O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL DUMA PERSPETIVA DOS ORIENTADORES DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Filipa D. Duarte[6]
Amélia Lopes[7]
Fátima Pereira[8]

Resumo

Este estudo aborda a formação inicial de professores, evocando os dois parceiros habituais neste estádio de aprendizagem: a escola e a faculdade. Assim, a formação inicial é entendida como uma atividade temporal e espacialmente delimitada, estabelecendo relações entre o conhecimento científico e a intervenção educativa em sala de aula. Paralelamente com a formação inicial surge a supervisão pedagógica que assume uma tarefa árdua e dilemática, mas também essencial para que o futuro professor construa o seu repertório de competências e conhecimentos. Esta tarefa é-nos aqui apresentada pela voz de três professoras do 3.º Ciclo do Ensino Básico com mais de vinte anos de carreira, reconhecidas pelos seus pares e pela comunidade educativa como profissionais de excelência. Neste estudo exploratório, recorremos ao método da narrativa biográfica para dar voz às professoras, produzindo conhecimento a partir de uma abordagem que potencia a compreensão em maior profundidade das dimensões da identidade docente. Estas dimensões aproximam-se dos modos de se relacionar, de dialogar, de aprender e do modo como as vivências individuais em contexto assumem significação aquando da reconstrução da história de vida. Os resultados obtidos permitem constatar que, para além de elementos constitutivos da identidade, a

[6]Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal). Email: filipadanieladuarte@gmail.com .

[7] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal). Email: amelia@fpce.up.pt

[8]Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal). Email: fpereira@fpce.up.pt

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

supervisão pedagógica é algo valorizado, tido como fundamental, pelas professoras, para que a sua prática pedagógica acompanhe a evolução do conhecimento, apresentando-se a supervisão como uma das formas de prosseguir nesse objetivo.

Palavras-chave: Formação Inicial; Supervisão Pedagógica; Narrativa Biográfica; Identidade Docente.

Introdução

Os professores são e já foram alunos, sendo as escolas onde trabalham espaços privilegiados de aprendizagem e de formação. Nestes espaços, os professores lecionam acompanhados das suas experiências, dos saberes específicos da sua disciplina e das relações interpessoais que estabelecem com os restantes membros da comunidade educativa.

Durante o estágio pedagógico, os professores assumem uma dupla função: a de professor e a de aluno. É durante este ano que se deparam com o confronto entre o que aprenderam durante a formação inicial e a prática efetiva da profissão. Consequentemente, a formação de professores é entendida, no exercício inicial da profissão, como um conhecimento a desocultar, tanto para os sujeitos como para a restante comunidade escolar, organizadora e gestora do processo de formação. Sendo assim, a formação inicial, aqui entendida como licenciatura, e o estágio pedagógico são encarados como "um processo histórico evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional" (Cunha & Veiga, 1999, p.30).

Estudos biográficos recentes sobre os professores (Alliaud, 2000 cit. in Ardiles, 2009, p.102) e a carreira docente (Bolívar, 1995 cit. in Ardiles, 2009, p.102) permitem desbravar o campo das narrativas autobiográficas, reconhecendo a importância dos lugares onde a formação de professores se desenvolve, onde existe a interação das histórias pessoais com as histórias coletivas nas escolas. Estas teorias permitem-nos reconhecer a formação como um processo dialético onde o professor se constrói como sujeito mediante as suas ações e a sua experiência realizada na socialização (Ardiles, 2009, p.103). Posto isto, a identidade profissional emerge da relação do professor com os contextos de formação inicial e o próprio currículo, este último representando uma

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

cultura e mediando as relações entre escola e a sociedade e entre teoria e prática (Carr & Kemmis, 1988).

É também reconhecido aos professores, durante a formação inicial, a capacidade de elaboração de sistemas de pensamento e formas de atuar como docentes, dado que, num primeiro momento, a sua formação inicial e especializada é ministrada por uma faculdade de acordo com planos de estudo aprovados não só por esta, mas também pelo Ministério da Educação, do Ensino Superior e da Ciência. Seguidamente, ocorre a socialização profissional, que se desenvolve no espaço institucional da escola e perante os alunos. Junto de professores supervisores, o jovem professor confronta então a teoria adquirida na fase anterior com a realidade prática em que passa a estar inserido. Contudo, estes não são os únicos momentos de construção de identidade, pois, previamente, existe uma biografia escolar, onde o professor foi aluno e elaborou a sua própria conceção da profissão.

