

A Formação Prática e a Supervisão da Formação

Ivone Neves*

Resumo: O contexto actual da pós-modernidade, com a sua forte vivência de pluralismos de todas as naturezas representa um campo fértil para a exploração de uma perspectiva de formação de professores que se identifica com os princípios de uma *escola reflexiva* e com o paradigma do profissional reflexivo. A adopção do(s) modelos de supervisão que sustentem a formação prática dos formandos deve assim merecer especial atenção por parte das instituições de formação. Neste processo formativo destacamos a necessidade de um trabalho colaborativo que envolva o supervisor institucional e supervisor cooperante, sendo ambos co-responsáveis pela formação pessoal e profissional dos futuros educadores.

79

Palavras-chave: escola reflexiva, formação, supervisão, supervisor institucional e supervisor cooperante.

Abstract: The present context of post-modern times, with its strong effervescence of pluralism of all types, represents a fertile field for the exploration of a perspective in the formation of teachers which can be identified with the main principles of a reflexive school together with the paradigm of a reflexive professional.

The adoption of supervision models which are able to sustain the practical formation of teachers-to-be shall take into consideration by information institutions. In this sense, we stress the need of a collaborative work which shall involve both the institutional supervisor and cooperant supervisor, being both responsible for the personal and professional formation of future educators.

A Escola Reflexiva

O processo de construção do profissional reflexivo reveste-se de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a acção e, por isso, é interactivo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas. O reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a acção implica

* Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

que a formação de professores valorize a «construção situada do conhecimento profissional» (Alarcão, 2003, p. 35). O paradigma do professor como prático reflexivo revela uma nova epistemologia da prática, estabelecendo de forma clara que não basta a mera utilização da reflexão para transformar um professor num profissional reflexivo.

Esta concepção de professor remete-nos também para o conceito de *escola reflexiva* que se pensa através dos seus autores (Alarcão, 2003). Nesse sentido, entendemos que a escola dos dias de hoje deve ser uma «*organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo*» (Alarcão, 2003, p. 133).

Uma escola reflexiva significa ter autonomia e responsabilidade, ser uma escola inteligente, situada, com capacidade e flexibilidade para se adaptar aos diferentes contextos. Uma escola reflexiva implica que os professores não trabalhem sozinhos mas cooperativamente, integrados em equipas, onde a investigação e o ensino eficaz cada vez mais sejam uma realidade. Trata-se de uma escola inclusiva, multicultural, uma escola para todos (Formosinho, 2001).

Esta perspectiva de escola suscita, por seu lado, contornos de uma nova profissionalidade docente e concede «(...) aos professores o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional» (Nóvoa, 1991). Considerando que a profissionalidade docente se sustenta na formação científica e cultural, bem como na construção dum sólido domínio do saber pedagógico, então caberá às instituições de formação a responsabilidade de serem exigentes na qualidade dessa profissionalização, reconhecendo que os adultos são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-os especialistas na área do saber mas simultaneamente agentes de desenvolvimento humano (Formosinho, 2001).

Partindo do princípio de que o papel do educador é o de ensinar mas ensinar a «pensar certo» (Freire, 1997), diríamos que uma das funções do supervisor (na formação de professores) é justamente a de ensinar a pesquisar pois «não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino» (Freire, 1997, p. 42).

Por seu lado, através de processos de homologia formativa (Oliveira-Formosinho, 2005) podemos afirmar que os futuros professores poderão mais tarde desenvolver atitudes de pesquisa junto das crianças, significando que é de grande importância os formandos poderem experienciar momentos de reflexão e partilha de saberes.

Esta perspectiva conduz-nos ao construtivismo, enquanto teoria do conhecimento que acentua a construção activa do conhecimento. Considera que todos são aprendi-

zes activos: quer se trate da criança no jardim-de-infância; a educadora que exerce a sua actividade; a aluna estagiária que realiza a sua prática ou o supervisor institucional. (Oliveira-Formosinho (2001a).

As implicações pedagógicas do construtivismo na educação de infância traduzem-se assim, na «força criadora do aprender» (Freire, 1997), desencadeando comparações, interrogações, dúvidas rebeldes e constatações que superarão os efeitos negativos de uma falsa aprendizagem. Através do modo participativo na aprendizagem e das interações sociais irão desenvolver-se as capacidades reflexivas nas crianças e adultos.

