

# formação, conhecimento e supervisão

contributos nas áreas da  
formação de professores  
e de outros profissionais

idália sá-chaves

**estudos temáticos 1**

centro de investigação didáctica e tecnologia  
na formação de formadores

3ª edição



universidade de aveiro  
theoria poesis praxis

# **formação, conhecimento e supervisão**

contributos nas áreas da  
formação de professores  
e de outros profissionais

idália sá-chaves

## **estudos temáticos 1**

unidade de investigação didáctica e tecnologia  
na formação de formadores



**universidade de aveiro**  
theoria poiesis praxis



## nota introdutória à 3.<sup>a</sup> edição

Ao justificar-se uma terceira edição do presente livro, importa uma vez mais ampliar e renovar os agradecimentos às pessoas e entidades sem as quais essa mesma edição não seria possível.

Queremos por isso agradecer aos nossos leitores que, lendo, participam na reflexão sobre os conceitos e perspectivas de Formação, de Conhecimento e de Supervisão que, neste livro, avançamos como contributo para o desenvolvimento das áreas científicas que se cruzam nos processos de formação e de desenvolvimento humano.

Afinal, o mérito de uma edição que continuamente se esgota reside sempre nessa capacidade de leitura e no interesse dos leitores pelas temáticas e pelas ideias veiculadas pelos autores que o texto convoca.

Queremos, por essa razão, renovar os agradecimentos a todos os co-autores que tornaram possível e enriqueceram esta publicação e cujo saber constitui também o fundamento da procura que o presente livro tem vindo a manter ao longo do tempo.

Reiteramos de igual modo os nossos agradecimentos à Coordenação do **Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)**, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, bem como à **Comissão Editorial** da mesma Instituição pelo interesse, disponibilidade e apoio continuado às sucessivas edições para que a obra possa continuar a fazer o seu caminho ao encontro do público-leitor.

Idália Sá-Chaves

**título**

Formação, conhecimento e supervisão

**autor**

Idália Sá-Chaves

**design e serviços de prépress**

Gabinete de Imagem

Fundação João Jacinto de Magalhães

**impressão**

Gratigamelas – Indústria Gráfica, Lda

**edição**

Universidade de Aveiro

Campus Universitário de Santiago

3810-193 Aveiro

1ª edição – julho 2000

2ª edição – junho 2007

3ª edição – maio 2011

**tiragem**

350 exemplares

**depósito legal**

329006/11

**ISBN**

978-972-789-343-0

**catalogação recomendada**

Sá-Chaves, Idália da Silva Carvalho

Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais / Idália Sá-Chaves. - 3ª ed. - Aveiro: UA Editorial, 2011. - 184 p. : il. - (Estudos temáticos / Universidade de Aveiro; 1)  
ISBN 978-972-789-343-0 (brochado)

Formação profissional // Formação de professores // Conhecimento profissional // Supervisão

ODU 377

# Índice

<b>agradecimentos</b>	11
<b>introdução</b>	13
<b>parte 1</b>	19
<b>capítulo 1</b>	21
<b>a qualidade da escola somos nós</b>	
introdução	21
a qualidade enquanto impossibilidade	22
a qualidade enquanto pluralidade	23
a qualidade enquanto possibilidade	24
a qualidade enquanto realidade	26
referências bibliográficas	29
<b>capítulo 2</b>	31
<b>o currículo como meio ou instrumento</b>	
introdução	31
do conceito de currículo	31
das funções do desenvolvimento curricular	39
referências bibliográficas	42
<b>capítulo 3</b>	45
<b>a formação de professores numa perspectiva ecológica.</b>	
<b>que fazer com esta circunstância? um estudo de caso na universidade de aveiro</b>	
introdução	45
enquadramento do estudo	46
o conhecimento profissional dos professores	47
da formação de professores na universidade de aveiro	48
referências bibliográficas	51
<b>capítulo 4</b>	53
<b>o conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica</b>	

introdução	53
projecto	54
enquadramento teórico/pressuposto do estudo	
objectivos	54
dimensão formação	
dimensão investigação	
metodologia – 1ª fase	55
contexto de acção e fundamentação metodológica	
instrumento de análise	
procedimento de análise	
resultados	
discussão de resultados	59
dimensão investigação	
dimensão formação	
limitações/conclusões	
2ª fase	62
considerações finais	63
quanto à metodologia	
quanto aos resultados	
referências bibliográficas	64
anexo 1	66
<b>capítulo 5</b>	69
<b>educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis</b>	
introdução	69
caracterização dos contextos de educação pré-escolar: um estudo prévio	70
enquadramento teórico do estudo	72
concepções de desenvolvimento humano	
a formação numa perspectiva reflexiva	74
a supervisão no processo de formação	75
opções metodológicas e questões de pesquisa	
análise e discussão de resultados	77

considerações finais	80
referências bibliográficas	81
<b>parte 2</b>	<b>83</b>
<b>capítulo 6</b>	<b>85</b>
<b>o processo formativo nos profissionais de saúde: análise multidimensional</b>	
introdução	85
o conhecimento profissional dos profissionais de saúde	86
referências bibliográficas	90
<b>capítulo 7</b>	<b>91</b>
<b>formação, competências e conhecimento profissional</b>	
introdução	91
formação: princípios reguladores	91
competências: concepções e níveis	93
o conhecimento profissional dos professores	95
o conhecimento profissional dos profissionais da saúde	98
referências bibliográficas	100
<b>capítulo 8</b>	<b>101</b>
<b>o alívio do sofrimento: competências de suporte à qualidade de vida</b>	
introdução	101
sofrimento humano: complexidade, globalidade, singularidade e transformabilidade	102
dimensões pessoal, social e cultural	103
o problema inicial ou detonador	103
a representação pessoal do problema	103
a dimensão cultural da representação do problema	104
princípios subjacentes ao fenómeno do sofrimento humano: modelo conceptual e organizacional de competências de intervenção	105
princípio da complexidade	106
princípio da globalidade	106
princípio da singularidade	107
princípio da transformabilidade	108



princípio da humanização	108
referências bibliográficas	109
anexo 1	112
<b>parte 3</b>	113
<b>capítulo 9</b>	115
<b>supervisão: concepções e práticas</b>	
introdução	115
a supervisão nos sistemas de formação	
dos conceitos	
das práticas	
a construção de conhecimento como reflexão partilhada	
a construção de conhecimento como exercício plurimetodológico e intercontextual	
as relações de intra e interpessoalidade na aprendizagem	
a investigação como estratégia de aprendizagem e de produção de conhecimento	
a intercontextualidade e a transgeracionalidade	
a importância da modificabilidade cognitiva nos processos de formação	
a importância do conhecimento das tecnologias de informação	
a importância da interculturalidade	
a construção, partilha e divulgação de conhecimento como objectivo	
referências bibliográficas	126
anexos	128
<b>capítulo 10</b>	133
<b>supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica</b>	
introdução	133
partida: a ecologia do desenvolvimento humano	134
chegada temporária: a supervisão numa perspectiva ecológica	138
reflectindo sobre um percurso: operacionalização da prática pedagógica	141
princípio da continuidade da formação	
princípio da actividade de natureza molar	
princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis	

princípio da evolução da natureza diádica	
princípio da experiencição em contextos diversificados	
princípio da relação interpessoal	
princípio da relação intercontextual	
princípio da organização de matriz conceptual	
princípio da consciencialização	
princípio da influência inovadora	
reflexões sobre a viagem: o conceito de desenvolvimento	147
referências bibliográficas	148
<b>capítulo 11</b>	149
<b>supervisão de professores e desenvolvimento humano: a distância entre alfa e ómega</b>	
introdução	149
formação e supervisão: dimensão epistemológica	150
princípios, paradigmas e concepções de formação	
supervisão pedagógica	154
referências bibliográficas	156
<b>capítulo 12</b>	159
<b>são metáforas, senhores... a construção de conhecimento pela (des)construção do(s) sentido(s)</b>	
enquadramento de referência	159
metáfora e aprendizagem	162
alguns casos exemplificativos	163
limitações e conclusão	165
referências bibliográficas	166
<b>capítulo 13</b>	167
<b>o significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada</b>	
estruturalismo, pós-estruturalismo e reconstrução estruturalista não <i>standard</i>	167

a reconfiguração da estrutura conceptual nos cenários de supervisão	170
um estudo em supervisão	171
referências bibliográficas	175
<b>capítulo 14</b>	179
<b>da avaliação à supervisão: uma abordagem edipiana</b>	
formação, investigação e supervisão	179
princípios fundamentadores	180
princípio da auto-implicação do formando	
princípio de inacabamento	
princípio do efeito multiplicador da diversidade	
modelo organizacional	181
conclusões	182
referências bibliográficas	183

## **agradecimentos**

Agradecemos a todos os colegas a amizade e a disponibilidade que tornaram possíveis a investigação conjunta, a reflexão continuada e a aprendizagem colaborativa.

Neste mesmo agradecimento se incluem todos os alunos da formação inicial e pós-graduada, que integraram as equipas de trabalho, que compreenderam e aceitaram os desafios da partilha em processos de investigação-acção como estratégias de formação e de desenvolvimento e que, desse modo, contribuíram para os estudos que se incluem neste volume.

Desta comunidade de aprendizagem queremos destacar e agradecer de forma especial, a natureza singular e o carácter constante da colaboração de Isabel Alarcão com quem, há já longo tempo, ensaiámos os passos decisivos na passagem do conhecimento tácito ao conhecimento científico, salientando sobretudo os estudos em co-autoria e também aqueles aos quais o seu pensamento constituiu suporte e fundamento.

Agradecemos, por fim, o interesse e o apoio da coordenação da U.I.D.T.F.F. do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa e da Comissão Editorial da Universidade de Aveiro para que esta edição fosse possível.



## introdução

Os textos que integram o presente volume decorrem da interacção entre as funções de docência, investigação e relação com a sociedade que a autora vem desenvolvendo no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e reportam-se a estudos desenvolvidos nos últimos cinco anos. Trata-se, sobretudo, de textos escritos a partir de trabalhos de investigação-acção desenvolvidos no âmbito da supervisão da formação profissional, quer de forma sistemática, nesta mesma Universidade com alunos futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico e com alunos futuros educadores de infância, quer de forma pontual na formação permanente de profissionais da saúde. Em todos os casos, porém, os textos referem-se a estudos realizados, reflectidos e ensaiados como estratégias de formação através da investigação-acção e, posteriormente, apresentados em reuniões de carácter científico no quadro da formação, divulgação e desenvolvimento pessoal e profissional nas áreas acima referidas.

No seu conjunto, e apesar do carácter específico que cada texto apresenta em face da diversidade dos seus contextos de produção, desenvolvimento e divulgação, os trabalhos procuram definir e sustentar uma coerência que os interliga do ponto de vista epistemológico. Ou seja, admitem um conjunto de pressupostos que os reenviam para a reflexão e questionamento das três grandes áreas assinaladas em título, constituindo um *macrotexto*, entendido, este, como o resultado da agregação de vários textos, normalmente de definição idêntica em termos de género, numa unidade mais ampla, a que se pretende atribuir uma certa coerência<sup>1</sup>.

Em primeiro lugar, remetendo para algumas das questões que se vêm colocando à formação de profissionais, nomeadamente aquelas que nos aproximam das concepções, modelos e estratégias de formação pessoal e profissional subjacentes a um tempo reflexivo no qual a análise crítica obriga ao repensar paradigmático numa lógica de compreensão da sua evolução e da possibilidade da sua afirmação que sejam científica, social e axiologicamente legítimas.

Em segundo lugar, remetendo para questões que, nesses processos de formação e de reflexão, se reconhecem no âmbito da aprendizagem enquanto construção de conhecimento, reportando quer às dimensões do desenvolvimento pessoal, interpessoal e social, quer às dimensões do exercício profissional nos contextos científicos e de acção nos quais os profissionais são

1 O conceito de macrotexto é desenvolvido por M. J. Veiga (2000) na comunicação "A isotopia da água "Avé mar" de João de Mancelos a partir do contributo de C. Reis (1995), apresentada ao *XXIII Symposium on Portuguese Traditions*, em UCLA, U.S.A.

chamados a desenvolver as suas actividades. Trata-se, neste caso, de procurar identificar, a partir dos referentes teóricos prévios, as dimensões e estrutura epistemológica dos saberes subjacentes à acção prática de intervenção intencional, consciente e crítica e, desse modo, contribuir para o reforço da identidade profissional. Processo identitário reconhecível tanto na afirmação, discussão e aprofundamento conceptual do conhecimento profissional como matriz específica de reconhecimento, quanto na transformação e melhoria das práticas e dos contextos profissionais considerados.

Em terceiro e último lugar, remetendo para algumas questões relativas às concepções, modelos e estratégias de supervisão dos já referidos processos de formação profissional, ou seja, aos modos como os profissionais constroem o seu conhecimento e, desse modo, se desenvolvem como pessoas e como profissionais competentes, na interacção consigo próprios e com aqueles que consigo co-integram os sistemas de formação de acolhimento.

Deste modo, a organização dos textos, sem nunca poder oferecer uma leitura fechada sobre qualquer dos eixos estruturantes acima referidos, obedece a uma lógica que vai de um primeiro conjunto, no qual o enfoque principal se situa na formação, salientando nele perspectivas que pretendem contribuir para o questionamento das funções sociais da Escola e dos Professores, no pressuposto do seu desenvolvimento mútuo e interactivo e a caminho de progressivos níveis de qualidade. De forma sucinta, poder-se-ia acrescentar que, tais perspectivas, apontam no sentido de reforçar a ideia de professor como um profissional reflexivo, crítico e responsável e de cujas concepções e práticas também está dependente a qualidade da Escola que se tem, se vive e se pretende.

Desta reflexão abrangente se parte para um segundo conjunto de textos cujo fio integrador pretende questionar e reflectir sobre os mecanismos de construção do conhecimento profissional, fazendo-o no quadro específico de três áreas profissionais ou seja na formação de professores, de educadores de infância e de profissionais da saúde, procurando interpretar para cada um dos casos a especificidade epistemológica que lhe advém, quer da natureza particular das respectivas *praxis*, quer da especificidade ecológica dos contextos de acção no exercício profissional.

O último conjunto de textos propõe-se religar os eixos anteriores ao sugerir algumas reflexões sobre o conceito de supervisão nas perspectivas que, ao longo do tempo, têm sustentado o seu desenvolvimento, aprofundamento e continuada reconceptualização. Neles se procura,

enfim, compreender a natureza complexa, dinâmica e interactiva dos diferentes enfoques, propondo leituras e perspectivas de análise mais abrangentes e integradoras sustentadas por uma reflexão de tipo meta-analítico que facilite a abordagem dialéctica e mutuamente recursiva dos fenómenos educacionais, quer na sua dimensão de formação, quer na de intervenção social mediadora das transformações que, qualificados processos de supervisão e de consequente auto-regulação, podem sustentar.

Com esta última perspectiva, mais distanciada sobre os fenómenos da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento profissional, pretende-se sugerir a importância e a necessidade de incentivar a formação em supervisão, entendida esta como monitorização da formação profissional, ou de modo mais abrangente, da intervenção curricular, institucional e interinstitucional.

Idália Sá-Chaves





aos meus Professores  
aos meus Alunos

ao José Jorge  
à Xani



**parte 1**



## capítulo 1

# a qualidade da escola somos nós

### introdução

Quando intentamos reflectir sobre uma qualquer dimensão ou atributo de uma qualquer instituição sabemos, à partida, que a tarefa não é fácil.

A análise institucional pressupõe, por um lado, a possibilidade da compreensão sistémica do todo interactivo que caracteriza e identifica a instituição em estudo e por outro, pressupõe também, o conhecimento aprofundado de cada um dos subsistemas seus integradores, quer na especificidade que o determina como parte, quer sobretudo na dinâmica que, sendo-lhe inerente, lhe garante a interactividade com os outros, conferindo ao nível do sistema integrador as dimensões de globalidade, complexidade e totalidade que o caracterizam.

Deste modo e por estas razões, aceitar abordar reflexivamente a instituição escola, nesta viragem milenar, constitui uma tarefa cuja dificuldade (se não mesmo impossibilidade) em vez de se tornar impeditiva e bloqueadora se apresenta, socialmente, como necessidade inadiável e pessoalmente como desafio premente.

Seja pois qual for a dimensão do contributo que, nesta oportunidade, possamos dar à tentativa de continuar pensando a escola, o nosso esforço só pode ser entendido como tarefa conjunta e como fonte e oportunidade de crescimento pessoal e profissional, enquanto seres em procura e em desenvolvimento, numa sociedade também ela dinâmica e mutante.

E se a essa mais-valia reflexiva que cada qual possa, aqui, colher e disponibilizar para o outro, pudermos *a posteriori* acrescentar uma mais-valia de acção e de intervenção transformadora nos contextos de trabalho e de vida que nos são próprios e que definem a ecologia do nosso quotidiano, então este *forum* ter-se-á de facto cumprido.

A um primeiro nível epistemológico, enquanto lugar de produção e de troca de conhecimento, enquanto lugar *fonte* e enquanto lugar *linguagem*.

Ao nível sociológico e enquanto espaço de construção colectiva, cumpre-se também na medida em que permite a cada um de nós, seu co-construtor, tomar para si as parcelas de novidade, de reforço e/ou de simples confirmação com que se tecem as malhas da compulsão para a mudança e do sentido para a vida.

Devo, pois, agradecer esta oportunidade de dar e de receber, sabendo como sei, que à dificuldade extrema da tarefa devo juntar as minhas próprias limitações para a abarcar.

Limitações, que se explicam tanto pela dificuldade do olhar abrangente, quanto pela natureza pessoal e, por consequência, marcadamente subjectiva das minhas opções quanto às questões que escolhi para nesta oportunidade, estimular e abrir o debate de ideias, numa atitude que configura o paradigma sócio-construtivista no qual a reconstrução intrapessoal de conhecimento é sempre um processo que ocorre na resultante das relações interpessoais que se cruzam, tecendo, em simultâneo, as nossas histórias de vida pessoal e social.

### **a qualidade enquanto impossibilidade**

A primeira questão que importa então reflectir prende-se desde logo com a noção de qualidade, enquanto atributo caracterizador e valorativo das instituições e, neste caso particular, das instituições escolares.

Já não se trata simplesmente de nos centrarmos na complexidade do objecto de estudo, a escola em si mesma, mas de procurarmos previamente entender o que queremos dizer quando dizemos qualidade. Ou seja, procurar identificar os padrões que nos permitam, quando falarmos de qualidade, sabermos que estamos a fazer igual atribuição de significado.

Porém, como é do conhecimento geral, o conceito de qualidade é como tantos outros uma construção social, pelo que a sua matriz se explica na cultura, razão pela qual tantas vezes algo que para uns se apresenta com elevado nível de qualidade face aos padrões usados como referente, para outros e pelas mesmas razões, apresenta um baixo nível de qualidade, já que as referências são outras.

Convém ainda estarmos alerta para uma outra dimensão, mais pessoalizada, na qual a relativização do conceito de qualidade se acentua, afastando-nos obviamente do objectivo de nos pormos de acordo quanto aos significados que o termo *qualidade* possa esconder.

Trata-se da subjectividade que caracteriza cada um dos nossos olhares em particular e que, como pano de fundo, decorre da forma como experienciámos o mundo, das cargas simbólicas com que traduzimos essa experiência e com a qual fazemos a *leitura* do real. Isto é, trata-se da panóplia de convicções, crenças e concepções que, estruturadas empiricamente nos actos de vida corrente, hão-de moldar, com antecipação, aquilo que queremos (ou não) ver.

De forma também ela quase popular, mas nem por isso menos verdadeira podemos referir, à guisa de exemplo, aquele ditado segundo o qual *quem o feio ama bonito lhe parece* ou aquela tão divulgada fala das telenovelas brasileiras *tem pai que é cego*.

E, como se não fosse já bastante a evidência da impossibilidade de chegarmos a um acordo sobre o significado a atribuir ao termo qualidade, ocorre-nos chamar ainda a atenção para nova fonte de ambiguidade que se opõe à nossa pretensão de acordo.

Trata-se agora da possibilidade, tantas vezes confirmada, de um mesmo fenómeno e para um mesmo observador se apresentar passível de ser percebido qualitativamente de um modo e, paradoxalmente, poder sê-lo também e concomitantemente, de um modo contrário.

Relembro, quanto a esta hipótese, o caso narrado por Carolyn Vash (1981), no qual, conforme a autora, alguém perguntou a uma mulher cujo filho havia sofrido trinta e sete intervenções cirúrgicas, qual havia sido a coisa pior da sua vida. Ao que aquela mãe, naturalmente, havia respondido *ter um filho que, para sobreviver, precisou de 37 intervenções cirúrgicas*.

E quando de seguida lhe perguntaram também, qual havia sido a coisa melhor da sua vida, a mesma mãe (e não obstante) havia respondido *ter um filho que, para sobreviver, precisou de 37 intervenções cirúrgicas*.

O caso, trazendo à luz o conhecimento segundo o qual, frequentemente, *o melhor e o pior vêm no mesmo saco*, ilustra claramente que conceitos tais como bom e mau, melhor e pior, ou seja, os atributos de qualificação, são uma complexa rede de sentidos ocultos com os quais tecemos as malhas dos nossos impérios individuais e colectivos e que, depois, quer tenhamos ou não disso consciência, vão moldar as nossas percepções, análises e interpretações acerca daquilo que julgamos, com alguma inocência, ser a mais pura das objectividades.

Posto isto, fica então dito que, tal como previa no início, não me é possível falar da qualidade das escolas já que se torna difícil encontrar e definir, quer os padrões que a definem, quer os seus indicadores e com os quais, aliás, a nossa troca de ideias, não correria o risco da divergência, da pluralidade, da diferença e da novidade.

Seria, caso eu o conseguisse, um momento brilhante no consenso e na harmonia, falaríamos todos a uma só voz, porém, cada som seria apenas o eco do outro e não me consta que as montanhas, para além da extensão requebrada do som, acrescentem algum sentido novo à melodia que habita o grito dos pastores.

### **a qualidade enquanto pluralidade**

Abandonada a hipótese da possibilidade do acordo e de podermos vir a encontrar os padrões homogeneizadores, quer dos fenómenos, quer das pessoas, quer das instituições, aceitemos o poder estimulador da diferença e o efeito multiplicador das perspectivas múltiplas e plurais. Aceitemos valorizar a heterogeneidade da informação como oportunidade reflexiva, permitindo que, nas trocas, o novo se apresente como tal, embora por vezes conflituando cognitivamente e afectivamente com o sistema das nossas arraigadas convicções, conhecimentos, crenças e práticas.

Aceitemos que estas vacilem, que estremeçam, que se confrontem, se comparem, se meçam, se reavaliem, se imponham ou, simplesmente, que caiam...



Aceitemos o desafio de crescer e o deslumbramento que ele comporta. Tal como à mãe do menino a que anteriormente nos referimos, abrimo-nos ao novo e ao outro, deixarmo-nos inundar pelo potencial formativo que o outro pode constituir para nós, é sempre um jogo silencioso no qual, frequentemente, coabita um gosto amargo de desconstrução do que se tinha por inabalável e certo e um gosto doce de reconstrução e integração das dimensões de inovação que nos acrescentam e estimulam.

É o jogo da autoformação reflexiva nos espaços da heteroformação partilhada e é também o exercício que, em nós, faz confluír a humildade e a tolerância num inquestionável processo de desenvolvimento pessoal e colectivo.

É um tempo, no qual, a qualidade se joga na conjunção solidária das qualidades múltiplas e diversas para que os objectivos comuns se vão cumprindo sem deixar nas margens os que, pela diferença, se arriscam no universo das desigualdades.

É um tempo de gestão estratégica e de inclusão, de inteligência e de solidariedade, de conciliação das pluralidades e acima de tudo, um tempo de justiça que é o valor que acrescenta à caridade a dimensão da dignidade.

### **a qualidade enquanto possibilidade**

O desafio que, em termos de formação pessoal e profissional, nos é colocado pela radical impossibilidade dos modelos uniformizadores e reprodutores poderem servir como padrão de referência na interpretação da complexidade que caracteriza as situações concretas de trabalho e de vida, é a necessidade de as abordarmos a partir delas próprias numa atitude de escuta profunda e continuada para além das ambiguidades que, no próprio discurso sobre elas, se tecem em inextricável emaranhado de olhares, falsas certezas e, por vezes, suspeitas suspeições.

E é também colher, desse impacto da situação em nós, informação e sentido que tenham o poder de questionar as nossas estruturas resistentes e amadas, porque carregadas de tempo e de memória. E que, questionando-as, constituam factores de (des)equilíbrio, condição imprescindível para a construção de novos e continuados processos de reequilíbrio que são o garante da regulação das continuidades nos incidentes de ruptura que o confronto com o novo sempre pressupõe.

É, por isso, situarmo-nos enquanto pessoas num paradigma de inacabamento que, em vez de nos fragilizar pela consciência das ausências e das lacunas, nos reforça e confirma a certeza da possibilidade do desenvolvimento contínuo e continuado e também da possibilidade da esperança que nos alimenta os processos de transformação e de devir.

E é com esta abertura ao novo, ao outro, à situação e a nós mesmos que se torna possível começar a abordar não a qualidade da escola enquanto virtualidade teórica e pretensamente universal, mas sim as escolas tal como se nos apresentam em enquadramentos contextuais

físicos, legais, conceptuais, organizacionais e funcionais, cuja coerência interna constitui, para cada caso, a sua matriz, o seu rosto e a sua identidade.

Não se trata de um espaço mais ou menos murado, não se trata do conjunto arquitectónico, não se trata de um nome, não se trata de um nível de ensino, trata-se de um sistema organizado em todas as suas implicações e trata-se, sobretudo, da filosofia que em cada nível organizacional e funcional rege a vida colectiva daquele organismo, em múltiplas acepções possíveis, vivo.

Trata-se do esforço para identificar nas nossas escolas, zonas de intervenção que se cumprem nos objectivos específicos fundadores para que não venham a degradar-se e/ou a perder-se. Mas trata-se, sobretudo, de as olhar de dentro para fora, para melhor do que ninguém, lhes reconhecer as limitações e os problemas e, também melhor do que ninguém, agir no desenvolvimento de estratégias e de projectos que possam tornar os dias mais claros na partilha humanizada dos saberes, das expectativas, dos sucessos e dos insucessos.

Não acreditamos em nenhuma instituição onde tudo, a todos os níveis, em todos os registos e na totalidade das suas dimensões seja de excelência que parece ser o *chapéu alto* da qualidade.

Mas também não acreditamos no oposto, porque somos testemunhas de flores que nascem nos desertos e de outras a quem os charcos não conseguem impedir a floração.

A qualidade e a falta dela convivem nas situações complexas, mas quer uma quer outra são sempre processos dinâmicos e transitórios e, desse modo, passíveis de mudança. Podem, no entanto, gerar-se nelas movimentos de reforço quer num sentido, quer no outro. Os seus efeitos são sempre cumulativos e do tipo *bola de neve*, uma vez que podem configurar-se sincronias suas facilitadoras.

Estruturas que garantam o fluir dos níveis de qualidade nos sentidos humanamente desejáveis e socialmente legítimos, pressupõem então mecanismos de observação, de reflexão e de avaliação sistemáticas, quer ao nível dos resultados previstos e dos resultados encontrados, quer ao nível da procura de explicação para a discrepância entre uns e outros, que é como quem diz, ao nível da regulação dos processos, das expectativas, das relações, das linguagens, das acções e dos princípios que as regem.

É o princípio da criação de uma cultura institucional intrínseca às finalidades de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento social e humano e elemento fundacional de modelos orgânicos, concepções de ensino e de aprendizagem, teorias e metodologias de abordagem ao conhecimento nas suas múltiplas fontes, tipos, níveis e áreas de especialidade e das técnicas de aprimoramento da qualidade, nos extremos da *praxis* que sustenta todas as aprendizagens.

É uma cultura própria, criada através da reflexão no interior da vida institucional sobre a sua acção e vivência e que se alimenta da competência científica para gerir a complexidade, mas que se nutre sobretudo da competência pedagógica para salvar o homem do emaranhado da

administração regulada por critérios e objectivos de eficácia económica, ou por outros que, ocultos, perpassam por vezes sem que deles se dê a devida e necessária conta.

É a escola culta, porque interpreta e reconstrói em si, como mais-valia, a diversidade plural das culturas que a habitam, dignificando-as e reconhecendo-as sem precisar de estereótipos que a transfigurem em outros *galos de Barcelos*. Não se trata apenas de ser cultural, trata-se, sobretudo, de ser culta, integradora, inclusiva e porque, sendo-o, não pode colher outro resultado que não seja eficiência, sentido, razão de ser, legitimidade, reconhecimento, identidade, enfim, qualidade.

E, neste caso, os seus indicadores não se limitam às estatísticas sobre os resultados, porém também não os ignoram. Tomam-nos como referência e como sinais reguladores, permitindo tomadas de decisão e opções que, quando integradas no sistema funcional em tempo útil e oportuno, têm o poder de os vir a transformar positivamente.

Os seus indicadores são instrumentos de reflexão que permitem situar a instituição nos seus contextos próximos e remotos, facilitando análises comparadas e fertilização transversal a partir de referentes macro-contextuais e de experiências culturalmente diferenciadas.

Se Hemingway, pode, até hoje, alertar-nos para o facto de ninguém ser uma ilha, também hoje é claro para muitos investigadores em todas as áreas do conhecimento que nenhuma instituição, neste nosso caso nenhuma escola, o possa (ou deva) ser.

As dimensões (trans)institucionais e (trans)nacionais não sendo um referente de perda de identidade podem ser, sobretudo, o encontro do homem consigo mesmo, independentemente das delimitações que, em cada homem e em cada mulher, o seu lugar de pertença estabeleceu. É a dimensão antropológica da Educação, o apelo incontornável das dimensões que transcendem o quotidiano pessoal e social para nos questionar sobre as zonas de mistério (apenas porque de não desvendamento) que nenhum saber científico ainda recobre e que permanecem latentes no coração dos *cidadãos do mundo*.

A procura de qualidade passará necessariamente pelos espaços da indagação e do deslumbramento, pela capacidade do sonho e da alegria, pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora que hão-de tornar vivos, apelativos e significantes os dias das nossas crianças, jovens e adultos que persistem nos espaços de formação e de desenvolvimento.

### **a qualidade enquanto realidade**

Escrevia Arsélio Martins, há alguns anos, num jornal da nossa cidade, que as escolas são *casas sem alma*.

Dei comigo na altura, pela mão de Arsélio, a questionar-me o que será a *alma* das escolas, questão que até hoje não parou de inquietar-me e de estimular a minha investigação académica e a minha prática profissional.

Também, e à semelhança da qualidade, não consegui até hoje descobrir-lhe nem os parâmetros caracterizadores, nem as matrizes epistemológicas, nem os padrões de normalização e tão pouco os indicadores.

Procurei tão somente perguntar-me se a afirmação tinha ou não sentido. Profundamente empenhada na transformação das práticas de formação profissional sobretudo no esforço de investigar quais as concepções, modelos e estratégias de orientação e supervisão pedagógicas mais facilitadoras da construção de conhecimento pude, ao longo dos últimos dez anos, acompanhar de perto, quer os desenvolvimentos teóricos, quer os desenvolvimentos práticos deste esforço colectivo.

Do ponto de vista científico é genericamente aceite, tal como os sucessivos relatórios da O.C.D.E. testemunham, que o desenvolvimento de estratégias, visando a melhoria da qualidade em educação é um imperativo para a totalidade dos países-membros.

Durante a última década, mais precisamente desde as conferências de Paris em 1984, os ministros da Educação dos referidos países têm vindo a tornar públicas as suas posições conjuntas acerca desta temática.

Num documento publicado em 1985, os seus autores referem explicitamente a importância da *qualidade do ensino de base, em particular uma formação de base que responda às necessidades actuais e ao pluralismo acrescentado da sociedade. De um modo especial, referem, uma melhor preparação para a vida adulta; medidas que visem melhorar o estatuto social, a eficácia e a função profissional dos docentes; a organização, o conteúdo e a estrutura dos programas e métodos de avaliação; os factores qualitativos da eficácia da escola, em particular a sua direcção; e os programas a favor dos que são desfavorecidos e deficientes.*

As implicações destes pressupostos como factores incentivadores da qualidade são tantas e tais e os compromissos intersistémicos são em tal número e em tal dialecticidade, que a obtenção de uma padronização conceptual da qualidade está fora de causa.

Verifica-se, no entanto, na generalidade dos documentos produzidos nesta década e em cada uma das dimensões integradoras dos sistemas educativos, uma constante: é a evidência que as noções de qualidade, quantidade e igualdade estão inextricavelmente ligadas. Acentua-se, nomeadamente, que a variação nos elementos quantitativos implica variação nas estruturas de qualidade e na gestão das oportunidades. E, como é óbvio, o inverso é igualmente verdadeiro, sendo também por isso que as relações se apresentam indissociáveis.

Num esforço de ajustamento, é hoje visível um pouco por toda a parte, que as disposições legislativas e regulamentares não cessam de ser modificadas, como o comprovam os movimentos de reforma dos sistemas educativos, sendo no entanto claro que, do ponto de vista pedagógico é possível encontrar diferenças entre esta dimensão normalizadora do conjunto do sistema e a natureza das práticas que se vivenciam no interior das escolas (O.C.D.E., 1992). Esta discrepância entre os dois níveis de intervenção para a mudança vem afinal comprovar que *as práticas não mudam por decreto*.

Sendo óbvio que as condições criadas pela legislação são instrumentos indispensáveis no processo, é igualmente óbvio que não se trata de condição necessária e suficiente. Importa, por isso, interrogarmo-nos sobre quais os factores em falta para que as sincronias inovadoras se instalem e desenvolvam, instituindo nesse tempo síncrono e nos lugares da sua possibilidade, práticas reflexivas e de acção para a mudança que reponham a qualidade nos exactos termos em que os sujeitos interlocutores a entendam, a aprofundem, a vivam, a fruam, a disponibilizem e, coerentemente, a legitimem.

Trata-se daquilo a que Nóvoa (1987; 1988) se refere ao falar da necessidade de instaurar em cada escola um *espaço vivo* e um *tempo forte*, o *tempo dos professores*.

Importa, pois, retomar as recomendações da O.C.D.E. e estarmos alerta para a sua indicação de que *convém não esquecer que a preocupação da qualidade nasceu de uma melhor compreensão da natureza activa e interactiva do processo educativo, ou se se preferir, da complexa alquimia da escola*.

Penso, então e a concluir, que a natureza desta *alquimia*, na sua complexidade, no seu potencial de mudança e de acção transformante, traduz e constitui um indicador poderoso da qualidade da escola.

E, por vezes, ousar pensar também, que provavelmente a **isso** se pode chamar *alma*.

E lamentar que, por vezes, as escolas sejam casas sem *esta* alma.

E, que tomada neste sentido, a alma se constrói e reinventa no interior dos desejos, das competências, dos conhecimentos, das expectativas, do grau de consciência e do nível da capacidade de sonho dos seus professores.

E, se quiser neste momento, neste *forum* tentar fazer um exercício de adivinhação, procurando descobrir o que todos pensam, posso facilmente compreender a descrença em nós, alguma ironia, um tanto de desalento e uma voz maliciosa e baixinha segredando lá dentro "... ela já não conhece as escolas...".

Sim, conheço as escolas, porque até hoje são elas o lugar dos meus dias.

Mas o que eu conheço bem e, acima de tudo, é o poder da paixão na entrega ao outro e o poder do conhecimento na compulsão para a mudança.

O que conheço bem é uma história duas vezes milenar que fala de esperança, de justiça e de fraternidade. É uma história de paixão e morte e, por isso, é que se tornou uma história de paixão e vida.

É uma alma alquímica, porque transformadora, mágica e perene e tem como contexto o universo.

É uma história de princípios que, por serem de amor, arrebatam.

E, no entanto, foi apenas necessário que algumas poucas mulheres e alguns poucos homens (uns doze ou treze) transformassem o verbo em acção.

Ninguém veio aqui pedir missionários, nem que alguém mudasse o mundo.

Vimos aqui, apenas, para falar de nós enquanto transformadores de nós mesmos e dos lugares pequenos que, nesse mundo, nos couberam.

### **referências bibliográficas**

ABRAHAM, A., *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona. Gedisa, 1987.

ALARCÃO, I., “Continuar a formar-se, renovar e inovar”, *Revista E.S.E.S.*, 3, 1992, p. 24-35.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J., *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 1987.

ALARCÃO, I. e SÁ-CHAVES, I., “Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: uma perspectiva ecológica”, in: J. TAVARES (ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro, Edições CIDInE, 1994, p. 201-232.

AMIGUINHO, A., *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, A., *Le Temps des Professeurs*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, A., *A História do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas*. 1º Encontro de História da Educação em Portugal. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, p. 45-64.

O.C.D.E., *Les ministres des pays de l’O.C.D.E. parlent de l’enseignement dans la société moderne*. Paris, 1983.

O.C.D.E., *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto, Edições ASA, 1992.

PARDAL, L., *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências da Educação, 1993.

SÁ-CHAVES, I., *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1994.

TAVARES, J. (ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro, Edições CIDInE, 1994, p. 201-232.

VASH, Carolyn, *The Psychology of Disability*. New York, Spring Publishing Company, 1981.

VASH, Carolyn, "Attitude Change", *Revista do Seminário Internacional de Reabilitação*. Lisboa, 1984.

## capítulo 2

# o currículo como meio ou instrumento

### introdução

Face ao título sugerido *O currículo como meio ou instrumento* desenvolvemos na primeira parte desta comunicação uma tentativa de encontrar, a partir de múltiplas abordagens conceptuais, um sentido para o currículo que se traduza na identificação das suas finalidades. Dito de outro modo, procuramos responder às questões: Meio, para atingir que fim? Instrumento, de que finalidades?

Identificamos diferentes perspectivas curriculares sem a preocupação de o fazer na sua sequencialidade histórica, mas com a preocupação recorrente de procurar compreender melhor o conceito, a sua abrangência e limites, as condições de possibilidade e a possível legitimação da escola e da profissão professor numa sociedade em ebulição. Procuramos através da relação intersistémica das partes compreender o fenómeno educativo como um acto social específico com identidade própria.

O conceito de currículo que daí decorre corresponde a um desejo de metateoria que pudesse, simultaneamente, distanciar-se da escola para a perceber como estrutura institucionalmente definida e, num efeito de *zoom*, aproximar-se de cada um dos seus membros para os reconhecer nos seus múltiplos papéis e nos seus múltiplos rostos.

Na segunda parte da comunicação revisitamos a escola enquanto organização, procurando reflectir sobre os modos como se organiza, como age, como se pensa e se (re)constrói no dia-a-dia, numa perspectiva de desenvolvimento curricular estratégico no qual, todos os actores são, quer tenham consciência disso (ou não), co-construtores de currículo.

### do conceito de currículo

A ambiguidade e polissemia que caracteriza o conceito de currículo traduz-se numa vasta e diversa gama de perspectivas que sugerem concepções distintas e frequentemente imprecisas.