Face ao exposto, centrou-se esta investigação na formação inicial de professores e respetiva supervisão pedagógica e como ambas são fundamentais para os professores, procurando compreender o papel da formação inicial na perspetiva dos orientadores de estágio pedagógico.

Formação Inicial

Para este estudo adotou-se o intervalo temporal decorrente entre o Estado Novo até ao século XXI, pois é nele que os participantes neste estudo frequentaram a escola e, posteriormente, a faculdade. Durante o Estado Novo, o regime de Salazar debruçou-se sobre a educação, procurando responder aos atrasos estruturais do sistema educativo; à época, Portugal apresentava-se com uma elevada taxa de analfabetismo, uma reduzida frequência escolar e escassez de professores, de instalações e de material. Para fazer face a este cenário, a educação passou a assumir um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e o desenvolvimento do país graças à reforma de Veiga Simão. Consequentemente, a expansão do sistema educativo nacional obrigou ao recrutamento em massa de professores ficando, a década de 70, marcada pelos esforços de implementação de uma rede de formação inicial de professores nas Universidades e Escolas Superiores de Educação.

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

A década de 80 continuou com o movimento reformador da educação e o país a braços com a carência de professores. Isto levou a um esforço do Governo, em parceria com os Sindicatos de Professores, no sentido de promover a profissionalização em serviço (Esteves, 2007), a formação em serviço e a profissionalização em exercício (Nóvoa, 1992, p.62). É importante realçar que é durante esta década, pós-revolução dos cravos, que os professores adquirem um enorme poder simbólico, visto haver a crença nas potencialidades da escola para a transformação e para o progresso social (Nóvoa, 1995).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada em 1997, e introduziu a escolaridade obrigatória de nove anos e a licenciatura como a qualificação necessária para todos os docentes. Esta deveria abarcar três componentes (Campos, 2002, p.25): a da formação pessoal, social, cultural, científica, técnica ou artística ajustada à especialidade; a componente pedagógica, isto é, as didáticas específicas para a profissão; e, por fim, uma componente de prática pedagógica. O consenso nacional face à aprovação da L.B.S.E. demonstra a intenção de um maior investimento na educação dos portugueses e na formação dos futuros professores. A formação dos professores passou a ter, então, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro), e a sua atividade a ter de assentar também numa sólida formação cultural, pessoal e social.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente faculta experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos futuros professores, proporcionando o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção. Consequentemente, a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um supervisor junto do estagiário justifica-se pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada do processo de

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

consciencialização e integração de especificidades da competência profissional. A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso, antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas inter-relações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial.

A formação inicial, no início dos anos 90, passou a implicar uma formação especializada para o exercício da docência (art.º 33º da L.B.S.E.). No entanto, esta via profissionalizante não afastou as universidades da formação de professores; pelo contrário, a ligação com a investigação científica sugere que as universidades são o espaço ideal para formar professores, passando a sala de aula a ser encarada como um laboratório. Este é o momento em que a lógica da formação e a lógica da prática interagem, na medida em que, numa época em que se incita ao movimento do professor como prático reflexivo, sê-lo implica tornar-se consciente do saber tácito, que frequentemente não é expresso. O estágio assume-se como o momento da exploração da ideia de que os professores devem criticar e desenvolver as suas teorias práticas à medida que refletem, tanto sozinhos como em conjunto, na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (Zeichner,1993).

Supervisão Pedagógica

Quanto à supervisão pedagógica, a nossa perspetiva assenta nas propostas de Alarcão e Tavares (1987) e Vieira (1993), nas quais está presente a noção de desenvolvimento profissional e a defesa de uma reflexão constante sobre o trabalho feito. A supervisão pedagógica pode ser definida como "o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (Alarcão & Tavares, 2003, p.16). Destacamos assim dois aspetos: o primeiro acentua o carácter de processo que encerra o conceito de supervisão pedagógica, ou seja, trata-se de algo continuado no tempo; o segundo aspeto remete para a indissociabilidade do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento humano do futuro professor.