Entendemos assim que, se a qualidade do desempenho de um educador depende em grande parte do exercício da actividade reflexiva sobre a sua «práxis», então, ser profissional reflexivo é uma exigência inerente à actividade de qualquer formador.

81

A Formação

Perspectivar a formação de professores, nomeadamente, ao nível da formação prática e da supervisão da formação prática, arrasta uma série de problemáticas que têm merecido muitos debates e reflexões nas últimas décadas.

O conceito de formação é polissémico e do ponto de vista pedagógico encontram-se perspectivas por vezes contraditórias (Zabalza, 2004).

Formar pode ser igual a modelar, o que significa que os indivíduos são formados em função de um modelo.

Formar pode ser igual a conformar, o que significa que o indivíduo se conforma com um plano de vida e actividades que outros lhe definiram. Este processo de formação traduz-se numa «homogeneização», em que o indivíduo abdica de si mesmo, da sua capacidade de autonomia e crítica sujeitando-se à obediência passiva e ao conformismo com as situações (Zabalza, 2004).

Mas falar de formação implica que esta sirva para melhorar as pessoas. Não basta portanto, formá-las segundo um perfil profissional *standard*, ou fornecer-lhe uma bagagem de conhecimentos, tendo em vista um posto de trabalho.

Dewey (1965), a este propósito, sublinhava que a função da escola não deve ser um acumular de conhecimentos mas, antes, apostar no «desenvolvimento de capacidades».

Para Zabalza (2004) uma formação de qualidade deveria ser uma «formação formativa», isto é, deveria integrar «dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e melhorar como consequência da formação que se lhes oferece» (Zabalza, 2004, p. 42), contemplando os seguintes conteúdos formativos:

-
- «– Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal
 - Novos conhecimentos
 - Novas competências
 - Atitudes e valores
 - Enriquecimento da experiência» (*Ibidem*)

Perspectivar a formação de adultos/formadores é também formar para uma educação multicultural.

Stöer e Cortesão (1999) sublinham que cabe ao professor a capacidade de trabalhar sobre os seus alunos (formação para a educação multicultural) e para os seus alunos (formação para educação intercultural), no quadro da teoria crítica.

82 Assim, será importante que o professor que orienta a formação dos docentes tenha a possibilidade de gerir a diversidade que encontra nos seus alunos, recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados aos contextos e às características dos formandos (Stöer e Cortesão, 1999). Uma formação que suscite capacidades de gestão do currículo, da diversidade, através da aplicação de dispositivos pedagógicos adequados. Contudo, estes autores alertam para o facto de que se

«(..)o quadro teórico escolhido privilegia a promoção do docente preocupado com a diversidade e com um processo de negociação da diferença, então é necessário reflectir, de uma forma global, sobre as características do processo de formação que se procura implementar»(Stöer e Cortesão, 1999, p. 85).

Salientam ainda a necessidade da formação para uma educação intercultural se sustentar no «triângulo disciplinar» de Giddens (1986, citado em Stöer e Cortesão, 1999) ou seja, nos conteúdos das áreas da antropologia, sociologia e história.

Pretende-se que a formação de docentes leve à concretização da interface da educação intercultural, onde a formação inicial e as instituições de formação têm uma grande responsabilidade «na preparação de agentes de desenvolvimento humano para uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente» (Formosinho, 2001, p. 37).

De acordo com Freire (1997) entendemos que há verdadeira aprendizagem quando «os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo» (Freire, 1997, p. 29).

Esta definição do papel do aluno e do professor no processo formativo remete-nos para os diferentes tipos de formação identificados por Lesne (1984). Segundo este

autor é possível identificar três «Modos de trabalho pedagógico: o Transmissivo, o Incitativo e o Apropriativo».

Poder-se-ia incluir no modo trabalho Transmissivo, o professor monocultural, que revela preocupações positivistas. Lesne identificou este tipo de formação com a finalidade de preparar os professores para exercer «determinados papéis ou compensar o desvio entre os comportamentos dos indivíduos e as exigências gerais e particulares da sociedade» (1984,p. 239). O professor é, assim, um mero executante, reproduzidor de práticas vividas e observadas.

