

INCTE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência
1st International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



Livro de Atas

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

1st International Conference on Teacher Education (INCTE)

Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Cristina Mesquita,
Manuel Vara Pires,
Rui Pedro Lopes
Impressão: Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2016
ISBN: 978-972-745-206-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/11435>

Organização

O INCTE'16 foi organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorreram as sessões.

Comissões

Organizadora:

Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
Carla Guerreiro	IPB, Portugal
Carlos Teixeira	IPB, Portugal
Cristina Mesquita	IPB, Portugal
Delmina Pires	IPB, Portugal
Elza Mesquita	IPB, Portugal
Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
Paula da Felicidade Martins	IPB, Portugal
Rosa Novo	IPB, Portugal
Telma Queirós	IPB, Portugal

Científica:

Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
Carla Guerreiro	IPB, Portugal
Carlos Teixeira	IPB, Portugal
Cristina Mesquita	IPB, Portugal
Delmina Pires	IPB, Portugal
Elza Mesquita	IPB, Portugal
Fernando Azevedo	UMinho, Portugal
Flávia Vieira	UMinho, Portugal
Joaquim Machado	UCP, Portugal
Juan Gavilán	UdeC, Chile
Laurinda Leite	UMinho, Portugal
Luís Menezes	IPV, Portugal
Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
Maria do Céu Roldão	UCP, Portugal
María Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
Rosa Novo	IPB, Portugal
Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
Telma Queirós	IPB, Portugal
Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

Corpo de Revisores:	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Ana Raquel Prada	IPB, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Araújo	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Miguel Ribeiro	UAlg, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Martins	IPC, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Gabriela Traversi	IFSul, Brasil
	Helena Rocha	UNL, Portugal
	Ilda Freire Ribeiro	IPB, Portugal
	João Sousa	IPB, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luís Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Meirinhos	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria da Graça Santos	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Nascimento Mateus	IPB, Portugal
	María Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Maria Raquel Patrício	IPB, Portugal
	Paula Vaz	IPB, Portugal
	Rita Seixas	IFSul, Brasil
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
	Sofia Bergano	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
	Vitor Gonçalves	IPB, Portugal
	Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

Apoios



União das Freguesias de
Sé, Santa Maria e Meixedo



Índice

INCTE'16 – 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência

Nota de Abertura	1
Contributos para uma formação na docência de (mais) qualidade	3
<i>Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires, Rui Pedro Lopes</i>	
Sessões Plenárias	7
Uma reflexão acerca da necessidade de repensar a formação de professores (resumo) ..	9
<i>Domingos Fernandes</i>	
La formación del profesorado: cuestiones perdurables en escenarios de incertidumbre ..	11
<i>Lourdes Montero</i>	
Mesa Redonda: Formar Professores no Século XXI - Práticas, Perspetivas e Desafios	33
Desafios à formação de educadores e professores em Portugal no século XXI	35
<i>Carlos Teixeira</i>	
Desafios y estrategias en la formación práctica del profesorado español. El caso de la Universidad de León (resumo)	43
<i>Maria Dolores Alonso-Cortés</i>	
Formar professores no século XXI, no Brasil: práticas, perspetivas e desafios (resumo) .	45
<i>Vitor Hugo Manzke</i>	
Currículo e Formação de Educadores e Professores	47
A formação do educador-professor com perfil de investigador-reflexivo	49
<i>Filomena Velho, Eduarda Ferreira, Elisabete Brito, Florbela Rodrigues</i>	
Análisis de un entorno virtual de aprendizaje para la formación de nuevos docentes. Estudio de caso	58
<i>Virginia Pascual, Daniel Moreno</i>	
Avaliar para melhorar: análise e discussão sobre o desempenho profissional do docente no Brasil	66
<i>Izabel Silva</i>	
Condições do trabalho docente no ensino superior privado confessional comunitário	71
<i>Maria Laura Brenner de Moraes</i>	
Contribuições da rede regional de ciências na formação continuada de professores	79
<i>Rita Helena Moreira Seixas, Eliana de Castro Batalha, Vitor Hugo Manzke, Jader R. Pereira</i>	
Diseño de estrategias docentes mediante la corresponsabilidad tutorial	86
<i>Bienvenido Martín Fraile</i>	
Dificuldades dos professores de ciências do ensino fundamental no ensino de física	93
<i>Nelson Marques, Claudia Caldeira, Marcos Silva</i>	