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

No âmbito da formação nacional de professores, o conceito de supervisão corresponde à definição de orientação da prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003). A iniciação da prática profissional pode assumir diferentes formas, desde a observação e análise de práticas de professores que lecionam numa escola, passando por intervenções pedagógicas pontuais, assumindo, na fase final da licenciatura, a figura do estágio profissional. Este estágio remete para o momento de formação em que o aluno é colocado numa escola, onde irá desenvolver a sua prática sob a orientação da instituição formadora, na figura do supervisor da faculdade, e sob o olhar atento do supervisor cooperante, que faz parte integrante do estabelecimento de ensino onde a prática decorre (Tomaz, 2007).

A escola assume-se, então, como um espaço onde se forjam relações de amizade, mas também de animosidade; um espaço onde há uma ordem social estruturada hierarquicamente, enquanto se proclama a justiça e a igualdade. É a escola como organismo vivo que nos permite uma diversidade de interações (Lopes, 2002, p.130). No caso do professor estagiário, é o momento de estabelecer relações de proximidade ou distância com os colegas de grupo e restantes estagiários, com os orientadores, os supervisores, em suma, com toda a comunidade escolar. Também é o momento de perceção das dificuldades que o corpo docente pode criar face a novos projetos e ideias. Trata-se do contacto com a realidade, que nem sempre é semelhante à realidade idealizada. Por vezes, o estágio de futuros professores é feito com docentes que habitualmente são modelos de continuidade e pouco abertos a novas experiências. Assim, o estagiário vê-se perante duas opções: a primeira remete para a escrupulosa continuidade do supervisor; a segunda opção conduz à evocação da sua memória do que é ser-se professor ou dos modelos que no seu percurso biográfico mais o marcaram e que, justamente por isso, estão mais próximos da sua identidade (Vieira, 1999). Não podemos ignorar que se trata da aprendizagem de uma profissão por observação, isto é, o futuro professor socializa através da observação e da interiorização de modelos de ensino, cujo conhecimento ocorre durante o ano de estágio.

A supervisão da prática pedagógica de professores no estágio pedagógico é uma tarefa árdua e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação, pois trata-se de apoiar professores que são confrontados com a primeira experiência em sala de aula, com o culminar da sua formação. Este é o

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

momento em que os futuros professores põem as "teorias em prática", testando-as e adaptando-as até chegar ao seu estilo de docência. Segundo Capel (1997), é durante esta etapa formativa que o professor constrói o seu repertório de competências e de conhecimentos. O futuro professor já tem, previamente ao estágio pedagógico, perspetivas sobre o ensino, os professores, a aprendizagem e os alunos e, apesar de recetivo a aceitar outro modelo, vai extrair significados das situações educativas a partir desse sistema interpretativo prévio, modificado durante a sua experiência enquanto estudante (Wodlinger,1990).

Do ponto de vista do supervisor, esta etapa implica a mobilização e o cruzamento dos contextos de conhecimento pessoal, público e partilhado, e coloca a experiência dos formandos no centro da aprendizagem profissional. Cabe aos supervisores a criação de oportunidades para que os formandos desenvolvam uma consciência crítica do seu papel na escola, desenvolvendo um ciclo reflexivo sobre a sua própria prática pedagógica. Vonk (1988) refere os primeiros anos de carreira como fulcrais na evolução do profissional docente; é nesta altura que surge um conjunto de mudanças na reflexão do professor sobre a sua profissão e a forma como a exerce.

Todavia, não só o estagiário enceta um ciclo reflexivo, o supervisor também, tornando esta prática pedagógica num processo dinâmico e evolutivo, conducente à emancipação profissional. Tendo isto em conta, o estágio pedagógico torna os supervisores e os estagiários em parceiros de aprendizagem. Para a concretização desta aprendizagem, o currículo de formação vai sendo adaptado e implica tarefas metacognitivas de planificação, monitorização e avaliação, promovendo uma visão crítica da pedagogia.

Questões de Investigação

Neste estudo, recolheram-se relatos biográficos de professoras supervisoras que foram a matéria-prima para a construção de histórias de vida. Adotou-se assim o método da narrativa biográfica para responder ao seguinte objetivo:

Identificar os fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada no que diz respeito a:

percurso académico até ao ingresso na carreira docente;

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

experiências de supervisão;

experiências de formação.

Pretende-se perceber, neste estudo exploratório, o percurso realizado pelas professoras entrevistadas para serem professoras supervisoras; também se pretende entender se efetuaram diligências para assumir este papel e, caso o tenham feito, quais; finalmente, pretende-se verificar se foram efetuados ajustes à prática supervisiva e o que os terá espoletado.