O professor inter/multicultural, pelo contrário, situa-se numa abordagem que Lesne intitula de tipo Apropriativo. Neste modo de trabalho existem preocupações com as dimensões sociais e com a «mudança social». Assiste-se a uma relação dialéctica entre a teoria e a prática em que a formação do professor contribui para que ele seja «agente da sua própria formação e ao mesmo tempo que intervenha na sociedade» na produção de novas formas de relações económicas e sociais (Lesne, 1984,p. 240).

Formosinho (1986) conceptualiza quatro tipos modelos de formação de professores: o modelo empiricista que enfatiza a componente prática como a mais importante; o modelo teorista que, pelo contrário, privilegia a componente teórica como a mais essencial na formação; o modelo compartimentado que separa no tempo e no espaço a componente teórica da componente prática; e o modelo ideal integrado que é aquele que, de forma mais consistente e adequada, articula a componente da teoria com a componente da prática no processo formativo.

Constatamos que as várias perspectivas relativas ao conceito de formação são reflexo das exigências de uma sociedade em mudança: sociedade da aprendizagem, sociedade da formação e formação ao longo de vida (Zabalza, 2004).

O conceito de formação ao longo da vida (long life learning) é consequência de uma nova visão de sociedade que atribui um especial valor aos conhecimentos que são adquiridos na universidade.

Neste cenário, a universidade e as instituições de formação, em geral, assumem um papel de grande protagonismo, já não são só a única via de «acreditação profissional» (Zabalza,2004) mas antes uma parte de todo um processo de formação.

A formação é de facto um recurso social e económico essencial mas, para que resulte de forma eficaz, deve conceber-se como «um processo que não se circunscreve aos anos universitários mas que dura toda a vida» (Zabalza, 2004, p. 29).

A formação inicia-se antes de entrar na universidade e desenvolve-se tanto dentro das aulas como fora das aulas e continua através da formação contínua podendo a qualidade da formação ficar seriamente comprometida «se o seu sentido se reduz à

mera aquisição duma nova informação ou ao desenvolvimento de uma nova capacidade» (Zabalza, 2004, p. 40).

Verificamos também que universitarização da formação de professores é um processo que acontece nas universidades e em instituições de ensino superior destinada à formação de professores, nomeadamente, nas Escolas Superiores de Educação.

Este processo institucional caracteriza-se por uma acentuada valorização da vertente teórica/disciplinar, estando ausentes muitas vezes a reflexão crítica sobre as suas próprias práticas, a colegialidade, a cooperação e a interdisciplinaridade e flexibilização curricular tão necessárias a uma escola de massas (Formosinho, J., Ferreira F. e Machado J, 2000).

Mas, por outro lado, a universitarização da formação inicial acarretou também alguns benefícios.

84

Relativamente à formação inicial de educadores de infância e professores do ensino básico assistiu-se, desde a década de 70, a mudanças significativas no que concerne à estruturação dos currículos dos cursos de formação, através da introdução de novas disciplinas que foram valorizar as componentes científica e pedagógica dos cursos.

Estas mudanças tiveram continuidade através da introdução do modelo integrado de formação nas novas universidades, o que permitiu valorizar o estatuto da profissão docente. A actividade de um educador de infância e do professor primário deixou de ser vista como uma actividade que assentava apenas «nas dimensões morais e afectivas da relação com as crianças» (Formosinho, J. Ferreira F. e Machado J., 2000, p. 346) para ser valorizada pelo grau académico que concedia e, simultaneamente, pela certificação profissional para acesso à profissão docente.

Esta tendência para a universitarização da formação traduz-se numa influência directa das academias no terreno, levando a que as discussões teóricas e «pedagogicamente correctas» se sobreponham à valorização das práticas, traduzindo-se numa mera reprodução de um discurso teórico elaborado e descontextualizado, caracterizado pela ausência de uma reflexão crítica (Formosinho, J. Ferreira F. e Machado J., 2000).

A Formação como Processo de Crescimento e Melhoria Pessoal e Profissional

Um dos desafios que hoje se colocam às instituições universitárias é justamente a construção de um projecto formativo que espelhe as especificidades da instituição e simultaneamente que se sustente em três dimensões: desenvolvimento pessoal;

desenvolvimento de conhecimentos e competências e um melhor conhecimento do mundo do emprego, de forma a permitir aos indivíduos uma maior autonomia na sua actividade profissional (Zabalza, 2004).

