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 24 de março. Diário da República, 1ª Série - Nº 70-11 de abril de 2016, p.1195-1196.
- Reis, P. (2015). A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). CNE. ISBN 978- 972-8360-94-8
- Teixeira, C. (2016). Desafios à formação de educadores e professores em Portugal no século XXI (Mesa Redonda). In C. Mesquita, M. Pires e R. Lopes (Edição), *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência* (p. 719). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/11435>
- Verdasca, L. C. (2016). Formação Contínua de Professores: novos enquadramentos e contextualizações. *Semanário Expresso*. Edição impressa de 19 de março.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). *A educação em ciências com orientação CTS*. Areal Editores.