Método

A investigação narrativa supõe o conhecimento que interpreta a identidade como uma forma de aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e o modo como os narram num esforço de os explicar; o importante é a voz dos sujeitos. Recorde-se que foi a partir dos anos 50, do século passado, que se sentiu a necessidade de dar voz ao indivíduo em vez de falar na vez dele, consequentemente, passou-se a destacar a importância de prestar atenção às experiências de vida individuais, aos recortes de vida do quotidiano (Hernández, 2004). O uso do método da narrativa biográfica justifica-se pela experiência humana, na qual a Humanidade, individual e socialmente, vive narrativas. Desta forma, a narrativa é entendida como um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e tornada significativa. O método proposto permite a construção de histórias de vida que, por sua vez, geram conhecimento que permite compreender em maior profundidade as dimensões da identidade docente. Assim, o professor passa a ser mais do que um mero contador de histórias, torna-se um investigador da própria docência.

O método da narrativa biográfica recorre às memórias dos professores, evocando o contexto sócio-histórico, valorizando a narrativa em si e por si, como fonte de informação. Assim, ambiciona-se produzir saber em contexto, valorizando os sujeitos. O uso deste método corresponde à tradução no campo da formação profissional de professores, da procura de significados construídos pelos sujeitos sobre o seu próprio quotidiano (Esteves, 2007).

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

Participantes

Neste estudo exploratório participaram três professoras, cuja carreira se tem desenvolvido nos últimos anos em duas escolas do distrito do Porto. São professoras que se assumem como participantes ativas em grupos de investigação nas suas escolas e já foram supervisoras de estágios pedagógicos em dois grupos de docência, o 300 (Português) e o 330 (Inglês). Atualmente, uma delas não orienta por opção e as restantes não orientam devido ao decréscimo de futuros professores e aos reajustes pós-Bolonha.

As três professoras intervenientes exercem em dois agrupamentos distintos, sendo que a Rosa Maria e a Lia lecionam num agrupamento de escolas na periferia do Porto. Por sua vez, a Maria Teresa leciona num agrupamento no centro do Porto. Os dois agrupamentos têm colaborado ativamente, ao longo dos anos, na formação de professores, através de estágios integrados para formação inicial de professores de várias áreas disciplinares.

Procedimentos

Os instrumentos para a recolha de dados de tipo narrativo foram diversos e incluíram entrevistas semi-estruturadas e um guião composto por tópicos referentes ao objetivo deste estudo. Ao elaborar o guião procurou-se potenciar conceções de ser professor, da identidade profissional, da supervisão pedagógica presentes nas representações das professoras participantes nesta pesquisa. Os instrumentos utilizados assumiram uma sequência temporal que permitiu recolher informações biográficas sobre as professoras, a fim de melhor as caracterizar. Todavia, face a algumas imprecisões nos discursos, foi necessário utilizar um outro instrumento: um questionário identificativo, com vista a traçar um perfil das entrevistadas e colmatar algumas incoerências temporais.

Resultados

O início da vida profissional das professoras concentra-se nas décadas de 1970 e 1980; todavia, apenas a Lia e a Maria Teresa se tornaram professoras nesse período, justamente nos anos em que a defesa da educação se tornou apanágio da sociedade portuguesa e num período de grandes mudanças educativas, tal como referido

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

anteriormente. Assim, uma questão que interessou explorar relaciona-se com a decisão de ser professor. É possível afirmar que, no caso de duas das professoras, a opção por esta carreira não se prendeu à vocação, embora esta esteja ligada à profissão docente e seja reconhecido explicitamente por Maria Teresa: "ser professor requer vocação; o professor tem que galvanizar, tem que conquistar."

Quer por opção económica, quer por vocação, várias foram as razões que conduziram estas três mulheres a abraçarem a docência, todavia, as três destacam a família como preponderante para o impulsionar da escolha da profissão. Assim sendo, denota-se que emergem dois eixos da opção pela carreira, o vocacional que no caso da Lia e da Maria Teresa não foi primordial, antes uma construção do gosto pela profissão; e o familiar que desempenhou um papel fundamental nas três, ao manifestar o apreço pelo papel do professor, no caso da Rosa Maria, e ao reconhecer as vantagens sociais no caso das restantes professoras. Todavia, a opção pela carreira foi pautada também pelas experiências académicas anteriores que foram positivas e contribuíram para a admiração pela profissão, visto que o professor tem contacto com a profissão, mesmo antes de exercê-la. Ele ensina como foi ensinado, incorporando modelos ao longo da vida escolar e familiar. No quotidiano da sala de aula, o professor põe em prática o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações interpessoais, entre outros.