A formação na nossa perspectiva deve estar vinculada ao crescimento e melhoria das pessoas, não se limitando à mera aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas.

Consideramos que a formação deve ter uma influência directa nos processos formativos do desenvolvimento pessoal, caso contrário poderá pôr-se em causa a utilidade da mesma.

Entendemos portanto que «A formação, como os restantes processos de intervenção, fazem parte daquilo que Foucault denominava de «tecnologia do eu»» (Zabalza, 2004, p. 40), onde a qualidade dessa influência, na construção do eu, depende em grande parte da forma e do conteúdo da formação.

A noção de profissionalidade e de competência no desempenho de uma actividade profissional surge assim fortemente associada ao processo global de desenvolvimento e crescimento da pessoa. A questão que se coloca é se poderemos falar de formação enquanto «processo que nos levará a prejudicar-nos pessoalmente ou a prejudicar os outros?» (*Ibidem*).

O conceito de desenvolvimento pessoal é de uma forma consensual atribuído à educação e está associado ao processo de crescimento e à aquisição de capacidades, de forma a facilitar a integração no mundo da cultura, enquanto que a formação, de uma forma geral, é identificada com a aquisição de competências específicas ligadas ao mundo do trabalho.

Esta concepção de formação sustentada nas aprendizagens académicas imediatas e no desempenho profissional a longo prazo (Zabalza, 2004) afasta-se, em certa medida, de um «discurso pedagógico» que promova os processos de crescimento pessoal.

Ao nível das investigações realizadas no âmbito da organização formação há alguma unanimidade com o discurso político dos responsáveis pela educação.

O Relatório Mundial da UNESCO (1997), ao analisar o futuro da educação para o séc. XXI, sublinhou a necessidade da formação promover o desenvolvimento pessoal e profissional devendo para tal privilegiar: o aprender a ser; o aprender a aprender; o aprender a fazer e o aprender a viver com os outros.

Este facto traduz-se em algumas propostas assentes em princípios orientadores da formação, propostos por Formosinho e Niza (2002, p. 13):

- A promoção de uma ética profissional dos professores baseada no respeito pelos alunos e na preocupação de garantir as suas aprendizagens;

-
- A construção, a partir da investigação, de referenciais de competências capazes de melhorar a prática profissional e a formação de professores;
 - A colaboração entre investigadores e professores para a valorização da experiência e dos saberes práticos dos profissionais, particularmente como estímulo à inovação;
 - A promoção da autonomia dos professores, favorecendo a sua participação na gestão colectiva da educação, dando mais poderes às escolas e aos profissionais;
 - A integração dos pais e de outros actores sociais locais na vida das escolas e nos processos de decisão sobre os alunos e envolvendo-os a eles próprios;
 - A introdução de procedimentos de avaliação e de acompanhamento individual ou colectivo das práticas de ensino, de forma a fazer evoluir essas práticas e a desenvolver a profissionalidade dos professores (Tardif *et al.*, 1998, citado em Formosinho e Niza, 2002, p. 13).

86

A Formação Prática

É apontado à escola o facto de não conseguir acompanhar as mudanças que decorrem do desenvolvimento económico e social, acarretando exigências ao nível do desempenho profissional, ou mesmo do simples direito de todos os alunos terem sucesso escolar.

São múltiplos e relevantes os estudos que vários investigadores têm realizado no âmbito da teoria de formação profissional.

Os novos modelos de formação profissional de professores conceptualizam a prática profissional, não como uma simples aplicação de teoria concebida em centros de investigação e laboratórios, mas, antes, como um «espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos» (Tardif *et al.*, 1998, citado em Formosinho e Niza, 2002, p. 13).

Esta perspectiva atribui um papel importante à escola, enquanto local de trabalho para os profissionais da educação e simultaneamente centraliza a formação profissional ao nível da componente da prática pedagógica.

A articulação da formação ministrada na instituição de formação inicial e a prática profissional traduz

«(...)uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância. Nesta perspectiva a prática profissional ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve de forma simultânea os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno («professores cooperantes») e os professores da escola de formação» (Canário, 2001, p. 31).