Desafios à formação de educadores e professores em Portugal no século XXI

Carlos Teixeira¹
ccteixeira@ipb.pt

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo

A nossa intervenção na Mesa Redonda orientar-se-á, respeitando a natureza deste tipo de evento, no sentido de abrir linhas de reflexão e de debate sobre as práticas de formação de professores, chamando a essa reflexão uma outra que se reporta às práticas de ensino e aprendizagem em contextos formais de educação (nomeadamente de educação pré-escolar e dos ciclos do ensino básico). Pretendemos fomentar a reflexão acerca da identidade do “ser professor” hoje, procurando perceber que caminhos se abrem à (re)construção da identidade profissional dos educadores e dos professores dos diversos níveis de ensino. É nossa convicção que se impõe, depois de alguns anos de conturbadas reformas, fazer uma revisitação dos processos de formação de educadores e professores em Portugal, nomeadamente a partir da implementação de Bolonha. Neste âmbito, procuraremos sintetizar o enquadramento legal que tem presidido à formação de educadores e professores e refletir sobre as práticas de implementação, nas instituições do ensino superior, dessa regulamentação. Importa, neste âmbito, e desde logo, refletir sobre a capacidade (ou incapacidade) evidenciada pelos decisores (a diversos níveis) para a realização da prometida reforma do sistema de formação destes profissionais à luz dos princípios emanados do acordo de Bolonha. A pergunta é: Como é que o nosso “eduquês”, com a sua persistente dialética entre uma adesão desenfreada a (supostas) inovações educativas e o peso de um conservadorismo anacrónico, adotou (o verbo tem uma semântica bem curiosa) Bolonha? Reconhecendo que os contextos e as instituições de formação de educadores e professores constituem *loci* privilegiados para a (re)produção da profissão e da sua identidade, questionar-nos-emos acerca das componentes académicas que são valorizadas na sua formação e como é que elas se articulam. Esta é uma discussão que tem estado presente na realização dos diversos *curricula* e acerca da qual há ainda um caminho a construir com base no diálogo entre posições que, por vezes, se têm extremado – o diálogo entre as áreas disciplinares de formação científica e as áreas das ciências da educação. Cruzam-se, portanto, dois níveis cruciais no âmbito da formação de educadores e professores: (i) os conteúdos da formação e (ii) formas de organização do currículo (conexão entre os conteúdos). Consideramos importante que no debate sobre a formação de professores se coloque a questão: “Qual é o perfil de formação pretendido para o professor?”; e “Qual o perfil de formação para o professor das disciplinas x ou y?”. Este questionamento reabre a reflexão acerca de uma orientação da formação mais generalista (e de – suposta – dimensão humanista, como parece ser o caso das licenciaturas em Educação Básica em Portugal) ou uma orientação mais específica, no âmbito da especialização disciplinar dos educadores e professores. Daqui emergem outras questões relevantes como a da monodocência, nos primeiros ciclos do ensino básico, e a imperiosidade de um avanço (acreditamos nós que é disso que se trata.) para uma prática de ensino-aprendizagem por temas e fundada numa ação educativa verdadeiramente colaborativa; isto é, numa ação educativa onde ocorra a intervenção de outros profissionais além dos educadores e professores responsáveis pelo grupo/turma. Refira-se, a propósito que os países do Norte da Europa se preparam para avançar com projetos de educação por temas. As instituições do ensino superior de Portugal viveram (estão a viver) um agitado processo de reformulação de cursos de formação de professores. Mas a falta de reflexão cuidada sobre os aspetos acima referidos (natureza e identidade profissional / natureza da formação) levou a uma organização curricular que é, em grande medida, uma mera justaposição de contributos de diferentes campos académicos, sem que a articulação desses contributos se tenha realizado para a construção