De acordo com Pacheco (1996), Zais (1981) refere que o conceito pode ser entendido como programa de disciplina, plano de estudos de um curso académico, planificação das experiências

Nota: este texto constitui uma versão actualizada da conferência que a autora proferiu, a convite da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, no IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo realizado no Algarve em 1999 e publicada pela mesma Associação no volume *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. Lisboa, AEEP, 1997, p. 24-40.



escolares, conjunto de experiências vivenciadas durante a escolarização, série estruturada de objectivos de aprendizagem ou mesmo plano escrito para a acção. Em 1987, também

Tanner y Tanner referem que o significado deste conceito vem mudando significativamente ao longo do tempo, reflectindo diversas e por vezes conflituais escolas de pensamento pelo que é altamente improvável encontrar uma definição universalmente aceite.

Conforme Marcelo Garcia (1995), a dispersão conceptual à volta deste fenómeno conduziu a um discurso curricular variado ao longo deste século, produzindo diversas teorias curriculares que interpretam e perspectivam o mesmo fenómeno, acentuando, nele os mais diversificados enfoques. Tal diversidade contribui para evidenciar a complexidade do objecto de estudo e deriva da utilização de diferentes pressupostos na análise do fenómeno educativo.

A sua natureza complexa e social exige que, ao pretender-se conhecê-lo, se reflecta a partir de perspectivas que cruzam os factores de natureza filosófica, psicológica, sociológica, histórica, epistemológica e/ou ecológica que tecem e determinam a sua complexidade.

As implicações em rede que entrelaçam entre si as variáveis Conhecimento, Aluno e Professor, enquanto *fontes* microssistémicas do currículo, definem um tipo de matriz de alta complexidade e o carácter dinâmico de cada uma delas é, em si mesmo, gerador de mudança contínua pelo que o fenómeno educativo se apresenta sempre com níveis elevados de indeterminação, ambiguidade, incerteza, instabilidade e conseqüente imprevisibilidade.

Sendo assim, parece difícil esperar-se uma teoria simplificada e uniforme por certo pouco ajustada à natureza complexa do objecto que pretende estudar e reflectir. Relativamente a esta questão, já na década de noventa, Klein (1990) vem afirmar que não existe, em relação ao currículo, nenhuma teoria individual bem estruturada, unificada e compreensiva que nos ajude no nosso trabalho e, isto porque, não obstante o seu carácter globalmente complementar, cada uma delas faz finca-pé em componentes e discursos parcelares e segmentados (PACHECO, J., 1996). É, aliás, a partir dos direccionamentos destes enfoques e da sua frequência que se torna possível encontrar linhas tendenciais que alguns autores referem como *famílias* ou paradigmas curriculares e que, tal como as teorias que os informam, se encontram classificados em múltiplas alternativas.

A título de exemplo, e pelo seu carácter abrangente, referimos a proposta de McNeil (1977) que Jackson retoma em *Handbook of Research on Curriculum* (1992) e, na qual, são sugeridas quatro linhas de orientação curricular: *académica, tecnológica, humanista e de reconstrução social*.

Na primeira subentende-se uma concepção de currículo como meio de levar os estudantes a aceder ao conhecimento inerente às disciplinas académicas organizadas em planos de estudo. A orientação tecnológica perspectiva o currículo como processo tecnológico para atingir finalidades pré-determinadas pelos diferentes níveis da administração educativa. Não se

trata, neste caso, de uma perspectiva neutral pois pressupõe da parte dos professores um compromisso metodológico com o cumprimento desses mesmos objectivos.

Na orientação humanista o currículo é percebido como processo capaz de proporcionar experiências pessoais gratificantes e que deve satisfazer as necessidades de desenvolvimento pessoal dos alunos. A perspectiva curricular subjacente à orientação de reconstrução social confere, como responsabilidade maior ao currículo, a promoção do desenvolvimento e melhoria sociais.

Aos diferentes tipos de orientação curricular subjazem também diferentes tipos de racionalidade genericamente referidas como racionalidade técnica, tecnológica, humanista e crítica.

Este universo de significações e de propostas de leitura cobre, no seu conjunto, o espectro de implicações que as questões curriculares centrais colocam à reflexão.

Revela preocupações com o conhecimento academicamente estruturado, com as dimensões de aprendizagem e pessoalidade do aluno, com as metodologias tendentes a atingir as finalidades sociais e educativas e também com o papel que, nesse processo, os professores podem representar. É, portanto, notório o carácter fragmentante de cada tipo de abordagem, já que o fenómeno curricular na sua globalidade intrínseca pressupõe todas e não apenas cada uma das dimensões consideradas. Ou seja, representa muito mais do que a soma das partes que, nele, podem ser isoladas para abordagens teóricas mais aprofundadas.

Vistas assim, globalmente, as preocupações curriculares actuais retomam outras que desde o início do século haviam sido trazidas ao debate nomeadamente por Dewey (1916), Bobitt (1924), Tyler (1949) e Schwab (1969) que, entre outros, deixaram um legado reflexivo e escolas de pensamento que, não obstante as limitações próprias da época, ainda hoje se apresentam como um dos referenciais possíveis, quer no retorno de algumas tendências aparentemente ultrapassadas de pendor mais academicista e tecnocrático, quer na retoma de perspectivas de racionalidade mais crítica para as quais Dewey já apontava.

O que não pode deixar de inferir-se é que a pretensão de definir o conceito de currículo se revela, neste quadro teórico, de extrema complexidade dada a sua multideterminação e proliferação de perspectivas sobre a importância de cada um dos factores seus determinantes.

Por essa razão, se torna também difícil aceder à conceptualização de uma metateoria curricular que, de forma mais englobante, pudesse cobrir a rede de interações que o fenómeno educativo subentende e estabelece ao propor-se interferir quer no desenvolvimento do aluno, quer no desenvolvimento da sociedade.

Retomados estes dois níveis de intervenção possível, tidos como finalidades mais próximas ou mais diferidas da Educação, o conceito de currículo na sua máxima abrangência parece

apontar para um espaço de mediação múltipla entre aluno e conhecimento, entre professor e conhecimento, entre aluno e professor e entre este micro-contexto relacional e os outros níveis contextuais que constituem a sua envolvente física, social e cultural e nos quais todos os elementos se encontram em constante desenvolvimento e em interacção permanente.

Condições, que apontam necessariamente para espaços fortemente dinâmicos e, como consequência, para realidades também fortemente instáveis, mal determinadas, com grande carga de ambiguidade, fruto das múltiplas atribuições de sentido em presença e relativas aos mesmos fenómenos.

O espaço curricular revela-se como um espaço de alta complexidade não apenas ao nível dos problemas reais que nele se inscrevem (natureza, etiologia, implicações, etc.), mas sobretudo por ser um espaço de mediação simbólica entre as diferentes e múltiplas visões e perspectivas curriculares dos seus, também diferentes e múltiplos, actores.

O seu carácter conflitual decorre do carácter simbólico com que as diferentes culturas dos interlocutores se confrontam na tentativa comum de atingir os fins e as metas que, cada qual considera prioritários e imprescindíveis e que nem sempre são coincidentes.

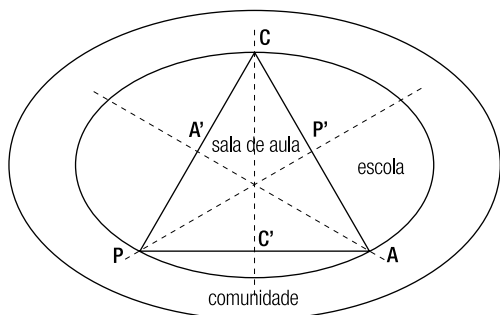
Ora, se este espaço dá habitualmente pela designação de Escola, o conceito que dela se faz deve ser percebido numa perspectiva ecológica para poder corresponder, quer ao conceito de currículo na sua máxima abrangência, quer à realidade complexa e viva que, de facto, cada escola constitui.

Um espaço organizacional com finalidades próprias e específicas, mas que se inscreve num espaço físico e social alargado no qual se entretetece e do qual lhe provém a necessidade e a justificação para existir, os actores a todos os níveis de intervenção, a razão de ser, dimensões múltiplas do conhecimento que, na escola, é crucial (trans)acção, bem como a cultura que, simultaneamente, a funda e continuamente a (re)cria.

Recorrendo aos conceitos referenciais de Bronfenbrenner (1979) poder-se-ia, então, representar a escola como um mesossistema enquadrador de vários microssistemas (interacções desenvolvidas em cada sala de aula), por sua vez inserido num exossistema mais vasto, correspondendo este à rede de interacções com a comunidade envolvente a diferentes níveis de proximidade e/ou de implicação.

Porém, a todos estes níveis sistémicos permanece subjacente um macrosistema que, enquanto conjunto de valores, conhecimentos, convicções, culturas e crenças, atravessa os actores-sujeito a todos os níveis de intervenção referidos.

Torna-se assim mais clara a representação da mediação entre conhecimento, aluno e professor no interior do espaço microssistémico da sala de aula e a mediação inter-institucional no espaço meso e exossistémico de ligação à comunidade.



C – conhecimento P – professor A – aluno

**F1** Representação da interação curricular numa abordagem de tipo ecológico

O espaço de representação curricular poderá, então, ser entendido como o *lugar geométrico* das mediações que, concomitantemente ocorrem e justificam o espaço da intervenção educativa.

O professor, entendido como eixo estruturante da relação do aluno com o conhecimento. O conhecimento percebido, quer como instância fundadora e fundante de toda a acção educativa na sua dimensão axiológica primordial, quer como matriz da relação bi-unívoca entre professor e aluno(s). Finalmente, o aluno percebido como razão de ser da profissionalidade (e tantas vezes da personalidade) do professor, razão de ser da própria escola, razão de ser de um tipo de sociedade que aprende e que, aprendendo, se pode desenvolver.

Como em toda a abordagem de tipo sistémico, nenhuma parte faz sentido fora do todo que a integra e toda e qualquer acção da parte compromete a resultante do sistema global. Dito de outro modo, o fenómeno educativo caracteriza-se pelos princípios de totalidade, globalidade, auto-regulação e transformabilidade, que o organizam com vista às suas finalidades (mais próximas ou mais remotas) e, só na sua complexidade, encontra a matriz identitária que o define como objecto de estudo com integridade própria. Assim sendo, e não obstante a dificuldade da tarefa, importa que, também os estudos curriculares, sem abandonar o aprofundamento factorial ou o conhecimento de cada uma das variáveis, possam começar a fugir da tendência fragmentante para, cada vez mais, se configurarem em mapas conceptuais interactivos, talvez mais próximos de poderem representar a complexidade do acto pedagógico e à qual realmente se propõem corresponder.

Neste sentido pode, desde logo, encontrar-se uma área de consenso na procura de uma definição para o conceito à qual Gimeno Sacristán (1989) se refere, dizendo que o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino. Trata-se, conforme o autor, de uma intersecção de acções que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de criação intelectual, de avaliação, etc. e que, enquanto sub-sistemas autónomos, mas interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica.

Parece pois bastante redutora a concepção que atribui sentido equivalente aos conceitos de programa (ou mesmo de plano de estudos) e ao conceito de currículo, dada a desmedida diferença nos níveis de abrangência e de implicação interactiva que, cada qual, sustenta e pressupõe na complexidade da intervenção educativa.

Sejam então quais forem as dificuldades a encontrar e a vencer na procura de uma visão metateórica que não fragmente a realidade (com a ilusão de melhor a conhecer) parece-nos de considerar que o conceito de currículo, independentemente da multiplicidade de enfoques possíveis, se identifica numa intencionalidade de intervenção, melhoria e transformação sejam estas dimensões consideradas ao nível individual (aluno, professor) ou colectivo (escola, comunidade, sociedade). Ou seja com a função educativa da Escola.

Como se depreende, é nesta possibilidade de mudança e de transformação inovadora que a dimensão prática e de intervenção curricular emerge, dando sentido à (trans)acção, (re)elaboração, produção e apropriação do conhecimento que os programas das áreas científicas e os planos de estudo pressupõem. E é, nesta (re)construção partilhada de saberes, de sentidos e dos valores que lhes estão implícitos que professor e alunos mutuamente se descobrem e se desenvolvem cognitivamente e humanamente, reconstruindo esses mesmos saberes e fazendo perpassar entre si, de forma aberta e crítica, uma herança de cultura que, deste processo relacional, sai sempre renovada e sempre potencialmente transformadora.

Trata-se de um processo que, como já referimos anteriormente, é dinâmico e contínuo admitindo a ideia-base de *percurso*, de *trajecto que se vive e experiencia*, que ocorre no tempo da acção, mas que decorre do tempo da cognição e da intencionalidade, enquanto variáveis epistemológicas subjacentes às concepções que hão-de vir a organizar as respectivas intervenções.

Por esta razão, reside na formação de professores (inicial e contínua) a importância fulcral da possibilidade de transformação do real, através de uma persistente atitude de mudança nas concepções, quer quanto às finalidades da sua acção, quer quanto às práticas para as atingir.

Questões que, naturalmente, enraízam na consciência (ou não) da multidimensionalidade do seu conhecimento profissional e acima de tudo, na natureza dos valores que sustentam o seu modo pessoal de ser e estar na profissão apenas como um outro espaço de ser e estar no mundo.

O desenvolvimento das competências meta-reflexivas poderá contribuir para que, cada profissional encontre o fio de coerência que o conduza à consciência crítica e autocrítica sem quebra de solidariedade com a realidade da qual faz parte integrante, mas também na recusa de fazer parte dela sem ser para a transformar positivamente, para mudar e encontrar novos sentidos para o agir humano sempre mais fraternamente solidário e mais responsabilmente justo.

A mudança das concepções pessoais, como instrumento de mudança nas concepções curriculares, pressupõe a (re)ligação da compreensão epistemológica entre as diferentes dimensões do conhecimento, dos valores e da acção como *continuum* que, só na sua integralidade, faz sentido.

Ou seja, assenta em pressupostos que vão além dos princípios da racionalidade técnica e da racionalidade prática para dar expressão moderna ao conceito de *praxis*, abrangente dos diferentes níveis que, epistemologicamente, sustentam e organizam a acção humana deliberada, consciente e socialmente legítima.

(Re)liga, como afirmámos anteriormente, a reflexão para a acção, a acção como intervenção responsabilmente estruturada e a reflexão sobre esta no contexto da acção dos outros, estimulando a caminhada (*curriculum*) para o pensar-ser autónomo no interior do pensar-ser solidário. E, o termo *re-ligare* se tomado, aqui também, na sua acepção primeira, pode efectivamente definir um espaço de compreensão e de comunicação dos sentidos de vida e das práticas nas quais transparecem, muito próximo de uma forma *quase religiosa* que, esta, tal como outras profissões postas ao serviço do homem e do bem comum, comportam.

Philip Wexler (1995), retomando de Fromms (1976) o conceito de *cidade do ser* (*city of being*) admite para uma *new age* em emergência a possibilidade de uma nova forma de viver e de ser inter-humana, e de esta poder vir a tornar-se uma, também nova, forma de vida e uma, também nova, linguagem da compreensão social. Conforme o autor refere a *truly "new", transformative education is the practice of that social form* (1995, p. 244).

Neste sentido de uma educação e de uma escola para a acção informada pelos valores de bem e consequentemente transformadora, o conceito de currículo retoma da *praxis* os seus elementos constitutivos podendo ser percebido através dos princípios que Grundy (1987) aponta para a racionalidade praxica.

No primeiro princípio, a autora considera que, *sendo os elementos constitutivos da praxis a acção e a reflexão*, o currículo não pode ser entendido como um mero conjunto de planos ou dos conhecimentos que os informam. Se retomarmos a perspectiva de Schön (1983; 1987) ele deverá constituir-se como um processo activo no qual a reflexão para a acção, a reflexão durante a própria acção e a reflexão sobre a acção desenvolvida com vista à acção a desenvolver, se interligam de forma continuada e recorrente.

No segundo princípio, Grundy constata que *a praxis tem lugar no real e não no mundo hipotético*. Por isso, a conceptualização do currículo será sempre mutilada e mutilante se, nela não for considerada a dimensão instaurativa, de implementação em contextos vivos e reais, com alunos e professores que, antes de o serem, já eram (e permanecem) como pessoas também social e culturalmente determinadas.

A ideia do currículo como *documento*, como programa ou como plano surge-nos assim, provavelmente com alguma legitimidade científica, porém sem as dimensões de validade ecológica que fundam, legitimam e dão sentido às ciências que se colocam ao serviço da humanidade. E neste sentido, o currículo subentende, ele também, um pressuposto ético que antecede todas as opções científicas, metodológicas e estratégicas que o organizam para a acção curricular.

Um terceiro princípio refere que *a praxis trabalha no mundo da interação, do social e do cultural*. Como vimos anteriormente com Philip Wexler e antes com a abordagem ecológica do currículo também estamos de acordo com esta latência, pré-valência e permanência das determinações sócio-culturais sobre as questões educacionais pelo que o conceito de currículo não pode (e, reconhecendo-lhe embora, a pertinência e importância) limitar-se à transmissão de saberes enquanto *coisa* disponibilizada por uns (supostamente sabedores) para outros (supostamente desconhecedores).

Ensinar e aprender são modos comunicacionais de um mesmo acto social, de uma mesma fenomenologia e admitem, entre si, não apenas uma perspectiva transmissiva e reprodutora, mas sobretudo dialógica e (re)construtiva de saberes científicos universalmente reconhecidos e de saberes sociais e humanos culturalmente marcados. E são, sobretudo estes, que hão-de *fazer-se ponte* para que os saberes públicos mais distanciados se inscrevam progressivamente na matriz pessoal, de grupo e/ou de comunidade, constituindo-se como linguagens facilitadoras da intercompreensão, da troca, da partilha e, deste modo, da relação inter-humana a que, anteriormente, Wexler se referia.

O quarto princípio sustenta que *a praxis é o mundo construído, não o mundo natural*. Pressupondo a intencionalidade e a deliberação, também o conceito de currículo, nesta perspectiva, aceita que ensinar e aprender, enquanto (trans)acção de conhecimento e de valores, constitui uma continuada (re)construção dos saberes e valores pessoais, na qual, a dimensão intrapessoal de cada interlocutor se nutre dos matizes que perpassam na teia de relações interpessoais. É por isso, também uma construção deliberada, intencional e com finalidade própria.

Finalmente, o último princípio assume *a praxis como um processo de construção de sentidos*. Assim sendo, o conceito de currículo deve também possibilitar (se não mesmo promover) a descodificação dos significados e dos sentidos atribuídos para que, cada sujeito interlocutor, possa ajuizar do seu interesse na legitimidade (ou não) de sentidos para si, e até então, ocultos.

Em síntese, se a questão da formulação teórica, nas suas múltiplas abordagens e coerência, não anda longe de, na sua máxima abrangência e inquietação, cobrir um vasto leque de preocupações que se colocam à educação e à escola, é também claro que, na prática, o *índice de dispersão* é extremamente elevado e continua preocupante. Principalmente porque, como referimos inicialmente, se o currículo é um meio ou instrumento, é-o com vista às finalidades que devem, à partida, ser identificáveis e reconhecidas para que, em tempo útil, os processos de implementação possam ser ajustados e coerentes.

Se retomarmos da relativa perenidade dos princípios de Tyler (1949) as suas questões principais, continuaremos com alguma pertinência a poder perguntarmo-nos:

- Que objectivos educacionais deve a Escola procurar atingir?
- Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objectivos?

- Como podem essas experiências ser eficazmente organizadas?
- Como podemos determinar se esses objectivos estão a ser atingidos?

E, ao sermos capazes de nos colocar a nós mesmos enquanto pessoas, enquanto profissionais e enquanto instituição, tais questões, já estamos, quer tenhamos consciência disso quer não, a procurar-lhes as respostas, a intervir curricularmente, a contribuir para a reconceptualização permanente dos conceitos com os quais a ideia de currículo se constrói e, mais importante do que tudo isto, a transformar as realidades e a nós próprios, enquanto parte delas, no(s) sentido(s) que achemos por bem.

Poder-se-á, então, falar de profissionais construtores de currículo, integrando um processo de desenvolvimento curricular que retoma, da ideia-base, a sua dimensão instaurativa e dinâmica, de trajecto comum e partilhado, de caminhada instituinte, flexível, transformante e transformável para poder manter-se aberta a todos os possíveis.

Subitamente e deste ponto de vista, o currículo, e seja ele o que cada qual possa entender por isso, cai-nos nas mãos. E, tal como em outra ocasião afirmámos (SÁ-CHAVES, 1997), que mais poderemos fazer do que perguntarmo-nos e de novo respondermo-nos: *que fazer com esta circunstância?*

### **das funções do desenvolvimento curricular**

Numa nova epistemologia da prática à qual, obviamente não preside a racionalidade de tipo técnico, Schön (1983; 1987) defende que subjacente às práticas existe sempre algum tipo de conhecimento e que é reflectindo sobre elas que, tal conhecimento, pode emergir, elucidando acerca das razões, motivações, objectivos, metodologias e constrangimentos que as configuram tal como, objectivamente, se apresentam.

Zeichner vem, na mesma linha, afirmar que não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre ela. Tais posições admitem, portanto, que diferentes concepções, determinam diferentes organizações procedimentais o que nos leva a pensar que, para que haja mudanças nas organizações, importa fundamentalmente mudar as concepções dos interlocutores nesses mesmos processos.

Já anteriormente nos referimos à formação dos professores como condição indispensável para qualquer objectivo de transformação e/ou de inovação curricular.

Queremos, nesta ocasião, referir a capital importância da formação contínua não apenas organizada para o aprofundamento científico das componentes curriculares académicas, mas sobretudo na formação que provém da reflexão institucional que, do interior de cada escola e das suas práticas a todos os níveis de intervenção, faz emergir a teia de complexidades na qual todos os problemas e todas as possíveis soluções podem ganhar sentido e viabilidade.



Não já e apenas um aprender solitário de mais conhecimento parcelar, mas uma aprendizagem conjunta de caracterização da escola que se tem e de identificação da escola que se quer ter, não apenas um projecto educativo de mais actividades organizadas, mais sedutoras e aliciantes, mas a procura de uma identidade, de uma marca, de uma energia, de uma diferença, na qual, a maioria se reconheça e se inscreva como autor e não apenas como actor de uma peça que outrem escreveu. Uma escola com nome, que assuma internamente as finalidades (e a sua extensão) e as divulgue nos meso e exossistemas para que se torne reconhecível e que lhe permita sair da anomia generalizada das *escolas sem alma*.

Uma formação planificada e gerida por etapas, de abordagem progressiva a problemas cada vez mais específicos e delimitados, para os quais naturalmente, poderá ser útil a mais-valia de um olhar externo, o elemento fertilizante da ideia não contaminada pela própria realidade, o efeito multiplicador da diversidade de abordagens, de metodologias, de saberes e de sentidos.

Este efeito de formação, ao implicar cada um dos interlocutores na reflexão sobre os problemas e sobre os sucessos constitui, a nível individual, a oportunidade de reflectir na acção conjunta, questionando o seu próprio papel e, nesse exercício, (re)aprender outros modos de ser e de estar, progressivamente mais esclarecidos, mais conscientemente controlados, e desse modo mais gratificantes, quer pessoal, quer profissionalmente.

Aos diferentes níveis organizacionais para todos os sectores se antevê a vantagem da integração reflexiva já que, embora com papéis distintos, todos perseguem os mesmos objectivos e com eles devem estar amplamente comprometidos.

Porém, qualquer mudança individual, quer num processo de formação endógeno à escola, quer exógeno pressupõe uma prévia consciencialização da sua necessidade e uma deliberada intenção de a concretizar. Ou seja, pressupõe a formação prévia e continuada das estruturas de gestão curricular (de topo, intermédias e de base) sobretudo na reflexão sobre orientações curriculares alternativas, que possam retirar cada escola do marasmo, cada professor do perplexo silêncio que o individualismo e as suas insuficiências acarretam, cada aluno da indiferença, quando não do insucesso e das cargas negativas que este sempre traz consigo. Pressupõe, por isso, um tipo de gestão curricular diferenciada de acordo com a ecologia das circunstâncias que caracterizam cada situação e cada contexto e que constitui, conforme referimos em outras ocasiões (SÁ-CHAVES, I., 1994), uma estratégia de supervisão curricular *não standard*.

Há dez anos escrevi um livro a que chamei *Professores – eixos de mudança* (1989). Recentemente escrevi outro texto a que chamei *A Qualidade da Escola somos nós* (1997). Apesar de sempre ter usado o plural e de ainda hoje poder reafirmar as suas proposições, é hoje claro para mim que a mudança individual é condição absolutamente necessária, mas nunca suficiente para a mudança global.

A gestão curricular, a adopção de perspectivas que possam mudar a escola por dentro, através da consciente persuasão de participação de cada um, não é uma tarefa exclusivamente

individual. A construção de um clima de mudança, a constelação de saberes e de energias, a liderança dos processos organizacionais, a implementação das propostas aceites, são atribuições curriculares de outro nível e que correspondem aos novos desafios e a novas funções que, no mesossistema, as estruturas de gestão intermédia devem desempenhar.

Funções, que passam pela identificação dos níveis de liderança e pela gestão destas mesmas estratégias no seio da comunidade escolar e na relação com o exterior para que a escola se entreteça e vivifique nas trocas, nas partilhas e no ser parte de.

Funções, que passam pela organização estratégica da escola como um todo vivo e pela gestão controlada da sua implementação o que pressupõe a capacidade para reconhecer áreas problemáticas da intervenção curricular, planejar ações de abordagem às soluções possíveis, identificar colaboradores e recursos, clarificar papéis e funções, comunicar, auto-implicar.

Funções, que passam pela construção continuada de clima propício à transformação e que se traduzem em competências para incentivar, apoiar, desenvolver, recompensar, gerir conflitos, estimular o trabalho em equipa, desincentivando simultaneamente a solidão, o isolamento e a descrença individuais.

Funções, que passam pela supervisão dos processos de modo a que, cada nível de liderança ajuste continuamente as estratégias às contingências de cada circunstância numa prática curricular aberta e flexível e por isso dinâmica e transformável.

Só neste quadro de sustentada motivação e intervenção cada professor poderá encontrar razão e alento para se confrontar com outros e consigo próprio numa *sala de espelhos* que, dia-a-dia, lhe (re)configurem positivamente a imagem e, com a qual, há-de partir, hora-a-hora, para a invenção de um saber novo nas falas e nos olhares com que, pessoalmente, se compromete com o futuro de cada *sua* criança.

Só neste quadro aprenderá a *ler* a cultura que explica cada aluno e aprenderá a *falar* as linguagens dessa mesma cultura para, através delas, hora-a-hora também, partir para a invenção de uma fala nova que há-de acender em cada menino a alegria de compreender.

Só neste quadro aprenderá o valor dos outros saberes, que tal como o seu, se configuram em práticas transcurriculares com as quais há-de, sempre que possa, inventar a alegria da vida que se reconhece como instância de tanto saber oculto.

Só neste quadro aprenderá o sentido pleno do currículo como experiência de aprendizagem e de desenvolvimento para todos e que há-de, para sempre, acender um lume de verdade, de aceitação e de fraternidade no coração do futuro.

Só neste quadro escreverá as palavras-chave do currículo oculto e, com isso, as desvendará aos olhares atentos: cumplicidade, fraternidade, solidariedade.

### referências bibliográficas

ALARCÃO, I. e SÁ-CHAVES, I., "Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica", in: J. TAVARES (ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro, Edições CIDInE, 1994, p. 201-232.

BLYTH, W., *Development, Experience and Curriculum in Primary Education*. London, Croom Helm, 1984.

BOBBITT. F., *How to Make a Curriculum*. Boston, Houghton Mifflin, 1924.

BORDIEU, P. e PASSERON, J. C., *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.

BRONFENBRENNER, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Harvard University Press, 1979.

DAVIES, I. K., *Objectives in Curriculum Design*. MacGraw-Hill Book Company (UK) Limited, 1976.

DEWEY, J., *Democracy and Education 1946: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, MacMillan, 1916.

DOLL, R., *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. (7ª ed.). Boston, Allyn and Bacon, 1989.

EISNER, E., *The Educational Imagination; On the Design and Evaluation of School Programs* (2ª ed.). New York, MacMillan, 1995.

EMÍDIO, T., FERNANDES, G. e ALÇADA, I., *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, G.E.P., 1992.

FROMM, E., *The Art of Loving*. New York, Harper and Tow, 1956.

GOODSON, I., *Studying Curriculum: Cases and Methods*. Open University Press, 1994.

GUIMENO SACRISTÁN, J., *Proyectos Curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores?* *Cadernos de Pedagogía*, 172, 1989, p. 14-18.

GUIMENO SACRISTÁN, J., *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica* (5ª ed.). Madrid, Ediciones Morata, S.L., 1990.

GRUNDY, S., *Curriculum: Product or Praxis?* London, The Falmer Press, 1987.

HARRISON, M., (ed.) *Beyond the Core Curriculum*. Plymouth, Northcote House Publishers, Lda., 1994.

JACKSON, P., "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists", in: P. JACKSON (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York, MacMillan Publishing Company, 1992, p. 3-40.

JANUÁRIO, C., *O Currículo e a Reforma do Ensino*. Lisboa, Livros Horizonte, 1988.

KELLY, A.V., *The Curriculum. Theory and Practice*. London, Harper and Row, 1977.

KEMMIS, S., *El Currículum: más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid, Morata, 1988.

MACHADO, F., GONÇALVES, M. F., *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto, Edições ASA, 1991.

MARCELO GARCIA, C. (org.), *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona, LCT-103 PPU, SA., 1995.

MATOS VILAR, A., *Currículo e Ensino – Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto, Edições ASA, 1994.

MCNEIL, J., *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Boston, Little Brown, 1977.

PACHECO, J., *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. Porto, Porto Editora, 1995.

PACHECO, J., A. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto, Porto Editora, 1996.

PARDAL, L., *O Currículo, a Escola e o Professor*. Aveiro, Universidade de Aveiro, S.A.C.F.E., 1993.

POMBO, O., "A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular", *Inovação*, 6, 2, 1983, p. 173-180.

Portugal – Ministério da Educação, *Gestão Pedagógica da Escola ou a Gestão de uma dada Organização Curricular*. Lisboa, 1993.

REISS, M. & KING, A. (eds.), *Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London, The Falmer Press, 1993.

RIBEIRO, A. C., *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Texto Editora, 1990.

ROLDÃO, M. C., "Autonomia e Gestão Curricular Flexível", *Ensinus*. Nº 9, 1997.

SÁ-CHAVES, I., "A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância?", in: I. SÁ-CHAVES (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto. Porto Editora, 1997, p. 107-117.

SÁ-CHAVES, I., *Professores — Eixos de Mudança. O Pensamento Pedagógico na Post-Modernidade*. Aveiro, Editora Estante, 1989.

SÁ-CHAVES, I., *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1994.

SÁ-CHAVES, I., "A Qualidade da Escola Somos Nós", *Separata da Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, volume 2º, 1997.

SCHÖN, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, 1983.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

SCHWAB, J., "The Practical: A Language for Curriculum", *School Review*, 78, 1969, p. 1-24.

SKILBECK, M., *Curriculum Reform: an Overview of Trends*. Paris, O.C.D.E., 1990.

STENHOUSE, L., *Investigación y Desarrollo del Curriculum*, (2ª ed.). Ediciones Morata, 1987.

TANNER, D. & TANNER, L., *Supervision in Education*. New York, McMillan Inc., 1987.

TAVARES, J. e MOREIRA, A. (eds.), *Projecto de Investigação em Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro, PIDACS-1. D.C.F.E., 1989.

TYLER, R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Illinois, University of Chicago Press, 1949.

TORRES SANTOMÉ, J., *O Currículo Oculto*, (3ª ed.). Porto, Porto Editora, 1995.

ZABALZA, M., *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto, Edições ASA, 1992.

WEXLER, P., "After Postmodernism: A New Age Social Theory in Education", in: R. SMITH, P. WEXLER (eds.). *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. London, The Falmer Press, 1995, p. 56-79.

## capítulo 3

# **a formação de professores numa perspectiva ecológica: que fazer com esta circunstância?**

um estudo de caso na universidade de aveiro

### **introdução**

A reflexão presente não constitui uma primeira abordagem ao estudo de caso que, no subtítulo, se anuncia. Em oportunidades anteriores (SÁ-CHAVES, 1994; ALARCÃO e SÁ-CHAVES, 1994), a problemática relativa à formação de professores numa perspectiva de reflexividade crítica que tem como objectivo fundamental estimular nos formandos mecanismos de desenvolvimento pessoal e profissional e que conta para isso com a ecologia das situações formativas foi amplamente descrita e investigada. Aí se procura, num esforço de síntese conceptual, trazer à luz um conjunto de princípios que, subjacendo às práticas formativas de índole reflexiva, nelas se ocultam, constituindo-se como matriz não revelada, como marca que diferencia e que, apenas numa fase terminal dos processos, se anuncia.

Este conjunto de princípios organiza-se em torno de uma lógica que, estruturando com uma coerência própria a complexidade dos factores que interagem nos processos formativos, lhes confere uma marca de totalidade que pode, então, começar a ter um sentido próprio e a definir-se como uma certa filosofia de formação.

Tornar-se-ia, pois, redundante para aqueles que, mesmo distanciadamente, procuram acompanhar o fluir conceptual sobre estas questões, retomar integralmente os quadros reflexivos que o sustentam e os quadros empíricos que lhes estiveram na génese. As memórias descritivas acerca dos modos operatórios da formação são extensas e providenciam evidência múltipla acerca de como princípios teóricos podem corresponder e correspondem a princípios de acção (SÁ-CHAVES, 1994).

Por isso nos atrevemos a remeter a reflexão, hoje aqui trazida, para esse *pano de fundo* de onde emerge e que, como tal, lhe confere um sentido mais amplo e pode permitir, por essa razão, uma compreensão mais integradora.

Retomaremos, então, alguns dos princípios para sobre eles e, numa perspectiva de aprofundamento, retomarmos a viagem no *moving train bronfenbreneriano* (ALARCÃO, 1991)

Nota: este texto constitui uma versão actualizada da anterior publicada em I. SÁ-CHAVES (org.) (1997) *Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto Editora, p. 106-117 e refere-se à investigação desenvolvida pela autora no âmbito da sua tese de Doutoramento (1994).

que uma vez, há tanto tempo, tivemos a rara oportunidade de apanhar e a feliz circunstância de o fazer na melhor companhia supervisiva.

### **enquadramento do estudo**

O estudo a que hoje nos vamos referir reporta ao programa de formação que concretizou a dimensão formativa de um projecto de investigação-acção desenvolvido na Universidade de Aveiro com professores do 1º ciclo do ensino básico e que, ao ser pensado como atmosfera de estimulação e de encorajamento dos alunos estagiários em formação, o contextualizou em múltiplas dimensões.

Em primeiro lugar, um quadro teórico integrador de perspectivas e de conhecimento referencial e estruturante que considerámos como um *macrocontexto* de natureza conceptual. Em seguida, um conjunto de princípios e postulados enunciados normativamente no quadro da legislação em vigor e que designámos como *contexto legal*. O *contexto institucional* refere-se ao modelo organizacional que, no interior da instituição de que fazemos parte, dá corpo aos pressupostos teóricos da dimensão conceptual, integrando os dispositivos que legalmente estão determinados.

Finalmente, referimos uma dimensão *contextual de natureza funcional* que resume o modelo operativo no conjunto coerente e organizado de estratégias de acção, cuja fundamentação se integra naturalmente nas dimensões anteriormente referidas.

O que nos parece de salientar nesta abordagem enquanto percurso de formação, que neste termo retoma a ideia lançada pela metáfora do *comboio em andamento* a que fizemos referência, é a natureza integrada das dimensões contextuais num tipo de abordagem compreensiva que percebe os processos formativos como práticas relacionais do tipo sistémico e sempre consideradas numa perspectiva fenomenológica que não autoriza, sob pena de anulação da possibilidade de compreensão, efeitos de fragmentação, de dicotomia ou de ruptura epistemológica. Tomando como referente uma nova epistemologia da prática desenvolvida sobretudo por Donald Schön (1983; 1987) e divulgada entre nós por Isabel Alarcão (1991), procurámos actuar congruentemente com os seus princípios, nomeadamente quanto à ideia que consideramos a trave-mestra da arquitectura do seu pensamento e que, tal como o título desta comunicação sugere, diz respeito à natureza das circunstâncias que envolvem os actos de formação. De forma muito redutora face à importância que tal ideia veio a ter na transição paradigmática ainda em curso, diríamos apenas que, ao interpretar de forma nova o papel dos contextos e das circunstâncias que neles se geram, o autor obriga a um repensar profundo de toda a problemática da formação. Levantam-se novas questões quanto à conceptualização dos programas de acção, quanto à natureza do conhecimento profissional que possa responder eficientemente às circunstâncias, quanto às concepções que procuram explicar as suas fontes, tipos, níveis e os modos da sua construção, enfim, quanto às estratégias que mediatizam essa aprendizagem tida como fundamento e condição indispensável para o processo de desenvolvimento profissional e pessoal continuado.

Ou seja, interpela o que se entende por conhecimento profissional não apenas na sua estrutura e multidimensionalidade a partir dos conteúdos dos múltiplos saberes afins às diferentes áreas do conhecimento proposicional, mas sobretudo questiona a sua natureza, salientando a necessidade de ser um tipo de conhecimento em acção, aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento. E isto porque, ao contrário daquilo que perspectivas de natureza tecnicista ou instrumental sustentam quanto ao carácter uniforme, indiferenciado, estável e conseqüentemente previsível, das situações contextualizadas, Schön vem recordar a sua natureza singular e incerta, dinâmica e conseqüentemente instável, multideterminada e naturalmente ambígua, única e, como tal, imprevisível, o que remete para um quadro de complexidade a exigir soluções diferenciadas caso a caso e situação a situação.

Ou seja, em vez de um dispositivo conceptual prévio, contendo soluções abstractas e prontas a usar, para problemas ainda por conhecer, entende-se que cada profissional deverá formar-se e dotar-se de competências que, conjugando saberes referenciais e conhecimento da situação em causa, lhe permitam responder à multi e indeterminação contextual numa perspectiva de elaboração de soluções não estandardizadas e conseqüentemente mais ajustadas aos constrangimentos naturais de cada circunstância. Trata-se de um pensar estimulante e desafiador, de procurar, no quadro de soluções sempre múltiplas, aquela ou aquelas que melhor satisfaçam sempre que, de forma constante e recorrente, o profissional se pergunte e se responda: que fazer com estas circunstâncias?

Esta determinação da ecologia circunstancial tem profundas implicações nos modelos e programas de formação sobretudo na configuração dinâmica dos perfis que a competência para o desempenho profissional implica. No nosso caso não é escamoteável a importância que, no paradigma reflexivo que defendemos, é atribuída aos contextos, às situações que nele se matizam de especificidade cultural e identidade própria e às circunstâncias que, em cada momento e para cada protagonista, se desenham e (re)desenham num fluir caleidoscópico que tem a marca da vida.

Tal como num saber tão clássico que nos acompanha e que nos diz que *nenhum rio passa duas vezes sob a mesma ponte*, também na formação é indispensável perceber essa condição de transformabilidade constante como desafio à (re)conceptualização de atitudes, de conhecimentos, de competências e de práticas.