De acordo com esta perspectiva, Roldão (citada em Formosinho e Niza, 2002) apresenta uma proposta de *«formação como projecto»* que contraria os planos – mosaico para privilegiar o projecto curricular como uma unidade onde interagem diferentes componentes, passando pela teorização dos práticos e pela meta-análise reflexiva do processo formativo por parte dos formandos.

Um dos objectivos da iniciação profissional é saber transformar e adequar os conhecimentos curriculares em conhecimentos possíveis de serem mobilizados para o quotidiano (Formosinho, 2001).

Aliás, a prática pedagógica visa, em termos formais:

«(...) a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, (...) a aquisição de capacidades de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas» (Formosinho e Niza, 2002, p. 18).

87

Trata-se portanto de proporcionar aos futuros professores a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais de forma a poderem fundamentar a sua acção educativa.

É este salto de estatuto de aluno das disciplinas para o de um futuro profissional que a prática pedagógica final origina nos formandos.

«*Este ruído produzido pela prática pedagógica*» (Formosinho e Niza, 2002) conduz as instituições por vezes a cair na indiferença, perante esta conflitualidade que poderia ser motivo de «regulação qualitativa» do próprio sistema de formação.

O que acontece é que, em vez disso, se privilegia a lógica disciplinar em vez de atribuir à prática pedagógica um estatuto importante na formação ao nível pedagógico, curricular e orgânico em vez da sua compartimentação disciplinar (*Ibidem*).

Quando se fala em estatuto pedagógico está-se a referir o papel formativo que é atribuído à prática pedagógica devendo esta ter como finalidade a aprendizagem das competências básicas, isto é, a «integração de conhecimentos, capacidades e atitudes adequados ao desenvolvimento educativo – de que o professor necessita para o desempenho das suas funções docentes» (INAFOP, 2001). A definição de competências serve assim de referência para o estabelecimento de processos formativos, para a sua avaliação e contínuo aperfeiçoamento.

Formosinho e Niza (2005) corroboram a definição mas sublinham a importância do professor ter a capacidade de mobilização de saberes para a resolução de problemas colocados pela prática docente.

É através da realização do estágio que os alunos, além de consolidarem aprendizagens, são avaliados nas suas potencialidades como futuros profissionais.

A avaliação das aptidões profissionais individuais tem incidido, segundo Formosinho (2001), sobre várias dimensões do perfil docente, dada a complexidade e as multifacetadas da actividade docente:

- Dimensão intelectual
- Dimensão técnica
- Dimensão moral
- Dimensão relacional.

Constata-se que a dimensão intelectual é a que as instituições de ensino superior valorizam e se sentem mais aptas para avaliar, em detrimento das outras dimensões, nomeadamente, a dimensão técnica (pedagógica, curricular, didáctica). Este facto deve-se, em grande, parte ao processo de academização da formação inicial.

88

A Supervisão

Se pensarmos na qualificação da escola e dos professores como via para enfrentar os desafios do séc. XXI, somos levados a perspectivar de que forma a supervisão pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O conceito de supervisão é polissémico, sendo várias as perspectivas e definições partilhadas por diferentes autores.

Esta diversidade de significados atribuídos à supervisão prende-se com o facto de este conceito ter subjacente uma determinada concepção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia educativa, políticas educativas, teorias de formação de professores, concepções de formação, de professores e de escola.

A supervisão é um conceito que está ligado à orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e mais informado (Alarcão, 2003), sendo fortemente determinada pela postura e visão do supervisor, que de forma

«(...)inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico» (Mintzberg, 1995, citado em Alarcão, 2003, p. 45).

Iremos analisar a dimensão da supervisão na formação de professores, ou seja, a supervisão formativa ou pedagógica, enquanto meio para a promoção do desenvolvimento profissional.

Relativamente à supervisão pedagógica esta pode acontecer em diferentes contextos. Ao nível da formação inicial de professores, nomeadamente, no estágio e na formação especializada, na formação contínua, ou seja, na formação em contexto.

A prática pedagógica é uma das componentes da formação de professores que se inicia na formação inicial e que continua pela formação contínua dos professores. Sustentamos que a formação nunca está acabada e que vai acontecendo ao longo da vida representando um papel determinante no desenvolvimento profissional dos professores.