de uma aprendizagem profissional válida e norteada por finalidades devidamente explicitadas. Importa ainda debater, olhando para o “espírito da lei” / Bolonha, a participação dos alunos na construção do seu currículo. Em Portugal, como noutros países europeus, tem sido difícil fazer a passagem da “lógica do utilizador/consumidor” para uma “lógica do programador”, usando uma terminologia grata à área das TIC. No mesmo sentido, urge (re)pensar a participação dos contextos de formação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (estágios) e os modelos de cooperação e de trabalho entre as diversas instituições envolvidas. Por fim, cabe ainda aqui a reflexão acerca da formação contínua de professores (nomeadamente dos que se dispõem a ser cooperantes na formação dos novos profissionais).

Palavras-Chave: formação; currículo; educadores; professores

1 Introdução

A necessidade de promover, nos mais variados níveis e domínios da formação, o desenvolvimento do espírito crítico tem sido de uma enorme recorrência nos discursos da contemporaneidade. Nós vimos aqui imbuídos desse espírito inquiridor. Corre pela Net um cartoon bem curioso, em que uma criança, depois de constatar que tem passado o seu tempo escolar a aprender a dar respostas, pergunta ao pai: “Quando é que aprendemos a fazer perguntas?”. Antes de avançarmos, seja-nos permitido clarificar o seguinte: a mesa redonda – operando enquanto metáfora – somos todos nós que estamos nesta sala e nunca apenas os que estão sentados nesta bancada em frente do auditório. Entendemos que o objetivo maior dos dinamizadores da mesa redonda não é dar respostas, mas fazer perguntas. Temos de confessar que não é assim tão fácil a procura das perguntas certas. O trágico poeta Federico García Lorca dizia que escrever poesia é como partir para uma caçada noturna: “O poeta que vai fazer um poema (sei-o por experiência própria) tem a sensação vaga de que vai para uma caçada noturna, num bosque longínquo. Um medo inexplicável rumoreja no coração” (Lorca, 1960, p. 77). Penso que este nosso desafio tem o seu quê da perigosidade com que o poeta se enfrenta. Outra clarificação: não entendemos como possível (de outra forma, como sério) o debate acerca da formação de educadores e professores sem o relacionar com as práticas de ensino e aprendizagem em contextos formais de educação, enfrentando a questão da identidade profissional e dos perfis profissionais.

Fazendo um grande esforço de síntese, vamos explicitar a organização dos cursos de formação de educadores e professores, à luz da atual legislação para o ensino superior em Portugal. Depois, proporemos linhas de reflexão trazendo para a luz desafios que teremos de enfrentar na formação dos atuais e dos futuros educadores e professores. Para contextualizar esta reflexão, começamos por indicar quatro dados que são destacados no início do relatório técnico *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão* (CNE, 2016, p. 3). O primeiro refere-se ao envelhecimento do corpo docente, e indica que, em 2013/2014, “41% dos professores do ensino público têm 50 e mais anos de idade”. O segundo reporta-se à muito reduzida percentagem de jovens profissionalizados que entraram no sistema: em 2013/2014, apenas “0,5% dos professores que estão no sistema têm idade inferior a 30 anos”. O terceiro recorda-nos que o sistema de ensino se tem “alimentado” de um número significativo de professores contratados, cujas formações são diversas (pré e pós-Bolonha): em 2013/2014, “14% dos professores do sistema são contratados”. O quarto salienta a desvalorização social da profissão, referindo que “apenas 2% dos jovens portugueses que realizaram os últimos testes PISA pretendem ser professores (5% na média da OCDE), sendo que esses são também os que têm baixas classificações em literacia e matemática (OCDE, 2015)”. Estes são alguns dados contextuais importantes para enquadrarmos a nossa reflexão acerca da formação de educadores e professores.