Formar para o incerto e para o instável, formar para o dinâmico e para o imprevisível, formar para o desconhecido e para a capacidade de o afrontar não obstante os medos e os *adamastores* de que, estes, sempre necessitam para estimular os mecanismos da coragem.

### **o conhecimento profissional dos professores**

Antes de abordarmos de forma mais especificada o grau e natureza das implicações que a determinação contextual opera na estrutura daquilo que é suposto constituir o conhecimento



profissional dos professores, importa reforçar alguns dos pressupostos que, constituindo-se como questões prévias de suporte a esta reflexão, lhe garantem sentido e facilitam a compreensão.

Um primeiro pressuposto assume que a docência, enquanto profissão, tem uma *praxis* que lhe é própria e que, à semelhança de outras profissões, se concretiza no acto pedagógico, tal como na medicina é identificável o acto médico, ou, na magistratura, o acto jurídico. Ou seja, admitimos que o exercício profissional, enquanto acto social, cultural e cientificamente específico, possui uma matriz que o identifica e simultaneamente o diferencia, relativamente aos outros.

Um segundo pressuposto assume que esse exercício ou essa *praxis* tem subjacente um saber próprio que configura na sua matriz dimensões múltiplas, umas de carácter mais aberto e genérico, outras, porém, de absoluta especificidade e que, habitualmente, se designa como conhecimento profissional.

No caso dos professores, e apesar do efeito perturbador da indefinição que persiste sobre o que é ser professor, admitimos que já é possível e, sobretudo, que é urgente identificar essa matriz, perceber em que consiste, como se organiza e constrói, como evolui ou estagna, como e porquê se nomeia e/ou se omite.

Desse modo, foi objectivo primordial do nosso estudo tentar uma primeira abordagem às questões da profissionalidade e às competências que pressupõe de modo a que, pelo menos sobre algumas das suas dimensões, se concertem esforços de investigação tendentes a um conhecimento cada vez mais rigoroso e consequente.

### **da formação de professores na universidade de aveiro**

Procurando suporte para um quadro referencial que nos viesse a permitir investigar dimensões do conhecimento profissional dos professores de tipo reflexivo, meta-reflexivo e metaprático encontrámos múltiplas referências, cada qual sustentando a importância de aspectos específicos desse conhecimento.

O contributo mais decisivo obtivemo-lo de Lee Shulman (1987a; 1987b) ao identificar no conhecimento profissional dos professores sete dimensões complementares que cada profissional, no momento do confronto com a situação, invoca para agir. Sendo hoje bastante divulgadas, consideramos, no entanto, importante referi-las aqui, fazendo-o embora de forma abreviada.

- *Conhecimento de conteúdo*, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.
- *Conhecimento do curriculum*, que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem “como ferramentas de trabalho” aos professores.
- *Conhecimento pedagógico geral*, que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.

- *Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais* e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.
- *Conhecimento dos aprendentes e das suas características* que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.
- *Conhecimento pedagógico de conteúdo*, que se caracteriza como uma especial amálgama de ciência e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusivo dos professores.
- *Conhecimento dos contextos*, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas.

Considerando, no entanto, e não obstante a pertinência e o significado destas dimensões, que outras haveria a considerar para que o profissional professor pudesse responder à questão *que fazer com esta circunstância?*, socorremo-nos de outros autores que nos ajudaram a completar e a (re)organizar a noção que procurávamos.

Foi sobretudo com Freema Elbaz (1988) que, ao elucidar sobre a necessidade de o professor possuir *conhecimento sobre si próprio*, pudemos identificar outra das dimensões que no nosso estudo veio a revelar-se como fundamental. Ou seja, veio permitir que admitíssemos como hipótese de estudo a possibilidade de cada formando identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes.

O contexto operacional, para testar esta hipótese e que, como já referimos, se encontra amplamente descrito, reflectido e fundamentado em trabalhos anteriores, assumiu então como ideia-mestra uma concepção de pessoa que assenta num paradigma de inacabamento, que a interpreta como ser em devir admitindo, nessa assunção, a sedutora possibilidade de desenvolvimento.

Integramos, desde então, o grupo dos que, fazendo fé no Homem e nas suas possibilidades, aceitam as perspectivas desenvolvimentistas como princípio e sempre que se criem, estimulem e potenciem as circunstâncias suas facilitadoras. Ou seja, reconhecendo a importância da ecologia das situações, aproveitamos esse mesmo poder para, naquilo que nelas é pré-determinável, influir na sua transformação, numa atitude instituinte e construtiva de reorganização curricular e de formação que contemple as múltiplas dimensões tidas como fundamentais ao processo de construção de saberes científicos, pedagógicos e/ou técnicos, mas também à emergência de atitudes cada vez mais conscientes relativamente à cultura, à ética e aos valores fundamentais da humanidade.

Trata-se deste modo de um programa de acção que toma alento nas dimensões positivas do desafio, da ousadia e da exigência, que se nutre do efeito multiplicador que a diversidade e

da pluralidade de estratégias, modelos, situações e perspectivas têm o poder de gerar, que se alicerça no clima estimulante, em termos de reflexão, que a diferença aduz e contrapõe às regularidades, às rotinas e aos sistemas uniformes e fechados. Trata-se também de um programa de formação que aposta na auto-implicação de cada sujeito nos esforços individuais de crescimento e nas estratégias de partilha solidária que ajudam a manter a implicação colectiva em níveis elevados e que se sustenta de rigor e método quanto baste para, face à pluralidade, diversidade e divergência, tidas como valores insubstituíveis na construção de representações e de significados múltiplos, evitar uma *praxis* errática, contornando-lhes zonas de fronteira que, embora abertas, não deixaram de o ser. E trata-se também de um programa estruturado num fio organizador da coerência que dava, a cada acção molecular, o sentido integrador e significante do todo, para impedir que a *praxis* se tornasse caótica.

No interior desta malha, o fundamental não foi então apenas a dimensão substantiva do conhecimento a que cada qual e o conjunto de pessoas que interagiram para levar o programa de formação e de investigação à prática acederam, mas também a descoberta dessa dimensão nova de *não saber*, da impossibilidade de saber tudo, da constatação de um espaço de incompletude e, (por que não?), de *ignorância* e que, em vez de fragilizar esse mesmo saber profissional, o fortalece. Desse modo, a impossibilidade real de conhecer à *priori* os constrangimentos de cada situação constitui-se como um espaço em aberto no conhecimento do professor, que só se completará definitivamente no momento exacto da sua intervenção quando, a partir dela, processar a informação indispensável à tomada de decisão. É este *não saber* que, na determinação que opera de forçar o que já se sabe a reconstruir-se de forma sempre nova e sempre única, o leva a transfigurar-se sempre que passa do registo de enunciação ao registo da acção. É este o poder da prática e dos contextos que a configuram e são estas as vantagens dos paradigmas de formação que abandonaram sem medo a segurança das certezas e dos mitos para, no seu lugar, instalarem a força criativa das dúvidas, o efeito multiplicador das diferenças e o respeito inquestionável por elas.

Pensar formação é então fazer entrar também no jogo a dimensão de *ignorância* que, correspondendo à imprevisibilidade contextual da acção prática só é definitivamente capturável no exacto momento da acção, o que subentende um exercício reflexivo dialéctico entre o conhecido e o desconhecido, a produção *in loco* de um saber sempre novo, porque único. Agir é, por isso, pensar. A este propósito apraz-nos salientar o contributo dado pela UNESCO que, em Março de 1995, reuniu em Paris setenta e um conferencistas no seu primeiro *Forum* de Filosofia. O tema em discussão foi “O que não sabemos”, e J. Malheiros (1996, p. 62) escreve, acerca dele, que *tanto o século XIX como o século XX foram uma vertiginosa aventura dessa progressão no conhecimento – pelo menos em termos científicos e tecnológicos. À holística solução oferecida pela religião, cujo mistério soluciona todos os mistérios e responde a todas as perguntas, a ciência quis contrapor uma fábrica de respostas feitas à medida, capazes de ceifar metodicamente as ignorâncias e varrer os mistérios que sobrassem. As últimas décadas deste século, porém, se puderam continuar a garantir um cumulativo progresso científico, viram renascer dúvidas e mistérios que, há umas décadas atrás, os homens jurariam hoje desaparecidos.*

A dimensão ecológica das situações de prática profissional dos professores (e nos múltiplos níveis em que possa ser considerada), ao remeter para uma dimensão de natureza contextual no conhecimento profissional da docência que, como é óbvio, não pode pré-existir à acção, constitui, neste, a parte sempre aberta, renovável e fecundante das dimensões também incertas, mas menos instáveis desse mesmo saber.

### **referências bibliográficas**

ALARCÃO, I., “Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores”, *in: Cadernos CiDInE* 1, 1991, p. 5-30.

ALARCÃO, I; SÁ-CHAVES, I., “Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica”, *in: J. TAVARES (ed.). Para intervir em educação*. Aveiro, Edições CiDInE, 1994, p. 201-232.

ALMEIDA, L.; MORAIS, F., “Inteligência e desempenho cognitivo: interdependência e estratégias de promoção”, *in: Cadernos CiDInE* 3, 1992, p. 23-34.

ALMEIDA, L., PINHO, L. V., “Dimensões do desenvolvimento humano”, *in: J. TAVARES, A. MOREIRA, (eds.). Desenvolvimento, Aprendizagem. Currículo e Supervisão*. Aveiro, 1990, p. 13-15.

BARATA MOURA, I., *Da Representação à Praxis*. Lisboa, Caminho, 1986.

BERBAUM, J., *Aprendizagem e Formação*. Porto, Porto Editora, 1993.

BENNER, D., “Las teorías de la formación: introducción histórico – sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico”, *Revista de Educación/ Formación general. Conocimiento Escolar y Reforma Educativa*. 292. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia, 1990, p. 7-36.

BOUDON, R., *O lugar da Desordem*. Lisboa, Gradiva, 1984.

BRONFENBRENNER, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts, Havard University Press, 1979.

BULLOUGH, R., “Teacher education and teacher reflectivity”, *Journal of Teacher Education*, vol. XXXX, 2, 1989, p. 15-21.

CALDERHEAD, J., “The nature and growth of knowledge in student teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 7, 1991, p. 1-8.

CAMPBELL, R. J. (coord.), “Knowledge, ignorance and primary teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 10, 2, 1994, p. 253-255.

CORREIA, J.. "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores", *Inovação*, 4, (1), 1991, p. 149-165.

DAY, C., "Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development", *British Educational Research Journal*, 19, (1), 1993, p. 83-93.

ELBAZ, F., "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores", in: L. VILLAR ANGULO (dir.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy, Marfil, 1988, p. 87-95.

FORMOSINHO, J., "Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentalista de formação de professores", *Psicologia*, 3, 1987, p. 247-257.

FULLAT, O., *Viaje Inacabado/La Axiologia Educativa en la Postmodernidad*. Barcelona, Ediciones CEAC, 1990.

MALHEIROS, I. V., "Uma relação de ignorância", *Revista Pública*, 2, 1996, p. 62-63.

MARCELO GARCÍA, C., *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1989.

MARTÍN, R. J., *Teaching through encouragement. Techniques to help students learn*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1980.

NEISSER, U., *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*. Cambridge CUP, 1989.

PORTUGAL, G., *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro, Edições CIDInE, 1992.

SÁ-CHAVES, I., *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1994.

SÁ-CHAVES, I., PIRES, E., GOMES, S., et al., "As narrativas nos *portfolios*: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar", in: L. ALMEIDA, J. SILVÉRIO, S. ARAÚJO (orgs.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga, 1996, p. 333-341.

SCHÖN, D., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, 1983.

SHULMAN, L., "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1, 1987, p. 1-8.

SHULMAN, L., "Knowledge Growth in Teaching", in: A. NÓVOA (org.), *Investigação Educacional*. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, ISEF, 1987, p. 88-98.

## capítulo 4

# o conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica

Idália Sá-Chaves e Isabel Alarcão

### introdução

Este texto tem como objectivo apresentar e discutir os pressupostos de um projecto de investigação-acção/formação no âmbito do conhecimento profissional dos professores, à luz dos processos e dos resultados obtidos através de um estudo desenvolvido de 1995 a 1997, na Universidade de Aveiro-Portugal com alunos do último ano dos cursos de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico e de Educadores de Infância.

O referido projecto constitui uma de entre múltiplas estratégias da sua formação, sendo esta, no caso presente, realizada através da investigação sobre as próprias práticas pedagógicas em situação pré-profissionalizante e como tal com monitoração e supervisão continuadas.

Assim, tendo como objectivo fundamental estimular e aprofundar a reflexão sobre a estrutura multi e interdimensional do conhecimento profissional dos professores numa abordagem de matriz epistemológica, o estudo centrou-se na análise e *leitura* de uma vasta gama de imagens referentes a uma colecção de fotografias, genuínas, obtidas pelos próprios alunos, futuros professores, no quadro das suas experiências de prática lectiva nas escolas e jardins de infância integrados na rede de formação da instituição formadora.

Considerando que o uso de fotografia em investigação representa ainda uma abordagem metodológica com alguma inovação e, como tal, a necessitar de aprofundamento reflexivo, parece-nos fundamental apresentar e discutir, também, alguns dos pressupostos subjacentes à referida metodologia e, sobre os quais, o projecto foi conceptualizado e desenvolvido. Nomeadamente, procuraremos discutir as convicções prévias acerca das oportunidades de aprendizagem que a fotografia (enquanto imagem autêntica e potencial *medium* comunicacional) pode oferecer no desenvolvimento da literacia visual dos formandos, na consciencialização das concepções que informam as suas práticas e no aprofundamento do seu conhecimento profissional.

Nota: Agradecemos a participação dos estudantes Adélia Amaral, César Flores, Genoveva Costa, Sónia Gomes e Teresa Estima (1ª fase) e Anabela Carvalho, Agostinho Tavares, Jorge Domingues, João Reis, João Tavares, Paula Ferreira, Sandra Almeida e Sandra Negrão (2ª fase).

Este texto constitui uma versão actualizada da comunicação apresentada em co-autoria com Isabel Alarcão à European Conference on Educational Research realizada em 1998, na Universidade de Lyubliana, Eslovénia, encontrando-se, a partir desta associação, disponível no seguinte endereço: Sá-Chaves, I. e Alarcão, I. (1998) *Teacher's Professional Knowledge: a multidimensional analysis using photographic representation* (<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents>).

**projecto****enquadramento teórico/pressupostos do estudo**

Uma das questões fulcrais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores parece-nos ser a reflexão sobre a questão da sua identidade profissional. Reconhecendo, embora, que a matriz identitária resulta da confluência de factores de natureza histórica, psicológica, sociológica, ecológica, filosófica e epistemológica é sobre esta última dimensão que o projecto incide.

A passagem do saber ao saber fazer, ao pôr em jogo a informação que cada profissional necessita para o exercício prático da sua profissão e esse mesmo exercício, estabelece os contornos do conhecimento profissional, articulando as dimensões teóricas e práticas com a capacidade reflexiva do sujeito para efectivar essa mesma articulação. Desta relação, parece resultar uma configuração para o conhecimento profissional que apresenta uma natureza compósita mas integrada, e que se traduz numa matriz multi e interdimensional. Neste projecto e no contexto da formação de professores, admitimos como primeiro pressuposto a natureza específica do acto pedagógico que, tal como o acto clínico ou o acto jurídico, se traduz quer numa especificidade dos saberes científicos e técnicos, quer na especificidade das circunstâncias e condições das práticas profissionais respectivas.

Como segundo pressuposto admitimos que o exercício profissional da docência, tendo como unidade estruturante e referencial o acto pedagógico, também apresenta, relativamente às outras profissões, uma especificidade que o diferencia e identifica como uma *praxis* social, cultural, científica e eticamente legitimada.

Assim, como último pressuposto do estudo admitimos que os profissionais docentes devem apresentar um tipo de formação diferenciada e diferenciadora, que lhes assegure a construção de um tipo de conhecimento que, simultaneamente, os diferencie e os identifique profissionalmente: o conhecimento profissional do professor.

Este projecto procura, através da investigação, estimular e desenvolver a reflexão dos alunos e professores participantes sobre as especificidades múltiplas do seu saber profissional, na convicção de que, tal reflexão, pode conduzir a níveis de consciencialização mais profundos que facilitem a estruturação da sua identidade.

**objectivos****dimensão formação**

- Desenvolver nos formandos competências reflexivas através de estratégias investigativas supervisionadas.
- Aprofundar o seu conhecimento sobre a estrutura e dimensões do conhecimento profissional.
- Estimular e desenvolver a literacia visual.

### **dimensão investigação**

- Identificar, no quadro teórico sobre conhecimento profissional dos professores, dimensões suas integrantes, bem como a estrutura epistémica que lhes confere sentido e unidade.
- Reflectir sobre as potencialidades pedagógicas da imagem fotográfica autêntica como representação de práticas e como *medium* comunicacional, na reflexão sobre as mesmas.
- Reflectir sobre as concepções subjacentes aos modelos de formação de professores do ensino básico (1º ciclo) e de educadores de infância nesta instituição.

### **metodologia – 1ª fase**

#### **contexto de acção e fundamentação metodológica**

Desde 1990 que, na Universidade de Aveiro e nos cursos de formação a que este projecto faz referência, se tornou prática habitual a realização anual de uma Mostra de Fotografia Pedagógica. A colecção exposta é constituída por um conjunto de fotografias obtidas pelos alunos formandos durante o seu ano de estágio nas escolas do primeiro ciclo e jardins de infância protocolados com a Universidade e que, entre muitas outras, fazem parte do seu *portfolio* reflexivo, como ilustradoras de momentos e de práticas pedagógicas por eles desenvolvidas naqueles contextos.

Ficam, deste modo, garantidas a sua genuinidade e autenticidade bem como a possibilidade de compreensão dos contextos que estiveram subjacentes a cada prática. Do conjunto de fotografias do seu *portfolio*, cada aluno em formação selecciona as três que apresentem um sentido pedagógico, para si relevante, condição que constitui o critério-base para a escolha. Cada fotografia é, então, presente à mostra de fotografia, devendo apresentar também um título resultante da escolha do aluno formando.

No final de cada ano lectivo, durante o mês de Junho e por ocasião do encerramento do ano escolar, a colecção a ele respeitante é exposta na Universidade, permanecendo durante alguns dias aberta aos próprios estudantes e professores destes e de todos os outros cursos, às crianças e professores de todas as escolas e jardins de infância, bem como ao público em geral.

Como estratégia de formação, esta iniciativa tem-se revestido de grande interesse pedagógico, constituindo uma verdadeira *sala de espelhos* (SCHÖN 1983; 1987) na qual os discursos verbal (dos títulos) e visual (das imagens) se entrecruzam, quer nos sentidos iniciais que transportam, quer nos sentidos que os espectadores lhes atribuem e desvendam. Trata-se, então, de um espaço multidiscursivo que, ao fazer interagir os autores das fotografias e aqueles que as observam, se desdobra numa forma de interdiscurso acerca das questões que as práticas ali representadas suscitam, tornando-se, assim, um lugar privilegiado de reflexão, de análise, de produção de ideias e de troca de argumentos, isto é, um espaço de formação. Tal como Kandhola refere *it has often been a belief that in taking an image the "soul of the subject" is captured* (1996, p. 7). Referindo-se a uma colecção de fotografias estudadas, o mesmo autor acrescenta que *compiled as a meditation it has no beginning and no end. It is a pure*



*reflection of the theatre in which we live.* Foi na partilha destas mesmas crenças que, neste projecto, nos dedicámos à procura da *soul of the subject*, justamente no *teatro*, no qual vivemos: a formação de professores reflexivos.

Também Darren Newbury (1996, p. 19) no seu artigo *Photography in Schools: Current Trends in Theory and Practice* refere que, quando os educadores usam a Fotografia sem ser numa perspectiva meramente tecnológica, promovem o desenvolvimento da literacia visual e que, para que esse objectivo possa ser atingido, os estudantes deverão ser informados acerca dos diferentes modos, segundo os quais, ideias, sentimentos e sentidos são comunicados visualmente.

Reafirmando o valor da Fotografia, enquanto *medium* comunicacional, o mesmo autor salienta que *one of the most exciting things about photography is the possibility it offers for giving expression to young people's cultural knowledge and experience in an educational context.* Considera ainda que, nessa qualidade, *(photography)... is a means of making connections across and beyond the school curriculum, often in relation to particular issues* (1996, p. 20).

Rebecca Sinker (1996, p. 65) reforça estes pontos de vista, considerando que *much of photography's value as a tool for education lies in its immediacy, its compelling but contradictory relation to reality, and its everyday familiarity.* Por sua vez, Nick Stanley também confirma que o uso de Fotografia em educação é gerador de práticas reflexivas, estimulando os estudantes a reflectir sobre as suas práticas e leituras, dado o potencial fenomenológico que, a elas, é inerente. Conforme o autor *students need not only to be able to compose and examine images but to discuss them within the context of the repertoire of available alternative frameworks* (1996, p. 97).

Discutido e analisado o quadro teórico de referência, do qual os autores referidos são mero exemplo, deu-se início ao segundo passo do projecto com vista à construção de um instrumento de análise que nos facilitasse a *leitura* e compreensão fenomenológica das imagens relativas à VI Mostra de Fotografia Pedagógica.

### **instrumento de análise**

Conscientes das dificuldades da tarefa à qual nos propúnhamos, procurámos, a partir dos referenciais teóricos pesquisados, elaborar uma primeira proposta de instrumento a ser testado num primeiro ensaio e com vista a obter informações que nos permitissem ajustá-lo no ano seguinte caso tal se viesse a verificar como desenvolvimento útil. Deste modo, se nos tornou claro que o projecto seria desenvolvido em duas fases para um aprofundamento reflexivo, quer das concepções de formação, quer das questões metodológicas em análise.

O sistema de análise (anexo 1) foi por nós elaborado a partir das dimensões do Conhecimento Prático do Professor propostas por Lee Shulman (1986; 1987) e também por Freema Elbaz (1988) e já anteriormente referenciadas (p. 46 e 47).

### **procedimentos de análise**

O grupo constituído por dois alunos futuros professores do Ensino Básico (1º ciclo) e por três alunos futuros educadores de infância, sob nossa supervisão, desenvolveu um trabalho de análise para a caracterização de todas as fotografias integrantes da colecção, discutindo-as uma a uma, na procura da dimensão do conhecimento profissional do professor que, em cada qual, se tornava mais evidente e consensual.

A opinião dos investigadores responsáveis e, simultaneamente, supervisores de estágio, constituía voto de qualidade para quando, esgotados os argumentos dos alunos sem obtenção de consenso, aduzir argumentos capazes de fazer tender a decisão para uma das hipóteses presentes.

Obtidos os resultados relativos ao primeiro ensaio num total de oitenta fotografias, estas foram separadas por curso, tendo-se então obtido um subconjunto (n=34) para o curso de Educação de Infância e outro (n=46) para o curso de Professores do Ensino Básico (1º Ciclo).

Este procedimento teve como finalidade permitir a análise diferenciada das imagens por curso, procurando verificar se os resultados traduziam diferenças de significado e, nesse caso, reflectir sobre as razões dessa ocorrência. Ou seja, reflectir sobre os modelos e práticas de formação subjacentes às práticas de intervenção profissional de cada um dos grupos profissionais referidos.

Após esta distinção, foi trabalhada, sucessivamente, cada uma das subamostras, utilizando o mesmo sistema, os mesmos critérios de análise e os mesmos procedimentos de argumentação reflexiva.

Finalmente, estabelecidos os consensos e caracterizadas as imagens, foi feito o estudo de frequência para cada uma das dimensões consideradas no sistema de análise e para cada uma das três situações referidas (amostra total e subamostras).

## resultados

Os resultados obtidos são os que se apresentam no quadro seguinte:

### Q1 Resultados relativos às três situações em estudo

	<b>total (n=80) %</b>	<b>ed. inf. (n=34) %</b>	<b>prof. ens. b. (n=46) %</b>
conhecimento de conteúdo	20	17,6	21,7
conhecimento do curriculum	*		
conhecimento pedagógico do conteúdo	27,5	32,4	24
conhecimento pedagógico geral	6,2	2,9	8,7
conhecimento dos fins, objectivos e valores	23,8	29,4	19,6
conhecimento dos aprendentes e das suas características	12,5	11,8	13
conhecimento dos contextos	10	5,9	13
conhecimento de si próprio			
<b>totais</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

\* os resultados relativos à dimensão conhecimento do curriculum foram obtidos a partir da identificação em todas as fotografias do conjunto, da disciplina que, em cada imagem, se encontrava a ser ministrada e encontram-se no quadro seguinte.

### Q2 Resultados relativos à dimensão Conhecimento do *Curriculum*

#### conhecimento do curriculum (n=55)

<b>disciplina</b>	<b>%</b>
matemática	3,6
língua portuguesa	1,8
estudo do meio (físico e social)	32,7
expressão físico-motora	7,3
expressão musical	3,6
expressão plástica	25,5
expressão dramática	25,5
educação moral e religiosa	0
<b>total</b>	<b>100</b>

A dimensão Conhecimento do *curriculum* torna-se mais evidente através da leitura global que estes resultados facultam, diferenciando-os da dimensão Conhecimento de Conteúdo. Tal como pode observar-se, todas as áreas do programa para este nível de escolaridade são abordadas, embora nem todas com igual relevância ou tipo de abordagem.

Revelam-se particularmente preocupantes os resultados relativos às disciplinas de Língua Materna e Matemática, questão que confirma estudos recentemente publicados a nível nacional e que apontam para uma intervenção deficitária nestas áreas fulcrais dos processos de aprendizagem nas crianças.

Salientam-se os índices relativos à área de Expressões, o que sugere uma abordagem dos conteúdos predominantemente lúdica, com elevados níveis de implicação das crianças.

A ocorrência de um elevado valor percentual na área de Estudo do Meio (Físico e Social) parece-nos relacionada com abordagens curriculares que enfatizam a relação escola-comunidade numa perspectiva habitualmente designada por *escola aberta*.

Finalmente, também nos parece relevante o valor encontrado para a disciplina de Educação Moral e Religiosa. A hipótese de explicação que se nos oferece como mais plausível, relaciona-se com uma possível mudança conceptual em curso que integra procedimentos de intervenção ao nível do Desenvolvimento Pessoal e Social, como uma constante pedagógica fundamentalmente inter e transdisciplinar em vez de um tipo de intervenção semanal, regular, como para a disciplina de Educação Moral e Religiosa se prevê.

## **discussão de resultados**

### **dimensão investigação**

Confirmando as expectativas do estudo, foi possível identificar nas imagens múltiplas dimensões do Conhecimento Profissional do Professor.

Porém, em nenhuma delas foi possível fazer a captura isolada de uma qualquer das dimensões desse mesmo conhecimento. Embora, em cada imagem, uma delas se pudesse perceber como predominante na comunicação de sentido, permanecia sempre patente em todas as situações, a indissociabilidade dos saberes do professor na acção. Tal facto, parece-nos traduzir com clareza a natureza complexa e compósita do acto pedagógico integrando, num todo global e uno, a multidimensionalidade dos saberes específicos em presença ou seja, o exercício profissional compele à articulação das dimensões teóricas dos saberes detidos pelos profissionais no momento de acção com a informação contida nas contingências reais das situações de prática.

O instrumento utilizado, apenas com novos procedimentos de análise, permitiu colher evidência acerca da dimensão Conhecimento do *Curriculum*.

Foi possível, através da identificação das disciplinas constantes no Programa do Ensino Básico (1º ciclo), mesmo naquelas imagens nas quais não era a dimensão relevante, caracterizar a abordagem que estas práticas representam relativamente ao mesmo plano de estudos.

Tal como o quadro 2 permite observar, foi obtida a representatividade de cada uma das disciplinas, o que facilita a especificação da análise.

Relativamente à segunda dimensão conhecimento de si próprio, não foi possível, no âmbito desta fase do estudo, encontrar qualquer solução. Tal facto parece-nos ficar a dever-se à natureza intrapessoal e dinâmica da dimensão cognitiva em análise.

As questões fulcrais de reflexão podem, então, sintetizar-se no reforço da nossa crença nas possibilidades que a imagem oferece como *medium* comunicacional em educação, permitindo abordagens globalizantes do acto pedagógico e a decorrente possibilidade de compreensão da sua complexa especificidade. Esta, desconstruída através da consideração, em cada uma das situações, das múltiplas e interdependentes dimensões, descomplexifica-se, facilitando os processos da sua compreensão, porém sem perder o seu carácter uno e integrador. Trata-se, como bem referiu Stanley (1996), de uma *fenomenologia do acto pedagógico*, à qual a fotografia

e a reflexão partilhada sobre os seus sentidos múltiplos permite aceder. Confirmam-se, então, as potencialidades deste *medium* como instrumento, meio e oportunidade de aprendizagem sendo, desse modo, os resultados encontrados na dimensão formação também elucidativos.

### **dimensão formação**

Como se pode observar, os resultados apresentam-se bastante coerentes nas três situações consideradas, parecendo-nos de salientar a representatividade obtida pelas dimensões Conhecimento de Conteúdo, Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e Conhecimento dos Fins, Objectivos e Valores.

Relativamente à primeira, foi-nos particularmente grato constatar a grande incidência de práticas disciplinares e interdisciplinares que configuram abordagens dos conteúdos científicos que remetem para concepções globalizantes da relação ensino-aprendizagem que se nos afiguram mais ajustadas aos dois níveis de pré-escolaridade e escolaridade básica aos quais estavam dirigidas.

Também os índices relativos à ocorrência de práticas de (des)construção e de descodificação dos conteúdos científicos mais complexos através de estratégias de ensino-aprendizagem, metodologicamente organizadas com o objectivo de os tornar compreensíveis pelas crianças presentes nas situações de prática (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo), nos animaram quanto às competências de ensino que os alunos em formação já evidenciam.

É evidente que a ocorrência desse processo de desconstrução surge mais evidente no caso dos alunos do curso de Educação de Infância, facto que se compreende se tivermos em conta as diferenças nos processos de desenvolvimento das crianças do pré-escolar relativamente às que frequentam o ensino básico e não obstante a, também significativa, diferença no conhecimento de conteúdo.

Finalmente, também foram para nós relevantes, os índices relativos à ocorrência de práticas, nas quais a preocupação mais evidente se relacionava com a reflexão sobre os Fins, Objectivos e Valores educacionais. Questões ligadas à protecção do Meio Ambiente, do Património e da Cultura e também ligadas à experenciação de relações humanas fraternas e solidárias, surgiram com elevada frequência, apontando para atitudes pedagógicas transdisciplinares e para concepções de desenvolvimento humano integral, estruturante, pessoal e socialmente transformador.

Naturalmente, os resultados sugerem também atenção às dimensões Conhecimento dos Aprendentes e das suas características e Conhecimento dos Contextos, condições sem as quais nenhuma das outras dimensões faria sentido epistemológico.

Em síntese e, relativamente às dimensões sugeridas por Shulman (1986; 1987) parece-nos ser possível afirmar que, nas práticas representadas, foi a dimensão Conhecimento Pedagógico de Conteúdo aquela que mais se evidenciou em todas as situações, desocultando um tipo de atitude e competência reflexivas por parte dos alunos formandos que, em cada situação,

lhes permitia invocar o conhecimento científico e técnico, dialogar com a própria situação para compreender os contextos de mediação e modos de comunicação e, nela, identificar e conhecer as características dos seus pequenos alunos para ajustar os níveis de complexidade dos conteúdos às suas possibilidades de compreensão.

É nesta competência reflexiva ou pensamento estratégico que as dimensões provindas dos fundamentos teóricos e as informações circunstanciais provindas das situações reais se cruzam, jogando-se, nela, a questão que nos parece fulcral na determinação da matriz conceptual do conhecimento profissional do professor.

A dimensão Conhecimento Pedagógico de Conteúdo à qual, entre tantos outros autores, Shulman dá particular importância, parece constituir, tal como este autor afirma, o cerne da questão identitária na profissão docente, já que nenhuma desconstrução se antevê possível na ausência de um sólido conhecimento de conteúdo científico e na ignorância das características que determinam os níveis de desenvolvimento e de possibilidade de compreensão de cada um dos aprendentes. Porém, para que se estabeleça a intercomunicação, através da qual se possa fazer a (trans)acção mediadora da relação interpessoal e dos saberes, torna-se absolutamente indispensável um aprofundado diálogo contextual para que as linguagens se ajustem e os sentidos que professor e aprendente outorgam ao conteúdo, se interpenetrem.

Deste modo, a dimensão Conhecimento dos Contextos e das situações particulares de acção que, neles, se desenham parece constituir parte indispensável ao sucesso da relação ensino-aprendizagem.

Toda a acção que informa esta relação parece, no caso da formação aqui em análise, informada por objectivos e finalidades educacionais que, em simultâneo concorrem para o desenvolvimento pessoal das crianças, integrando, nesse processo, as dimensões cognitiva, emocional, psico e sócio-motora e enfatizando sempre, na sua regulação, a dimensão dos valores enquanto *praxis* social e cultural.

### **limitações/conclusões**

Foi óbvia, no estudo, a limitação do instrumento utilizado para a captura da dimensão Conhecimento de Si próprio. No entanto, quer durante as sessões de análise das fotografias, quer nos trabalhos individuais produzidos no final de cada fase do estudo pelos alunos em formação e, apesar desta constatação, ou porventura em virtude da sua ocorrência, foi motivo de reflexão constante, numa perspectiva de supervisão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, a verificação lógica da necessidade de cada profissional reflectir sobre si mesmo e sobre as implicações e natureza das acções por si desenvolvidas. Só assim, consciencializando as dimensões positivas e negativas das suas práticas numa análise retroactiva, se poderá esperar que projecte esse auto-conhecimento, emergente da sua reflexão (ainda que partilhada), numa perspectivação de práticas futuras, nas quais as margens de erro e/ou de insuficiência possam ser progressivamente reduzidas. Ou seja, parece residir nesta competência meta-reflexiva, a capacidade de distanciamento de si mesmo, de auto-análise e de autocontrolo,

abrindo-se à possibilidade de fazer da sua carreira profissional um percurso, no qual, enquanto participante responsável pelos processos de crescimento e desenvolvimento de outros, recolhe, para si, dimensões significativas desse processo de desenvolvimento partilhado.

Esta limitação desencadeou, na reflexão em curso, a necessidade de retomarmos o estudo, procurando novas respostas aos problemas aqui levantados, confirmando o carácter não estanque de toda a investigação e a importância da sua continuidade em estudos de aprofundamento.

## 2ª fase

No ano lectivo seguinte e face à reflexão produzida no âmbito da 1ª fase do projecto demos início à nova fase do estudo, partindo dos mesmos pressupostos e utilizando, para os casos em que se mostrou ajustada, a mesma metodologia. Para uma intensificação do processo argumentativo na caracterização das imagens, foi alargada a dimensão do grupo que passou a integrar quatro alunos em formação de cada um dos cursos e também professores supervisores das suas práticas pedagógicas. Tal procedimento permitiu ampliar o quadro de reflexão, através de um, mais aberto, *efeito de espelho*.

Também o *corpus* de análise foi alargado, passando a integrar as fotografias relativas a todas as edições da Mostra de Fotografia Pedagógica já realizadas, exceptuando, naturalmente, as que haviam sido objecto de análise na fase anterior.

Deste conjunto (n=217), cento e vinte e nove são relativas ao curso de Educação de Infância e oitenta e oito ao curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º ciclo). O sistema de análise utilizado foi o mesmo, tendo-se apenas acrescentado a categoria *outros* para, nela, incluir as imagens nas quais não fosse claramente possível identificar a dimensão epistemológica dominante.

Os resultados deste segundo estudo encontram-se no quadro seguinte:

### Q3 Resultados relativos às três situações em estudo (2ª fase)

	total (n=217) %	ed. inf. (n=129) %	prof. ens. b. (n=88) %
conhecimento de conteúdo	1.8	2.3	1.1
conhecimento do currículo			
conhecimento pedagógico do conteúdo	49.8	56.6	39.8
conhecimento pedagógico geral	4.6	2.3	7.9
conhecimento dos fins, objectivos e valores	24.9	23.2	27.3
conhecimento dos aprendentes e das suas características	9.2	7.8	11.4
conhecimento dos contextos	7.8	6.2	10.2
conhecimento de si próprio			
outros	1.9	1.6	2.3
totais	100	100	100

Os resultados deste estudo confirmam os do estudo anterior, apresentando uma óbvia predominância das dimensões Conhecimento dos Fins, Objectivos e Valores e Conhecimento Pedagógico de Conteúdo. Tornou-se, entretanto, motivo de reflexão o índice relativo à dimensão Conhecimento de Conteúdo que, ao apresentar um valor tão baixo, alertou para a necessidade de, nos processos de formação, prestar redobrada atenção a esta questão essencial.

Relativamente à dimensão Conhecimento de Si próprio e na impossibilidade de com este instrumento se fazer a recolha de informação a ela relativa, desenvolvemos nesta fase e para este caso particular, um novo projecto, no qual, utilizámos a metodologia de análise de conteúdo dos *portfolios* reflexivos dos formandos.

Só assim, com metodologias associadas e, procurando que cada qual, se apresentasse ajustada à natureza do problema em investigação, pudemos responder à complexidade da questão investigativa a que nos havíamos proposto.

### **considerações finais quanto à metodologia**

O uso de imagens reais, enquanto representação de práticas autênticas, revelou-se de grande importância formativa, permitindo, através dos procedimentos argumentativos, levar à compreensão da estrutura do Conhecimento Profissional do Professor e à lógica de processamento da informação relativa a cada uma das dimensões epistemológicas no momento da intervenção prática e, da qual se propõe a representação que apresentamos no anexo II. As lacunas encontradas no instrumento puderam, de algum modo, ser colmatadas numa perspectiva de multi-métodos capaz de dar cobertura à complexidade do problema e confirmam a impossibilidade de investigar questões complexas através de instrumentalidade simples.

### **quanto aos resultados**

- Reafirma-se a importância que a dimensão Conhecimento Pedagógico de Conteúdo assume em todas as situações consideradas. Tal constatação permite-nos reflectir sobre a natureza deliberada e estratégica dos actos pedagógicos representados, enquanto espaço de intersecção e de integração transformadora de saberes e desse modo remete para elevados níveis de consciencialização dos formandos relativamente às suas práticas profissionais e à complexa *arquitectura* de conhecimentos que elas configuram.
- Reafirma-se também a importância que no estudo se desoculta e relativa à dimensão Fins, Objectivos e Valores educacionais o que aponta no sentido de uma concepção de formação cujas práticas traduzem uma forte intencionalidade de desenvolvimento nas crianças de atitudes que pretendem salvaguardar os valores fundamentais do humano, quer nos relacionamentos interpessoais, quer na preservação e protecção dos valores ambientais e patrimoniais.
- Consistente com a investigação através de fotografia que nos serviu de suporte teórico e de referência fundamental, é a constatação do desenvolvimento da literacia visual de todos os participantes, enquanto capacidade para encontrar sentido em textos visuais e para comunicar visualmente.