Em suma, são muitas as lembranças que os sujeitos têm dos aspetos que os levaram a optar pela docência, sobretudo da família, o que demonstra que a identidade é um processo que integra várias experiências ao longo da vida.

Outra categoria que interessava aprofundar era a inserção no mercado de trabalho, quer pelos sentimentos que provoca, quer pelo modo como se processa e aqui, mais uma vez, verifica-se que o eu pessoal é indissociável do eu profissional, pois a docência é impregnada de valores e exige dedicação e competências interpessoais. Posto isto, verifica-se uma inserção difícil para a Lia, pois deparou-se com o ensino de adultos e estes não a aceitaram facilmente como professora, pois era uma fase de "aversão ao poder".

A inserção no mundo escolar da Lia aconteceu antes da inserção da Rosa Maria e isto traduz-se em influências diferentes na prática pedagógica. Se, por um lado, a Lia se viu perante um momento histórico marcante que lhe exigiu marcar uma posição num

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

estrado, a Rosa Maria viu-se a braços com a lei da oferta e da procura, que condicionou a sua opção de recrutamento.

Mais uma vez, os percursos divergem no que diz respeito ao estágio profissional. A Lia e da Maria Teresa fizeram a profissionalização em serviço, "que era um contrato plurianual com horário de 22 horas"; no caso da Rosa Maria, foi realizado o estágio pedagógico.

A supervisão pedagógica surge tarde na vida destas professoras, mas reconhecem-lhe vantagens, sobretudo a monitorização do trabalho individual, dado que, como a Lia expõe, o início da carreira foi "um processo mais solitário, mais sofrido. Eventualmente mais eficaz". Para estas professoras, várias foram as razões que as conduziram à supervisão, por exemplo, a Rosa Maria aponta como razão a possibilidade de permanecer em contacto com o centro de formação por excelência, a Faculdade de Letras, permitindo-lhe "estar sempre muito mais atualizada porque a faculdade era o meio para manter essa atualização do conhecimento". Esta ânsia de conhecimento vai de encontro à definição de supervisor sugerida pela Lia: "humildade, flexibilidade, competência científica, garra". E reconhece que é "demasiado exigente", isto porque se o orientador "quer melhorar a peça" tem de ser exigente, caso contrário, os futuros professores "não saem da cepa torta".

O desafio do papel de supervisor, nas palavras das próprias, surge por convite quer encetado por colegas, no caso da Maria Teresa, quer formulado pela própria direção de escola. Todavia, o abraço deste novo papel deu-se por razões diferentes, no caso da Lia foi a consciencialização que já o poderia fazer, quer devido à idade, quer devido à experiência. Também contribuiu para esta decisão a colega com quem partilharia o papel de supervisão, a Rosa Maria. Já para a Maria Teresa, a supervisão surgiu por convite, aos 32 anos, dada a falta de supervisores.

Apesar da supervisão ter surgido em momentos diferentes da vida destas professoras, houve o cuidado na preparação do novo papel; no caso da Maria Teresa, houve a busca, quiçá exaustiva, da bibliografia disponível sobre a temática: "Comecei a documentar-me, comecei a ler assim uns livros de pedagogia, observação de aulas (…) muni-me de uma vasta bibliografia". Maria Teresa também reconhece que a teoria não é suficiente para o sucesso como supervisora, também é importante o entusiasmo"em tudo aquilo que fazia". Este trabalho solitário de busca bibliográfica contrasta com as sessões

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

de esclarecimento e de partilha que a Lia e a Rosa Maria frequentaram na Faculdade de Letras.

Discussão

O presente estudo, partindo do pressuposto que a identidade docente é algo em construção e influenciado pelo meio envolvente, demonstrou que para a construção da identidade contribui, no caso concreto destas três professoras, não só a formação inicial, mas também a supervisão pedagógica. Assim sendo, a formação inerente ao próprio sujeito assenta num processo de ser, através da sua história de vida. Compreende-se a formação inicial como um processo coletivo de partilha de experiências que conduzirá a mudanças de posturas e atitudes, pois tanto a formação inicial como a supervisão pedagógica implicam uma recomposição identitária.