2 A relevância da formação de educadores e professores: da burocratização curricular à “adoção” pedagógica

No mundo de hoje, é evidente que as formações têm de ser pensadas em interação com o mercado de trabalho (o qual é, por natureza, dinâmico). Com a formação de professores não é diferente. Ora, como bem sabemos, o “trabalho” dos professores desenvolve-se nas escolas. Reiteramos, portanto, que não se pode (re)pensar a formação de professores e educadores sem um franco diálogo, a todos os níveis, com as práticas e os processos de ensino-aprendizagem que efetivamente se desenvolvem nos contextos escolares e pré-escolares.

Importa reconhecer, por outro lado, que a formação de educadores e professores é condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do ensino – aspeto reiteradamente salientado na literatura e em relatórios sobre a formação inicial de professores (veja-se, por exemplo, OCDE, 2006). Repare-se que, hipoteticamente, poderíamos ter bons programas, uma boa organização administrativa, e por aí fora, mas se, nesse cenário, tivéssemos maus educadores e maus professores, não teríamos um ensino de qualidade. Nunca isso seria possível. Não admira que a formação de educadores e professores seja uma prioridade da política europeia (Bokdam, Van den Ende & Broek, 2014; Eurydice, 2015) e que sobre ela haja um ímpeto reformista quase constante, embora este seja sentido, pelos educadores e professores, como excessivo e contraproducente. Neste domínio defendemos que se impõe uma mudança de paradigma: da burocratização curricular à “adoção” pedagógica. Recordo, a propósito, um episódio narrado por José Fanha: um dia, na escola, uma menina adotada estava a ser gozada por um dos colegas que lhe dizia: “Tu és adotada! Tu és adotada!”. Ela respondeu: “Pois sou. Tu é que não és!”. Conclusão: todas as crianças precisam de ser adotadas. E acontece o mesmo com as reformas educativas, porque nunca haverá qualquer reforma educativa bem-sucedida sem o efetivo envolvimento dos profissionais (educadores e professores).

As reformas educativas no âmbito da formação de educadores e professores têm estado essencialmente focadas na formação inicial. É necessário, porém, não perdermos de vista um horizonte mais amplo desta formação. Ela não se restringe à formação inicial. Na verdade, a formação de educadores e professores envolve três fases: (i) formação inicial de professores (FIP); (ii) apoio em início de carreira (AIC); (iii) desenvolvimento profissional contínuo (DPC). Cabe aqui perguntar: “Que temos feito ou estamos a fazer no âmbito do AIC e do DPC?” e “Que coordenação existe entre estas três etapas da formação de educadores e professores?”. Recordando que, como foi referido no início, quase 50% dos educadores e professores tem 50 ou mais anos, mais perguntas se impõem: “Que atualização se tem feito no âmbito do DPC? Não será ela prioritária?”.

2.1 Organização curricular da formação inicial de professores (FIP)

Em Portugal, é o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, enquanto última formulação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, que regula a FIP. Com a instauração do designado “processo de Bolonha”, em Portugal, instituiu-se um modelo sequencial organizado em dois ciclos de estudos: um 1.º ciclo (licenciatura) de três anos, seguido de um 2.º ciclo (mestrado) de ano e meio para dois mestrados (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) ou de dois anos para todos os outros mestrados profissionalizantes.

Estes ciclos incluem as seguintes componentes de formação: (a) Área de docência (AD); (b) Área educacional geral (AEG); (c) Didáticas específicas (DE); (d) Área cultural, social e ética; (e) Iniciação à prática profissional (IPP), sendo que as áreas cultural, social e ética são asseguradas no âmbito das restantes componentes de formação. Segundo o referido Decreto-Lei, ao 1.º ciclo (licenciatura) cabe assegurar a formação de base na área de docência e ao 2.º ciclo (mestrado) cabe assegurar um complemento da área de docência, a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área de docência e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Olhando particularmente para a formação de educadores e de professores dos dois primeiros ciclos do ensino básico, verificamos que, concluída a Licenciatura em Educação Básica, o aluno faz um exame de acesso à frequência de mestrado e pode optar por uma das seguintes formações:

- Mestrado em Educação Pré-Escolar (3 semestres);
- Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3 semestres);
- Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (4 semestres);
- Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (4 semestres);
- Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (4 semestres).