- O discurso verbal dos títulos atribuídos a cada imagem foi, em múltiplas ocasiões, de reconhecida importância na co-construção de sentidos e identificação das dimensões do conhecimento em presença, permitindo aceder de forma mais directa ao carácter intencional das práticas.
- Foi também possível confirmar a opinião de Kandhola (1996, p. 7) segundo a qual *the physical details allow us to speculate about the interior consciousness*. E é reflectindo e discutindo sobre a “consciência interior” das imagens e das práticas que elas representam que nos parece ser possível intervir no desenvolvimento das competências críticas e criativas dos sujeitos.

### referências bibliográficas

ALARCÃO, I e SÁ-CHAVES, I., “Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: Uma Perspectiva Ecológica”, in: J. TAVARES (ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro, Edições CIDInE, 1994, p. 201-232.

DAY, C., “Reflection: A Necessary but not Sufficient Condition for Professional Development”, *British Educational Research Journal*, 19, (1), 1993, p. 83-93.

ELBAZ, F., “Cuestiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores”, in: L. VILLAR ANGULO (dir.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy, Marfil, 1988, p. 87-95.

KANDHOLA, P., “The Realisation of the Beautiful”, *Journal of Art & Design Education*, vol. 15, 1, 1996, p. 7-16.

NEWBURY, D., “Photography in Schools: Current Trends in Theory and Practice”, *Journal of Art & Design Education*, vol. 15, 1, 1996, p. 17-22.

PROCTER, P., BRAKE, J., “Photography in Education: The Grange School Project”, *Journal of Art & Design Education*, vol. 15, 1, 1996, p. 47-58.

SÁ-CHAVES, I., *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1994.

SCHÖN, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, 1983.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

SHULMAN, L., “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”, *Educational Researcher*, 15(2), 1986, p. 4-14.

SHULMAN, L., "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1, 1987, p. 1-8.

SINKER, R., "Work in Progress: Some Issues around Research into Evaluation and Progression within Photography and Media Education", *Journal of Art & Design Education*, vol. 15, 1, 1996, p. 59-71.

STANLEY, N., "Photography and the Politics of Engagement", *Journal of Art & Design Education*, vol. 15, 1, 1996, p. 95-100.

STEINER-LOEFFLER, U., *Taking Photographs as a Medium of Self-Evaluation*. CIDREE Collaborative Project Self-evaluation in School Development. Vienna, Austria, 1996.

## anexo 1

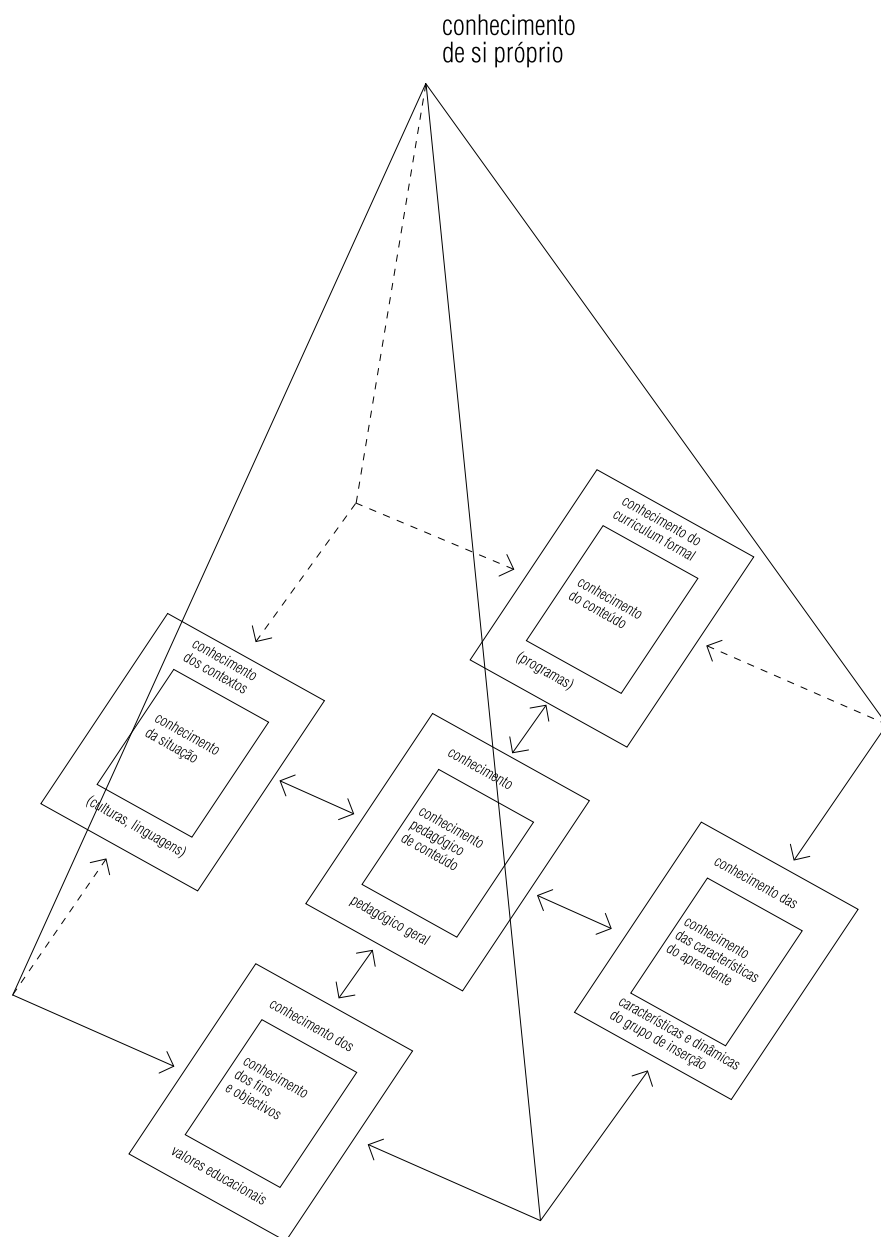
### Conhecimento profissional do professor – sistemas de análise

<b>dimensão</b>	<b>descrição</b>
conhecimento de conteúdo	refere-se aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.
conhecimento do curriculum	refere-se ao domínio específico de programas e materiais que servem “como ferramenta de trabalho” aos professores. <sup>(a)</sup>
conhecimento pedagógico geral	refere-se ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.
conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais	refere-se aos fundamentos filosóficos e histórico em educação.
conhecimento dos aprendentes e das suas características	refere-se à consideração dos factores ligados à individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões, e também, da instabilidade provinda do seu carácter dinâmico.
conhecimento pedagógico do conteúdos	refere-se a uma competência reflexiva que, articulando ciência e pedagogia, permite tornar cada conteúdo compreensível, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões enquanto variáveis na relação ensino-aprendizagem. É exclusivo dos professores.
conhecimento dos contextos	refere-se às dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas.
conhecimento de si próprio	refere-se à capacidade de cada formando identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas variáveis inerentes ao acto pedagógico, nele, se incluindo como uma das variáveis mais determinantes (dimensão metacognitiva)

I. Sá-Chaves, I. Alarcão (1996) adaptação a partir dos contributos de L. Shulman (1986; 1987) e de F. Elbaz (1988).

(a) No presente estudo o conceito foi utilizado conforme a concepção mais comum de plano de estudos.

Representação do conhecimento profissional do professor





## capítulo 5

# **educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis**

**Angelina Sanches e Idália Sá-Chaves**

### **introdução**

A ideia de que a educação pré-escolar tem que ser pautada pela exigência de novas respostas interventivas parece reunir hoje grande consenso a todos os níveis de intervenção, incluindo órgãos e instâncias de decisão, ao nível político. Este aspecto parece-nos particularmente pertinente porque, quer os aspectos estruturais de funcionamento da educação pré-escolar, quer os aspectos mais dinâmicos e qualitativos relativos à formação e actuação dos profissionais de educação de infância, têm constituído, desde sempre, motivo da nossa preocupação e questionamento, nomeadamente no confronto com alguns problemas que vimos constatando, tais como o isolamento a que muitas crianças e educadores se sentem votados em algumas regiões do país.

Procurando aprofundar a reflexão sobre estas questões, apresentamos um estudo desenvolvido no âmbito da formação inicial de educadores de infância e através do qual procurámos equacionar e identificar possíveis novas concepções de formação que desafiem e ajudem os futuros profissionais a responderem, de forma positiva e consistente às, sempre novas, exigências colocadas pelos diferentes contextos de acção em que se integram ou poderão vir a integrar-se.

Neste âmbito, e tomando como referentes conceptuais as dimensões do conhecimento profissional (SHULMAN, 1987) e uma nova epistemologia da prática desenvolvida sobretudo por Schön (1983; 1987), na qual o autor defende que nos processos de formação profissional não podem continuar a ignorar-se as características, cada vez mais evidentes, de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores com que os contextos interferem nas práticas, pareceu-nos fundamental estudar, analisar e confirmar, por um lado, a natureza múltipla, diversa e incerta dos contextos de intervenção pré-escolar e, por outro, a natureza multidimensional do conhecimento profissional que, nos processos de acção e de supervisão, vai sendo consciencializado pelos participantes e que se pretende que seja mobilizado em novas formas de pensar e de agir.

Nota: este texto refere-se ao trabalho de pesquisa realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Supervisão, apresentada por Angelina Sanches à Universidade de Aveiro, em 1998, orientada por Idália Sá-Chaves e aprovada por unanimidade do júri, tendo sido apresentado em co-autoria no Encontro "Os Rostos da Educação de Infância" na Escola Superior de Educação de Bragança, em 1998.

Assim, começámos por realizar um estudo prévio sobre a situação da educação pré-escolar no distrito de Bragança, cujos resultados se apresentam e discutem em seguida.

### **caracterização dos contextos de educação pré-escolar: um estudo prévio**

O quadro metodológico do pré-estudo integra-se no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza qualitativa, estando subjacente ao seu desenvolvimento uma intenção compreensiva dos problemas, bem como o empenho na procura de soluções mais ajustadas para os problemas identificados. Adoptámos, para o efeito, uma metodologia de estudo de caso(s) que, em conformidade com Bruyne e outros (1991, *in*: PARDAL e CORREIA, 1995, p. 23), pode ser caracterizada na variante de *exploração* já que o objectivo da pesquisa foi procurar descobrir e renovar perspectivas de intervenção, abrindo perspectivas à reconceptualização da formação.

Situando-se a pesquisa empírica no distrito de Bragança, não foi pretensão do estudo conhecer a totalidade das situações nele vivenciadas, pelo que recorremos a uma *amostra*<sup>1</sup> que nos permitisse aproximar com razoável segurança do referido universo em análise. Os critérios tidos em conta para seleccionar os concelhos integrantes da amostra, nos quais se pretendeu fazer incidir o estudo foram: a não contiguidade dos concelhos no espaço geográfico distrital e a distribuição diferenciada dos índices de densidade populacional. De acordo com eles, foram seleccionados os concelhos de Mogadouro, de Bragança e de Mirandela.

Procurando obter uma informação mais aprofundada das situações em estudo recorremos a informação diversificada, de natureza qualitativa e quantitativa, por forma a encontrar dados que nos viessem a permitir caracterizar, quer a situação da educação pré-escolar, quer a problemática que a transcende, mas que ajuda a explicá-la, em termos da natureza das concepções de formação e de supervisão de profissionais de educação de infância.

Definimos, para análise, a recolha de informação referente a um período de cinco anos (que se situou entre os anos lectivos de 1991/92 e 1996/97), e tentámos conhecer e reflectir sobre as mudanças que nesse período ocorreram nos jardins de infância, quer em *contexto rural*, quer em *contexto urbano*, em cada um dos três concelhos, percebidos neste estudo como subcasos.

Para a classificação dos dados recorremos a um sistema de categorias, elaboradas a partir dos objectivos do estudo, através da leitura flutuante de toda a informação disponível e do prévio conhecimento teórico e prático da problemática de pesquisa. Procedimento que é sustentado, entre outros por Zabalza (1991, p. 20), quando afirma que *nenhuma investigação se faz desde um vazio doutrinário ou sem pré-concepções da realidade que procuramos estudar*. Assim, pareceu-nos fundamental integrar no sistema de análise as seguintes categorias:

- Variabilidade de frequência pré-escolar
- Instabilidade no funcionamento das instituições

1 O conceito de *amostra* não é aqui utilizado nos termos que remetem para metodologias usadas nas ciências exactas. Ou seja, não se trata de conclusões acerca de realidades cuja caracterização possa extrapolar-se ou generalizar-se. É por serem específicas que se constituem como caso.

- Diversidade na constituição dos grupos
- Dinâmicas de desenvolvimento da educação pré-escolar
- Abrangência da educação pré-escolar
- Prospecção da distribuição da população pré-escolar por localidades rurais.

Os resultados obtidos permitem confirmar que os contextos de educação pré-escolar se apresentam sociologicamente instáveis e pouco previsíveis, registando-se, no período em análise, variabilidade e diversidade de situações entre *contextos*, entre *instituições* e entre *grupos*. Para o facto, concorrem múltiplos factores tais como a variação dos índices de natalidade, o movimento migratório das populações, a localização sociogeográfica das instituições, as dinâmicas locais, a entidade de tutela das instituições, a modalidade de educação pré-escolar em utilização e a idade das crianças, entre outros.

Numa leitura global e interpretativa dos resultados parece-nos de referir que a educação pré-escolar, em *contexto rural*, se confronta com a progressiva redução da população por grupo e por instituição, o que se traduz em incerteza de acesso e/ou continuidade de frequência para as crianças que dela carecem e à qual legalmente têm direito.

As taxas de frequência registam nítidas assimetrias entre os *contextos urbano* e *rural* e com grande desvantagem para este último. Algumas respostas alternativas criadas carecem de definição organizativa e jurídica, que assegure e garanta o seu futuro funcionamento. Assim, é fundamental e urgente criar respostas educativas capazes de reduzir as assimetrias de abrangência pré-escolar e de garantir a continuidade com qualidade dos serviços de atendimento.

A constituição dos grupos regista uma dimensão mais extensa em *contexto urbano* e em instituições da rede privada do que em *contexto rural* e em instituições da rede pública. Em *contexto urbano*, a dimensão extensa dos grupos apresenta-se como um dos problemas a superar e em *contexto rural* salienta-se a necessidade de manter em funcionamento grupos de menor dimensão.

Quanto à prospecção da população pré-escolar por localidades rurais, para 1998/99, observa-se que é em localidades com mais baixa densidade de população infantil, que a necessidade de serviços de atendimento pré-escolar mais se faz sentir. Porém, estas localidades dificilmente irão dispor de jardim de infância e a modalidade de itinerância já se constitui, em algumas delas, e poderá vir a constituir-se noutras, como uma alternativa viável. Assim, independentemente das modalidades criadas é desejável que sejam conceptualizadas estratégias de intervenção, que proporcionem a educação pré-escolar às crianças que dela carecem, sem ignorar o isolamento a que crianças e educadores estão votados, em determinados contextos.



Como considerações emergentes do pré-estudo parecem-nos de relevar:

- A necessidade de promover algumas mudanças, quer ao nível dos princípios organizativos e administrativos, quer ao nível dos processos de intervenção, por forma a que sejam encontradas respostas mais consentâneas e valorativas das realidades e especificidades deste tipo de serviço educacional.
- A importância de os programas de formação de educadores promoverem, aos profissionais deste nível educativo, o desenvolvimento de competências reflexivas, promotoras de um pensamento estratégico e facilitador de um tipo de intervenção educativa, consistente e também responsiva à diversidade e especificidade contextuais.
- A necessidade de, nos processos de formação e de intervenção, serem levadas em conta a diversidade, a complexidade e a incerteza com que os contextos de acção pré-escolar se apresentam.

### **enquadramento teórico do estudo concepções de desenvolvimento humano**

Como suporte à conceptualização dos processos e das estratégias de formação que potenciem a ajuda individual para aprender e desenvolver-se, quer pessoal, quer profissionalmente, debruçámo-nos sobre as perspectivas de desenvolvimento e de aprendizagem de matriz construtivista e ecológica, recorrendo para o efeito a uma reflexão integradora dos contributos de autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner. A pertinência dos mesmos advém do facto de os seus pressupostos teóricos permitirem estabelecer um fio orientador que, numa dimensão de complementaridade e de integração globalizante, repõe coerência na complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, quer ao nível do processo de intervenção dos futuros educadores, enquanto formadores, quer em relação ao seu próprio processo de formação, enquanto formandos.

Faremos uma referência, ainda que breve, a alguns desses pressupostos e a partir deles procuraremos identificar alguns elementos que nos facilitem um exercício de pré-configuração da formação de profissionais de educação de infância.

Um desses aspectos é o reconhecimento, pelos autores, do papel activo e dinâmico da pessoa na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Assim, a formação não deve ser encarada como um processo de apenas ensinar alguém a ensinar, mas antes ajudar esse alguém a aprender e a desenvolver-se e a “tornar-se” professor/educador (ZEICHNER, 1983, *in* SOARES, 1995, p. 138).

Piaget (1975) defende como elementos determinantes de progresso na construção de conhecimento, os processos de equilíbrio e reequilíbrio das estruturas cognitivas, caracterizados por relações de interacção entre a assimilação e acomodação. Como factor de progresso considera o desequilíbrio ou conflito cognitivo, enquanto elemento impulsor da procura de novos equilíbrios e levando à reorganização das estruturas cognitivas.

Assim, o recurso a metodologias desencadeadoras de conflito cognitivo constituem-se potencialmente facilitadoras de desenvolvimento, porém, como evidenciam Inhelder, Sinclair e Bovet (1975) é preciso que a dificuldade operatória exigida pelo problema esteja próxima do nível cognitivo dos sujeitos, sendo os ganhos nulos quando o nível de dificuldade é afastado. A criação de um nível óptimo de incerteza, condição fundamental para que os formandos progridam, é tarefa difícil de concretizar pois como afirma Tavares (1995, p. 58) *não é fácil saber, na realidade, qual o nível de desenvolvimento dos sujeitos, as suas características e capacidades e o grau de dificuldade das tarefas, tendo em conta a sua complexidade e nível de abstracção*. Neste sentido, não só se torna necessário mobilizar saberes no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos e de conhecimentos específicos de matérias, como também saberes práticos que, no dia a dia, vão sendo construídos através da observação e da reflexão sobre a acção educativa. Torna-se, ainda, pertinente o recurso a um tipo de aprendizagem por descoberta e também por resolução de problemas, permitindo colocar o sujeito em formação perante situações que o incitem à procura de soluções ou respostas para as questões problemáticas com que se defronta.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky (1979) vem alertar para a acção mediadora que o educador e/ou supervisor e colegas podem assumir no processo de formação, podendo os alunos, com a sua ajuda, acederem a níveis de desempenho aos quais por si sós, seria difícil ou impossível. Considera-se, então, ser fundamental desenvolver interacções educativas que se situem dentro da zona de desenvolvimento proximal, entendida pelo autor (1979, p. 133) como *a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolução independente de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem*.

O conceito de *andaime* de Bruner *et al* (1976, in: VASCONCELOS, 1997, p. 37) e de processos proximais de Bronfenbrenner (1987) tendem a expressar a mesma ideia. Assim, a prática pedagógica e, sobretudo, os encontros de reflexão (pré e pós-acção) deverão constituir-se como tempos e espaços privilegiados de interacção social nos quais, através da ajuda do outro, cada qual procure reequacionar conhecimentos adquiridos e apropriar-se de outros, procurando resolver problemas que teria mais dificuldades em solucionar sozinho.

Bronfenbrenner (1979) sublinha a importância dos contextos no comportamento e desenvolvimento humano, defendendo que, para a criança realizar todo o seu potencial de desenvolvimento, necessita de um contexto adequado, no qual possa interagir e desenvolver relações positivas e progressivamente mais complexas. Alerta para a multidimensionalidade de factores que devem ser levados em conta nesse processo, ligados estes a características pessoais dos elementos implicados, a características dos contextos físicos, sociais e culturais em que se integram e aos processos interaccionais que neles e entre eles ocorrem.

Decorrendo a formação num ecossistema que se articula entre a estrutura de formação e a instituição de intervenção ou de prática pedagógica (ALARCÃO e SÁ-CHAVES, 1994),

as duas instituições devem ser tidas em conta na formação dos futuros profissionais como espaços interactivos de desenvolvimento e de aprendizagem. A forma como estes contextos se apresentam, e sobretudo, como são percebidos pelos formandos são factores que influenciam a qualidade da sua formação e desenvolvimento profissional e pessoal, pelo que não devem ser descurados no processo de formação, bem como, outros de dimensão menos próximas, mas cuja influência é também importante.

Numa perspectiva formativa que se pretenda integradora e dinâmica é ainda fundamental que o futuro profissional seja confrontado com saberes actualizados e aferidos no contexto cultural em que se desenvolve a sua formação, permitindo-lhe integrar e mobilizar os instrumentos de que carece para um desempenho positivo da sua acção profissional.

### **a formação numa perspectiva reflexiva**

No âmbito da problemática da formação e da supervisão atribuímos particular atenção aos contributos teóricos de autores tais como Schön (1983; 1987), Glickman (1985; 1987), Shulman (1987) e entre nós Alarcão (1991; 1996), Sá-Chaves (1994; 1996) e outros, cujos posicionamentos se enquadram numa abordagem reflexiva das práticas educativas e se constituem como perspectiva alternativa ao paradigma de formação de racionalidade tecnicista e instrumental.

Os modelos de formação sustentados pela abordagem reflexiva das práticas educativas admitem e valorizam a capacidade crítica e de intervenção criativa dos sujeitos em formação e ainda a natureza incerta, instável e indeterminada dos problemas e situações educativas, pelo que se constituem, em nosso entender, como elemento fundamental na pretensão de qualidade das experiências educativas a proporcionar na educação pré-escolar.

Pressupõe-se nestes modelos que se formem profissionais capazes de enfrentar e procurar soluções para os problemas que as situações educativas colocam e para as quais, segundo Schön (1983, *in*: ALARCÃO, 1996, p. 14), *nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares*. Neste sentido, como defende o autor, torna-se necessário e indispensável recorrer a outras fontes e ao domínio de outros saberes, que emergem de uma experiência reflectida e consciencializada e onde podem ser mobilizados conhecimentos, quer de natureza teórica, quer de natureza prática. Nesta perspectiva, nega-se a artificialidade da separação entre a teoria e a prática, encarando-as antes numa relação interaccional em que a teoria informa a prática e esta por sua vez, permite reequacionar e reorganizar os pressupostos teóricos, constituindo-se desse modo como uma fonte de conhecimento.

Como tal, a formação dos professores e de educadores deve permitir-lhes desenvolver capacidades e atitudes facilitadoras do recurso à teoria, não de forma cega ou acrítica, mas que os ajude a questionarem-se sobre ela, de modo a mobilizá-la ou rejeitá-la de forma consciente e de acordo com as situações concretas. Por outro lado, deve procurar, também

que o conhecimento resultante da prática não seja integrado e assumido de forma mecanicista, inquestionável e automática, pois o seu valor pedagógico dependerá do nível de consciência que dele o educador adquirir. Estamos, assim, perante um novo entendimento da prática educativa – uma nova epistemologia – em que se pretende que se desenvolva uma acção intencionalmente reflexiva. Aceita-se, nesta perspectiva, que o profissional em formação possa fazer experiências, cometer erros, mas também tomar consciência deles e tentar ultrapassá-los de modo a aceder a um saber-fazer que conduza à sua progressiva autonomia pedagógica. A reflexão sobre a prática (retrospectiva ou prospectiva) constitui-se, assim, como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências. Como afirmam Killion e Todnem (1991, p. 14), a reflexão *é um dom que nos damos a nós mesmos*, porque é através dela que se constrói conhecimento sobre o contexto de intervenção, se compreende a prática desenvolvida por cada profissional e se adquire o conhecimento para orientar a acção futura, desde que sustentada numa análise activa, persistente e cuidadosa.

Como perfil de profissional a formar, o modelo de racionalidade crítico-reflexiva, pressupõe o professor/educador como prático com elevado grau de autonomia, um profissional que reflecte e toma decisões, capaz de criar e inovar no decurso da própria acção (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

### **a supervisão no processo de formação**

Na linha de pensamento que vimos desenvolvendo a componente supervisiva assume particular importância, salientando Sá-Chaves (1994: 150) que *se trata de uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo*.

A supervisão é, neste sentido, entendida como um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo de acordo com a natureza da interacção criada, ser facilitado ou inibido. Para que este processo apoie e estimule cada um a progredir e a criar o seu estilo pessoal de intervenção é fundamental que as interacções se desenvolvam num ambiente de confiança e de interajuda afectiva e cognitivamente estimulante (ALARCÃO, 1991; OLIVEIRA, 1996). Com efeito, o supervisor deve procurar estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado.

A natureza do conhecimento profissional a (re)construir pelo professor/educador merece, também, uma especial atenção, devendo este, em conformidade com Sá-Chaves (1997, p. 110-111) ser *um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento*. Acentua ainda a autora que este

tipo de conhecimento pode configurar uma estrutura multidimensional, integradora das múltiplas dimensões que interligam entre si a informação proveniente da informação teórica e também a informação proveniente da realidade de cada situação (I. SÁ-CHAVES e I. ALARCÃO, 1997).<sup>2</sup>

Estas dimensões do conhecimento profissional reportam-se a um conjunto de competências que, também em nossa opinião, os professores/educadores devem desenvolver nos contextos de formação, tendo em conta a influência que exercem no seu pensamento pedagógico e consequentemente na sua intervenção educativa. Os cenários supervisivos que melhor permitam entrecruzar diferentes modos de olhar, de questionar e de iluminar as situações e os problemas, parecem ser aqueles que mais poderão contribuir para uma formação multidimensional e consistente, capaz de permitir a tomada de decisões para uma acção consciente e deliberada. Parece-nos que, tal tipo de conhecimento, poderá enquadrar-se no modelo de supervisão de tipo *não standard*, proposto por Sá-Chaves (1994), o qual pressupõe a integração coerente de diferentes perspectivas ou estilos supervisivos ajustados a cada situação, de modo a que o supervisor possa ajudar de forma personalizada os formandos a progredirem na construção das suas profissionalidade e pessoalidade.

### **opções metodológicas e opções de pesquisa**

No estudo empírico procurámos compreender e analisar como é que os futuros educadores mobilizam os conhecimentos teóricos e práticos de que dispõem e como podem os contextos de formação e de supervisão contribuir para a evolução do seu pensamento e/ou conhecimento profissional. Ou seja, partindo do pressuposto que o conhecimento que o educador constrói, integrando dimensões do conhecimento acerca de si mesmo, das crianças, dos conteúdos, das estratégias e dos métodos de ensino-aprendizagem, dos contextos e dos valores educacionais não resulta somente do conhecimento teórico ao qual pode aceder, mas resulta sobretudo do confronto reflexivo e crítico com as situações práticas vivenciadas. De acordo com o suporte teórico, procurámos recolher dados que nos permitissem clarificar melhor estes processos e responder à questão: Que concepções de formação poderão ser facilitadoras da construção de um tipo de profissionalidade responsiva aos contextos que, tal como o estudo prévio demonstrou, se apresentam na educação pré-escolar, sempre com níveis elevados de instabilidade?

Neste sentido, foram motivo de preocupação o estudo dos processos intrapessoais de construção de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e também a influência que os contextos de interacção e/ou formação desempenham nesses mesmos processos.

O principal objectivo foi identificar novas concepções de formação para o que procurámos formular as questões-guia que a seguir se indicam:

- Será que os contextos de acção, ao exigirem respostas adequadas à sua instabilidade, condicionam de forma diferenciada os processos reflexivos dos profissionais?
- Quais as necessidades formativas mais evidenciadas pelos educadores estagiários, enquanto sujeitos participantes neste estudo?
- Poderão os processos supervisivos constituir um contributo para uma abordagem de tipo reflexivo da acção pedagógica dos educadores estagiários?
- Em caso afirmativo, que princípios os devem sustentar?

2 Estrutura à qual se faz referência no capítulo anterior (pág. 71).

- Como poderá a investigação-acção, ao problematizar a dialéctica entre as diferentes alternativas de acção interventiva, conduzir à reconceptualização das concepções de formação?
- Poder-se-á confirmar, neste estudo, a natureza da estrutura multidimensional do conhecimento profissional dos professores avançada por Sá-Chaves e Alarcão (1997; 1998)?

O estudo empírico decorreu no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica do último ano do curso de formação de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação de Bragança, no ano lectivo de 1996/97, desenvolvendo-se num quadro de intervenção real do qual fez parte, enquanto supervisora/formadora, uma das autoras deste estudo.

À semelhança do que aconteceu no pré-estudo foi utilizada a metodologia de estudo de caso, na sua variante multicaso, procedimento de pesquisa que, de acordo com Pacheco (1995), além de proporcionar situações formativas, pode permitir aos educadores adquirirem um saber prático sobre o ensino, reflectindo sobre experiências “exemplares” de ensino. O caso é aqui entendido como o processo de desenvolvimento do grupo em formação e que foi constituído por um total de seis formandas, integradas em três grupos de estágio (ou subcasos), incluindo, portanto, cada grupo dois elementos. Os critérios que elegemos, para selecção dos grupos que integraram o estudo, foram a maior diversificação possível dos contextos de análise, tendo em conta nessa diversificação: os contextos geográficos; o tipo de tutela das instituições nas quais as educadoras estagiárias desenvolviam as suas práticas; e as modalidades de atendimento pré-escolar.

Integraram o estudo dois grupos, que realizavam a prática pedagógica em contexto urbano, um, numa instituição da rede pública (caso A), outro, numa instituição da rede privada de solidariedade social (caso B) e ainda um grupo situado em contexto rural e integrando a modalidade de itinerância (caso C).

Recorremos a instrumentos múltiplos de recolha de informação, sendo, todavia, utilizado, como fonte principal de dados, o conteúdo dos encontros de reflexão pré e pós-activas sujeito a posterior análise, após o seu registo audiogravado e a elaboração do respectivo protocolo.

Para cada grupo registámos um total de quatro encontros distribuídos por um período de dois meses, procurando recolher informação que pudesse facilitar o acesso a possíveis, ainda que ligeiras, mudanças nos processos de pensamento das formandas.

A análise de conteúdo foi centrada no primeiro e no último encontros, constituindo-se estes como o momento 1 e o momento 2, integrando cada um destes momentos duas fases: uma fase de reflexão pré-activa e outra pós-activa. Para classificação dos dados recorremos a um sistema de categorias relativas às dimensões do Conhecimento Profissional do Professor proposto por Sá-Chaves e Alarcão (1997) em diferentes contextos e níveis de formação, e que procurámos adaptar à realidade da educação pré-escolar.

### **análise e discussão de resultados**

Do conjunto de questões que orientaram o desenvolvimento do estudo, retomemos, então, a primeira que procurava saber se os *contextos de acção, ao exigirem respostas adequadas à sua instabilidade, condicionam, de forma diferenciada, os processos reflexivos dos profissionais.*

Os resultados obtidos apontam no sentido de que todos os contextos, nos quais as formandas desenvolveram a sua acção e que integravam características organizacionais e dinâmicas educativas diferenciadas, contribuíram para que as formandas fossem progressivamente enriquecendo os seus processos reflexivos. Isto, porque, no decurso das quatro fases de análise, todas as formandas envolvidas no estudo registaram progressos, embora ligeiros, ao nível dos processos cognitivos que envolveram a (co)reflexão da acção educativa. Porém, os dados também revelam, que se registaram diferenças, quer na natureza do conhecimento mobilizado ao longo das sessões de reflexão, quer nas competências de mobilização desse mesmo conhecimento. Registaram-se, assim, algumas diferenças entre as formandas, sobretudo nas formas de interpretar e encarar a sua acção pedagógica. Diferenças essas que foram sendo atenuadas no decurso das sessões de reflexão. Podemos concluir que a contrastação interindividual de opiniões, crenças e valores, facultado e facilitado pelos processos de reflexão, permitiram que cada qual pudesse repensar e (re)construir os seus próprios saberes e contribuir para a (re)construção dos saberes dos outros.

Deste modo, os resultados parecem alertar para a influência dos factores contextuais e dos factores pessoais, na formação e desenvolvimento profissionais do educador, indo ao encontro dos pressupostos conceptuais de matriz construtivista e ecológica, que sustentaram o estudo.

Quanto às diferenças observadas, caso a caso, é de registar que, comparando os dados do momento 1 com os dados do momento 2, estes últimos apresentam processos cognitivos ligeiramente mais elaborados e flexíveis, perante a ocorrência de situações e problemas não previstos. A natureza dinâmica e diversa apresentada por cada uma das situações experienciadas, sempre de forma única e particular, por cada sujeito, parece ter contribuído, através dos processos de reflexão durante, após e antes de cada intervenção, para uma consciencialização progressiva da complexidade do acto educativo e para a mobilização e articulação de diferentes tipos de conhecimento facilitadores da sua compreensão, com vista a *arquitectar* estratégias de acção ajustadas.

Em cada um dos momentos registaram-se também diferenças entre a fase pré-activa e a pós-activa, apresentando esta última, índices de ocorrência das categorias elicítadas para o estudo, mais elevados, evidenciando assim a importância dos processos de acção e de reflexão sobre a acção na construção e explicitação do conhecimento. No que se refere às especificidades dos contextos de intervenção pré-escolar as formandas atribuíram, nos processos de reflexão, particular atenção à organização e gestão dos tempos educativos. Ou seja, a diversidade organizativa dos tempos de atendimento no pré-escolar, proporcionados por cada instituição, permitiu uma análise específica e contextualizada dos problemas e uma procura de soluções não *standard* (SÁ-CHAVES, 1994), por serem diferentes e particulares os problemas e as lógicas de procura de solução que lhes estavam subjacentes.

A influência dos contextos de acção foi ainda possível de observar na dimensão conhecimento das características dos aprendentes. Ou seja, a dimensão do grupo de crianças em que se integrou cada caso, parece ter influenciado a natureza do conhecimento que sobre as crianças foi construído. O caso C foi aquele que apresentou um conhecimento mais abrangente e mais

personalizado dos aprendentes, mas foi também aquele que implicou um menor número de crianças (sete). No caso B (com vinte e nove crianças) ou ainda no caso A (com vinte e cinco crianças) o conhecimento dos aprendentes apresentou-se menos rico, menos personalizado e individualizado. Registam ainda ligeiras diferenças entre o conhecimento manifestado pelos dois grupos, sendo ligeiramente favorável no caso A. As estratégias educativas são ainda um factor a ter em conta pois, por exemplo, numa sessão em que o caso B recorreu a estratégias de divisão do grupo, a fase pós-activa regista um maior índice de referências relativas ao conhecimento das crianças.

Não podemos deixar de relevar alguma consonância entre estes dados e as teses de autores como Bronfenbrenner (1987) e Hartup (1983, *in*: ESTEVAN, BADENES, 1996) quando estes autores referem a pertinência da variável *dimensão do grupo* na criação de ambientes de qualidade, apontando Hartup para a constituição de grupos com um máximo de dezoito a vinte crianças.

Quanto à questão 2, que procurava conhecer *quais as necessidades formativas mais evidenciadas pelos educadores estagiários, enquanto sujeitos participantes neste estudo*, os resultados permitem perceber a importância de um tipo de formação globalizante que favoreça simultaneamente a dimensão profissional e pessoal do desenvolvimento. Ou seja, as necessidades formativas reveladas pelas formandas variam de grupo para grupo, ao nível intragrupo e ainda de sessão para sessão de reflexão. Porém, também foi possível observar que, no decurso do estudo, todos os grupos registaram uma ligeira progressão na mobilização e articulação dos diferentes tipos de saber, do saber fazer e do saber pensar sobre as situações, tendendo para um conhecimento profissional multidimensional e progressivamente mais abrangente. Constatação que, apoiadas nos pressupostos de Shulman (1987) e retomados por Sá-Chaves e Alarcão (1997), nos permite concluir acerca da necessidade de promover um tipo de formação que contemple dimensões múltiplas na sua matriz, umas de carácter mais genérico e mais aberto e outras de carácter mais específico, mas sempre como saber integrado e uno que, em cada acção, se apresenta como uma estrutura global.

No que se refere à questão 3, na qual se questionava se *os processos supervisivos poderiam proporcionar alguns contributos para uma abordagem reflexiva da acção pedagógica dos educadores estagiários* os dados permitem-nos pensar que as interações supervisivas estabelecidas antes, durante e após a acção foram facilitadoras de uma acção reflexiva partilhada, procurando (re)construir e articular as dimensões teóricas e práticas do conhecimento e torná-las presentes para que, com base neles, cada um pudesse sustentar as práticas desenvolvidas e/ou observadas.

Assim, quanto à questão que pretendia conhecer *quais os princípios que deverão sustentar aquele processo reflexivo*, parece-nos de relevar que, tendo em conta os estilos de relacionamento supervisivo propostos por Glickman (1985, *in*: ALARCÃO e TAVARES, 1987), directivo, colaborativo e não directivo, constatámos no nosso estudo e tal como o autor prevê, que se tornou necessário recorrer reflexivamente a diferentes estilos de supervisão. Porém, foi também possível observar que as características de supervisão apresentadas, momento a momento pela supervisora, não se



integravam exclusivamente num modelo ou estilo supervisão, parecendo ter a preocupação de se ajustarem a cada situação. Elementos que nos levam a confirmar a hipótese de conceptualização de um quarto modelo de intervenção supervisiva e que vai ao encontro do modelo configurado por Sá-Chaves (1994), como de estilo não *standard* que, conforme referimos, aponta para um tipo de acção formativa estratégica, contextualizada e personalizada.

Ainda relativamente à questão através da qual se procurava conhecer *como poderá a investigação-acção, ao problematizar a dialéctica entre as diferentes alternativas de acção interventiva, conduzir à reconceptualização das concepções de formação*, parece-nos de referir que o projecto de formação-investigação em que nos envolvemos foi conceptualizado e desenvolvido como estrutura globalizante, aberta e flexível a novas possibilidades do saber, do fazer e do pensar. Da análise do mesmo parece-nos ser possível concluir que o processo de formação deve ser alicerçado em princípios de construção colaborativa e participada, de estimulação e de encorajamento à procura e descoberta de novas e diferentes fontes de informação, capazes de responder às necessidades formativas de cada um e às especificidades e exigências colocadas por cada situação e momento de intervenção.

Por fim, no que se refere à questão que procurava conhecer *a coerência da estrutura subjacente ao conhecimento profissional dos professores*, os resultados permitem-nos pensar que se confirmou não apenas a mobilização de todas as dimensões do conhecimento profissional, referenciadas pelos autores, como também estas se foram tornando mais evidentes no decurso da acção reflexiva. Assim, parece-nos ser possível (re)afirmar a necessidade de se conceptualizarem programas de formação, centrados na reflexão crítica e contextualizada e integradores de um conhecimento de estrutura inter e multidimensional.

### **considerações finais**

Em síntese, apresentamos algumas das ideias que nos parecem poder ajudar a reflectir e se possível a melhorar a formação dos profissionais de educação de infância.