Não foi contudo esta perspectiva que prevaleceu até aos dias de hoje.

Inicialmente, até à década de 80, a supervisão da prática pedagógica limitava-se à orientação dos estágios apenas na formação inicial. Só nos anos 90 se assistiu a uma viragem na conceptualização dos próprios modelos de formação de professores e simultaneamente a uma mudança de paradigmas conceptuais na forma de ver o exercício da supervisão e o papel do supervisor.

Hoje o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores reveste-se de dimensões que se prendem com os processos de auto-reflexão e auto-consciencialização das necessidades de formação de cada professor, enquanto pessoa e profissional, adequadas aos contextos.

O supervisor é visto como um «ecologista social» que reconhece e valoriza os contextos nas aprendizagens.

São apontadas três grandes finalidades à supervisão:

1. Melhorar a instrução;
2. Desenvolver o potencial de aprendizagem do educador;
3. Promover a capacidade da organização criar ambientes de trabalho auto-renováveis (Garmston, Lipton e Kaiser, citado em Oliveira-Formosinho, 2002, p. 24).

A primeira função refere-se ao melhoramento da prática onde se inclui a necessidade de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos na área do desenvolvimento da aprendizagem.

A segunda função focaliza-se no desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem.

Constata-se ainda que a supervisão apresenta «interfaces» com o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

De acordo com Alarcão (2003) a supervisão exerce uma acção directa na prática pedagógica que, por sua vez, actua sobre o processo de ensino/ aprendizagem promovendo assim o desenvolvimento do aluno e do professor em formação.

A relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão, 2003) traduz-se em vários pressupostos: o professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento

com um futuro e um passado de experiências; o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se também numa situação de aprendizagem; o supervisor é geralmente um adulto geralmente com mais experiência e a sua função é ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

Os Modelos de Supervisão: Janelas? Ou Muros?

Sergiovanni e Starratt (1993, citado em Tracy, 2002), recorrem às metáforas das janelas e dos muros, para se referirem aos benefícios e perigos que advêm dos modelos de supervisão, sublinhando que:

90

«Os modelos no ensino e na supervisão, são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas» (Ibidem, p. 26).

Um modelo por si só não é bom ou mau, a forma como o utilizamos é que faz com que ele se expanda (abra janelas) ou restrinja (crie muros). No início da actividade profissional um modelo pode vir a dar resposta às nossas necessidades e interesses. Mais tarde poderemos descobrir outros modelos que apresentem pressupostos que respondam melhor às necessidades pessoais e organizacionais.

São variados os modelos de supervisão que se encontram na literatura. Alarcão (2003) apresenta nove cenários de supervisão que têm implícitas diferentes concepções de supervisão.

Estes cenários sistematizam diferentes perspectivas da práxis da supervisão, mas não correspondem a concepções estanques e compartimentadas, apresentam sim, facetas comuns que coexistem com frequência:

- a) O cenário da imitação artesanal
- b) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada
- c) O cenário behaviorista
- d) O cenário clínico
- e) O cenário psicopedagógico

-
- f) O cenário pessoalista
 - g) O cenário reflexivo
 - h) O cenário ecológico
 - i) O cenário dialógico.

Estes nove cenários representam enfoques diferentes sobre a supervisão, enquanto processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional.

São conceptualizações teóricas complementares que coexistem com frequência, mas que se situam mais no campo virtual do que real (Alarcão, 2003).

Acreditando que os modelos representam um potencial para o campo da supervisão, temos também consciência que o uso que fazemos deles pode limitar a reflexão e bloquear outras perspectivas.

Tracy (2002, p. 29) nesse sentido, alerta para três perigos que os modelos de supervisão podem originar:

1. criar um esforço competitivo entre os adeptos de vários modelos, no sentido da submissão da comunidade educacional.
2. conduzir a investigação e prática através da perspectiva de um modelo apenas.
3. permitir aos modelos (mesmo os modelos múltiplos) limitar e definir as nossas percepções.

91

O Supervisor Institucional e Cooperante: as Interfaces

Entendendo que a análise de cada um dos modelos supervisivos, referidos anteriormente, poderia tornar-se exaustiva, optámos por apresentar uma análise sucinta das funções de dois elementos fulcrais no processo formativo dos alunos: o supervisor institucional e o supervisor cooperante.