Um olhar global para este quadro leva-nos a perceber que falta uma orientação clara nas políticas educativas de formação de educadores e professores. Repare-se que se propõem formações específicas de um só nível e, simultaneamente, formações para dois níveis de ensino. Neste âmbito, parece-nos muito pouco justificável a existência de mestrados conferentes de habilitação profissional para dois níveis de ensino, nomeadamente no que se refere ao mestrado que habilita para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico, por serem níveis de ensino com uma grande especificidade.

Como já antes dissemos, a Licenciatura em Educação Básica (LEB) tem a duração de três anos, pelo que está organizada em 180 créditos. O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, estipula os seguintes créditos mínimos para cada uma das áreas de formação: 125 AD, 15 AEG, 15 DE, 15 IPP. Estão também estipulados créditos mínimos para as diferentes áreas de formação a nível da AD: 30 ECTS para Português, 30 ECTS para Matemática, 30 ECTS para Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal e 30 ECTS para Expressões. Esta divisão de créditos evidencia uma clara opção por uma formação centrada na área da docência. Já nos mestrados é à área da prática de ensino supervisionada (PES) que são atribuídos mais créditos, como se pode verificar pelos dados que apresentamos na tabela 1.

Tabela 1: Distribuição de ECTS (mínimos) pelas componentes de formação nos mestrados (Decreto-Lei n.º 79/2014)

	M. Pré	M. 1.ºCEB	M. Pré + M. 1.ºCEB	M. 1.ºCEB + P/HGP 2.CEB M. 1.ºCEB + M/CN 2.CEB	Outros Mestrados
AD	6	18	18	27	18
AEG	6	6	6	6	18
DE	24	21	30	30	30
PES	39	32	48	48	42

De muitas reflexões possíveis a partir destes dados, queremos aqui salientar que as estruturas curriculares dos cursos de formação de educadores e professores antes de Bolonha, assentando em cursos específicos por nível ou em variantes para o 2.º CEB, propunham um modelo de trabalho com pouca articulação entre os departamentos das instituições do ensino superior responsáveis pela formação dos educadores e professores. A criação da LEB surge como uma clara intenção de criar um modelo de maior articulação entre diferentes áreas do saber. Porém, relançando o olhar sobre os dados anteriormente referidos, verificamos a existência de um modelo aditivo, de um processo de formação por justaposição. Apesar dos esforços para uma maior articulação entre departamentos das instituições formadoras (esforços consubstanciados, por exemplo, na criação das comissões de curso), continuamos a formar professores por módulos. Parece-nos que isso funciona bem na arquitetura, até porque a construção de casas por módulos está na moda. Mas um professor não é uma casa, uma caixa ou um caixote, nem tampouco uma pilha de diversos caixotes. Um professor é vida. O que queremos dizer é que continuamos a ter planos de formação baseados em conteúdos e que, por isso, falta um verdadeiro plano de formação de educadores e professores com base em competências-chave. Os conteúdos são de natureza estática, ao passo que as competências

são de natureza dinâmica e holística. Estas reportam-se ao aprender a fazer e são para a vida. A conexão entre as componentes do currículo, colocando-o em relação com os perfis profissionais, tem de ser feita à luz das competências. Acresce que as competências transversais têm sido, persistentemente, um «ponto cego» no nosso modelo de formação inicial. A este «ponto cego» podemos associar a também problemática diluição da formação nas áreas cultural, social e ética. Pensar um plano desta natureza (com base em competências-chave) implica recolocar a questão acerca do paradigma que orienta as reais práticas de ensino-aprendizagem nos cursos de formação inicial de educadores e professores, procurando respostas claras para questões como «Que profissional pretendemos formar?», «Com que competências?». Vários relatórios europeus têm salientado a centralidade da problemática referente às competências na formação de professores. Refira-se, a título de exemplo, o relatório *Literature review Teachers' core competences: requirements and development* (Caena, 2011), em que se recorda o documento intitulado *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* e se identificam três grandes áreas de competência dos professores do século XXI: “Working with others; Working with knowledge, technology and information; Working in and with society” (p. 4).