Neste sentido, salientamos a necessidade de as estratégias de formação e /ou supervisão favorecerem:

- A construção e desenvolvimento de um conhecimento profissional aberto, flexível e dinâmico, que permita ao educador aceder a novas compreensões das situações e implicar-se na procura de soluções ajustadas aos problemas e às circunstâncias que as mesmas apresentam. Um conhecimento de estrutura multidimensional, integrador de múltiplos saberes, mas uno e sustentado em diversas fontes.
- Uma formação globalizante que, simultaneamente, favoreça as dimensões pessoal e profissional do desenvolvimento, sem perda de vista cada uma das dimensões específicas da prática educativa.
- O domínio de competências científicas, pedagógicas, técnicas e pessoais.
- O desenvolvimento continuado e contínuo, no qual se admita a possibilidade de cada profissional poder e dever continuar a formar-se e a desenvolver-se através da reflexão sobre as práticas.

- O desenvolvimento de estratégias supervisivas de estilo não *standard* por forma a ajudar cada qual a consciencializar melhor os diferentes tipos e níveis de conhecimento e de reflexão e também as suas dimensões de *não saber* bem como a consciência de não ser nunca possível prever tudo.

### referências bibliográficas

ALARCÃO, I., “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”, *in*: Cadernos CIDInE, 1, 1991, p. 5-22.

ALARCÃO, I., “Ser professor reflexivo”, *in*: I. ALARCÃO (org.), *Formação reflexiva de professores/ Estratégias de Supervisão*, CIDInE, Porto Editora, 1, 1996, p. 171-189.

ALARCÃO, I.; SÁ-CHAVES, I., “Supervisão de professores e Desenvolvimento Humano. Uma perspectiva ecológica.”, *in*: J. TAVARES (ed.), *Para intervir em educação*. Contributos dos Colóquios CIDInE,. Aveiro, Edições CIDInE, 1994, p. 203-232.

ALARCÃO, I. TAVARES, J., *Supervisão da prática pedagógica/uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 1987.

BRONFENBRENNER, U., *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Baelona, Paidós, 1979.

BRUNER, J., *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid, Morata, 1988.

ESTEVES, R.A.C., BADENES, L.V., “El Sistema familiar y el Sistema de los Iguales. La interdependência entre entornos de Crianza”, *in*: R.A.C. ESTEVES, C.H. BLASI, *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. Ediciones Aljibe, 1996.

GLICKMAN, C. e GORDON, S., “Clarifying Development Supervision”, *Educational Leadership*, 44, (8), 1987, p. 64-70.

KILION, J; TODNEM, G., “A process for Personal Theory Building”, *Educational Leardership*, 48, 6, 1991, p. 14-16.

MARCELO GARCIA, C., PARRILA LATAS, “El estudio de caso: uma estratégia para la formación del profesorado y la investigación didáctica”, *in*: MARCELO GARCIA *et al*, *El estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla, Universidade de Sevilla, 1991.

MARCELO GARCIA, C. *et al.*, *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona, PPU, 1995.

NÓVOA, A., “A formação de professores e profissão docente”, *in*: A. NÓVOA (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

PACHECO, J. A., *Formação de Professores/Teoria e Praxis*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995.

PERÉZ GÓMEZ, P., “O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo”, *in*: A. NÓVOA (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 95-114.

PARDAL, L., CORREIA, E., *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal Editores, 1995.

PORTUGAL, G., “Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características”, *in*: J. TAVARES (ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro, CIDInE, 1994, p. 233-247.

SÁ-CHAVES, I. *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1994.

SÁ-CHAVES, I., “A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro”, *in*: I. SÁ-CHAVES (org.), *Percursos de Formação Profissional*, Porto, Porto Editora, 1997, p. 107-117.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SOARES, I., “Supervisão e Inovação numa perspectiva Construtivista do Desenvolvimento”, *in*: I. ALARCÃO, *Supervisão de Professores e Inovação educacional*. Aveiro, Edições CIDInE, 1995, p. 135-147.

SHULMAN, L., “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1, 1987, p. 1-8.

TAVARES, J. e ALARCÃO, I., *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina, 1992.

VILLAR ANGULO, L.M., *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1995.

VYGOTSKY, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1978.

ZABALZA, M., *Los Diários de Classe. Documento para Estudar Qualitativamente los dilemas prácticos de profesores*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A., 1991.

**parte 2**



## capítulo 6

# o processo formativo nos profissionais de saúde: análise multidimensional

### introdução

Antes de entrar de forma mais deliberada na questão específica que neste painel me coube reflectir, gostaria de, por alguns momentos, me deter na problemática mais genérica e mais abrangente deste *simposium* que, como todos relembramos, se intitula *No Caminho da Qualidade*. Trata-se, a meu ver, de uma sábia escolha dos elementos que conceptualizaram e organizaram este encontro, colocando na mira de todos nós um objectivo claro sem, contudo, assumirem uma direcção, um sentido, um rumo que se pretendesse norteador das nossas trajectórias.

Dessa sabedoria é bem sintomática a forma cautelar e discreta que, no título, mantém ausente qualquer pretensão de atingir a referida qualidade, de a definir ou mesmo de a sinalizar. Conhecedores da complexidade de tal tarefa e sobretudo dos riscos que ela comporta, os autores da ideia-título anunciam-nos apenas que o conceito existe, que existe também caminho para lá chegar e, na subtiliza do *no* inicial, deixam-nos a sugestão também subtil de que estaremos nele...

A percepção que desenvolvo perante estas três ou quatro palavras é a de que elas constituem uma porta de entrada sobre um caminho que se desdobra sobre si, numa intenção quase longínqua de se poder chegar lá, ao lugar primordial onde, supostamente, a qualidade mora.

Haveria, claro, mais esperança em todos nós se os autores da ideia tivessem, desde logo, trocado o *no* inicial pelo artigo definido *o*. Se acaso tivessem chamado a este *simposium* *O caminho da qualidade* acalantaríamos a hipótese de aqui o conhecer e identificar com clareza. Se, ao menos, tivessem trocado o mesmo *no* pelo artigo indefinido *um* (Um caminho para a qualidade) também, para além da hipótese de haver outros, perceberíamos de imediato que talvez aqui se tornasse possível conhecer ao menos um deles...

Porém, sábios e avisados quanto à questão, optaram por nos colocar na perspectiva do caminho e convidar-nos ao esplendor da caminhada. Não falaram de excelência, nem de qualidade total, não gastaram adjectivos, não anunciaram inovações. Sugeriram apenas que a qualidade é possível, que sendo possível tem de haver caminho, que havendo caminho existe a possibilidade da caminhada e que, a haver caminhada há sempre descoberta e fascínio.

Nota: texto da comunicação convidada e apresentada pela autora, em 1998, ao *I Simposium* do Serviço de Enfermagem dos Hospitais da Universidade de Coimbra *No Caminho da Qualidade* e que teve lugar nos H.U.C., Coimbra.

Logo que recebi por escrito o desdobrável do *simposium* reacendeu-se a minha emocionada memória de Walt Whitman, que desde a minha juventude me vem seduzindo para a caminhada em que teimosamente persisto. Para tanto, bastou que nos legasse a Canção da Estrada Larga. Configurou-a na minha mente não como mapa, mas como ideia que ainda hoje percorro, ainda e sempre com surpresa e deslumbre.

É por isso que não resisto sempre que alguém, delicada e subtilmente como hoje, me entreabre uma nova porta, um caminho novo que, quando vai no sentido da qualidade, é sempre uma extensão da *estrada larga*.

Por isso, aqui testemunho a minha gratidão pela oportunidade e me desculpo pela modéstia do meu contributo.

### **o conhecimento profissional dos profissionais de saúde**

Nos processos formativos e seja qual for a profissão, a dimensão pedagógica é indissociável dos processos de formação. Por isso, não poderemos reflectir sobre a natureza do processo pedagógico sem o situar e inscrever na matriz complexa de formação integradora de múltiplos saberes e de diferenciados tipos e níveis de competências que essa formação pressupõe, estimula e desenvolve. E também não o poderemos fazer sem atender ao quadro de valores que organizam (ou devem organizar) os princípios reitores das práticas profissionais de classe ou individualizadas.

Deste modo, ao procurarmos trazer o nosso contributo para a reflexão sobre o processo formativo nos diversos campos da saúde, especialmente sobre as questões relativas ao desenvolvimento de competências e à reflexão sobre a problemática das responsabilidades, não podemos deixar de referir que aceitámos este convite por ser nossa convicção que muitos dos problemas que hoje se colocam a esta profissão são comuns a quase todas as outras.

Convicção, que radica no acesso que pudemos ter a múltiplas concepções, perspectivas e estratégias de formação profissional, nomeadamente às abordagens epistemológicas desenvolvidas nos Estados Unidos da América pelo epistemólogo, investigador e professor Donald Schön (1983; 1987) e que apontam para vastas zonas de intersecção das problemáticas profissionais, sobretudo nos modos reflexivos de ponderar algumas das suas questões mais abrangentes.

Nesta linha e sem perder de vista o fio condutor da qualidade perseguida, no tal *caminho* que aqui nos predispusemos a palmilhar, aceitando integrar este grupo desafiado pela estrada larga, vamos procurar reflectir sobre a natureza das competências que constituam garante de maior aproximação a níveis elevados de qualidade.

E, desde logo, uma primeira ideia segundo a qual a qualidade não se melhora apenas por podermos identificar e/ou acrescentar mais algumas competências a um já quase interminável inventário de tipos e níveis diferenciados, mas sim se procurar uma radical mudança na abordagem conceptual a esta problemática.

Não se trata então de mais competências, mas sim da tentativa de compreensão de como as múltiplas subcompetências se interligam de forma coerente, configurando uma matriz epistemologicamente diferenciada.

Esta, é de facto a questão crucial e tem a ver com os paradigmas que sustentam e organizam as nossas convicções quanto à racionalidade que dá sentido e coerência ao conhecimento profissional em cada campo de intervenção.

Ou seja, remete para o quadro conceptual que, cada qual, vai elaborando ao longo dos processos formativos e de intervenção prática nos campos de exercício que configuram os quotidianos do mundo do trabalho.

E é relativamente às convicções que fomos estruturando, que uma segunda ideia se nos apresenta especialmente relevante quanto à problemática das competências, dos conhecimentos diferenciados que lhes dão suporte e consistência e ainda quanto à possibilidade da sua utilização para resolver os problemas emergentes nas práticas profissionais.

Durante longo tempo se acreditou que a transmissão de conhecimentos e sua suposta aquisição por parte dos formandos, fosse condição não só necessária, mas também suficiente para constituir um receituário de soluções a prescrever em toda e qualquer situação-problema no interior de um *corpus* de conhecimento específico a cada profissão. Esta crença provinha de dois pressupostos que, hoje, se revelam inaceitáveis. O primeiro, que aceitava o conhecimento como algo estável, adquirido, certo e seguro. O segundo, que admitia a sua adequabilidade aos contextos e à multiplicidade de circunstâncias que neles se desenham tidos, estes também, como estruturas estáveis e com grande homogeneidade e por isso fortemente previsíveis.

Segundo estes pressupostos, o processo formativo assentava sobretudo na aprendizagem e no domínio de um conjunto variado de competências técnicas de suposta aplicabilidade imediata, independentemente das contingências que entrosam e desenham a complexidade de cada problema.

É neste paradigma que uma filosofia de mais destrezas e mais técnicas se inscreve, mas que obviamente não responde às novas evidências que a reflexão epistemológica traz à luz.

Nunca como hoje foi tão evidente que todo o conhecimento se apresenta incerto, instável e efémero. A investigação científica e o carácter instantâneo da divulgação dos seus resultados tornam, se não obsoleta, pelo menos a carecer de verificação, toda a informação que detemos.

E também, nunca como hoje, foi tão evidente que, ao contrário do pressuposto, os contextos se apresentam também eles instáveis e incertos, porque vivos e dinâmicos, gerando em si mesmos, momento a momento, as condições que tornam sempre cada situação em caso único, sempre singular e em evolução. Situação sempre a mesma e sempre outra, num processo de inacabamento que é o melhor garante da possibilidade do seu aprimoramento e, através deste, do seu possível acesso a níveis de mais elevada qualidade.



Percebermos, ainda que com algum possível sofrimento, que o que sabíamos possivelmente se desactualizou e que o esforço que possamos fazer para saber de novo nunca nos permitirá a veicidade da sua aplicação acrítica e independente das contingências da prática, deixa qualquer profissional vazio de certezas, despido das suas confortáveis e securizantes convicções, despojado de competências para a acção.

Estaremos, então, aptos a começar tudo de novo. Se não fosse demasiado longínqua a referência evangélica, seria mesmo pertinente dizermos hoje aptos a nascer, profissionalmente, de novo. Ou seja, a compreender que a dúvida é fecunda, que nela radica a hipótese da pesquisa de novas (e também instáveis) certezas e que os espaços de intervenção profissional escondem, na superficialidade das rotinas, diferenças abismais de dia para dia, de quarto para quarto, de doente para doente, de hospital para hospital, de médico para médico, de enfermeiro para enfermeiro, de escola para escola, de professor para professor, de criança para criança, de idoso para idoso, ou seja, de situação para situação.

Diferenças abismais, que constituem a substância das nossas próprias diferenças enquanto profissionais, o valor acrescentado da nossa diversidade, a marca singular da nossa identidade pessoal e profissional. E que exigem de nós não a competência aplicativa simplista e muda, mas uma metacompetência reflexiva e crítica, inteligente e estratégica que se traduz no saber pensar e na obrigação de o fazer a todo o instante no exercício das práticas.

O confronto com cada situação-problema exige, conforme Schön tão sabiamente refere, *que se dialogue com ela* (1987). Conhecer-lhe os meandros e as encruzilhadas, desvendar-lhe a complexidade, perceber o seu dinamismo, os seus actores e os matizes que cada qual lhe atribui e acrescenta, são um primeiro passo essencial à posterior procura de soluções adequadas caso a caso. O autor refere a importância que o *conhecimento dos contextos* representa para que sobre ele se possa estabelecer a acção intencional sobre uma, também consciente, ecologia da situação.

Só depois o profissional poderá recorrer à vasta gama dos seus saberes (científicos e técnicos) para um deliberado exercício de análise crítica, seleccionando e invocando aqueles que melhor se ajustem na construção de hipóteses de acção que se aproximem dos níveis de qualidade que todas as situações exigem. Ou seja, o *conhecimento de conteúdo* a que também Shulman (1986) se refere (e que, como já vimos, se encontra em constante evolução) entrosa na informação provinda da situação para aquilo que podemos metaforicamente chamar um *casamento feliz*. O conhecimento utilizado foi aquele e não outro, porque o estudo analítico da situação o pré-configurou e, sobretudo, o justificou.

Não se trata de afirmarmos que todo o nosso conhecimento anterior sofre uma rejeição absoluta, quer no seu valor intrínseco, quer na possibilidade da sua aplicação. Do que se trata é de uma mudança de atitude ao nível da competência reflexiva que, a uma *praxis* de autómato, preferencia uma acção reflectida e humanizada, oportuna, pertinente e ajustada que veicule o que se sabe e o que se sente e que se acredita ser o melhor para aquela situação e momento.

Esta competência, este pensar estratégico, interligando teoria e prática, tem obviamente como fulcro o conhecimento da *dimensão pessoal dos sujeitos* que interagem entre si em cada situação-problema. É em nome das pessoas que o pensar estratégico define as suas coordenadas, coloca as premissas em equação, identifica as incógnitas e pesquisa soluções para elas. Por isso, a metacompetência reflexiva, no caso dos profissionais da saúde, pressupõe também o conhecimento *das características físicas e psicológicas de cada paciente*, de cada seu interlocutor, mantendo esse conhecimento sempre actualizado através de procedimentos de observação e de supervisão sistemáticos já que, como penso ser óbvio para todos, também nós somos seres cujo dinamismo bio-psico-social nos transforma e diferencia momento a momento. É, aliás, também nesta possibilidade de mudar e de alterar situações, que radica a esperança de sermos úteis, solidários e fraternos agentes de mudança. Mudança dos contextos, dos outros e de nós mesmos. Se agimos é porque acreditamos e sabemos o suficiente para intervir de forma qualificada como se todos os nossos gestos fossem gestos primordiais de encaminhar no sentido da esperança e no sentido da vida. Esta subcompetência, embora de cariz marcadamente psicológico, deixa claro que ninguém pode esperar que no momento decisivo da intervenção, se chame o especialista em psicologia para nos *ler e traduzir* a complexa teia de inseguranças, medos e angústias que cada qual, quando a doença o fragiliza, tece laboriosamente no silêncio dos medos maiores.

Quando, então, pensamos que os profissionais da saúde têm de saber de tudo, pensamos bem. A competência é multidimensional e complexa para poder equivaler à própria complexidade das situações que constituem o normal exercício destas profissões.

É por esta razão que a metacompetência reflexiva se distingue de cada uma das subcompetências técnicas de aplicação imediatista, redutora e acrítica. E isto, porque acrescenta não mais competências, como já referimos, mas mais qualidade à acção através de uma também mais complexa reflexão que a justifica, avalia e regula de forma continuada. E também porque responde, responsabilmente, aos porquês de fazer assim e não de outro qualquer modo. E ainda, porque conhece e respeita a singularidade de cada caso e procura ser-lhe resposta e remédio, pão e sustento nas palavras que diz, nos olhares com que incendeia o lume ténue da esperança, nos gestos com que aconchega e aquece o mar de desalentos que inunda os espaços de trabalho.

E fazendo isto, cada profissional retoma o velho conceito de *praxis*, enquanto acção informada e guiada pelos valores do bem, reflectindo e agindo com base *no conhecimento dos valores e dos direitos fundamentais do Homem, das finalidades e dos objectivos mais imediatos* que garantem a dignidade do nosso caminhar na estrada larga que um dia, lá muito atrás, aceitámos percorrer, quer como indivíduos, quer como humanidade.

Estes profissionais, reflexivos e solidários, questionam-se a todo o momento, interrogam cada uma das sub-áreas do seu saber múltiplo, à procura de melhor, à procura de melhor... E, desse modo, deixam, sem mágoa, cair o saber velho e, *conhecendo-se a si mesmos* melhor do que a ninguém, prosseguem inquietos e sempre insatisfeitos rumo ao sítio primordial onde julgam que a qualidade mora.

Deixam porém na sua permanente inquietação um rasto de luz, ao passar.

É o brilho da qualidade que, sem dar por isso, carregam em si e que ilumina os sítios e os momentos mais sombrios das nossas existências.

São gente que transforma e ama. Mágicos que não ensinam apenas: são, sobretudo.

Porque dos seus múltiplos saberes constroem, caso a caso, um saber integrado, coerente e ajustado, do qual fazem arma. Que, todos os dias e por tanto lado, se abre em flores.

### **referências bibliográficas**

SCHÖN, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, 1983.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

SHULMAN, L., "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher*, 15(2), 1986, p. 4-14.

WHITMAN, W., "Canção da Estrada Larga", *Cadernos da "Seara Nova"*, Secção de Textos Literários, Trad. Luís Cardim. Lisboa, 1947.

## capítulo 7

# formação, competências e conhecimento profissional

### introdução

Embora se pressinta algum tipo de relação entre os conceitos que enunciamos no título e que, de uma forma quase óbvia, nos leva a admitir que podem ter algo a ver uns com os outros, parece-nos importante situar cada qual na sua especificidade para, posteriormente, os podermos pensar transversalmente e, eventualmente, compreendê-los melhor numa racionalidade epistemológica.

Conhecida a polissemia que cada conceito admite ao poder ser interpretado através de quadros referenciais e lógicas de análise distintas (porque pessoais e singulares) convém que, antes de nos lançarmos numa organização de ideias naturalmente idiossincrática, clarifiquemos os sentidos que, para nós, tais conceitos tomam não vá a tentativa de comunicarmos, tornar-se num desencontro à volta de palavras às quais emprestamos sentidos diversos.

Sem nos alongarmos numa análise em detalhe, vamos procurar, em três momentos, referir o que queremos dizer quando dizemos formação, quando dizemos competência e quando dizemos conhecimento profissional.

Numa reflexão final procuraremos estabelecer as pontes interconceptuais que, do nosso ponto de vista, sustentam uma lógica compreensiva e integradora das partes como sub-sistemas dinâmicos e interactivos das questões abordadas, mas agora na sua dimensão de articulação mais global e complexa.

### formação: princípios reguladores

Quando, em 1996, a União Europeia consagra esse mesmo ano como Ano Europeu da Educação e da Formação ao longo da vida, repõe no centro dos interesses e da reflexão a importância da educação nos processos pessoal e socialmente transformadores e retoma, do conceito de formação permanente, a sua matriz de continuidade temporal, de percurso, de trajectória, de caminho a percorrer.

Esta ideia, reactivada nas três últimas décadas em toda a Europa, questiona uma organização dos ciclos de vida, na qual, a ideia de um período dedicado à formação, seguido de outro de

Nota: texto revisto da comunicação-convidada que, com o mesmo título, a autora apresentou no Seminário *Construção Curricular: Filosofias, Modelos e Estratégias*, organizado pelo Departamento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde e que teve lugar em Lisboa, em Abril de 1998.

exercício profissional com base nos conhecimentos e competências desenvolvidos aquando da formação, se foi claramente desactualizando.

Uma relação imbricada de factores, uns de natureza extrínseca ao sujeito em formação, outros, de natureza intrínseca, está na base de uma dinâmica de mudanças paradigmáticas que, até ao momento, se mantém viva e actuante.

Por um lado, a já tão dita emergência contínua de novo conhecimento bem como a sua quasi-instantânea divulgação e conseqüente facilitação no acesso, arrastam consigo um fenómeno novo com o qual todos os dias nos confrontamos: a inevitável desactualização permanente.

Questão, que se amplia na óbvia incapacidade de processamento, por cada sujeito, do caudal imenso de informação continuamente disponibilizado.

Derrubadas assim as convicções sobre a larga margem de validade dos conhecimentos adquiridos na etapa dedicada à formação dita inicial e aberto um espaço de reflexão sobre a impossibilidade de, nesse período, se processarem as aprendizagens essenciais capazes de desenvolver nos sujeitos em formação competências para enfrentar as incertezas de todos os futuros, ficam patentes duas dimensões paradigmáticas que abrem novas perspectivas e novas abordagens à problemática da formação.

Em primeiro lugar, reconhece-se um princípio de inacabamento subjacente, quer à produção universal de conhecimento, quer à reconstrução pessoal dos saberes e, nele, a imprescindível condição de abertura ao novo como única via de actualização informacional que possa facilitar, em cada sujeito, os processos de reconstrução dinâmica de saberes e de competências.

Em segundo lugar, reconhece-se um princípio de continuidade, quer nos processos extrínsecos, quer nos mecanismos intrínsecos ao sujeito que, contrariando os princípios de organização etápica do paradigma de racionalidade técnica, remete para a ideia de formação constante ao longo da vida como único contraponto ao, também constante, processo de desactualização continuada.

Esta dialéctica entre o sujeito em formação e os contextos em permanente evolução evidenciam não apenas a extrema complexidade dos processos formativos como, sobretudo, a total incerteza, instabilidade e conseqüente imprevisibilidade das condições futuras do exercício profissional e, conseqüentemente, a radical impossibilidade de encontrar na formação soluções de tipo *standard* para ecologias diferenciadas e frequentemente singulares pela teia de factores que, na sua extrema variabilidade, fazem de cada situação caso único. É também nesta dialéctica entre factores extrínsecos e factores intrínsecos ao sujeito que pode compreender-se o carácter redutor de uma concepção de formação centrada na transmissão acrítica da informação (ainda que em quantidade e actualizada) sem que, de igual modo, se garantam as condições da sua apropriação reflectida, consciente e crítica pelos sujeitos em formação. Tal objectivo tem como

pressuposto um terceiro princípio de auto-implicação do formando nos processos de construção partilhada de conhecimento uma vez que é através dessa implicação que jogará os sentidos que, pessoalmente, atribui a cada fenómeno, no jogo mais abrangente dos sentidos que, social e culturalmente, os contextualizam e, de algum modo, determinam.

Como refere Alarcão (1997, p. 7) *cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser. Trata-se, conforme a autora, de descoberta e empenhamento gradual, de transições ecológicas desencadeadoras de níveis progressivos de desenvolvimento, de choques e confrontos numa via que o deve conduzir à autonomia e à capacidade de livre e responsabilmente desempenhar os seus deveres de cidadão sem esquecer também os direitos que lhe são conferidos e sem deixar de reconhecer a necessidade das mudanças a introduzir para que cada um possa ser cada vez mais humano numa sociedade que se deseja também cada vez mais desenvolvida.*

Desoculto fica, então, nas suas palavras, um outro princípio de formação que, ao alertar para as vantagens que, em termos de potenciação da estimulação do desenvolvimento, as transições e mudanças sempre acarretam, nos alerta também para o efeito multiplicador da diversidade e, nela, do reconhecido valor acrescentado da diferença.

É neste reconhecimento da importância que situações e contextos representam na configuração de soluções estratégicas a eles responsivas e adequadas, que radicam os pressupostos de uma nova epistemologia da prática proposta por Donald Schön (1983) e que se levantam novas questões quanto às filosofias, métodos e estratégias de formação que possam habilitar os formados para enfrentar, em cada dia, os contextos de desgaste e indutores de desactualização constante. A uma perspectiva ecológica que enfatiza a matriz contextual das circunstâncias do exercício profissional e de formação só pode corresponder, ao nível intrínseco, uma abordagem de matriz reflexiva, dialéctica e crítica que, momento a momento, se esforce por actualizar os pressupostos e convicções em processo de vacilação.

### **competências: concepções e níveis**

Subjacente à concepção de formação que anteriormente procurámos fundamentar através de alguns dos princípios que a actualizam, está a ideia de desenvolvimento societal e humano numa simbiose que compromete cada uma dessas dimensões com a outra. Ou seja, partimos do pressuposto que múltiplos estudos sustentam, segundo o qual pessoas individualmente mais conhecedoras, mais maduras, competentes e desenvolvidas, quer a nível pessoal, quer profissional são um dos factores decisivos no desenvolvimento social e que sociedades mais desenvolvidas, são potencialmente promotoras de culturas de formação que favorecem cada um dos seus indivíduos.

É neste compromisso (que afinal repõe a relação contexto-sujeito referida no ponto anterior) que o conceito de competência ganha novo sentido, retirando-lhe a conotação redutora de

desempenho técnico ou de desempenho performativo como um tipo de racionalidade que *a priori* prescreve e define os parâmetros desse mesmo desempenho independentemente da contingencialidade que matiza cada circunstância, diferenciando-a de todas as demais.

Esse novo sentido, que não pode excluir a dimensão performativa, de desempenho observável no campo da acção humana, apresenta-se no entanto muito mais englobante, porque considera no indivíduo não apenas aquilo que faz, mas também aquilo que é e também os modos como constrói na acção profissional, a sua forma pessoal de fazer e de ser. Ou seja, considera os modos como processa e tem em conta, para as suas tomadas de decisão, as variáveis provindas quer dos referenciais teóricos que detém, quer das variáveis situacionais dos problemas da prática para os quais procura soluções. Trata-se não apenas de uma análise comportamental em sentido restrito, mas de uma conceptualização que estende o seu olhar ao *continuum* da *praxis* humana, enquanto dimensão intencional, deliberada e consciente do sujeito pelo que, vem carregada de sentidos e marcada pelas atitudes subjacentes ao quadro de valores pelo qual o sujeito que age se pauta e se rege.

E é na natureza desses valores que, concomitantemente, fundam e fundamentam a acção individual consciente e autónoma, que essa mesma acção pode (ou não) encontrar legitimação social no processo de transformação e evolução a caminho de níveis de desenvolvimento mais humano, sobretudo porque mais humanizado.

A dimensão observável desta acção competente está directamente relacionada com a natureza dos processos cognitivos e afectivos que a precedem e com o tipo e natureza dos conhecimentos que informam as tomadas de decisão. Poder-se-á então configurar esta totalidade como uma metacompetência que conjuga, na *praxis*, a complexidade e a multidimensionalidade que diferenciam superiormente a acção humana, como acção reflectida e sábia, apenas porque se trata da demanda, sempre em aberto, de novo conhecimento e de novas soluções para uma humanidade em constante procura de si própria.

E, neste quadro, um profissional competente significará sempre aquela pessoa que, possuindo um repertório de conhecimentos e de capacidades vasto e diversificado, toma, executa e avalia as decisões que selecciona, em circunstâncias quase sempre imprevisíveis, de modo a que estas se constituam como soluções adequadas, socialmente legitimáveis e abertas a constantes reajustamentos para poderem continuar a garantir a sua responsividade à instabilidade permanente.

No caso dos formadores, enquanto professores, Ralha-Simões (1997) refere, retomando estudos de Zimpher e Howey (1987) que podem ser consideradas quatro dimensões na competência pedagógica que é aquela à qual, hoje, queremos dar particular atenção.

Uma primeira dimensão, *técnica*, de natureza utilitária, que cabe no âmbito da análise de tarefas e da resolução linear de problemas, para atingir objectivos previamente definidos. Implica, conforme a autora, um tipo de raciocínio instrumental relativo à eficiência e eficácia da acção desenvolvida.

A segunda dimensão, *clínica*, remete para a esfera de acção respeitante à identificação e resolução de problemas em contextos educativos. O formador competente é visto como um solucionador de problemas práticos através da reflexão no decurso da acção.

A dimensão *crítica* pressupõe a forte determinação social das questões e problemas do ensino e sustenta um olhar mais abrangente sobre a interacção entre os sistemas social e educativo de modo a que a mesma acção possa contribuir para modificar situações injustas ou inadequadas. A acção competente é sobretudo referida quando acção e tomada de decisão são baseadas na reflexão e prosseguidas com o objectivo de tornar a sociedade mais justa, fraterna e racional.

Finalmente a autora refere a dimensão *pessoal* que diz respeito à intervenção do formador enquanto pessoa, com um quadro de valores, conhecimentos e convicções próprio que lhe confere identidade nos modos de intervenção interpessoal a que os sistemas complexos sempre dão oportunidade. Vem já de longe a referência, segundo a qual, nenhum professor ensina apenas aquilo que sabe, mas também (e porventura, sobretudo) aquilo que é. Se nos fosse possível articular esta última dimensão com todas as outras diríamos então, que a metacompetência a que nos referíamos integra a capacidade reflexiva de ser, pensar-se criticamente e agir responsabilmente nos contextos reais de acção que são os espaços reais de vida.

O desenvolvimento desta metacompetência em outros, pressupõe conforme Ralha-Simões (1997, p. 51) a consideração de aspectos ligados à *cognição*, à *motivação* e às *representações*, porque influem, todos eles, na construção de soluções específicas e *não standard* num contexto que, por ser social, é sempre intersubjectivo e multicultural.

### **o conhecimento profissional dos professores**

Julgamos ser bem evidente nos contributos que Ralha-Simões aduz à compreensão mais abrangente e, simultaneamente mais aprofundada, do conceito de competência que, quer ao quadro de representações, quer às expectativas, quer ainda ao grau de motivação e ao nível de reflexão de cada profissional, está subjacente uma dimensão epistemológica integradora desses diferentes registos. Nela, se traduz o modo pessoal de articular as dimensões teórica e prática do conhecimento profissional, a natureza diferenciada em termos de consequência dos diferentes modos de pensar essa relação, os múltiplos tipos e fontes de conhecimento, bem como diferenciados níveis que pode assumir de sujeito para sujeito, quer em virtude da informação individualmente detida, quer em função de diferente desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Esta compreensão epistemológica sustenta em cada sujeito práticas profissionais distintas, porque tradutoras na acção, da compreensão pessoal e dialéctica dos conhecimentos a ela referentes, com os critérios que regulam o quadro de valores que, em última instância, decidem o rumo dessa mesma acção.

Concentrando o nosso olhar, hoje e apenas, sobre o modo como diferentes autores têm contribuído para um mais cabal esclarecimento acerca da natureza multidimensional do



conhecimento profissional no caso dos professores, retomamos Lee Shulman (1986) que, desde o início da década de oitenta, se vem dedicando à investigação dessa matriz, conforme já referimos anteriormente. Deste autor tomámos como referência sete das dimensões que refere para caracterizar o conhecimento prático na profissão docente e que, designa por:

- *Conhecimento de conteúdo*
- *Conhecimento do curriculum*
- *Conhecimento pedagógico geral*
- *Conhecimento pedagógico de conteúdo*
- *Conhecimento dos contextos*
- *Conhecimento do aprendente e das suas características*
- *Conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais*

Também de Freema Elbaz (1988) retomámos uma das dimensões com que esta autora procura caracterizar o saber profissional dos professores e que designa por:

- *Conhecimento de si próprio.*

Com o conjunto destas dimensões temos vindo a trabalhar em contextos de formação diversificados, investigando práticas curriculares, procurando compreender a estrutura conceptual que as integra e unifica num todo que possa traduzir simultaneamente a identidade epistemológica desta profissão e a sua organização interna coerente com os pressupostos paradigmáticos de natureza crítico-reflexiva que defendemos.

Os resultados a que, nos projectos de investigação-acção, temos chegado permitem-nos apresentar como proposta um modelo organizacional de representação do conhecimento profissional dos professores cuja racionalidade nos parece pertinente abordar de novo neste contexto de formação.

A dimensão fulcral do conhecimento profissional dos docentes consiste naquilo que Shulman designa por *conhecimento pedagógico de conteúdo*. Ou seja, a especial capacidade reflexiva para tornar cada conteúdo compreensível, quer através da sua desconstrução e/ou encontro de sentidos, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusiva dos professores.

Porém, nesta definição, torna-se evidente que ninguém pode desconstruir aquilo que não conhece, pelo que essa dimensão epistémica pressupõe, como adquirida, a dimensão *conhecimento de conteúdo* seja qual for a sua natureza, área científica e/ou nível de complexidade. A esta dimensão do conhecimento profissional está subjacente o conhecimento pedagógico geral enquanto conjunto de saberes transversais às diferentes disciplinas, tais como estratégias para planificar, avaliar, etc. e que apresenta, por isso, uma característica de transdisciplinaridade.

Shulman vai mais longe e refere que não basta ao professor conhecer os conteúdos da sua disciplina para que a sua acção seja uma acção competente. Sustenta que cada professor deverá conhecer outras áreas disciplinares e que, além disso, deve conhecer especificadamente

programas e outros materiais que se constituem como *ferramentas de trabalho*, dimensão esta que designa como *conhecimento do curriculum*.

Se, entretanto, está em jogo a capacidade reflexiva para desconstruir conteúdos complexos também nos parece lógico que o *conhecimento das características dos aprendentes*, seus destinatários, deve reger e constituir critério para adequação dessa (des)construção. Assim, também a dimensão *conhecimento das características dos aprendentes* se constitui como pressuposto à reflexão para a acção.

Parece-nos importante constatar que, enquanto o pressuposto de utilização do conhecimento de conteúdo constitui uma (re)evocação de saberes teóricos pré-processados, o conhecimento dos aprendentes se obtém pelo confronto e no diálogo com a própria situação, isto é, no compromisso entre as dimensões teórica e prática do agir profissional.

Se, tal como Shulman, reconhecemos a importância, em termos de sucesso educativo, ao facto de ter em conta as características do aprendente para uma apropriada aferição do ajustamento das estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem, também não podemos omitir que nenhum aprendente é um ser isolado cortado das relações que, na sala de aula, o explicam como ser social, como ser no mundo.

Cada aprendente é sempre o atribuidor de significados às propostas de ensino que lhe são feitas e esse significado é construído a partir das suas representações provindas da sua cultura, enquanto matriz da sua vivência e experiência do mundo. Daí que, para que se possa com alguma objectividade, caracterizar o aprendente se necessita de o conhecer em situação real de vida e não apenas em situação formal de classe, despida esta das marcas de contexto que lhe conferem identidade grupal e social. Ou seja, se necessita que o professor detenha algum *conhecimento acerca dos contextos* como forma de adequar estratégias e linguagens que se enquadrem nas matrizes culturais e nas vivências dos aprendentes, facilitando desse modo a intercomunicação e, sobretudo, a real comunicação, enquanto fundamento de uma aprendizagem significativa, pertinente e relevante para o aluno.

Como já fomos referenciando repetidamente, Shulman também dá à questão dos fins objectivos e valores educacionais um papel estruturante e legitimador da acção. Transforma, através desta preocupação, o conceito de prática em *praxis*, enquanto acção informada pelas ideias de bem, de justiça e de solidariedade.

Retira a acção docente do âmbito restrito das cognições, para a situar no quadro da *praxis* humana pessoalizada e eticamente responsável.

Por isso, o *conhecimento das metas e dos valores* que regulam o processo educativo constitui também uma condição indispensável reguladora da prática reflexiva que sustenta o conhecimento pedagógico de conteúdo.

Assim, se pode reconstituir um quadro genérico de conhecimentos diferenciados, mas interligados, que definem no seu conjunto um saber referencial de matriz teórica que engloba o conhecimento genérico do *currículum*, o conhecimento dos grupos que incluem cada aluno, o conhecimento meso, exo e macro-contextual que explica culturas e linguagens, o conhecimento pedagógico geral com formas e estratégias de regulação da acção independentemente dos conteúdos e o conhecimento de valores como pano de fundo fundamentador de toda a *praxis*.

Paralelamente, pode-se também reconstituir um quadro específico de conhecimentos diferenciados entre si, mas provindos todos da situação concreta para a qual o professor reflexivamente procura e ensaia tentativas de solução. Trata-se de um referencial de natureza prática que, no diálogo com as circunstâncias, o professor elege no sentido de, para elas, encontrar formas de ajuste melhoradas e consequentemente contribuir para o sucesso dos alunos que as vivenciam.

Deste modo, centrado sobre a capacidade reflexiva que lhe permite (des)construir aquele conteúdo, o professor procura informar-se acerca de cada aprendente na situação autêntica e de acordo com os objectivos imediatos que, tal conteúdo de aula, pressupõe e justifica.

A tomada de decisões é, neste caso, o encontro e o cruzamento coerente entre o que da teoria, melhor se adequa à especificidade de cada situação e o que, nessa situação, urge resolver.

O contributo de Elbaz é, a nosso ver, muito valioso, porque ao introduzir a hipótese metacognitiva de o professor se poder distanciar da sua própria acção e das decisões com que a fundamentou, permite um tipo de conhecimento allocêntrico, capaz de desocultar aos seus próprios olhos, quais os processos e factores que propiciaram as dimensões positivas e de sucesso e também as razões do não conseguido. Este processo de consciencialização através da meta-análise assegura não apenas o conhecimento e identificação de factores que possam, numa perspectiva pró-activa, melhorar as intervenções futuras, mas também conhecer-se a si próprio e, assim, intervir deliberada e autonomamente no seu próprio desenvolvimento. É aquele nível de conhecimento habitualmente designado como metacognição e que só se obtém no exercício continuado da meta-reflexão. Retomando os princípios iniciais constantes de um novo paradigma de formação, e aos quais nos referimos no ponto um, diríamos que o princípio da auto-implicação do aprendente é, também ele condição de autonomia e desenvolvimento para aquele a quem supostamente, em outros paradigmas, só estavam cometidas funções de ensino e formação de outros. É a retoma da continuidade nos processos, do seu inacabamento e por isso da sua garantida actualização, para todos os interlocutores no processo educativo.