Os resultados da investigação permitem constatar que, para além de elemento constitutivo da identidade, a formação é algo extremamente valorizado pelo professor. As professoras consideram fundamental para a sua prática pedagógica acompanhar a evolução sistemática do conhecimento. Mais ainda, a nível pessoal, constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades que se identificam com o mundo escolar que habitam. Na escola, perante confrontos, contradições e consensos, o professor constrói com a instituição, com os alunos, com a profissão, a sua própria identidade.

Em relação à formação inicial, as professoras são unânimes ao considerar que esta deve ser redimensionada, nomeadamente em relação ao programa curricular e à adequação programática dos programas escolares. A supervisão é encarada como mais uma etapa no desenvolvimento pessoal e profissional, potenciando espaços de partilha não apenas na formação da identidade docente dos novos professores, mas também enriquecendo a identidade dos supervisores.

Durante a implementação deste estudo exploratório foi-nos possível identificar algumas limitações, nomeadamente o curto período de tempo disponível para a realização do mesmo; o número limitado de encontros com as participantes; a homogeneidade do grupo de participantes, na medida em que são mulheres na mesma faixa etária e que lecionam na área metropolitana do Porto.

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

Com este estudo exploratório pretendemos fazer emergir no panorama educativo pistas para a identificação e compreensão dos traços de uma identidade docente valorizada e como potenciá-la a partir da formação inicial.

Face à opção pela profissão, pondera-se se de facto não terá sido a vocação a motivar as professoras, pois embora não tenham concebido a vocação como um chamamento, a Lia e a Rosa Maria descobriram a profissão mais adequada ao seu perfil, dado que foram capazes de avaliar em que profissões ele se encaixava melhor, de acordo com suas preferências e também de evoluir dentro da própria profissão, querendo sempre mais. Para a Rosa Maria, a opção pela docência surge mais tarde, o que poderá querer dizer que já existia uma vocação e a consciencialização dessa mesma vocação, todavia esta só foi concretizada posteriormente. Podemos ainda questionar se a vocação não estaria presente nas outras duas professoras e estas apenas não estavam conscientes disso. Apesar de a vocação não ter sido explicitada no discurso de Lia, esta permanece na profissão por realização pessoal, adquirida através da identificação com a profissão. No caso da Maria Teresa, quando enceta uma definição de vocação, ela mobiliza o conceito de conquista, o que parece remeter para um processo árduo e algo a construir, onde não há um manual de instruções.

Em suma, nos resultados acima apresentados, denota-se o vaivém entre a formação inicial e a supervisão pedagógica. Tratando-se de um processo que implica partilha e promoção de aperfeiçoamento, sendo feito segundo os exemplos apresentados, nas reuniões e seminários na faculdade, no trabalho diário com os estagiários. É esta atitude de partilha que promove práticas reflexivas.

Referências

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987, 2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Ardiles, M. (2009). Los professores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias. In José Ignacio Flores & David Herrera Pastor (Coords.). Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Campos, B. (2002). Papel dos Estudos de Pós-graduação e da Investigação em Educação na Formação de Professores em Portugal. Revista Portuguesa de Formação de Professores, I.N.A.F.O.P., 1-8.

Capel, S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. Educational Research, 39:2, 211-228.

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Ensenanza. Barcelona: Martínez Roca.

Cunha, M. I., & Veiga, I. P. (1999). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus.

Esteves, M. (2007). Formação de professores: Das concepções às realidades. In Licínio C. Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves & Rui Canário (Eds.), A educação em Portugal (1986-2006) (pp. 149-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In Ivor F. Goosdon (Ed.), Historias de vida del profesorado (pp. 9-26). Barcelona: Octaedro - EUB.

Lopes, A. (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: Um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. Revista de Educação, 2, 35-52.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Org.), Vidas de professores (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o futuro dos professores. In A. (. Nóvoa, Profissão Professor (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Tomaz, C. (2007). Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, F. (1993). Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, R. (1999). Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento.

Vonk, J. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. Recherche et Formation, 3 , pp. 47-60.

Wodlinger, M. (1990) April: a case study in the use of guided reflection. The Alberta journal of educational research, 36, 2: 115-132.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República n.º 237/86 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro de 1989. Diário da República n.º 234/89 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

ISBN: 978-972-8182-16-8 endereço web: pec.ispgaya.pt