A crítica a uma organização educativa (e a uma pedagogia) oficiosa e normativa, centralizada e burocrática é já longa na literatura especializada nesta área da formação de educadores e professores. Há anos que Formosinho (1987) refletiu sobre o “Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único” e Roldão (2001) sobre o “currículo por correspondência”. A estrutura curricular consignada no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, abre muito pouco espaço para um dos mais interessantes princípios orientadores de Bolonha: o da liberdade do aluno na construção do seu currículo. Trata-se de uma liberdade capaz de gerar a transformação do paradigma que entende o aluno como um mero utilizador/consumidor do currículo, para o do aluno como programador do seu percurso curricular. O currículo tem de ser uma construção social e negociada. Estendemos que são necessárias estruturas mais flexíveis de formação inicial de educadores e professores, promovendo a diversidade de escolha e reforçando a oferta de unidades curriculares opcionais, aumentando o número de ECTS para a frequência dessas unidades opcionais. Só estruturas curriculares mais flexíveis possibilitam implicar o aluno na definição do seu processo/percurso de aprendizagem, educando-o para uma liberdade responsável, com implicações no âmbito da educação para uma cidadania democrática. Este tipo de estruturas curriculares implica a capacidade de gerar compromissos a vários níveis. Falamos, não anodinamente, de compromissos e não de consensos. O imperialismo dos consensos gera entropia (os consensos – se nos permitem uma linguagem mais prosaica – são um aborrecimento; se não houvesse dissensão ainda estaríamos na Idade da Pedra).

Na linha do que temos vindo a referir, importa salientar a relevância da aprendizagem por temas (modelo que está em fase de implementação na Finlândia). Nestes programas, propõe-se que o aluno aprenda por temas, e não por conteúdos específicos de determinada área disciplinar, o que pressupõe uma forte cooperação entre profissionais. Este modelo assenta no “coensino”, com a participação de especialistas, visando a promoção de aprendizagens ativas e contextualizadas, a integração de vários saberes e o desenvolvimento de competências múltiplas. Apesar das práticas de monodocência coadjuvada que vão acontecendo nas nossas escolas, surge-nos a questão: “Que formação é assegurada aos nossos educadores e professores de forma a ser possível este tipo de ação educativa?”.

Um outro grande desafio com que se depara a formação inicial de educadores e professores refere-se à iniciação à prática profissional (IPP), que engloba a realização de um período de prática de ensino supervisionada (PES), o qual é sentido como capital neste nível de formação. Nos países para os quais nos habituamos a olhar como sendo de referência, a imersão na prática (a IPP) acontece muito precocemente. Na generalidade das instituições de formação de Portugal, essa imersão precoce não se realiza, pelo que afirmamos a necessidade de um modelo de formação inicial menos focado na AD e mais focado na preparação de profissionais em contextos escolares. Salvaguardando um adequado equilíbrio entre teoria e prática, im-

porta caminhar no sentido de uma pedagogia profissional, por superação de uma pedagogia puramente académica, sendo que, naturalmente, aquela não pode recusar os saberes que esta assegura. Acerca desta problemática tensão entre a lógica profissional e a académica na formação de professores é relevante uma revisitação ao texto *A academização da formação de professores* da autoria de Formosinho (2009).

Neste âmbito, defendemos um modelo assente numa profunda e constante colaboração entre professores de diversas áreas e níveis de ensino e numa forte parceria entre os contextos de IPP e PES e as instituições do ensino superior, porque ao futuro educador/professor devem ser asseguradas competências que lhe permitam desenvolver práticas inovadoras e realizar investigação na e sobre a prática (investigação praxiológica). O investimento na imersão nos contextos é, portanto, uma questão central, implicando repensar e reorganizar a IPP, criando equipas de trabalho multidisciplinares. É igualmente imperioso criar condições para a formação dos professores cooperantes e garantir condições de trabalho para estes profissionais e para os supervisores institucionais. A valorização do trabalho de orientação de estágios não pode ser mera retórica pedagógica e administrativa. Para que os intervenientes (cooperantes e supervisores) possam desenvolver este trabalho é necessária a criação de condições, que passam, antes de mais, pela disponibilidade de horário e por outras formas de gratificação e reconhecimento desse trabalho, em tempo consignadas na lei e hoje inexistentes.