### **o conhecimento profissional dos profissionais de saúde**

Se compreendida a estrutura complexa da matriz conceptual do conhecimento profissional dos professores (e/ou dos formadores), poderemos então avançar um pouco, questionando-nos sobre quais as diferenças que esse conhecimento apresenta relativamente aos formadores de profissionais para intervir no campo da saúde.

E em termos de estrutura, a resposta parece-nos simples: nenhuma.

Também, quem forma e ensina profissionais para a saúde, deve reflectir (des)construtivamente a complexidade dos saberes científicos, em função dos aprendentes e das situações que, nos contextos reais da *praxis* profissional se lhe apresentam e deve fazê-lo de forma *não standard*, embora no respeito pelos valores que são transcontextuais e universalizam o fazer humano, nomeadamente nas profissões cuja nobreza é estarem e serem serviço ao Outro.

Porém, se não se distinguem na estrutura em que níveis e/ou conteúdos se distanciam para ganhar identidade?

Diremos então que a dimensão conhecimento de conteúdo, no caso dos formadores em Saúde, corresponde inteiramente ao conhecimento profissional subjacente às práticas destes mesmos profissionais.

Ou seja, um profissional de saúde deverá, também ele, agir praxicamente. Naturalmente, deverá ser um profissional reflexivo que, momento a momento, e situação a situação, invoque os seus saberes para, deles seleccionar os que, do seu ponto de vista, melhor se ajustem à situação real que está a vivenciar. Porém, para fazê-lo deverá em primeiro lugar ter adquirido e sopesado esses mesmos conhecimentos referenciais e deverá também conhecer as características não do aprendente, porque a sua função não é apenas ensinar, mas do paciente, porque a sua função é também contribuir para a sua melhoria. E deve conhecer não apenas a evolução das características somáticas, mas também das características psicológicas (cognitivas e emocionais) tão vulneráveis e instáveis, aquando das fragilidades decorrentes das situações de doença.

Deverá conhecer cada paciente no interior dos seus grupos de inserção e dos seus contextos de vida, para poder ajustar-se criticamente às matrizes de cultura que o definem e explicam muitos dos seus comportamentos.

E, obviamente, deverá ter perfeito conhecimento dos procedimentos tecnológicos transversais à polimorfia da doença e também dos objectivos mais imediatos e mais longínquos que guiam o processo de atendimento no sentido da retoma da saúde pelos pacientes.

Não poderá, naturalmente, deixar de o fazer no quadro de valores que legitimam as práticas sociais como aquelas que, ultrapassando a dimensão científica e técnica dos problemas, nos remetem para as dimensões da prática profissional que cobrem de dignidade o rosto do homem.

O conhecimento de si próprio mantém a sua dimensão meta-reflexiva e função meta-reguladora da *praxis* profissional, constituindo tal como no caso dos professores, a condição indispensável para o desenvolvimento e para a transformação na qualidade: de si próprio e das situações que experiencia.

É esta matriz complexa que julgamos constituir, para os formadores nesta área, a dimensão conhecimento de conteúdo. Estrutura, que será sempre necessário (des)construir nos seus sub-sistemas e nas lógicas que os articulam, para que outros, futuros profissionais, vão construindo em si os contornos da complexidade das suas práticas, mas também o fascínio de as tornar simples em cada acto profissional dedicado, reflectido e competente.

Em cada acto de bem fazer e de fazer bem que, apesar de ser uma forma simples de dizer, nos parece uma forma, também muito bela, de definir Competência.

### **referências bibliográficas**

ALARCÃO, I., "Prefácio", *in*: I. SÁ-CHAVES (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora, 1997.

ELBAZ, F., "Teacher's Knowledge of Teaching: Strategies for Reflection", *in*: J. SMYTH (org.), *Educating Teachers*. Philadelphia, The Falmer Press, 1987.

RALHA-SIMÕES, H. e SIMÕES, C., "Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional", *in*: I. SÁ-CHAVES (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora, 1997, p. 39-57.

SÁ-CHAVES, I, *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1994.

SCHÖN, D., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, 1983.

SHULMAN, L., "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Research*, vol. 15 nº 2, 1986, p. 4-14.

## capítulo 8

# o alívio do sofrimento: competências de suporte à qualidade de vida

### introdução

Terá sido esta a primeira vez, numa carreira profissional e académica já longa, que a recusa imediata a um convite desta natureza me aconteceu. De facto, ao ser contactada pela organização deste simpósio e ao tomar conhecimento do possível título da minha eventual participação, não encontrei outra saída que não fosse a recusa. Num segundo momento, vacilei. Ao terceiro, pedi tempo para pensar. A comissão organizadora, generosamente, deu-me oito dias. Uma semana depois, dei comigo a aceitar.

Apenas agora, distanciada já do espanto e do medo iniciais, julgo poder começar a compreender as razões de um percurso reflexivo que me fez passar do absoluto *não* ao provável *talvez* e, deste modo, ao frágil *sim* que se traduz neste meu querer estar convosco, juntos na procura de outras formas de conhecimento que possam sustentar e fundamentar novas formas de intervir pessoal e profissionalmente.

As razões que consigo identificar são fundamentalmente duas. A primeira, a imediata percepção da extrema complexidade do fenómeno que o sofrimento humano constitui. De facto, a sua matriz fenomenológica pressupõe e integra uma multiplicidade de factores e de variáveis todas elas de carácter dinâmico e interactivo pelo que se apresenta sempre como um fenómeno instável, mas exactamente por isso, passível de transformação, não obstante as dificuldades previsíveis.

A segunda razão foi a consciência imediata das minhas limitações, se não mesmo incapacidade, para ajudar à reflexão sobre um tipo de problema relativamente ao qual nem tão pouco para mim própria sei encontrar saídas. Pergunto-me então por que aceitei. E a razão por que julgo tê-lo feito é porque penso que é no desenho das complexidades, na compreensão integrada dos fenómenos e no olhar múltiplo e diferenciador que, cada um de nós, pode (re)configurar a organização dos seus saberes, reajustando-os à luz de novas possibilidades e de outras perspectivas e com isso estabelecer novos quadros interpretativos e de acção interventora que façam e dêem sentido à vida pessoal e profissional.

Assim, procurarei fazer dois tipos de reflexão que, aliás, o título da conferência já antecipa e que se referem, em primeiro lugar, ao fenómeno do sofrimento humano, nomeadamente quanto àquelas que considero serem as suas características mais genéricas e, também, o que considero serem os seus limites e possibilidades do seu minoramento.

Em segundo lugar, procurarei reflectir sobre a natureza, tipos e níveis de conhecimento e de competência que, quando usados de forma consciente e estratégica, possam promover e instaurar esse processo de sustentação de alguma qualidade da vida das pessoas em sofrimento.

Para isso, numa primeira parte procurarei reflectir e problematizar algumas das dimensões de análise do fenómeno que, ao interagirem entre si, como sempre acontece nas ciências do humano, geram e determinam a sua complexidade, mas também desocultam e desvendam novas hipóteses de abordagem, isto é, novas reinterpretações para o agir profissional no quadro das ideias e dos valores, no qual, naturalmente nos iremos mover.

### **sofrimento humano: complexidade, globalidade, singularidade e transformabilidade**

Michael Wodlinger (1992)<sup>1</sup> afirma que a diferença entre um problema e um dilema é que o problema, e seja qual for o seu nível de complexidade, poderá ter sempre uma ou mais soluções. Por seu lado, o dilema, por apresentar na dicotomia das suas premissas um conflito de valores, não pode ser resolvido com o mesmo tipo de lógica. O autor acrescenta que os dilemas podem ser geridos, mas que a natureza moral dos princípios subjacentes às opções que nele são consideradas, faz com que, ao tomar-se uma decisão por uma delas, permaneça no decisor algum tipo de dúvida quanto à, também reconhecida, pertinência da opção abandonada. Um dos exemplos mais elucidativos desta dificuldade encontra-se exactamente no âmbito da saúde quando, por exemplo, uma equipa médica se confronta com um caso de gravidade extrema ligado ao nascimento de uma criança e, no qual tem de optar entre a hipótese de vir a ser salva esta ou a mãe, cuja vida possa também estar em risco.

Ocorre-nos introduzir esta distinção, porque se nos afigura que o sofrimento humano oscila entre estas duas categorias, apresentando-se ora como problema, ora como dilema e exigindo, por isso, distintos modos de compreensão e, por consequência, modos de gestão diferenciada. O que o fenómeno do sofrimento é sempre, apresente-se ele como problema ou como dilema, é uma questão ontológica de extrema complexidade, com factores de determinação de natureza endógena e outros de natureza exógena, remetendo por isso para questões de natureza pessoal, social e cultural.

Procurar compreender formas de intervenção para o seu minoramento não pode, portanto, deixar de ser em primeiro lugar a sua compreensão fenomenológica, ou seja, procurar redescobrir com que factos e com que significados se entretece e se apresenta, caso a caso, o sofrimento.

1 Comunicação produzida no âmbito de um Seminário sobre "Formação Reflexiva de Professores" realizada na Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, in: I. SÁ-CHAVES, *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva de Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1994.

Ou dito de outro modo, identificar quais as variáveis que o determinam, o configuram e o condicionam para que a intervenção, com vista à sua eliminação e/ou alívio, possa ser ajustada, coerente, global e consequente.

### **dimensões pessoal, social e cultural**

O sofrimento humano apresenta-se sempre como um fenómeno de tipo sistémico e, como tal, apresenta características de totalidade, de globalidade e, como já vimos, de transformabilidade, pelo que a análise das suas múltiplas dimensões deve ser sempre entendida como mero esforço teórico de procura de compreensão das inter-relações entre os vários subsistemas que nele interagem, já que, no real, ele se apresenta sempre integrado e uno.

### **o problema inicial ou detonador**

É nessa linha de pensamento que julgamos ser possível identificar um primeiro nível, frequentemente de natureza objectiva (ou pelo menos mais objectivável) e que se define através da ocorrência do *problema inicial e detonador* e que tanto pode remeter para questões da relação saúde/doença, como para questões de perda significativa ao nível dos afectos.

Seja, no entanto, qual for a sua etiologia, primordialmente biológica ou primordialmente psicológica, é sempre nas mútuas implicações que a sua compreensão pode ser esperada, sobretudo no modo como a regulação afectiva é afectada, desencadeando mudanças de expectativa, de implicação vivencial, de desinteresse e de desapego, de medo e/ou de esperança, de confiança e/ou, nos seus limites, de desespero. O fenómeno do sofrimento parece-nos colocar sempre questões mais dilemáticas do que problemáticas e, é aí, que uma cuidada atenção reflexiva e de intervenção se coloca e urge. Até porque, quando se trata de problema com solução, obviamente os níveis de sofrimento relativizam-se.

### **a representação pessoal do problema**

Um segundo nível de análise remete-nos para a compreensão dos modos pessoais como cada qual interpreta e procura encontrar sentido para os factos ocorrentes e que se revelam portadores de sinais ansiógenos perturbadores, quer por referência ao próprio, quer por referência a outros com significado afectivo relevante. Trata-se de procurarmos compreender os processos de construção intrapessoal das representações individuais, variável de natureza subjectiva e singular que já não contempla apenas o problema na sua esfera de manifestação e de implicação iniciais, mas que se constitui como uma visão particular do mesmo e, frequentemente, como um tipo de recriação que o (re)inventa e o (re)configura à luz dos conhecimentos, expectativas, crenças, medos e mitos da pessoa em sofrimento. Poder-se-á, por vezes, falar de um *novo* problema reconstruído sobre o primeiro ou, pelo menos, de uma nova dimensão daquele, passível de, com ele, interferir por variação nos níveis de expectativa relativos ao desconhecimento quanto à natureza do desenlace do problema inicial e dos medos que lhe possam estar associados.

A desvalorização desta dimensão, como já referimos, marcadamente subjectiva e, pelas dificuldades da sua verbalização, quase sempre ocultada, parece-nos um risco considerável



se se pretende, efectivamente, minorar os níveis de sofrimento. Com efeito, esta dimensão representacional, que a própria pessoa em sofrimento reelabora continuamente, pode constituir-se como um sistema fechado sobre si próprio, percebendo a pessoa como realidade apenas aquela que pensa e sente como sua, como única e como verdadeira. Não andará, neste exercício, muito longe da alegoria da caverna<sup>2</sup>, com a qual Platão procurou demonstrar como a construção da realidade está definitivamente ligada à vivência própria e que tudo o que possa passar-se fora dessa *caverna* é, para o seu ocupante que nunca o experienciou, uma não realidade. Também a pessoa em sofrimento, se fechada no interior das suas próprias representações, fica privada da possibilidade de outras lógicas, de outras formas de explicação, de outros entendimentos capazes, quer de modificar crenças arreigadas, reduzir medos e fantasmagorias, quer de estimular esperanças e instilar confiança, consciencializar novas atitudes e construir novas formas de compreensão, de resistência confiada e de luta.

A dimensão pessoal do problema torna-se hermética, incapaz de comportar outros referentes que a amenizem, a reconstruam e a revitalizem. O sofrimento, assim percebido, promove o isolamento, desactiva os rituais de socialização, estimula a não convivialidade e acelera os processos indutores de mais sofrimento, como por exemplo, o desinteresse pela alimentação, pela higiene, pela aparência pessoal, enquanto indicadores de baixos níveis de auto-estima e de processos de progressiva e derrapante desistência.

Um tipo de intervenção que procure minorá-lo precisará de elevados níveis de empenhamento, de competências comunicacionais e relacionais de profundo impacto e alcance, de formação e desenvolvimento de matriz interpessoal, que garantam ou pelo menos favoreçam a possibilidade do encontro, da troca e da dádiva.

### **a dimensão cultural da representação do problema**

Um terceiro nível de análise do fenómeno, que vimos tentando compreender, remete-nos para a dimensão vivencial e cultural que, em cada pessoa, resume e traduz a sua experiência de vida e de experenciação do mundo. Conforme Weinrich, H. (1981), são estes *campos de imagens* que constituem o referente de base para a interpretação dos actos de vida que, com eles, se confrontam e se balizam, entrecruzando as matrizes pessoalmente vivenciadas com as socialmente construídas. Tornam-se, por essa razão, de extrema importância na regulação dos processos de flutuação das expectativas, quer no sentido positivo, quer negativo, pelo poder de determinação que possuem nas interpretações possíveis dos problemas. É amplamente reconhecida a influência destes quadros de *leitura*, que provêm de determinadas formas de cultura, pelo poder que detêm de potenciar e/ou de reforçar as análises intrapessoais frequentemente elaboradas a partir de meras suposições, de inferências não fundamentadas, de desconhecimento e medos totais e absolutos, enfim, no âmago do confronto existencial de cada um consigo próprio. Referimo-nos ao *ethos* e/ou ao *pathos* que a dimensão cultural ajuda a instaurar e na qual a vivência pessoal se inscreve, retomando dela as matrizes e os arquétipos que, desde sempre, nos habitam e nos conformam.

2 Consulte-se Rocha Pereira, M. H. (Trad.) *A República* (Platão), 2ª ed., 1976, Fundação Gulbenkian. Lisboa, passos 514a-518b, Livro VII, p. 317-322.

No caso português, são bem perceptíveis os sinais particulares de uma visão do mundo marcada pelo desencanto, pelo sentimento de perda, pelo desejo de partir, de procura e desencontro que pontuam cada percurso de vida, cada viagem pessoal no tempo, sabendo como sabemos todos, que ninguém conhece o *porto*, que há muito a estrela não aponta o caminho e que, cada qual, o fará com seu sofrido caminhar. Trata-se do arquétipo da *viagem* a marcar-nos indelevelmente com o sabor antigo da errância e que deixa sempre um gosto amargo, ora de uma saudade dos passados que não se cumpriram, ora de uma saudade dos futuros que não se adivinham. É por isso, cremos, que todos achamos que os lugares onde estamos *têm mais encanto na hora da despedida* e é também e talvez por isso, que Manuel Alegre pôde escrever, referindo-se à tragicidade em Amália, que *ela tinha na voz a voz de todos nós*. É com os referentes da cultura que vivenciamos, que nos reconstruímos, quer tenhamos disso consciência ou não. E é também com eles, e sobre eles, que tecemos a nossa própria dramaticidade pessoal e, nela, as marcas vivas dos nossos múltiplos e por vezes silenciados sofrimentos.

Assim, a procura de compreensão acerca dos modos como individualmente construímos as representações dos problemas deverá ser sempre procurada no interior das culturas, dos contextos e das linguagens que, como *pano de fundo*, as matizam de esperança ou de desalento como invisíveis travejamentos que atravessam o tempo e, de algum modo, também nos explicam naquilo que somos e na forma como o somos.

Procurar então minorar os níveis de sofrimento poderá também ter de ser (des)construir as ideias de destino e de fatalidade, instilando no seu lugar novas lógicas, novas hipóteses de acção, novos níveis de referenciação e de entendimento. Poderá mesmo ter de ser, iluminar a *caverna*, relativizando, no seu interior, a informação e as perspectivas e, aí, (re)construindo sinais de esperança, de confiança e de sustentado alento.

Em síntese, parece-nos possível concluir que o fenómeno do sofrimento humano se define também como uma experiência que ninguém pode viver na vez de ninguém. Trata-se e um fenómeno existencial de natureza profundamente pessoal e íntima, no qual, a resolução possível dos problemas a todos os níveis de interacção e a gestão dos afectos deles decorrentes constituem factores essenciais para o seu menoramento e/ou eliminação, isto é, para o suporte de níveis aceitáveis de qualidade de vida e de dignidade humana.

### **princípios subjacentes ao fenómeno do sofrimento humano: modelo conceptual e organizacional de competências de intervenção**

A compreensão fenomenológica do sofrimento humano permite-nos compreendê-lo e perspectivá-lo como um fenómeno de tipo sistémico e, como tal, regulado por um conjunto de princípios que lhe desenham uma matriz e uma especificidade próprias. É, portanto, nesse esforço de compreensão, quer ao nível global, quer ao nível dos sub-sistemas seus integradores e ainda ao nível das suas implicações mútuas, que se torna possível compreender também a natureza, tipos e níveis de conhecimento e de competência que possam ser coerentes com as características encontradas.

Parece-nos assim que, no seu conjunto, e aos diferentes níveis de conceptualização de modalidades de intervenção possíveis, se desenha uma metacompetência de tipo organizacional que possa assumir a complexidade de uma abordagem globalizante, potenciando e organizando entre si as múltiplas competências e saberes que as variáveis relativas a cada nível de determinação pressupõem. Trata-se de um conhecimento de nível metacognitivo que vai para além de todos os tipos de conhecimento presentes e essenciais e que pode facilitar a compreensão dos modos como, estes, devem organizados e geridos para responderem com sucesso a cada caso. Conhecimento que sustentará e fundamentará a acção metaprática e a todos os sub-níveis que, cada problema, o exija.

Procuraremos, assim, encontrar e clarificar alguns dos princípios subjacentes à estrutura multidimensional do sofrimento, propondo-os como charneira na relação entre aquele e a natureza, também multidimensional, do acto clínico e/ou terapêutico que tenha como objectivo o seu minoramento e alívio. Ou seja, de procurar encontrar uma macro-estrutura conceptual e de acção, de natureza epistemológica, que possa corresponder à complexidade da macro-estrutura fenomenológica que caracteriza o sofrimento humano (anexo 1).

### **princípio da complexidade**

Pelo que atrás se referiu e face à inequívoca complexidade do fenómeno sofrimento, não nos parece sustentável a ideia de abordagens clínicas simplistas e/ou redutoras dessa mesma complexidade. Deste modo, os tipos de conhecimento em jogo e a natureza múltipla das competências específicas com elevados níveis de especialização, também se apresentam como fenómeno de grande complexidade, quer na sua conceptualização abrangente, quer na sua organização para a acção, quer ainda na sua concretização em contexto real.

### **princípio da globalidade**

O nível de complexidade a que no ponto anterior se alude, não deriva apenas do carácter multidimensional do fenómeno em si mesmo, mas deriva sobretudo das relações que interligam as dimensões consideradas sejam elas de natureza biológica e/ou psicológica, pessoal e social ou cultural e contextual. Do que efectivamente se trata é de um sistema global, de natureza compósita, mas uno e integrado.

Daqui decorre que os múltiplos tipos de conhecimento e de competência subjacentes à intervenção não podem apresentar-se fragmentados e dispersos, sem um tipo de racionalidade e de coerência internas que, integradamente, os remetam, quer para a sua finalidade última, quer para a consecução dos objectivos de intervenção parcelar e de cuja resultante surgirá (ou não) o sucesso global de toda a *praxis* desenvolvida.

Adivinha-se, pois, a necessidade do desenvolvimento de competências organizacionais de natureza institucional, que possam potenciar e criar as sinergias entre os diferentes níveis de intervenção clínica e/ou terapêutica. E, neste sentido, torna-se fundamental reafirmar a importância do nível macro-político de decisão, que garanta e sustente a autonomia na criação de modos de gestão estratégica e flexível, seja ao nível do uso do tempo, dos recursos materiais e humanos

ou na alocação de recursos financeiros, quer institucional, quer inter-institucionalmente. Apenas assim se poderá pedir aos profissionais que conceptualizem e implementem novas formas de organização dos seus saberes e das suas práticas, isto é, a invenção no terreno de novas atitudes e novos modelos conceptuais e organizacionais de intervenção que permitam gerir de forma diferenciada e criativa as práticas profissionais de acordo com a especificidade de cada contexto e de cada situação.

### **princípio da singularidade**

Vimos anteriormente como a natureza subjectiva da interpretação confere a cada situação pessoal de sofrimento uma marca de singularidade. Desse modo e não obstante algumas prováveis e possíveis semelhanças ao nível do problema detonador (a doença, por exemplo), este será sempre um caso único na especificidade dos modos como é percebido pessoal, social e culturalmente. Por isso, a intervenção, considerada como resposta ao problema, não poderá apresentar-se de forma estereotipada e estandardizada sob pena de poder ser entendida como abordagem de superfície, impessoal, instrumental e tecnicista e de poder ficar ferida de incoerência entre o diagnóstico e a acção. Pelo contrário, a singularidade de cada forma de sofrimento sugere a necessidade da construção colaborativa e inteligente de respostas personalizadas, reflexivas e dialogantes com cada situação de modo a captar-lhe as características e a sua evolução e também de, a estas, se ajustarem de forma sustentada e permanente.

O conhecimento e as competências de intervenção que promovam, estimulem e facilitem este processo de suporte e de sustentação da qualidade dos processos de vida das pessoas em sofrimento são aqueles que caracterizam os profissionais reflexivos e críticos capazes, por isso, de articular todo o manancial de informação científica, técnica e tecnológica com os saberes provindos da própria situação. E esta recolha de informação da própria situação pressupõe naturalmente o desenvolvimento de competências para a sua supervisão, monitorização e regulação atempada, ou seja, uma abordagem ecológica ao problema.

Percebe-se neste processo de gestão dos saberes e das práticas a importância decisiva do desenvolvimento de competências de coordenação, de decisão estratégica, de liderança e de intercomunicação, a par de outras mais específicas, tais como aprender a cooperar, a trabalhar em equipa, a partilhar e trocar saberes, a gerir afectos como forma de redução dos conflitos, a gerir o fluir da informação no interior dos sistemas em acção, etc.

De outro modo, a intervenção far-se-á de forma fragmentada e descontextualizada, correndo-se com isso graves riscos de incoerência, redundância e/ou de arbitrariedade. O mesmo será dizer, com baixos níveis de qualidade e não obstante os enormes esforços desenvolvidos individualmente, por vezes até ao limite, sem que se observem mudanças qualitativas significativas na qualidade de vida das pessoas em sofrimento.

### **princípio da transformabilidade**

Referimo-nos anteriormente ao carácter instável de todas as variáveis que podemos identificar como implicadas no fenómeno do sofrimento humano. Todas elas apresentam, e a todos os níveis de análise, um carácter dinâmico que torna cada caso, não apenas um caso único, mas um caso diferente em si mesmo de dia para dia ou do dia para a noite. Esta instabilidade, podendo constituir, como é evidente, um novo factor na complexificação do fenómeno, constitui também, e no entanto, a razão principal que fundamenta a esperança e a razão de ser de todas as profissões ao serviço da saúde. É que é exactamente nessa capacidade intrínseca de mudança, própria dos sistemas abertos, que reside também a possibilidade da sua alteração através de um tipo de intervenção ajustada e conseqüente, desenhada à medida, de modo a potenciar e a estimular positivamente a progressiva equilibração dos processos vitais, cognitivos, afectivos e relacionais.

Por isso, o conhecimento necessário à intervenção em tempo útil para a pessoa que sofre, deverá ser sempre um *conhecimento em acção* que, à semelhança do fenómeno sofrimento, mas em sentido inverso, possa evoluir e desenvolver-se, ampliando e renovando perspectivas de análise e de acção, aprofundando questões específicas de natureza científica e/ou instrumental e técnica, ou seja, um saber dinâmico e vivo que, ao procurar soluções para o problema, sustente também através da reflexão realizada, o desenvolvimento profissional e pessoal das pessoas envolvidas.

Deste modo, parece importante desenvolver competências de reflexão na, sobre e para a própria acção, estimulando atitudes de pesquisa que sustentem e fundamentem processos de investigação colaborativa sobre os casos vivenciados.

O seu estudo bem como o seu conhecimento aprofundado e a sua divulgação constituirão uma base de conhecimento partilhável, património de uma comunidade científica que aprende e se desenvolve e que, ao fazê-lo, disponibiliza e partilha esse saber com outros. Trata-se da *grande fala* ou *grande conversação* à qual se refere de forma genérica a comunidade científica e que podem dar a cada indivíduo ou a cada organização a medida do seu lugar no mundo e simultaneamente ser fonte de tanto saber e inspiração. Mas, pode tornar-se também a configuração de um saber de especialidade cujos fundamentos e compreensão só podem ser exaustivamente investigados se puderem contar com a experiência crítica e o saber reflectido de quem os vivenciou por dentro e, deles, fez emergir todo o conhecimento implícito nas especificidades do caso-a-caso.

### **princípio da humanização**

Chegados aqui, não podemos deixar de nos repetir, referindo-nos de novo ao fenómeno do sofrimento, como um fenómeno profundamente humano. Talvez até aquele que, de forma mais absoluta, nos aproxima dos níveis de questionamento existencial mais íntimos e que, nesse exercício teleológico, comporta a essência do nosso ser-estar no mundo. Reenvia-nos à procura das razões da vida, das suas finalidades, do sentido que faz. E este *lugar* de reflexão é, como todos sabemos, o *lugar* onde se cruzam todos os discursos com os quais

procuramos compreender e explicar esse mesmo sentido: o discurso empírico e vivencial, o discurso pragmático, o discurso político ou social, o discurso científico, o discurso económico, religioso, poético, filosófico, entre outros.

Assim, a intervenção no sofrimento de alguém será sempre uma forma mutilada e mutilante se se tornar uma abordagem monodisciplinar e monodiscursiva, a falar apenas consigo mesma, no interior dos seus próprios espantos e impossibilidades.

Os saberes e as competências de intervenção exigem, por isso, uma configuração multidiscursiva, ou melhor, interdiscursiva, que possa ajudar a encontrar vias preferenciais no acesso às múltiplas formas de sofrimento, abrindo brechas nas suas muralhas e derrubando as paredes de silêncio, que possam permitir levar alguma luz, lá, ao lugar recôndito onde cada um de nós guarda os gritos que não gritou e aqueles que nos faltam gritar, mas que guarda também a reserva de humanidade que, um dia, porque nascemos, nos foi legada.

Trata-se de uma reserva ética. Um nicho de dignidade intocável. Uma migalha de diferença que nos diferencia e nos iguala e que, por isso, nos aproxima e interliga à procura de destinos comuns e partilháveis.

Uns, chamam-lhe solidariedade. Outros, fraternidade. Outros, entrega. Outros, missão. Por mim, prefiro chamar-lhe consciência. Ou melhor, talvez a única saída para os dilemas.

### **referências bibliográficas**

ABREU, W., “Dinâmica de Formatividade dos Enfermeiros: Subsídio para um Estudo Ecológico de Formação em Contexto de Trabalho Hospitalar”, in: *Actas do VI Colóquio da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa, 1996, p. 445-459.

CALDAS, A. C., *A herança de Franz Joseph Gall: O Cérebro Humano ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa, Mc Graw-Hill de Portugal, 2 ed., 1999, p. 49-68.

CASELL, E., *Recognizing Suffering*. Hastings Center Report (Junho), 1991, p. 24-31.

COSTA, M. A., “Formação de Enfermeiros e Situações de Trabalho: O Caso dos Cuidados aos Idosos”, in: *Actas do VI Colóquio da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa, 1996, p. 475-482

DAMÁSIO, A. R., *O Erro de Descartes*. Lisboa, Publicações Europa-América, 1994.

EDELMAN, G. M., *A Biologia da Consciência*. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.

FAURFELT, K., WICHMANN-HANSEN, G., “The Doctor as Counsellor and as a Learner. Learning Processes at a Hospital Ward”, in: *Lifelong Learning in Europe*, Vol. IV, Issue 1/1999, Helsinki, Finland, 1999, p. 25-33.

FORMOSINHO, S., "Valor da Heterodoxia Científica e Necessidade da sua Comunicação", *Ciência, Tecnologia & Sociedade*, nº 19-20, 1992, p. 24-30.

FRENCH, P., "An Interpersonal Epistemological Curriculum Model for Nurse Education", *Journal of Advanced Nursing*, nº 17, 1992, p. 83-89.

FULLAT, O., "Paideia: Thanatos y Telos", *Revista Espanhola de Pedagogia*, nº 195, 1993, p. 213-224.

HAMELINE, D., *Du Savoir et des Hommes*. Paris, Gauthier-Villars, 1977.

HENNEZEL, M., *Diálogo com a Morte*. Lisboa, Editorial Notícias, 1997.

HONORE, B., *Former à L'Hôpital*. Toulouse, Sciences de L'Homme, Privat, 1983.

KAHN, D.L., STEEVES, R., "The Experience of Suffering: Conceptual Clarification and Theoretical Definition", *Journal of Advanced Nursing*, 11 (6) (Novembro), 1986, p. 623-631.

MERLEAU-PONTY, M., *Phénoménologie de la Perception*. Paris, Gallimard, 1945.

MORIN, E., *Le Paradigme Perdu: La Nature Humaine*. Paris, Éditions du Seuil, 1973.

MOURA, B., *Da Representação à Praxis*. Lisboa, Caminho, 1986.

NEISSER, V., *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*. Cambridge CUP, 1989.

NÓVOA, A. (org.), *À Procura de uma Pedagogia Humanista*. Lisboa, I.N.I.C., 1990.

ROCHA, C., "A Escolarização dos Saberes. Condições e Consequências no Caso Farmacêutico", *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 9, 1998, p. 49-68.

SÁ-CHAVES, I., *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1994.

SÁ-CHAVES, I. (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora, 1997.

SÁ-CHAVES, I., "O Processo Pedagógico na Formação dos Profissionais de Saúde", *I Simpósio de Enfermagem Oncológica*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem Bissaya Barreto, 1998.

SCHÖN, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, 1983.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

WEINRICH, H., *Moneda y Palabra. Investigaciones sobre un Campo de Imágenes*. Madrid, Gredos, 1981.



## anexo 1

Caracterização do problema/caracterização da estrutura de competência

<b>sofrimento humano (estrutura fenomenológica)</b>		<b>conhecimento pessoal e profissional (estrutura epistemológica)</b>
estrutura conceptual princípios subjacentes		estrutura de acção interventiva princípios reguladores
complexa e multidimensional	→ ←	integrada
global e sistémica	→ ←	una e não fragmentada
singular e pessoal	→ ←	de construção colectiva e de resposta personalizada
dinâmica e transformável	→ ←	aberta e flexível (em acção)
ontológica e sociológica	→ ←	deontológica, consciente, solidária, ética

**parte 3**



## capítulo 9

# supervisão: concepções e práticas

### introdução

#### a supervisão nos sistemas de formação

O texto que aqui se apresenta foi escrito para um público determinado constituído por supervisores, supervisandos (jovens professores em fase final do seu estágio), membros dos Conselhos Directivos das Escolas do Ensino Secundário, Delegados de Disciplina, Directores de Turma e Docentes das mesmas, bem como por Docentes da Universidade de Aveiro, implicados nos processos de Formação e de Supervisão nos cursos de Licenciatura em ensino desta instituição.

Esta circunstância constituiu uma oportunidade de reflexão alargada sobre o conceito de Supervisão, permitindo a sua reconceptualização como dimensão supervisiva inerente aos múltiplos níveis dos sistemas de formação capaz de otimizar os factores determinantes da qualidade nesses mesmos sistemas. Por essa razão agradecemos à Equipa de Coordenação da Prática Pedagógica tal oportunidade.<sup>1</sup>

### dos conceitos

A fim de poder justificar, guardarei para mais tarde os agradecimentos pelo amável convite que me permite partilha algumas das concepções subjacentes às diferentes possibilidades de prática supervisiva.

Aproveito, no entanto, este momento inicial para felicitar todos os participantes neste Encontro, enquanto oportunidade para reflectir sobre as diferentes perspectivas que enquadram concepções e práticas de formação e de supervisão também elas distintas.

1 Ao texto desta conferência acrescentam-se em anexos:

- *Programa* (Documento alusivo à Semana de Encerramento da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino da Universidade de Aveiro e cujos conteúdos constituíram o *corpus* da meta-análise que integra a segunda parte da conferência) (anexo I).
- *Convite* (Documento endereçado aos participantes também ele objecto de referência na análise acima referida) (anexo II).
- *Ficha de leitura da Conferência* (Documento distribuído com antecipação ao público-alvo na conferência como estratégia/instrumento de acompanhamento e registo conceptual do discurso de análise supervisiva). Para sua produção técnica a autora contou com a colaboração da Dra. Ana Carla Amaro do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (anexo III).

Permitam-me que o faça especificadamente, referindo a equipa de coordenação da Prática Pedagógica, os supervisores da Universidade de Aveiro e os supervisores das escolas, os conselhos directivos, as estruturas de gestão intermédia (delegados de disciplina, directores de turma...), os professores dessas mesmas escolas e ainda os jovens professores que agora terminam o seu estágio e para quem, estes, são os decisivos tempos da metamorfose.

E, desculpem-me todos os outros, por querer deixar uma palavra, ainda mais especial, a este último grupo mas, este, é o tempo de se lhes *soltarem as asas* e com elas, receosamente bem o sabemos, partirem com a determinação firme de mudar o mundo.

A especificação de cada um destes níveis de intervenção no processo de formação profissional dos professores tem a ver, não apenas com a importância particular de cada grupo, mas também com o sistema que globalmente os integra e com a concepção de supervisão que, do nosso ponto de vista, não pode restringir-se à relação entre supervisor e supervisando, devendo alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação.

Com efeito, é do conhecimento geral que o conceito de supervisão mais correntemente divulgado o faz corresponder ao conceito de *orientação da prática pedagógica*.

Em estudos pioneiros em Portugal com o objectivo de aprofundar este ramo do conhecimento, Alarcão e Tavares, referem-se-lhe como *o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional* (1987, p. 18).

O aprofundamento do conhecimento sobre a natureza da relação supervisiva pode, no entanto, permitir-nos uma compreensão mais abrangente e mais aberta a novas interpretações se considerarmos por exemplo e à partida, as definições disponibilizadas pelo dicionário<sup>2</sup> para os conceitos de supervisão, supervisionar e supervisor.

Relativamente ao conceito de supervisão, esta fonte remete-nos para *o acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar*. Como se observa, trata-se de um conjunto de hipóteses que não são equivalentes, pois a cada uma, correspondem processos cognitivos e procedimentos muito distintos dada a diferenciação de objectivos e de funções que lhes podem estar associados.

Quanto ao acto de supervisionar, a mesma fonte mantém as hipóteses de direcção, orientação ou inspecção, porém acrescenta que, tais acções, são realizadas *a partir de uma posição superior*.

Por último, também a definição de supervisor acrescenta algo ao quadro de sentidos que procuramos compreender. Com efeito, o supervisor não é considerado apenas, e como seria

2 Dicionário Universal da Língua Portuguesa, Texto Editora, 1995.

previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspeciona a partir de uma posição superior), mas também como *aquele que aconselha*.

Começa então a tornar-se perceptível que, a dispersão semântica, a que esta brevíssima incursão nos conduz, pode levar-nos a perspectivas de supervisão que vão desde as intenções mais rígidas de inspecção e de direcção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento. É, portanto, natural que cada uma destas tendências possa ter conduzido a concepções de supervisão algo diferenciadas e que, por sua vez, se podiam configurar em práticas também elas marcadas, ora por objectivos e métodos vincadamente dirigistas e/ou inspectivos, ora por objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição.

Também Glickman (1980), ao classificar os estilos de supervisão, aponta para práticas supervisivas, ora tendencialmente mais dirigistas ou mesmo impositivas, ora para outras mais colaborativas e mais compreensivas conforme o supervisor, o supervisando e as respectivas circunstâncias. Porém quer num caso, quer no outro, é ainda na relação de comunicação entre dois profissionais que tais hipóteses se desenham ou seja, estamos ainda no quadro da orientação pedagógica que se estabelece no âmbito dos processos de formação profissional e de desenvolvimento pessoal.

Retomemos então a indicação, já referida e, segundo a qual, o acto de supervisionar pode ser realizado a partir de *uma posição superior*.

E, retomamo-la, porque nos permite continuar a alargar a reflexão sobre o conceito, introduzindo nela não a ideia de hierarquia de poderes e de saberes de quem é suposto supervisionar (ideia que se colou negativamente ao conceito de supervisão), mas sim o conceito de distanciamento entre observador e observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada.

Tal efeito de distanciamento que poderá ser considerado, quer do ponto de vista espacial, quer temporal, quer conceptual pode ainda ter um efeito facilitador da compreensão dos fenómenos em estudo pela maior amplitude e abrangência das interpretações e, também, pela eliminação das *hipóteses de contaminação* da análise que a proximidade sempre comporta.

Parece-nos pois que, tal como os efeitos de aproximação às questões mais subtis da fenomenologia educativa, também os efeitos de distanciamento se revelam de capital importância na procura da sua compreensão mais cabal. Para usarmos uma metáfora própria das técnicas fotográficas, poderíamos aventar que a supervisão não deve continuar a temer o seu prefixo *super-*, procurando mesmo criar algumas situações de distanciamento que, configuradas com outras de aproximação estratégica, possam definir-se como um *efeito de zoom*, regulado obviamente, quer pela natureza das necessidades de observação, quer pela natureza dos objectos observados, processos que facilitam uma mais sustentada reflexão sobre os fenómenos em estudo.

Retomando também as já referidas acções de direcção, de orientação, de aconselhamento ou mesmo de inspecção verificamos desde logo que não são atributos exclusivos da relação que se estabelece na prática pedagógica e no quadro dos sistemas de formação de novos profissionais.