Perspectivamos o supervisor como um facilitador de aprendizagens que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos, através da implementação de estratégias supervisivas promotoras da reflexão e espírito crítico nos seus formandos (Alarcão, 2003).

As acções do supervisor institucional e do supervisor cooperante devem conjugar-se de forma a «promover e orientar a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente» (Formosinho, 2005, p. 32), exigindo destes dois intervenientes uma «ruptura epistemológica» (Formosinho, 2005) na relação com os saberes, uma vez que estes não têm valor em si mesmos, mas antes naquilo que representam para a acção docente. Os saberes disciplinares devem pois ser transformados e mobi-

lizados em saberes profissionais, cabendo ao supervisor institucional e ao supervisor cooperante promover essa transformação.

A avaliação formal do desempenho docente em contexto real traduz-se na avaliação do desempenho profissional do estagiário que também é uma tarefa comum ao supervisor institucional e ao cooperante.

Contudo, há especificidades de cada um dos supervisores que os distinguem em alguns papéis. Assim, o supervisor cooperante porque está inserido profissionalmente numa sala, dentro da escola, a sua acção situa-se ao nível da formação em contexto, enquanto que ao supervisor institucional, que não está diariamente na escola de acolhimento, apenas a vai visitando, cabe a tarefa de fazer a ponte entre a instituição de formação e os cooperantes.

Por seu lado o supervisor institucional intervém individualmente junto dos cooperantes e dos seus estagiários, tendo um papel de «*mediador educativo*» (Formosinho, 2005), mediador entre os seus estagiários, os cooperantes com quem trabalha, e os professores das disciplinas curriculares da instituição de formação.

É também função do supervisor institucional recorrer aos professores das diferentes disciplinas para darem apoio às dificuldades dos alunos e transmitir-lhes informações relativas ao desempenho dos estagiários nas diferentes áreas do saber.

Por fim, o supervisor institucional tem o papel de coordenar e constituir equipa com os cooperantes que trabalham com ele.

A importância dos professores cooperantes na formação prática dos professores é de tal forma determinante que são poucos, senão nenhuns, os professores que não recordam o seu professor cooperante aquando da realização do estágio.

«O professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente» (Formosinho, 2001, p. 58).

Este elemento é um modelo e ao mesmo tempo uma referência profissional e afectiva inesquecível e insubstituível dado:

«(...)o seu papel na construção de uma Profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional(...)» (*Ibidem*).

De um modo geral, o que se constata é que a interacção dos professores cooperantes com a instituição do ensino superior se restringe à interacção com os professores de práticas.

Numa linha academicizante de formação verifica-se uma compartimentação entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica e conseqüentemente menos interacção entre os diferentes formadores envolvidos.

Este distanciamento entre a componente disciplinar de um curso e a componente relativa à prática pedagógica traduz-se em poucas interacções entre os formadores e, conseqüentemente, em pouca ou mesmo nenhuma «influência dos professores cooperantes nas políticas e práticas da instituição de formação» (Formosinho, 2001, p. 59).

Inferimos assim que a supervisão não pode ignorar as vantagens que advêm do estabelecimento de parcerias entre os locais de estágio e a instituição de formação inicial. Aliás, vários estudos confirmam que os adultos crescem e aprendem melhor em ambientes de colaboração e cooperação. (Johnson & Johnson, 1987; Barth, 1990; Fullan, 1990, citado em Tracy, 2002).

Acreditamos que o sucesso dos alunos passa também pela prática de aprendizagens cooperativas, independentemente do nível de ensino em que se situam. As Orientações Curriculares, referentes ao pré-escolar, referem, a este propósito, que o ambiente educativo deve organizar-se de forma a que a cooperação seja uma estratégia formativa e um objectivo prioritário no desenvolvimento da acção educativa.

É interessante salientar que já grandes pedagogos sublinharam a importância da cooperação no contexto educativo, (Freire, (1975), Dewey (1953), Perrenoud (2002), entre outros).