Queremos salientar a importância da promoção de práticas de intervenção cooperada. A prática de ensino supervisionada (PES) que os alunos realizam na fase final da formação inicial coloca em ação uma equipa cujo núcleo é constituído pelo sujeito em formação inicial (estagiário), pelo cooperante e respetivo contexto de prática profissional e pelo supervisor e sua instituição formadora. Uma formação de qualidade implica um sério investimento na ação cooperada desta equipa, o que pressupõe que os cooperantes possam fazer formação em supervisão pedagógica e que, por outro lado, as instituições do ensino superior integrem o retorno da informação dada pelos cooperantes nos processos de formação de educadores e professores. Acrescentamos ainda que é seguramente desejável uma maior participação dos estagiários na vida da escola/instituição que os recebe e é necessário um diálogo franco e constante no sentido de se combater a tendência para se instaurar uma pedagogia camaleónica. Vieira e Moreira (2011), recordando a investigação de Handal e Lauvas (1987), descrevem a “estratégia camaleónica” como adoção de um papel passivo e obediente em que o sujeito em avaliação se adapta às estratégias que julga preferidas pelos seus orientadores/avaliadores. Não raramente se observam e relatam práticas em que os estagiários, pervertendo a essência da sua ação pedagógica (que deveria estar orientada para os alunos), “fazem aulas” para o supervisor ver. A supervisão pedagógica que, em Portugal, se faz com a participação dos supervisores nos contextos e com reuniões de trabalho entre os sujeitos envolvidos, tem de ser revalorizada dada a sua relevância na formação inicial de educadores e professores.

2.2 As outras etapas de formação de educadores e professores (AIC e DPC) e seus desafios

Como foi explicitado acima, a formação de educadores e professores não se pode restringir à formação inicial, bem pelo contrário esta formação enquadra-se necessariamente num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida. As outras duas etapas – referimos ao apoio em início de carreira (AIC) e ao desenvolvimento profissional contínuo (DPC) – devem merecer uma atenção muito particular atendendo aos dados apresentados no início (CNE, 2016). Na verdade, começa a ser emergente a preocupação com o apoio aos docentes em início de carreira – aqueles que estão numa fase comumente designada por “período de indução” (Flores, 2000; Reis, 2015). Queremos muito sinteticamente destacar que estudos como os de Bickmore e Bickmore (2010) realçam a relevância de uma formação tutorial em início de carreira sustentada em pilares como o contributo de peritos, o apoio dos pares e a reflexão individual. Para que esta fase de indução na carreira se efetue com eficácia há, segundo as fontes acima referidas, condições a cumprir, como um efetivo apoio financeiro, a atribuição clara de papéis e de responsabilidades, a instauração de uma dinâmica de cooperação e uma cultura baseada na aprendizagem e na gestão da qualidade.

Ainda a este respeito, Reis (2015) relembra-nos que há década e meia que a investigação vem salientando inúmeros efeitos positivos dos programas de indução no desenvolvimento de competências profissionais quer dos professores em início de carreira quer dos mentores, uma vez que estes programas (*peer-group mentoring*) se fundam na reciprocidade entre mentor e mentorado e num diálogo entre pares gerador de apoio social e indutor de aprendizagens recíprocas. Reis (2015, p. 286), focando-se no profissional em início de carreira, refere as seguintes vantagens: “a) no desenvolvimento das suas competências profissionais através da interação com professores com novas ideias e conhecimentos acerca do currículo e do ensino; b) na promoção de uma prática reflexiva; c) na obtenção de novas energias e no fortalecimento do seu envolvimento na profissão docente; d) no desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança”.