Uma análise, ainda que breve das funções que estão cometidas aos conselhos directivos, às equipas de gestão intermédia (que nas instituições revestem múltiplas formas), às equipas e/ou pessoas que coordenam conselhos científicos e pedagógicos, projectos e trabalhos de investigação-acção, aos professores (mesmo quando em situação de sala de aula) permitem de imediato identificar funções de direcção, de orientação (de processos, de pares e de não pares), de aconselhamento, de avaliação (mesmo na sua forma inspectiva), ou seja, de supervisão dos sistemas pelos quais estão responsabilizados e que são, na sua particularidade, parte integrante e decisiva do sucesso global do macrossistema que os integra e os justifica.

Podemos afirmar, cremos nós, que a todos os níveis de intervenção nos quais os professores são chamados a desempenhar funções, estas, apresentam sempre uma matriz de natureza supervisiva que lhes permite gerir o seu subsistema, equacionando as múltiplas variáveis que se jogam no seu interior em coerência com as variáveis que, sendo-lhe embora exógenas, não deixam, por isso, de interferir no equilíbrio global das intervenções.

Trata-se sempre de uma complexa matriz de gestão, cujas variáveis devem ser permanentemente tidas em conta, quer na sua própria evolução, quer no desenvolvimento da sua multi-interactividade, face aos objectivos que, em cada situação e momento, se apresentam como desejáveis e esperados.

Obviamente que os procedimentos de monitorização desse sistema pressupõem uma continuada e sistemática recolha de informação que possa constituir-se como assessoria informacional facilitadora das inevitáveis tomadas de decisão e dos processos que as hão-de legitimar, quer do ponto de vista científico, quer pedagógico, quer ético e social. Requerem, naturalmente, exercícios ora de aproximação, ora de distanciamento, requerem partilha de saberes e complementaridade de competências, requerem capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução para os problemas que, colectivamente, se enfrentam.

Requerem, por sobre todas estas competências específicas, um tipo de competência supervisiva de natureza meta-analítica e de intervenção responsável que, na sua multidimensionalidade, garanta o desenvolvimento sustentado dos sistemas e dos seus actores.

Ou seja, os processos de supervisão na formação requerem uma formação em supervisão.

A este respeito, Kishow, N. e Godfrey, M. (1999) referem que os resultados de estudos levados a efeito por Tversky & Kahneman (1981; 1984) apontam para a ideia de que as escolhas que as pessoas fazem são afectadas pela pré-informação que antecede as suas decisões, quer quanto à natureza das descrições das situações, quer quanto à natureza dos seus enquadramentos.

Referem também, que o modo como a informação é apresentada ou enquadrada afecta muitos e diferentes tipos de decisão, incluindo a escolha entre duas alternativas de acção com diferentes níveis de risco (KAHNEMAN & TVERSKY, 1979).

Referindo-se a este facto como o efeito enquadramento<sup>3</sup> e também ao seu poder como variável influenciadora das tomadas de decisão, os autores permitem-nos reflectir sobre a importância da competência supervisiva como dimensão fundamental reguladora dos processos de gestão de modo a que a informação ora global, ora em detalhe e cruzada nas suas perspectivas, possa contribuir para que os processos de tomada de decisão e de relacionamento interpessoal possam ser cada vez menos incertos e menos aleatórios.

A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.

Apenas assim, as decisões práticas quanto às linhas de desenvolvimento e quanto às suas direcções e trajectórias poderão tornar-se mais compreensivas, mais informadas e mais legítimas sem, contudo e ainda assim, deixarem de ser temerosas e arriscadas.

Apenas assim se poderá contrapor a este risco e a este temor, sempre presentes no devir das vidas que se partilham, o exercício da consciência informada, da reflexão crítica e da amizade consentida. E, deste modo e neste instável equilíbrio, se poderá desenvolver um tipo de supervisão que se instaure e se prolongue de um relacionamento profissional a um relacionamento humano que, por isso mesmo, possa perdurar para além das circunstâncias da relação formativa, na qual se inscreve<sup>4</sup>.

Uma concepção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação.

### **das práticas**

Permitam-me que retome então as felicitações iniciais, agora que me atrevo a dirigir-me a todos como profissionais com funções necessariamente supervisivas.

E, julgo meu dever felicitá-los porque, cada um a seu modo, pelos contributos pessoais (e/ou de grupo) que disponibilizou para este encontro, contribuiu também para que possamos continuar a

3 *Framing effect*, no original, (1999, p. 91).

4 Esta ideia retoma o conceito de *diade primária* desenvolvido por U. Bronfenbrenner (1979) e divulgado entre nós por G. Portugal (1992).



reflectir sobre as concepções de supervisão que, embora implícitas, informam diversificadamente cada um desses trabalhos e contributos.

Um exercício, ainda que elementar, de análise de conteúdo do programa que anuncia este encontro permite e facilita a continuação da reflexão sobre o conceito, e sobre múltiplas das suas dimensões e implicações, quanto a nós, com a vantagem de não se tratar apenas de mera reflexão teórica sobre a temática, mas sim de evidentes concretizações das perspectivas supervisivas pessoais, de grupo e/ou institucionais que as informaram.

Será, da minha parte e naturalmente, uma abordagem muito simples, pois que, como é reconhecido, a enunciação programática dos trabalhos esconde um tempo longo de relacionamento supervisivo, de construção partilhada de saberes e de troca de experiências que nenhuma síntese poderá nunca, nem abarcar, nem explicar. Porém e apesar dessa minha limitação, julgo valer a pena desocultar da sua *leitura*, algumas das ideias fulcrais inerentes aos processos supervisivos da formação que, particularmente, me seduziram.

#### **a construção de conhecimento como exercício de reflexão partilhada**

A primeira referência encontramos-a, oculta, sob o título proposto: *olhares cruzados*.

Nela se pode perceber e não obstante a ocultação, a negação do pensamento único e a valorização do efeito multiplicador da diversificação, como inquestionável forma de enriquecimento dos processos de construção pessoal e colectiva dos saberes.

Ideia que, aliás, o próprio *design* do convite que nos foi dirigido acentua, não só cruzando aquelas duas palavras entre si mas, colocando-as estrategicamente sobre um pano imagético de fundo, no qual, múltiplas linhas que também se cruzam deixam, na sua obliquidade, perceber indicadores de convergência/divergência. São estes que nos remetem para relacionamentos ou convergentes ou divergentes e que, nessas possibilidades, simbolizam a fecundidade e a originalidade de todos os possíveis, quer num sentido, quer no outro.

A ideia de supervisão que lhe está subjacente traduz-se, portanto, no alargamento da relação didáctica e dual supervisor-supervisando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe.

Esta perspectiva deixa clara a ideia de que o conhecimento pessoal se reconstrói continuamente em função da capacidade para processar e relacionar a informação que já se detém com a informação e novos sentidos que, as múltiplas relações de socialidade, lhe aduzem.

Cabe à supervisão (auto- e hetero-) a gestão desses processos de reconstrução, porém no quadro das culturas próprias e dos sentidos que, inevitavelmente, elas determinam.

Deste modo, a supervisão não se restringe à possível (trans)acção de informação entre diferentes elementos do sistema de formação, mas inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida.

### **a construção de conhecimento como exercício plurimetodológico e intercontextual**

Pela análise de conteúdo do conjunto de propostas de reflexão que neste programa se disponibilizam, também se torna fácil desde logo perceber um universo de significações que, no seu conjunto, constituem indicadores de mudança de paradigma. São perceptíveis não apenas novas conceptualizações dos processos de aprendizagem, de ensino, de formação, novas concepções de escola e novos entendimentos acerca do que é ser professor, como também novas perspectivas de como, cada um destes constructos, se (re)liga a cada outro, numa teia de implicações que definem o fenómeno educativo como uma rede de factores obviamente muito complexa, mas global, integrada e una.

Retomemos então desse *universo* de palavras algumas que, em jeito de *amostra*, nos deixarão perceber algumas das implicações e dos sinais de mudança.

São propostas como *trabalho de projecto, hábitos de leitura, serviços de documentação, debate, mostra, sessão aberta, paraverbal, sala de aula, trabalho de campo, trabalho experimental, resolução de problemas, gestão da aprendizagem, encarregados de educação, hipermedia, homepage, powerpoint, Camões, Eurodisney, tratamento do erro, trabalho de investigação, meta-análise, tempo histórico, percepções dos professores, modificabilidade das concepções, Idade Média, tradicional e alternativo, lanche, concerto, poema, teatro, marionetas, dramatização, eu, tu e ele, construção colaborativa, atitudes e valores, dificuldades múltiplas, construção de interacções* e a sempre, sempre recorrente *prática pedagógica* que, como pontas de um gigantesco *iceberg* conceptual e prático, indiciam o afloramento de um ambiente de ensino e de aprendizagem particularmente rico, científica e pedagogicamente desenvolvido, criticamente elaborado e, simultaneamente, específico e eclético mas sobretudo aberto, dialógico, flexível e disponível.

Perpassam, neste universo semântico, as ideias fulcrais que nortearam, quer os processos de supervisão que garantiram a formação de novos profissionais, quer os processos de investigação-acção que informaram as decisões e as escolhas de actividades, de conteúdos temáticos e de abordagens epistemológicas e relacionais.

E, dessa longa e difícil gestação emergem agora, não apenas os saberes dos quais, cada qual, pôde apropriar-se, mas também os produtos que, aqui, lhes dão visibilidade e os tornam disponíveis a outros, num incessante ciclo de crescimento e de desenvolvimento.

Desse acervo de perspectivas implícitas em cada um dos trabalhos e de que os seus títulos constituem meros indicadores, apraz-me salientar algumas das que particularmente me solicitaram e que, na sua particularidade, justificam e fundamentam as estratégias de supervisão que as tornam partilháveis e fecundas.

### **as relações de intra e interpessoalidade na aprendizagem**

Salientamos em primeiro lugar, as ideias de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento percebidos como actos de auto-implicação, ou seja, que ninguém poderá fazer na vez de ninguém (ALARCÃO, 1991)<sup>5</sup>, mas que também dificilmente alguém poderá fazer sozinho (SÁ-CHAVES, 1997).

Ou seja, a profunda imbricação das dimensões intra e interpessoais, que constituem a essência comunicacional e relacional dos processos de supervisão a todos os níveis em que possa e deva ser considerada. A insistência no termo *trabalho* nas suas modalidades (*de campo, de investigação ou de projecto*) repõe a importância do esforço pessoal e colectivo, da persistência na procura de soluções para os problemas e da concertação dos saberes, das competências e das singularidades com vista ao bem comum e à (trans)formação social que, nele e com ele, se opera.

### **a investigação como estratégia de aprendizagem e de produção de conhecimento**

Também a ideia de aprendizagem, enquanto investigação, identificação e procura de soluções para os problemas, experimentação, desenvolvimento de projectos e produção de materiais parece repor, não apenas uma atitude cientificamente mais rigorosa, mas também o esforço visível de ultrapassagem das perspectivas de racionalidade tecnicista, de cariz fragmentante, dicotomizante e hierarquizante dos saberes.

Ideia, que deixa perceber o reconhecimento do valor da reflexão sobre as práticas desenvolvidas, avaliadas e continuamente reafirmadas e do conhecimento que, nessa reflexão, emerge da própria acção (SCHÖN, 1983; 1987).

E se pudermos associar a esse tipo de conhecimento prático, o conhecimento proposicional que permite enquadrá-lo e situá-lo, então, o programa assume mesmo a possibilidade da articulação entre Teoria-Prática-Teoria como um *continuum* que, sabiamente, interliga as especificidades de cada tipo de conhecimento num todo integrado e, no qual, cada uma das dimensões do saber refunda e sustenta a emergência da outra.

Trata-se do conceito de supervisão levado ao nível meta-reflexivo e meta-analítico que permite a compreensão dos processos de construção do conhecimento.

E trata-se também da mais reconhecida estratégia para garantir, quer os processos de regulação e de sustentabilidade na produção de novo conhecimento, quer a possibilidade de (trans)formação contínua das pessoas implicadas e das situações reais que são o palco das suas acções.

5 Alarcão refere-se a esta postura de empenhamento auto-formativo, afirmando que *ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio* (1991, p. 10).

### **a intercontextualidade e a transgeracionalidade**

Um outro conjunto de designações remete-nos para a importância, hoje já praticamente inquestionável, segundo a qual os contextos, as situações que neles se vivem e as circunstâncias sempre singulares que nelas se desenham, apresentam na reconfiguração do conhecimento profissional.

De facto, ao definirmos um *locus* que pode integrar referentes de lugar tão diversos como *Albergaria, Águeda, Aguada de Cima, Aveiro, Gafanha da Nazaré, Ílhavo, Valongo ou Vouzela*, entre tantos outros não ditos mas implicados, somos levados a confirmar, quer a invariância dos princípios que norteiam as práticas educativas como um bem ao serviço da humanidade, quer a natureza estratégica e de ajustamento, das estratégias a cada circunstância de tempo e de lugar.

Ou seja, relembra e faz reflectir sobre a intemporalidade dos princípios que devem reger os processos de desenvolvimento responsável das sociedades, bem como o respeito pelas suas culturas específicas traduzidas, em cada contexto, por linguagens e por práticas sociais que lhes são próprias.

Deste modo, o encontro intercontextual e intercultural que este tipo de estratégia supervisiva propõe e faculta é a instauração de uma cultura de partilha, de troca de informação e de sentidos, que reconhece os valores universais subjacentes aos direitos humanos independentemente dos contextos e acrescenta, a cada qual, a mais-valia da circunstância particular, do outro modo de olhar, perceber e resolver problemas semelhantes e, nesse exercício, estabelecer laços de solidariedade que, por vezes, não germinam apenas espaços, mas fazem germinar consensos, confluências, energias, força, determinação, futuro.

É bom, então, que as concepções de supervisão que informam os processos de formação aqui em análise ofereçam experiências diversificadas e métodos múltiplos que não possam, face à diversidade, ser percebidos como modelos únicos e exemplares, mas antes como hipóteses, entre outras, cuja recriação em outras situações e contextos deverá ser objecto de profunda reflexão e cuidadosa regulação supervisiva.

### **a importância da modificabilidade cognitiva nos processos de formação**

Outra ideia que nos parece transparecer de todos os trabalhos a apresentar e de grande valor formativo, tem a ver com a admitida modificabilidade das concepções. Modificabilidade das concepções dos professores, dos futuros professores, dos seus alunos, dos gestores, dos encarregados de educação, enfim, da reserva de valores humanos que, mudando (e mudando-se), hão-de cumprir em cada novo dia, um futuro também sempre novo, que constitua sinal e rosto da esperança em nós mesmos e nesses mesmos jovens a quem, hoje, podemos dizer: vão e cumpram essa esperança que o mundo deposita em nós.

Como seria, pergunto, se quem admite que o *erro* tem *tratamento* não admitisse que os seus alunos podem modificar-se?

Como seria, pergunto, se quem ousa ligar *powerpoint* e *Camões*, não percebesse que novas possibilidades são novas oportunidades de modificar?

Que seria, se quem associa conceitos como *gasolina* e *ambiente* não acreditasse que poderemos, um dia, respirar um pouco mais de puro azul?

Que seria, se quem aceita supervisionar não acreditasse que estes jovens, que nos cresceram no colo, não se transmutariam em professores dispostos a dar de si, por tão pouco?

Que seria, se não acreditássemos, todos, que existem sempre hipóteses alternativas e que, se não existirem, as inventaremos?

Que seria, sem uma competência meta-analítica e supervisiva que nos desinstalasse do nosso desânimo, da nossa fragilidade, da vontade de desistir e no seu lugar, não instalasse esta crença no homem, esta crença em cada um de nós?

Esta crença na possibilidade de mudar é o *pão* do nosso desenvolvimento. É a sua condição *sine qua non*.

É o lugar exacto onde os processos de desenvolvimento das crianças, de formação inicial e de formação pós-graduada se fazem laço e de todos os modos que é possível atar os laços.

É a mais-valia da transgeracionalidade reconhecida como fonte múltipla de um rio que corre inteiro.

### **a importância do conhecimento e utilização das tecnologias de informação e comunicação**

Também, a presença visível das novas tecnologias nas estratégias de ensino e de aprendizagem, deixa clara a atenção ao mundo e aos desenvolvimentos interdisciplinares com outras áreas do conhecimento.

E, torna-se particularmente interessante do ponto de vista superviso, constatar a associação entre conteúdos altamente estáveis, enquanto referentes antropológicos fundamentais (*Camões, Idade Média...*) e recentíssimas técnicas de abordagem didáctica e pedagógica, capazes de responder aos modos e às linguagens mais apetecidas e portanto com maior aceitabilidade pelos jovens alunos (*hypermedia, powerpoint, homepage...*) e, também por isso, com maior probabilidade de virem a resultar em aprendizagens significativas e relevantes.

Esta associação permite recobrir o *continuum* epistemológico que vai dos referentes (valores, conceitos, perspectivas e modelos) às estratégias de acção e técnicas de intervenção, remetendo-nos para concepções de tipo meta-analítico e metaprático que, não obstante a sua complexidade, constituem a garantia de um *olhar não mutilante* e capaz de tentar a compreensão do acto pedagógico numa perspectiva de natureza fenomenológica, globalizante e integrada.

### **a importância da interculturalidade**

A última ideia a que, neste conjunto, queremos dar relevo e que guardámos para o fim para que o seu sentido se revalorize, é a que se prende com concepções acerca da *praxis* humana, que reafirmam a possibilidade do (re)encontro entre as ciências e a arte e entre ciência e cultura e que, aqui e de novo, se opõem aos paradigmas de inspiração positivista e tecnicista, marcadamente redutores da complexidade e indutores do efeito de fragmentação e de estanquização dos saberes que nenhuma prática sustenta ou, sequer, admite.

O reconhecimento das *paralinguagens* na eficácia da comunicação e da construção de sentido, bem como a mediação das aprendizagens através das técnicas artísticas e da sua inerente criatividade, constitui o sinal vivo de uma concepção de supervisão cientificamente mais rigorosa, porque mais abrangente da complexidade e culturalmente mais aberta, porque reconhece a importância única do ser pessoa em situação e na sua, sempre especial, singularidade.

Constatar a presença, num aparentemente pequeno programa de acção, de conceitos aparentemente tão díspares quanto *ácido*, *base*, *electricidade*, *gasolina*, *contos da turma*, *poemas*, *realismo* e *Idade Média*, *gestão da aprendizagem e sala de aula*, *construção de interações e marionetas*, *concerto* e *Lago dos encantos* é mergulhar num outro, também ele, possível *lago de encanto*, que anuncia, com clareza, a emergência de uma escola que, contra ventos e marés, sempre se (re)cria, renova e se desenvolve e também de professores que, a essa invenção, dão o melhor de si e prometem as suas vidas.

### **a construção, partilha e divulgação de conhecimento como objectivo**

Deixem-me terminar com uma referência à última página do programa.

Refere-se aos *objectivos* que esta equipa de interlocutores identificou para este evento.

Tal como os conteúdos programáticos, também eles nos facultam o acesso às concepções de supervisão que sustentam este projecto.

Reforçam a nossa própria convicção quanto à *importância que a prática e a reflexão sobre ela detêm nos processos de construção pessoal e colectiva dos saberes profissionais*.

Por isso, insistem na sua visibilidade, deixando submersa nessa intenção a permanência de resistências a outros modos de conhecer, de aprender, de fazer e de saber fazer, de estar e ser aluno, professor, Pessoa.

Reforçam a necessidade e a convicção de que as práticas desenvolvidas e a natureza, tipos e níveis da reflexão sobre elas produzida, sejam livre e colectivamente discutidas.

Por isso, diversificam as modalidades de intervenção reflexiva, multiplicam os interlocutores, garantindo níveis de experiência e de formação diferenciados, conjugam e contrastam metodologias, abordagens e contextos, ampliam e aprofundam conteúdos, aferem tecnologias

de intervenção, divulgam e testam experiências, cruzam perspectivas, estimulam diferenças, aproximam instituições e pessoas e aceitam críticas como modos razoáveis de crescer.

Em suma, estes objectivos e as estratégias com que se pretende atingi-los instalam *a máquina de criar dúvidas*, abrem caminho à inquietação e, pudessem eles ser tão eficientes, que permitissem a cada um de nós obter a sua quota-parte de perplexidade.

Porta do espanto, aberta pelos trabalhos de cada outro, pela profundidade de tantos, pela autenticidade, pela mágica beleza, pela perspectiva nova, pela coragem temática, pela subtilidade de análise, pela persistência de outros e pela presença de todos nos seus modos pessoais de pensar e de agir, património maior que, de forma supervisionada, permite compor esta partitura a muitas, muitas mãos.

Prometi que só agradeceria o convite no fim, depois de poder justificar.

Pois bem, penso já ter justificado. Por isso, obrigada estimados colegas por aceitarem expor-se, por aceitarem trocar-se com seus pares em exercícios de supervisão nem sempre fáceis e por, com este convite, facultarem ao meu olhar, a possibilidade de acompanhar os vossos e, deles recolher, como quem namora, o calor dos afectos e a riqueza dos vossos saberes.

### **referências bibliográficas**

ALARCÃO I. *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores*. CIDINE 1, 1991, p. 5-22.

ALARCÃO, I.; SÁ-CHAVES, I. *Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano. Uma Perspectiva Ecológica*. Tavares, J. (ed.). Para Intervir em Educação, Aveiro: Edições CIDINE, 1994, p. 203-232.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

GLICKMAN, C. *The Developmental Approach to Supervision*. Educational Leadership, 1980, p. 178-180.

KISHOW, N.; GODFREY, M. *The Effect of Information Framing on Academic Task Completion*. Educational Psychology, Vol. 19, nº 1, 1999, p. 91-101.

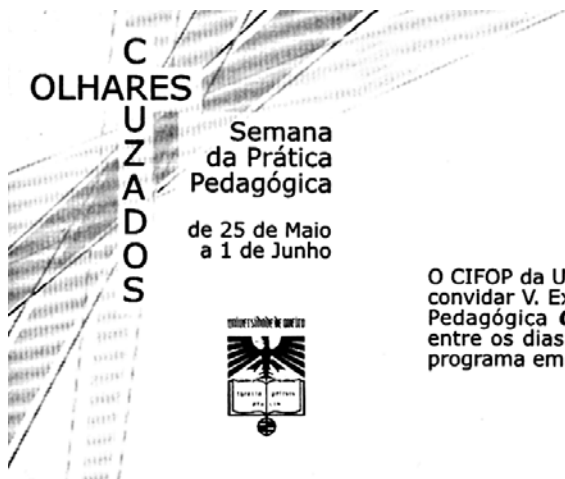
SÁ-CHAVES, I. *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, 1994.

SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

PORTUGAL, G. *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Edições CIDINE, 1992.



anexos



**OLHARES  
CRUZADOS**

Semana  
da Prática  
Pedagógica

de 25 de Maio  
a 1 de Junho

*Convite*

O CIFOP da Universidade de Aveiro tem a honra de convidar V. Ex.<sup>a</sup> a participar na Semana da Prática Pedagógica **Olhares Cruzados**, que terá lugar entre os dias 25 de Maio e 1 de Junho, conforme programa em anexo.

**objectivos**

- Conceder visibilidade externa e interna à Prática Pedagógica.
- Discuti-la, nos seus pressupostos, modelos e funcionamento.
- Dar voz aos intervenientes no processo.
- Divulgar projectos realizados no âmbito da Prática Pedagógica.
- Promover a aproximação UA-escolas.

**Programa | 25 Maio › 1 Junho 1999**

- 25 Maio – Anfiteatro Ambiente**
- 10h00 **Sessão de Abertura da Semana da Prática Pedagógica**  
com a presença de:  
Sr. Reitor  
Sr<sup>a</sup> Vice-Reitora para a Educação e Formação  
Sr<sup>a</sup> Presidente da Comissão de Gestão do CIFOP  
Sr<sup>a</sup> Coordenadora da Prática Pedagógica
- 10h30 **Conferência**  
Supervisão: concepções e práticas – Prof. Doutora Idália Sá-Chaves
- 11h30 **Visita à Exposição**  
Mostra de actividades/trabalhos desenvolvidos pelos núcleos de Prática Pedagógica
- 15h00 **Mesa-redonda**  
*Olhares cruzados sobre o Estágio Pedagógico na Universidade de Aveiro*  
intervenção de:  
Orientadores da UA: Cândida Gil e Álvaro Teixeira Lopes  
Orientadores das Escolas: Dorinda Rocha, Alcina Mendes e Maria Gentil  
Presidente do Conselho Directivo de uma Escola Secundária: Arsélio Martins  
Estagiários da UA: Luís Miguel Leal e Maria Helena Domingues  
Moderação: Maria Helena Araújo e Sá (Coordenadora da Prática Pedagógica)
- 18h00 **Lanche de confraternização**  
CIFOP
- 19h00 **Concerto organizado pelos estagiários do curso de Música**  
Departamento de Comunicação e Arte
- 27 Maio – Dia Aberto dos cursos de Línguas e Música**
- 09h00 **Mostra de materiais didácticos dos Serviços de Documentação**
- 10h00 **Apresentação de trabalhos desenvolvidos no âmbito da Prática Pedagógica**  
Sala C.2.18  
“As Línguas – meio de desenvolvimento de atitudes e valores” – Esc. Sec. Marques de Castilho – Águeda (P/F)  
“Tratamento de erros do aluno no quadro em FLE” – Esc. Sec. Ílhavo (P/F)  
“Trabalho de Projecto *Viagem à Eurodisney*” – Esc. Sec. Vouzela (P/F)  
“O paraverbal na aula de FLE” – Esc. Sec. Gafanha da Nazaré (P/F)  
“Alunos com dificuldades múltiplas” – Esc. Sec. Gafanha da Nazaré (P/F)
- Sala C.2.15  
“Trabalho Projecto *Homepage*” – Esc. Sec. Albergaria (P/I)  
“Os hábitos de leitura dos Enc. Educ.” – EB2, 3 – Valongo (P/I)  
“Programas *Powerpoint*: Camões, I. Média, contos de turma” – Esc. Sec. Homem Cristo (P/L/G)  
“Introdução ao Realismo” – E.B.2, 3 Valongo (P/I)

**Sala C.1.62**

Debate organizado pelos estagiários dos cursos de Inglês (P/I el/A) e de Música (sessão aberta aos alunos do 4º ano das Lic. Em Ensino):  
“Experiências da Prática Pedagógica”

11h00

**Sala de drama****Teatro de marionetas**

alunos da E.B. 2,3 de Aguada de Cima (núcleo de P/I)

Recitação de poemas feitos pelos alunos, alusivos ao 25 de Abril – E.B. 2, 3 de Aguada de Cima (P/F)

Dramatização de um excerto de *À beira do Lago dos Encantos* de M. Alberta Meneres, por alunos da Esc. Sec. de Vouzela (núcleo de P/I)

14h00

**Visita à exposição de materiais didáticos produzidos pelos estagiários e alunos do 4º ano em Tec. Educativa, Educação em Línguas e Didáticas Específicas (montada pelos docentes destas disciplinas)**

15h00

**Sala C1.62****Apresentação de trabalhos de investigação (disciplinas do Mestrado em Didáctica de Línguas)**

“Análise metaprocessual da escrita na aula de LE” (Graça Martins)

“Reflexos do *eu,tu* e *ele* na construção das interações: uma leitura de diários de aula” (Manuel Bernardo Queiroz e Aurora Coelho e Silva)

“A construção colaborativa dos saberes em aula de LE (Dorinda Rocha e Corália Almeida)

“A gestão da Aprendizagem entre pares em aula de LM” (José Carreira, Margarida Silva e Maria Alves Pereira)

09h00

**1 Junho – Dia Aberto dos cursos de Ciências****Mostra de materiais didáticos dos Serviços de Documentação**

10h00

**Apresentação de trabalhos desenvolvidos no âmbito da Prática Pedagógica****Sala C 2.15**

“Energias tradicionais e alternativas – pág. Internet” – Esc. Sec. Nº 1 de Aveiro (Electrónica)

“Uma abordagem a nível dos conceitos de ácido e base para o 8º ano de escolaridade” – Esc.Sec. José Estêvão-Aveiro (F/Q)

**Sala C.1.62****Debate sobre a Prática Pedagógica da Licenciatura em Ensino de Biologia/Geologia**

11h30

**Apresentação de Dissertações de Mestrados em Ensino de Física/ Química e Supervisão**

“Um modelo de Supervisão da P.P. na formação inicial de professores de Biologia” (Alcina Parracho Mendes)

“Concepções e Prática dos professores sobre o ensino contextualizado da Química. Contributos para a formação contínua” (Teresa Pinheiro)

“O trabalho de campo em Geociências na formação de professores” (Dorinda Rebelo)

**14h00**                    **Visita à exposição de materiais didáticos produzidos pelos estagiários e alunos do 4º ano em Tecnologia Educativa e em Didácticas Específicas (montada pelos docentes destas disciplinas)**

**15h00**                    Sala C.1.62  
**Apresentação de Dissertações de Mestrados (continuação)**  
“O recurso à História da Física como estratégia facilitadora da modificação das concepções dos alunos: um estudo de sala de aula” (Ana Cardoso)  
“Uma proposta de estratégias centradas na resolução de problemas para o Ensino/Aprendizagem da Electricidade” (Guida Bastos)  
“Gasolina e Ambiente: apresentação de um hipermédia educativo” (José Alberto Costa)  
“Investigação em Didáctica e Ensino das Ciências: percepções dos professores de Física e Química” (Célia Lopes)  
“O trabalho experimental no Ensino da Física e da Química na Escolaridade Básica e Secundária” (José Manuel Lopes)

## ficha de leitura da conferência

### abstract

Esta comunicação procura abordar as diferentes concepções de Supervisão, quer através dos contributos teóricos para a compreensão do conceito (de um ponto de vista restrito a uma visão mais abrangente), quer através da análise das perspectivas e estratégias de Supervisão subjacentes aos trabalhos apresentados no Programa da Semana da Prática Pedagógica e que traduzem a interacção entre a Formação Inicial e a Formação Contínua.

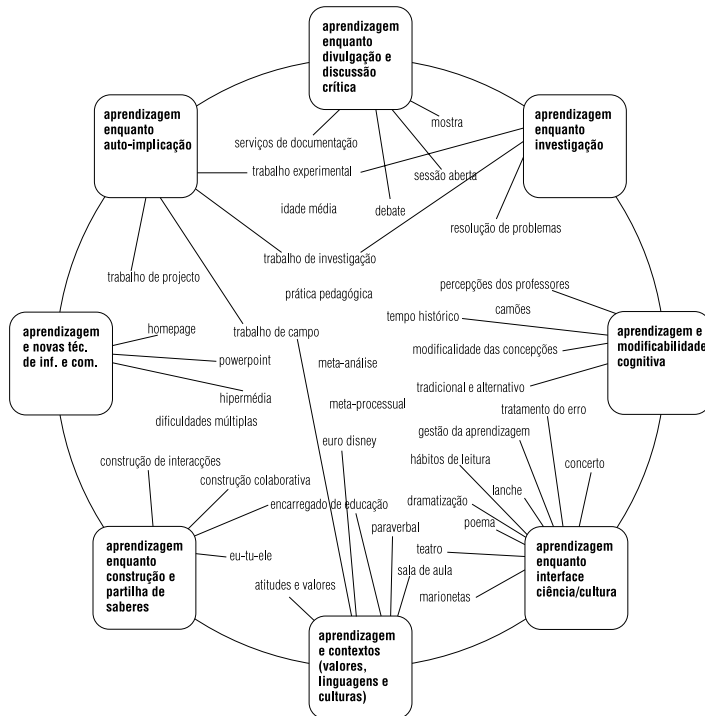
### 1. dos conceitos

- 1.1. Supervisão em sentido restrito.
- 1.2. Supervisão em sentido lato.
  - 1.2.1. Funções de direcção, orientação, aconselhamento e/ou inspecção.
  - 1.2.2. O efeito de *Zoom*: a observação próxima e/ou a necessidade e vantagens de distanciamento.
  - 1.2.3. A Supervisão como processo de tomada de **decisões**.
  - 1.2.4. A Supervisão como competência meta-analítica e de intervenção.

### 2. das práticas

(reflexão a partir dos contributos emergentes do sistema de Supervisão da Formação de Professores da Universidade de Aveiro)

- 2.1. A Construção de Conhecimento como exercício de reflexão partilhada.
- 2.2. A Construção de Conhecimento como exercício pluri-metodológico e intercontextual.



F1 Análise supervisa das práticas (meta-análise)

## capítulo 10

# supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica

Isabel Alarcão e Idália Sá-Chaves

### introdução

Pretendeu-se que esta primeira sessão servisse de enquadramento à temática escolhida para este nosso colóquio, situado na junção de duas linhas de investigação e intervenção do CIDInE: a linha de supervisão e formação de professores e a linha das dimensões do desenvolvimento humano<sup>1</sup>.

Para uma melhor explicitação, cruzaremos as ideias que estiveram na génese da união destas preocupações investigativas e analisaremos as múltiplas implicações que dela emergiram. Diríamos em primeiro lugar que, como profissionais da educação, estamos conscientes do papel que o professor desempenha na criação de condições multifacetadas que favoreçam o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. E como supervisores de professores, não nos alheamos da responsabilidade de activar e desenvolver essa consciencialização. Implícita neste primeiro postulado está a ideia de que a influência do supervisor, exercendo-se directamente sobre o professor, tem como alvo final o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem, tomada esta também como desenvolvimento ou na sua dialéctica com o desenvolvimento.

A segunda ideia prende-se, não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes com quem o professor interage, mas sim com o desenvolvimento do próprio professor nas suas dimensões pessoal e profissional<sup>2</sup>. O tratamento desta temática a uma luz ecológica justifica-se pela influência que os contextos exercem na activação do potencial de desenvolvimento.

Em terceiro lugar, consideramos que também o supervisor é um adulto, e como tal também ele um ser em desenvolvimento.

Várias são as teorias do desenvolvimento humano como vários são os modelos de supervisão. Deixá-los-emos de lado para nos concentrarmos apenas no modelo ecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (1979; 1993) que, para além de

1 Texto produzido em co-autoria com Isabel Alarcão e publicado na sua versão inicial em J. TAVARES (ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro Edições CIDInE, 1994, p. 203-232 e que se refere aos modelos de formação dos cursos de bacharelato para Formação de Professores (1º ciclo) do Ensino Básico e de Educadores de Infância na Universidade de Aveiro.

2 A ideia da supervisão como contexto de desenvolvimento do professor aparece claramente em Alarcão e Tavares, 1987, obra em que são referidos vários autores que têm abordado questões de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

nos facilitar a compreensão do desenvolvimento do ser humano na sua interacção, directa e indirecta, com o meio ambiente, nos permite, na nossa opinião, operacionalizar e compreender as dinâmicas sociais operantes no contexto da supervisão que, como acentuámos, visa o desenvolvimento do estagiário, em formação inicial, ou do professor, em formação contínua, e sobretudo a dinâmica do processo sinérgico de interacção sujeito-mundo na riqueza da sua intercontextualidade e no seu potencial de desenvolvimento. É essa forma de olharmos a supervisão que apelidamos de Supervisão numa perspectiva ecológica.

E já que a metáfora de uma viagem de comboio serve de sustentáculo à conceptualização bronfenbreniana manteremos, na estruturação desta comunicação, alguma terminologia da esfera semântica da nossa experiência de viajantes.

De um primeiro ponto, o ponto de partida, em que explicitaremos o modelo de Bronfenbrenner, passaremos ao ponto dois, chegada temporária, onde apresentaremos a nossa visão ecológica da supervisão, uma visão ainda em trânsito, contextualizada no nosso saber actual e que, por isso, apelidamos de temporária. A interacção entre o virtual e o real, a acção e a reflexão leva-nos a comentar, no ponto três, um percurso realizado: a operacionalização da prática pedagógica dos bacharelatos em ensino na Universidade de Aveiro, que ambas ajudámos a construir<sup>3</sup>. A fechar, e à laia de reflexões sobre a viagem, um momento de síntese sobre o conceito de desenvolvimento que se abrirá para o fórum de discussão de práticas e ideias que se seguirá a esta comunicação.

### **partida: a ecologia do desenvolvimento humano**

Assumindo plenamente as implicações inerentes à convicção de que a investigação se desenvolve em espiral e remando contra um defeito, muito português, de querer partir sempre do zero para poder desfraldar a bandeira da originalidade, tomaremos como base desta nossa comunicação um trabalho de síntese, realizado por um elemento do nosso grupo de investigação do Cidine que se dedicou à interpretação e divulgação da obra de Bronfenbrenner, autor americano que, em 1979, publicou *The ecology of human development* apresentando uma nova concepção do desenvolvimento da pessoa com realce para a interacção que se estabelece entre esta e o meio que a envolve.

Começemos pela explicitação da ideia motriz de Urie Bronfenbrenner, tal como Gabriela Portugal a apresenta. Escreve a autora, traduzindo o original:

*A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo [...] da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo*

3 Para além das autoras deste trabalho, é de referir o grande contributo trazido por Conceição Lopes à conceptualização da prática pedagógica na Universidade de Aveiro. Sobre a Prática Pedagógica no Bacharelato em Educação de Infância, conferir LOPES (1991a; 1991b).

*este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (1992, p. 37)*<sup>4</sup>.

Desta citação se depreende que Bronfenbrenner, como estudioso do desenvolvimento humano, considera o sujeito como um ser activo e dinâmico em constante interacção, directa ou indirecta, com os contextos em que se situa, também eles dinâmicos e interactivos, duplamente interactivos até, pois para além de reciprocamente estabelecerem relações com os indivíduos, estabelecem-nas também entre si. Salienta-se, pois, a ideia de uma relação recíproca sinérgica – sujeito/ambiente e ambiente/sujeito – e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade.

Nos contextos em que participa, o indivíduo realiza actividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais. Estes três factores – actividades, papéis, relações interpessoais – são determinantes no seu desenvolvimento, mas igualmente determinantes são as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações.

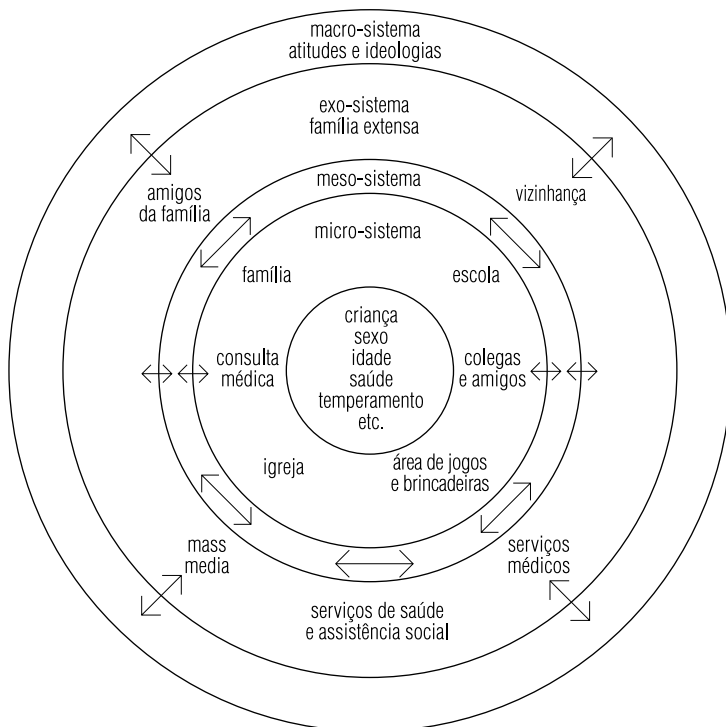
Os contextos assumem assim, na perspectiva bronfenbrenniana, uma importância capital. O ambiente ecológico é concebido pelo autor como uma série de estruturas aninhadas que se encaixam umas nas outras. Umhas, mais próximas do sujeito, são por ele experienciadas directamente; outras, mais afastadas, não deixam de influenciar as condições do seu desenvolvimento.