Concluimos assim, sublinhando a importância da cooperação entre todos os intervenientes directos no exercício duma supervisão, sendo necessário o permanente *feedback* dos supervisores para que o formando, integrado numa equipa de trabalho, vá descobrindo e desenvolvendo competências pessoais e profissionais (através dos processos de auto – reflexão, partilha de ideias e acções em equipa).

«A supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece *feedback* suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo» (Tracy, 2002, p. 83.)

Considerações finais

É hoje generalizado o reconhecimento de que a qualidade da educação depende em grande parte da qualidade da formação dos professores, cabendo às instituições de

formação inicial a grande responsabilidade de avaliar a pertinência das suas propostas formativas, a adequação das mesmas às exigências do mercado de trabalho e às problemáticas emergentes da sociedade em que vivemos.

O conceito de formação sugere assim a necessidade de articulação dos vários modos de aprendizagem com as várias situações formativas que as pessoas vivem ao longo da vida (Canário, 1996). A formação merece ser repensada em termos de educação para a cidadania e da construção das próprias pessoas, em todas as suas dimensões humanas, não podendo esquecer que os educadores são agentes de desenvolvimento humano e que o seu processo formativo deverá trazer mais-valias ao nível dos saberes e conhecimentos em geral, mas também contribuir para os tornar pessoas melhores, caso contrário poderemos questionar a sua utilidade.

De acordo com esses pressupostos a ação dos dois intervenientes directos na supervisão (supervisor institucional e supervisor cooperante) deve sustentar-se na compreensão das problemáticas emergentes nos contextos e no alargamento a novas aprendizagens, ajudando-os a transformar e a mobilizar os saberes disciplinares em saberes profissionais.

Por outras palavras, trata-se de apoiar o aluno a passar de aluno das disciplinas curriculares a futuro professor, criando uma responsabilização docente progressiva que contribua para o seu processo de crescimento profissional.

Referências

- Alarção, I. e TAVARES, J., (2003) *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina 2ªEd.
- Canário, Rui (1996). »Entrevista a Rui Canário». *CADERNOS DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA*. 38, (Abril, Maio, Junho). Lisboa: APEI, 4-10.
- Cortese, Luíza, e Stoer (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação (I.I.E.)*, 9 (1-2), 35-51.
- Delors, Jacques (Org.), (1997). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dewey, John (1953). *Como Pensámos*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, John (1965). *Vida e Educação*. S. Paulo: Edições Melhoramentos.
- Formosinho, João (1986). Quatro Modelos Ideais de Formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP-ME.
- Formosinho, João (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.
- Formosinho, João, Ferreira Fernando e Machado Joaquim. (2000). Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Docente. In *V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia (Actas) nº 4 (vol.6) Ano – 4º*. (pp. 345-351). (doc. polic.).
- Formosinho, João e Niza, Sérgio (2002). Anexo à Recomendação sobre Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. INAFOP (Instituto Nacional de Formação de Professores), 9-30.
- Formosinho, João (2005). *Prática Pedagógica e Certificação Profissional dos Professores: análise organiza-*

-
- cional da prática pedagógica final. (doc. polic.) (no prelo).
- Freire, Paulo. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, Luísa Varela de & Freitas, Cândido M. Varela de (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa (Col. Guias práticos).
- Garmston J. Robert *et al.*, (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho. (Org.). (2002d). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. (pp. 17-118). Porto: Porto Ed.
- GEDEPE. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- INAFOP. (2001). Perfil geral do desempenho do educador e do professor e perfil específico do desempenho do educador de infância. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lesne, Marcel (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Ed. Gulbenkian.
- Nóvoa, António (1991). A Formação contínua entre a Pessoa – Professor e a Organização-Escola. *Inovação* (I.I.E.). 4, (1).
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2001a). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. Braga: Instituto de estudos da criança. (doc. polic.) 20 págs.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2005). Da formação dos professores de crianças pequenas – O ciclo da homologia formativa. In Guimarães, C. (Org.). *Perspectivas para Educação Infantil: Formação Profissional e Práticas Educativas*. São Paulo: Junqueira & Marin, Editores.
- Perrenoud, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luíza (1999). «Levantando a pedra» – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento.
- Tracy, Sandra J. (2002) Modelos e Abordagens In J. Oliveira-Formosinho. (Org.). (2002b). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Ed.
- Zabalza, Miguel A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.