Em Portugal, não há práticas consolidadas de AIC. Mas, tendo em conta o panorama atual, é previsível que, dentro de alguns anos, haja no sistema uma nova vaga de educadores e professores em início de carreira. Estamos, portanto, no tempo de preparar bons programas para a sua formação. No imediato, a intervenção que se nos afigura como a mais premente é ao nível do desenvolvimento profissional contínuo (DPC). Como o tempo escasseia, queremos deixar bem vincada a nossa convicção de que é de uma clamorosa urgência relançar planos de formação contínua de educadores e professores que respondam às reais necessidades formativas dos professores que se encontram no ativo. Esses planos de formação têm de capitalizar o conhecimento e as competências de formação das instituições do ensino superior que, durante décadas, têm investido na formação de educadores e professores. Em síntese, é necessário que a formação contínua seja efetivamente... contínua.

3 Conclusões

Não nos alongando, gostaríamos de vincar a necessidade de uma visão holística do processo de formação de educadores e professores, compreendendo que ela não se circunscreve à formação inicial. Reconhecê-lo implica, antes de mais, que as instituições do ensino superior e os órgãos que as representam coloquem o mesmo empenho e o mesmo vigor na formação de todos os educadores e professores – o que inclui, naturalmente, os que estão na formação inicial, aqueles que se encontram em início de carreira e os que estão já no sistema e têm longos anos de atividade profissional. Dada a sua representatividade no sistema educativo, estes últimos têm de ser encarados como um público preferencial para que se efetue uma real melhoria das práticas de ensino-aprendizagens nos diversos níveis de educação (do pré-escolar ao ensino superior).

Um outro aspeto que gostaríamos de salientar prende-se com o reconhecimento de que a formação de educadores e professores tem uma dimensão cronotópica. Ela acontece sempre num determinado contexto e a análise profunda deste é condição absolutamente necessária para que as políticas educativas possam ter sucesso. Queremos afirmar que, apesar de termos feito várias menções a políticas em curso nos ditos “países de referência” (os do Norte da Europa), não somos apologistas de uma prática que se limite a tentativas de cópia desses modelos, mesmo que ela se faça de forma camuflada. As nossas crianças não são finlandesas, nem vivem em famílias, escolas ou sociedades como as da Finlândia. Importa evidentemente conhecer e estudar os bons modelos, mas não podemos, como diria João Formosinho, considerá-los um fato pronto-a-vestir. Por último, e porque somos sempre chamados a ser educadores da humanidade e ouvintes da mágica voz da poesia (pessoalmente, não compreendemos uma vocação sem a outra), concluímos com os versos iniciais e o último do poema “Asas” de José Fanha (1985), deixando-vos o apelo para que o leiam na íntegra e no silêncio do vosso coração.

“Nós nascemos para ter asas, meus amigos.

Não se esqueçam de escrever por dentro do peito: nós nascemos para ter asas.

[...]

Por hoje é tudo. Abram as janelas. Podem sair”.

4 Referências

- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014.
- Bokdam, J., Van den Ende, I., & Broek, S. (2014). *Ensinar os professores: formação de professores do ensino básico na Europa – situação e perspetivas*. Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu.
- Caena, F. (2011). *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. Bruxelles: European Commission; Directorate-General for Education and Culture. Acedido de: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf
- CNE (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: CNE.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série – N.º 92.
- Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: practices perceptions and policies*. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Fanha, J. (1985). *Cartas de marear*. Lisboa: Barca Nova.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: ME/IEE.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In *O insucesso escolar em questão*. (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Lorca, F. G. (1960). La imagem poética de Don Luis de Góngora. In *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Politiques d'éducation et de formation*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2015). *Pisa à la loupe 58: qui veut devenir enseignant?* Paris: OCDE.
- Reis, P. (2015). A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão de professores. In CNE (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 284-291). Lisboa: CNE.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: monodocência - coadjuvação. Encontro de reflexão – Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido de: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.