O autor distingue entre um contexto mais imediato, no qual integra actividades e papéis experienciados ou vividos pelo sujeito, numa relação directa, face a face, e a que chama **micro-sistema**<sup>5</sup>, e contextos menos imediatos que designa por **exo-sistema** e **macro-sistema**<sup>6</sup>.

- 4 No original, *accommodation* corresponde à tradução por *interacção*. Num artigo publicado em 1993, Bronfenbrenner expande a definição apresentada em 1979, torna mais claros os limites temporais do processo de desenvolvimento (*throughout the life course*), especifica a natureza do organismo humano como *biopsicológico, altamente complexo, caracterizado por capacidades dinâmicas e interactivas de pensamento, sentimento e acção*. Transcreve-se a definição de 1993, indicando-se, em itálico, as diferenças entre as duas: *The ecology of human development is the scientific study of the progressive, mutual accommodation, 'throughout the life course', between an active, growing, 'highly complex biopsychological organism – characterized by a distinctive complex of evolving interrelated, dynamic capacities for thought, feeling and action' – and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by 'the' relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded* (1993, p. 7). Nota-se que no mesmo artigo são igualmente expandidas as noções de micro-sistema, meso-sistema e macro-sistema pela referência à existência de elementos que, em cada sistema, facilitem ou inibam as tendências e características desenvolvimentistas de cada indivíduo e que Bronfenbrenner designa por *developmentally instigative characteristics*.
- 5 Transcreve-se a definição de micro-sistema na reformulação que Bronfenbrenner lhe deu em 1993 e cujas alterações o próprio autor assinala através de itálicos: *A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face settings with particular physical, 'social and symbolic features that invite, permit, or inhibit, engagement in sustained progressively more complex interaction with, and activity in the immediate environment* (1993, p. 15).
- 6 Transcreve-se a definição reformulada: *The macrosystem consist of the overarching patterns of micro- meso- and exosystems characteristic of a given culture, subculture, or other extended social structure, 'with particular reference to the development instigative belief systems, resources, hazard lifestyles, opportunity structures, life course options and patterns of social interchange that are embedded in overarching systems'* (itálicos do autor para assinalar as alterações) (1993, p. 25).



O exo-sistema refere-se aos ambientes que, sem implicarem a participação activa do sujeito, a afectam ou por ela são afectados. O macro-sistema é constituído pelos valores, crenças, estilos de vida e elementos culturais vigentes, isto é, pelos protótipos gerais que subjazem às estruturas ou actividades que ocorrem nos vários contextos.



**F4** Ambiente ecológico do desenvolvimento humano (Portugal, 1992: 40)

Na Fig. 4 representa-se a estrutura de conjunto, global, concêntrica, encaixada, de tipo boneca russa, que corresponde à conceptualização de Bronfenbrenner e evidencia o modo como os sistemas contêm ou estão contidos uns nos outros, uma influência de Kurt Lewin, testemunhada pelo próprio autor (1977).

Se a visualização esquemática ajuda a compreender a relação de encaixe, uma exemplificação poderá animar o esquema. E jogar-se-á assim numa ligação entre a palavra e a imagem. Exemplos de contextos a nível de micro-sistema serão o lar, a escola, os tempos livres. Nestes ambientes, as crianças passam grande parte do seu tempo, realizam actividades, desempenham papéis e estabelecem relações interpessoais directas. Porém, esses ambientes não são estanques; antes pelo contrário, eles comunicam entre si, e nessa intercomunicação vão influenciar as experiências do sujeito. A esta espécie de sistema de micro-sistemas que

atravessa as fronteiras de diferentes contextos, Bronfenbrenner chamou **meso-sistemas**<sup>7</sup>. Exemplos de ambientes meso-sistémicos são, no caso de uma criança, as relações entre os micro-sistemas família e escola, escola e grupo de amigos, amigos e família. O trabalho dos pais, os transportes, os meios de comunicação social situam-se a nível do exo-sistema, *isto é um ou mais contextos que não implicam a participação activa do sujeito mas onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta* (PORTUGAL, 1993, p. 39). Conceitos sobre a criança, conceitos de educação, conceitos sobre o papel da família e tantos outros protótipos actuam a nível do macro-sistema que, por sua vez, influencia comportamentos dos sujeitos nos vários outros contextos. Nota-se, nesta conceptualização, a influência da tese de Vygotsky, reconhecida por Bronfenbrenner (1993, p. 25), segundo a qual o desenvolvimento do indivíduo é condicionado pelo contexto histórico-cultural em que lhe é dado viver.

Apesar das interações mais directas da criança se realizarem a nível do micro-sistema, Bronfenbrenner entende que o desenvolvimento depende, em grande parte, de contextos que ultrapassam o micro-sistema e se situam em estruturas sociais e institucionais mais abrangentes, ao mesmo tempo que dependem das interrelações que entre vários contextos se estabelecem. Na sua opinião, é exactamente o macro-sistema que exerce maior influência. Em permanente evolução, o macro-sistema cultural, ideológico, confere movimento a todos os outros sistemas incluindo o próprio sujeito. Esta conceptualização está condensada na metáfora do comboio utilizada por Bronfenbrenner para captar a síntese do seu pensamento: *Development takes place in a moving train and that moving train is what we may call the 'moving macrosystem'* (1979, p. 265).

Se a relação concertada entre os contextos é condição favorável de desenvolvimento, temos também de reconhecer que esta sintonia nem sempre se verifica e até admitir que, às vezes, é difícil de conseguir dado o esforço conjunto que envolve e a existência de canais de comunicação transcontextuais que nem sempre estão abertos à veiculação transversal da informação.

Analisadas sumariamente as relações sistémicas entre os contextos, debruçemo-nos sobre a interacção entre o sujeito e o meio ambiente. A inserção do sujeito em diferentes contextos ocasiona o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e o estabelecimento ou a re-estruturação de outras relações interpessoais. Estas situações possibilitam transições ecológicas, conceito fundamental na teoria bronfenbrenniana. Simultaneamente consequência e motor do processo de desenvolvimento, a transição ecológica acontece sempre que *a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito* (PORTUGAL, 1992, p. 40). Exemplo de uma transição ecológica é a

7 Cf. A redefinição de meso-sistema: *A 'mesosystem' comprises the linkages and processes taking place between two or more settings containing the developing person. 'Special attention is focused on the synergistic effects created by the interaction of developmentally instigative or inhibitory features and process present in each setting'* (itálicos do autor) (1993, p. 22).

entrada da criança na escola implicando a assunção de um novo papel (o de aluno), a realização das actividades que lhe são inerentes e o estabelecimento de novas relações interpessoais (com a professora e com os colegas). As transições ecológicas podem envolver qualquer um dos níveis sistémicos e normalmente afectam mais do que um. Por exemplo, o nascimento de um irmão, sendo um fenómeno micro-sistémico, pode repercutir concepções macro-sistémicas e introduzir modificações nas interacções a nível do meso e do exo-sistema.

Ao abordar a temática das transições ecológicas, Bronfenbrenner retoma a concepção original de G. H. Mead (1934) que inclui no conceito de papel não apenas aquilo que se espera que um indivíduo faça numa dada posição social, mas também o modo como os outros indivíduos se comportam em relação a ele. Ao referir-se à variedade de papéis que o indivíduo vai assumindo, Bronfenbrenner afirma *Human development is facilitated through interaction with persons who occupy a variety of roles and through participation in an everbroadening role repertoire* (1979, p. 104). A entrada da criança num novo contexto acarreta, quase sempre, novas relações interpessoais já que a presença de outros seres humanos é uma das características do meio envolvente da criança.

A presença do outro e a sua capacidade de progressivamente ir transferindo a responsabilidade para a criança, que assim passa também a responsabilizar-se por novas tarefas e a assumir novos papéis, é fundamental para o seu desenvolvimento pelo que Bronfenbrenner lhe dedica grande atenção. Diz o autor, a propósito da interacção interpessoal: *Learning and development are facilitated by the participation of the developing person in progressively more complex patterns of reciprocal activity with someone with whom that person has developed a strong and enduring emotional attachment and when the balance of power gradually shifts in favor of the developing person* (BRONFENBRENNER, 1979, p. 60). As relações interpessoais assentam em três princípios: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva. Por reciprocidade entende-se a influência de A sobre B e B sobre A, o que exige naturalmente coordenação entre ambos e feedback mútuo. A reciprocidade de influências e os apoios mantêm viva a motivação na actividade. O equilíbrio de poder que, de acordo com Bronfenbrenner, deve progressivamente ser transferido do adulto para a criança, não exclui que um dos elementos possa ser mais influente. A relação afectiva pode ser positiva, negativa ou neutra, mas da sua natureza dependem os contributos para o desenvolvimento.

### **chegada temporária: a supervisão numa perspectiva ecológica**

Adaptando o conceito de ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner ao contexto da supervisão de professores, e parafraseando G. Portugal acima transcrita, diríamos que *a ecologia do desenvolvimento 'pessoal e profissional do professor' implica o estudo [...] da interacção mútua e progressiva entre, por uma lado um indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram* (itálicos nossos para assinalar modificações introduzidas)<sup>8</sup>.

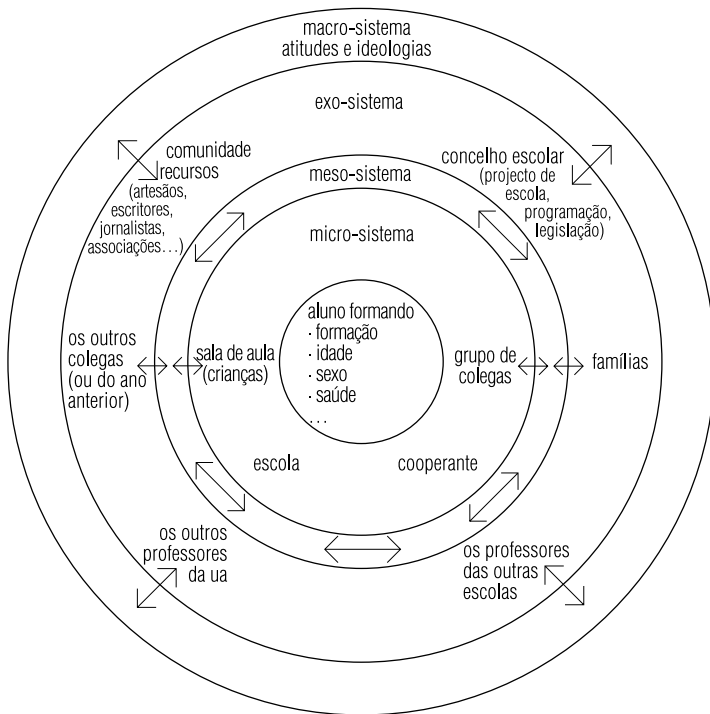
8 Também aqui se aplicam as expansões introduzidas por Bronfenbrenner em 1993.

É possível encontrar semelhanças entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento do professor, ser humano como é, também ele em processo de desenvolvimento, perspectiva já representada por uma das autoras noutra lugar (ALARCÃO e TAVARES, 1987). Diferenças também se encontram. A qualidade de adulto e de profissional que o professor é, ou está em vias de ser, dotam-no de uma capacidade instrumental de reflexão e de diálogo que a criança ainda não domina inteiramente.

Debrucemo-nos então sobre o desenvolvimento em formação supervisionada. A experienciação pessoal, situada, ocorrendo em contextos diferentes, com actividades e papéis diversificados e acompanhada por uma reflexão fenomenológica, compreensiva das percepções obtidas, é necessária à transformação de um aluno em professor ou ao desenvolvimento profissional do professor, porque em ambos os casos se trata de um desenvolvimento também ele de índole pessoal. Ela permite conjugar desenvolvimento pessoal com socialização, relacionar teorias pessoais e teorias públicas, compreender a natureza contextual do que é verdadeiro e do que é justo.

Na supervisão de professores parece-nos imprescindível compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interacção que ocorrem nos micro-sistemas, sobretudo no micro-sistema designado como o local de trabalho, e as relações com as variáveis nele introduzidas por influências ou alterações que têm lugar nos outros sistemas. Ao nível do meso-sistema, por exemplo, podemos pensar nas relações entre a família e os colegas ou entre o namorado e os colegas, entre o micro-cosmos da escola e o micro-cosmos da universidade, entre o micro-cosmos da sala de aula e o micro-cosmos da sala de professores. A família, os transportes, a actuação do conselho directivo, os programas elaborados por equipas ministeriais, exercem influências exo-sistémicas. Mas bem influentes, porque provenientes do macro-sistema envolvente, são os conceitos de supervisão, as concepções relativas ao papel da Universidade na formação de professores, as representações que se fazem da formação inicial e contínua, dos alunos, do sistema educativo, da política educativa, etc.

Como exemplificação do argumento apresentado, veja-se a Fig. 5.



##### F5 Ambiente ecológico da formação supervisionada.

Tal como no caso da criança, também no contexto da formação do professor se pode falar de transições ecológicas sempre que o professor participa num novo contexto e nele assume novos papéis, desempenha novas actividades e entra em contacto com outras pessoas. De entre as transições ecológicas, destacamos a passagem de aluno a professor, transição tão estudada, quer ao ponto de vista psicológico, quer do ponto de vista sociológico.

As relações interpessoais que envolvem normalmente as transições ecológicas são fenómenos igualmente importantes no contexto formativo se supervisão. Bronfenbrenner afirma verificar-se uma relação sempre que alguém, num determinado contexto, presta atenção a outra pessoa ou participa nas actividades que ela desempenha (BRONFENBRENNER, 1979, p. 56), constituindo-se assim uma díade. As díades, caracterizadas por marcas de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva, como anteriormente referimos, podem ser de três tipos: díade observacional, díade de actividade conjunta e díade primária<sup>9</sup>.

De G. Portugal extraímos o esclarecimento destas categorias: *uma díade observacional ocorre sempre que um sujeito presta atenção à actividade de outro que, por seu turno, reconhece o*

<sup>9</sup> A díade é vista como um contexto de desenvolvimento recíproco.

*interesse demonstrado pelo primeiro (ex. a criança que observa a mãe preparando o jantar que, por sua vez, vai fazendo comentários à criança)* (1992, p. 67) ou o estagiário que observa aulas do seu supervisor. As díades observacionais tendem a transformar-se em díades de actividade conjunta, mais ricas porque mais interactivas, interdependentes e partilhadas. Na transição de uma para a outra verificam-se alterações no equilíbrio do poder e na partilha da responsabilidade.

E continua a mesma autora: *uma díade de actividade conjunta é aquela em que os dois participantes se percebem como fazendo algo em conjunto. (Ex. pai e filho vêem um livro de histórias, mãe e filho constroem uma casa com legos, brincam aos médicos e doentes, às escondidas, almoçam juntos, etc.)* (1992, p. 68). Continuando a transferência, recordemos como o estagiário prepara com o supervisor ou com os outros colegas as suas primeiras aulas ou como o professor, em conjunto com outros, tenta equacionar e resolver problemas da sua turma ou da sua escola.

As díades primárias, caracterizadas por uma forte relação afectiva de sinal positivo, continuam a existir mesmo quando os membros não se encontram juntos mas mantêm a sua influência.

As relações interpessoais são forças importantes no processo de desenvolvimento. Para além das díades, não se podem ignorar outros efeitos, de segunda ordem, que derivam da influência de terceiros na interacção diádica e que Bronfenbrenner designa por sistema N+2, indicando que podem ser constituídos por grupos de 3, de 4 ou até estruturas interpessoais mais alargadas. Como exemplo, refira-se o ambiente criado numa escola a um grupo de estágio ou a relação triangular que se estabelece entre o estagiário, o orientador da Universidade e o orientador da escola.

Estas algumas das reflexões que nos levaram a olhar para a prática pedagógica com olhos ecológicos. É exactamente o fruto dessas reflexões sobre o percurso da prática pedagógica dos bacharelatos em ensino na Universidade de Aveiro que queremos partilhar com quem estiver disposto a escutar-nos ou a ler-nos.

### **reflectindo sobre um percurso: operacionalização da prática pedagógica**

O que vamos narrar-vos não é o resultado de uma investigação, entendendo por investigação o estudo sistemático de um objecto, de uma situação ou de um problema, mas apenas uma análise reflexiva, a posteriori, da operacionalização da prática pedagógica nos bacharelatos em ensino (com particular incidência no de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico) na Universidade de Aveiro, um percurso que fomos construindo na interacção dialogante entre a situação concreta e a necessidade de tomar decisões, decisões essas balizadas pelos nossos construtos teóricos sobre a supervisão e a formação de professores e pelos constrangimentos institucionais vigentes, ou seja, também aqui decisões humanas tomadas em contextos sociais e em interacção ecológica.

Para essa actividade dirigimos agora um olhar interpretativo, tendo como pano de fundo a teoria ecológica do desenvolvimento humano na perspectiva bronfenbreniana.

A fim de facilitar a apresentação, enunciámos uma série de princípios que consideramos subjacentes à nossa conceptualização, o que nos torna também mais fácil estabelecer a ponte com o modelo de Bronfenbrenner. São eles:

- Princípio da continuidade de formação
- Princípio da actividade de natureza molar
- Princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis
- Princípio da evolução da natureza diádica
- Princípio da experiência em contextos diversificados
- Princípio da relação interpessoal
- Princípio da relação intercontextual
- Princípio da organização da matriz conceptual
- Princípio da consciencialização
- Princípio da influência inovadora

#### **princípio da continuidade da formação**

A Prática Pedagógica dos Bacharelatos em Ensino (Educadores de Infância e Ensino Básico/ 1º Ciclo) na Universidade de Aveiro é uma disciplina que tem o seu início no 1º ou 2º ano, consoante um ou outro curso, e se continua até ao final do curso. Visa permitir ao futuro professor a análise de situações reais em que este vai exercer ou exerce a sua actividade docente em ordem ao desenvolvimento gradual de competências que lhe possibilitem o seu adequado desempenho. Exactamente porque o bom desempenho profissional do professor não se reduz a uma dimensão técnica mas envolve capacidades a nível ético, social, epistémico, científico, cultural, pessoal, a prática pedagógica, na sua estrutura progressiva, acrescida na quantidade de horas semanais (de 4 horas no 1º semestre para 15 horas nos dois últimos semestres) e no envolvimento pessoal (de observador e inquiridor a participante e a responsável em actividades de complexidade crescente), desenrola-se em torno de duas coordenadas: o desenvolvimento da pessoa do aluno, futuro profissional e o desenvolvimento das crianças, razão de ser da sua profissionalização.

#### **princípio da actividade de natureza molar**

Pretende-se que a formação seja sempre participada e por isso os alunos em Prática Pedagógica são envolvidos na construção dos projectos e das actividades, na acção, na reflexão e no diálogo que permite dar voz ao pensamento e abrir-se ao outro.

O que nós tentamos foi criar actividades molares. Por actividades molares entenda-se, com Bronfenbrenner, comportamentos contínuos, com um movimento ou tensão próprios e percebidos pelo sujeito como portadores de significado ou intenção (PORTUGAL, 1992, p. 59)<sup>10</sup>. Nada é pedido aos formandos sem que lhes seja explicado e com eles negociado. Pretende-se assim que as actividades sejam percebidas e assumidas pelo sujeito. A PP é mais do que uma série de momentos moleculares sem interdependência: é um movimento contínuo, com a sua

10 Bronfenbrenner contrapõe actividades molares e actividades moleculares, que caracteriza como instantâneas.

próprio tensão, base da persistência temporal e da resistência à interrupção da actividade até que esta esteja completa e o objectivo de projecto inicialmente delineado tenha sido atingido. As actividades de acção e formação assentam numa intenção que o sujeito assume e que o faz projectar-se no projecto da PP, com o seu grupo e os outros grupos. É uma actividade norteada por uma finalidade, como sugere a teoria da acção humana.

### **princípios da transição ecológica com a assunção de novos papéis**

Dissemos que a PP obedecia ao princípio da continuidade de formação e visava a compreensão dos contextos formativos das crianças e o desempenho de actividades nesses contextos. Olhados primeiro de fora para dentro numa atitude de observação e análise, facilitadoras de compreensão das interações, os ambientes da comunidade, da instituição e da sala ou escola vão ser os contextos onde, nos dois últimos semestres do curso, os educadores mergulham, numa experiência directa e acompanhada, com crescente envolvimento e responsabilização.

Na realização das várias actividades o formando vai progressivamente entrando em contacto com pessoas que desempenham na sociedade papéis diferentes, ao mesmo tempo que se vai vendo, também ele, envolvido no desempenho de papéis diferentes. Neste processo sofre transições ecológicas e, com elas, altera a sua capacidade de percepção e de acção. A reflexão sobre a sua acção e a dos outros, porque partilhada em grupo, é veiculada pela linguagem que progressivamente se vai desenvolvendo, dando expressão à evolução do próprio pensamento e simultaneamente servindo a função auxiliar de estruturadora do pensamento. Ao nível da acção, com as transições ecológicas aumenta a capacidade de os formandos empregarem estratégias adequadas à realidade percebida.

### **princípio da evolução da natureza diádica**

O gradual desenvolvimento e a consequente autonomia do formando na fase final faz a passagem natural de uma relação em díade observacional para uma relação em díade conjunta (estagiário e cooperante) com a progressiva transferência de poder e responsabilidade que lhe corresponde mas mantendo-se a relação afectiva.

Nalguns casos ter-se-á chegado a uma díade primária no que diz respeito ao orientador da Universidade cuja presença ausente se faz sentir na acção do estagiário. E consideramos provável que também a presença do professor ou educador cooperante acompanhe o professor na sua vida profissional.

### **princípio da experiência em contextos diversificados**

Com um currículo próprio, centrado em actividades, e com as características de projecto pessoal, a Prática Pedagógica tem por enquadramento alguns universos que em termos de contextos de formação (da criança e do futuro professor) poderão exercer uma influência importante, a avaliar pela relevância que Bronfenbrenner lhes atribui. São eles: a comunidade, contexto de vivência tanto da criança como do educador, a instituição educativa que a comunidade para aquela criou e na qual este vai exercer a sua profissão e nela, a sala, lugar de encontro institucional entre o educador e as crianças.



Sem menosprezar as actividades de observação e caracterização desenvolvidas nos primeiros semestres, importantes não só pelo que permitem compreender mas também pelos instrumentos de caracterização e análise da realidade com que dotam o aluno, não podemos negar o valor dos dois últimos semestres em que os alunos são colocados nas escolas e nos centros de educação de infância de uma forma mais sistemática e com maior permanência. Reconhecendo que o potencial de desenvolvimento é tanto maior quanto mais rica for a natureza e o número de vivências em contextos diversificados, o futuro professor é envolvido em experiências várias alargando assim os campos micro-sistémicos. Desenvolve acções no centro de estágio, na sala, na escola, na universidade, na comunidade. Abre-se para contextos em que não participa directamente, como por exemplo as reuniões do Conselho Escolar<sup>11</sup>. Experimenta vivências multi-contextuais, a nível meso-sistémico, com atravessamento de diferentes contextos: interage com as crianças na sala, leva-as ao exterior, à descoberta da comunidade, traz a comunidade até à escola, junta na universidade educadores e professores de vários níveis de ensino, pais e elementos da comunidade para, em conjunto, debaterem problemas e valores, trocarem experiências e saberes. A título de exemplo, refere-se uma acção sobre o papel do professor organizada por um dos núcleos de estágio que congregou na Universidade um médico, um juiz, um professor universitário, um presidente de uma Câmara, um escritor e um gestor para falarem sobre a sua experiência de alunos da escola primária e do papel dos seus primeiros professores nos seus percursos de vida a uma assembleia constituída pelo conjunto de alunos de 3º ano, seus professores cooperantes e orientadores da Universidade e todos quantos, nas escolas, se interessaram pela temática.

### **princípio da relação interpessoal**

Conscientes de que a acção dos outros pode ser factor de desenvolvimento, valorizámos a relação interpessoal: o trabalho em grupo e o trabalho com as cooperantes. Mas uma outra presença teve uma actuação relevante. Referimo-nos à dos professores orientadores da Universidade, presença fundamental, sobretudo na fase inicial da prática pedagógica intensiva porque, dando segurança, ajuda a estabelecer a relação entre os contextos e proporciona um apoio na transição. Neste caso, a transição chama-se dual porque o formando, ao entrar no novo micro-sistema, é acompanhado por alguém que, para além de o conhecer, conhece também o novo contexto, facilitando assim a transição meso-sistémica<sup>12</sup>. A continuidade no acompanhamento do indivíduo em desenvolvimento é, como refere G. Portugal, um factor de grande importância (1992, p. 116). A mesma autora comenta ainda que essa continuidade exige tempo e requer ocasiões de acompanhamento. Esta constatação deve fazer-nos pensar e agir, a nós, supervisores, caso as instituições não concedam tempo suficiente para ser mantida a continuidade.

11 Nalgumas escolas, os projectos de PP dos alunos-professores são assumidos como projectos de escola e, nesses casos, a sua participação no Conselho Escolar é activa e assume um carácter experiencial micro-sistémico.

12 É também o caso da criança que, o 1º dia de aulas, é acompanhada pela mãe que fala com a professora e permanece algum tempo na escola (BRONFENBRENNER, 1979, p. 210-211). Bronfenbrenner admite, como hipótese de investigação, que o potencial de desenvolvimento de um contexto meso-sistémico é aumentado se a transição for feita na companhia de uma ou mais pessoas com quem já se estabeleceram relações e se houver compatibilidade entre as exigências, os papéis, as actividades e as diádes nos diferentes micro-sistemas (PORTUGAL, 1992, p. 88).

É interessante notar que também as educadoras e professoras cooperantes se sentiam acompanhadas pelas estagiárias nas suas relações com a Universidade. Desta vez, o efeito de acompanhamento vinha dos alunos em prática pedagógica que funcionavam como elementos de ligação não só interpessoal mas também intercontextual.

### **princípio da relação intercontextual**

Conhecedoras do carácter estanque dos mundos da Universidade e das escolas ou centros de infância, mas reconhecendo a importância do conhecimento intercontextual (isto é, conhecimento que, num contexto, existe em relação ao outro), estabelecemos uma rede de canais abertos entre os vários mundos de modo a que a informação fosse veiculada de forma clara e transparente. Numa primeira fase conseguimos integrar na equipa um conjunto de educadoras e professoras, destacadas na Universidade e cuja função era fundamentalmente estabelecer relações entre as escolas e a Universidade, romper barreiras, destruir mitos, ajudar à compreensão entre os dois mundos, ajudar os alunos/futuros professores a situarem-se. Foi uma experiência extremamente positiva de apoio de segunda ordem, uma influência que influencia outros, preparando mentalidades, respondendo à afirmação de Bronfenbrenner segundo a qual o potencial de desenvolvimento de um contexto depende da medida em que terceiros elementos, presentes no contexto, acalentam as actividades daqueles que interagem com o sujeito.

Uma outra preocupação, de tornar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento consciente, levou-nos a um permanente esforço de preparação dos alunos para as transições ecológicas emergentes da sua inserção noutros micro-sistemas. Criámos interacções entre os contextos valorizando a comunicação bi-direccional e pessoal (PORTUGAL, 1992, p. 90). Um exemplo ilustra o nosso ponto de vista. A fim de possibilitar a vivência profissional dos estagiários com alunos da 1ª e da 2ª fase do 1º ciclo e porque nem sempre era possível isso ocorrer na mesma escola, foram tomadas providências para que, quando o estagiário mudasse de escola a meio do ano, já tivesse um conhecimento razoável do seu novo ambiente. A chave da operacionalização deste princípio passou pelas reflexões, feitas em conjunto, pelos núcleos de estágio das duas escolas, para além de algumas actividades conjuntas e visitas de intercâmbio. Também para este princípio encontramos suporte na convicção bronfenbrenniana de que o desenvolvimento é facilitado se o sujeito tiver informação sobre a transição que está iminente.

### **princípio da organização de matriz conceptual**

A re-construção da capacidade perceptiva é, segundo Bronfenbrenner, um sinal de desenvolvimento. Pensamos que o permanente diálogo com a acção e com o interlocutor numa perspectiva de resolução de problemas e construção de saberes facilita o desenvolvimento de uma inteligência pedagógica, de uma teoria prática, resultado da convergência multidisciplinar construtora de uma visão contextualizada dos problemas profissionais. A análise das situações ao nível dos sub-sistemas que os integram revela a coerência das suas relações estruturantes e evoca estratégias de pré-acção apropriadas às contingências da situação. Ao fazermos esse aprofundamento teórico, tentamos trazer à consciência o que se passa no sujeito que reflecte. Deste modo, o sujeito pode exercitar a sua capacidade de reflexão em situações de diferente abrangência, perceber em que consiste o saber estratégico nas suas dimensões conjugadas de selecção

e combinação e evoluir numa auto-estruturação pela vivência sistemática e continuada de situações diversas e múltiplas.

A matriz conceptual que se deseja para o educador assenta na relação da percepção-conceptualização-organização-acção que permite ligar a acção à situação e estabelecer conexões entre a prática e os seus referentes teóricos. Esta competência apoia-se numa flexibilidade cognitiva, estruturante da organização da acção ao nível pré-activo. Foi talvez a natureza multi e transdisciplinar da PP que, longe de ser parente pobre das outras disciplinas, com todas estabelece elos de ligação, que levou uma aluna nossa a escrever, em 1991, a minha acção junto das crianças e *a minha reflexão e questionação levaram-me a procurar os cadernos de outras disciplinas e voltei a estudar assuntos passados.*

### **princípio da consciencialização**

O princípio da organização da matriz conceptual que acabámos de enunciar tem como sustentáculo o princípio da consciencialização. Diz Bronfenbrenner que a dimensão interactiva sujeito-meio e meio-sujeito é mediatizada pelos fenómenos de consciencialização que se operam no sujeito *The evolving nature and scope of perceived reality as it emerges and expands in the child's awareness and in his active involvement with the physical and social environment* (BRONFENBRENNER, 1979: 9).

As actividades são conjugadas com o exercício da reflexão para tornar a percepção mais consciente e situada e para, a partir da acção, gerar conceitos e princípios orientadores de futuras acções, estruturadores do pensamento e evocadoras de capacidades para se saber agir em futuras situações. É a passagem do concreto ao abstracto para de novo voltar ao concreto.

### **princípio da influência inovadora**

A inovação não se faz por decreto ou obrigação. Deriva do desenvolvimento, da percepção da realidade, do desejo de *agir para descobrir, manter ou alterar as propriedades do ambiente ecológico* (BRONFENBRENNER, 1979, *in*: PORTUGAL, 1992, p. 42). Podemos dizer que através dos estagiários conseguimos inovar a alterar, inclusive o macro-sistema a nível das escolas e a nível da Universidade, fazendo emergir novas imagens da universidade, da formação de professores, da prática pedagógica, o que parece indicar não só uma manifestação de desenvolvimento que se concretiza na vontade de agir para alterar e inovar, mas também a permanência das marcas desse desenvolvimento.

A estabilidade destas características é tanto mais importante quanto nós sabemos que, para que o desenvolvimento se tenha dado, é fundamental que persista no tempo; caso contrário, o sujeito ter-se-á apenas adaptado. Sabemos também como esta situação é frequente no estágio. Porém, no caso dos nossos alunos, há testemunhos de continuidade e um bom testemunho é o facto de eles regressarem à Universidade, de contarem o que fazem nas suas escolas, de manterem viva a chama da acção inovadora. Um exemplo, entre outros possíveis, poderá ilustrar esta afirmação. Ao pegarmos um dia num jornal regional, vimos um destaque para um jovem professor de uma aldeia que tinha introduzido na escola e na comunidade uma nova dinâmica. Ao ler o nome, indenticámo-lo como um dos nossos ex-alunos.

### reflexões sobre a viagem: o conceito de desenvolvimento

Chegámos à altura de terminar a viagem e fechar o circuito. Como ponto de junção, será bom revermos o conceito de desenvolvimento humano que esteve presente nesta comunicação e a que chamaremos um *desenvolvimento em situação*.

Diz Bronfenbrenner, pelas palavras de G. Portugal: *o desenvolvimento humano é visto como o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico* (1992, p. 42)<sup>13</sup>. Nesta definição, Bronfenbrenner destaca três aspectos importantes: a ideia de que o desenvolvimento envolve uma mudança a nível da pessoa, mudança que nem é efémera, nem apenas ligada a uma determinada situação, a ideia de que o desenvolvimento se manifesta ao nível da percepção e ao nível da acção e a ideia de que o desenvolvimento se relaciona com as quatro estruturas ou contextos por ele definidos.

É de salientar a noção de processo, dinâmico, continuado e conceptualmente mais alargado, a ideia de interrelação entre o sujeito e a situação, entre o pensamento e a acção, entre a realidade e a percepção pessoal, entre o meio físico e o meio social. Longe das dicotomias, estamos em presença das interações, tão características do pensamento contemporâneo.

Acauteladas as diferenças, é fácil compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor neste enquadramento, um processo interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade. Tanto mais importante hoje em dia quando se pede ao professor que não seja mero executor técnico, mas verdadeiro educador, e num momento histórico em que a escola não se pode compreender como um sistema fechado em si, mas situada na encruzilhada de aspirações e tensões, na esfera de influência de outros sistemas, na consciência crítica do professor. Mais fácil será aos professores assim formados perceberem os meandros interactivos do desenvolvimento da criança. O que é difícil é conceber e operacionalizar contextos formativos com estas características, pois isso exige ocasião, tempo, vontade e persistência.

A fechar esta parte da nossa apresentação, tornar-se para nós muito significativa a frase querida de Bronfenbrenner, a frase que aprendeu com o seu professor Dearborn e que tem norteado o seu processo metodológico: *If you want to understand something try to change it*. (BRONFENBRENNER, 1975, p. 461)<sup>14</sup>. Quisémos mudar. Acabámos compreendendo.

13 Bronfenbrenner afirma que *perhaps the most unorthodox feature of the proposed theory is its conception of development. Here the emphasis is not on the traditional psychological process of perception, motivation, thinking and learning, but on their content – what is perceived, desired, feared, thought about, or acquired as knowledge, and how the knowledge of this psychological material changes as function of a person's exposure to and interaction with the environment* (1979, p. 9).

14 Esta frase aparece repetidamente nos seus escritos como se de uma espécie de *leitmotif* se tratasse. Cf. 1977(a), p. 211; 1977(b), p. 528; 1978, p. 7; 1979, p. 37, 40, 291.

Terminada a nossa exposição, que outro objectivo não teve senão o de partilhar convosco as nossas reflexões sobre uma teoria de potencial expoente prático e uma prática que se pretende teorizar para compreender, abrimos o espaço de interacção pelo diálogo na partilha de convicções, na argumentação e contra-argumentação construtiva e actuante, porque como educadores que somos, somos do pensamento, da acção e do diálogo.

### **referências bibliográficas**

ALARCÃO, I., TAVARES, J., *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 1987.

BRONFENBRENNER, U., "The roots of alienation", in: U. Bronfenbrenner (ed.) *Influences on Human Development*. Illinois, The Dryden Press Inc. Hinsdale, 1972, p. 658-677.

BRONFENBRENNER, U., "Reality and research in the ecology of human development", in: *Proceedings of the American Philosophical Society*, Vol. 119, 6, 1975, p. 439-469.

BRONFENBRENNER, U., "Lewinian space and ecological substance", *Journal of Social Issues*, 334, 4, 1977a, p. 199-213.

BRONFENBRENNER, U., "Toward an experimental ecology of human development", *American Psychologist*, 32, 1977b, p. 513-531.

BRONFENBRENNER, U., "The social role of the child in ecological perspective", *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 1978, p. 4-20.

BRONFENBRENNER, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U., "The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings", in: R.H. WOZNIAK, K.W. FISCHER (eds.) *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1993.

LOPES, C., *Relatório de aula segundo o método "autobiográfico" na formação*. Relatório para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Universidade de Aveiro, 1991a.

LOPES, C., *Comunicação e Prática Pedagógica, Contributos para a definição da prática pedagógica. Sua incidência no Bacharelato de Educação de Infância*. Trabalho de síntese para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Universidade de Aveiro, 1991b.

MEAD, G. H. *Mind, self, and society*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.

PORTUGAL, G. *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro, CIDInE, 1992.

## capítulo 11

# **supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e ómega**

### **introdução**

Antes de abordarmos os conceitos de Supervisão e de Formação referidos à formação de professores parece-nos útil, em termos de melhor compreensão, abordá-los de forma mais abrangente, ou seja, referidos à profissionalidade em geral.

Tal como se apresentam no título deste trabalho, os mesmos conceitos encontram-se delimitados a uma área de formação e de conhecimento que, na sua especificidade, os caracteriza e os prende a uma matriz identitária o que, embora facilite o seu reconhecimento, também os restringe e aperta no interior da teia de significados possíveis dessa mesma matriz.

Se optarmos por uma abordagem imediatista no campo da problemática educacional estaremos, é certo e enquanto professores, a navegar nas *nossas águas*, mas perderemos a hipótese de compreender se os problemas com que nelas nos confrontamos são problemas de gota de água, de poço, de nascente, de fonte, de rio, de mar ou de oceano e isto, tomando apenas como referente o indicador dimensão. Ao omitirmos a possibilidade de obter uma visão relativizada dos nossos problemas, face àqueles que se levantam para outras áreas do conhecimento e da formação, omitimos também a possibilidade de nos compararmos e de nos medirmos e de obter através desses indicadores a dimensão exacta (porque relativa) que nos explica como parte de um todo plural, diverso e complexo.

Por isso, e relativamente ao título, realizemos um recuo estratégico como única forma de garantirmos um distanciamento razoável ao nosso objecto de estudo mais habitual – o acto educativo enquanto acto de formação – sobre o qual costumamos, por vezes sem dar conta, *esborrachar o nariz*, comprometendo, nessa proximidade, toda a possibilidade de ver para além do círculo estreito das nossas idiossincrasias.

Centremo-nos então, numa primeira análise, nos conceitos de supervisão e de formação sem o compromisso de o estarmos, desde já, a fazer em relação com a profissionalidade docente, visto que quer um, quer o outro, são conceitos que, na sua acepção mais lata, podem ser remetidos para outros domínios da profissionalidade e para diferentes níveis dos respectivos

processos de profissionalização, ganhando com isso novos contornos e maior poder explicativo. É hoje bastante claro na investigação mais recente e pela crescente globalização dos fenómenos que alguns dos problemas com que a formação de professores se defronta apresentam uma tipologia muito próxima de outros que são identificados na formação de outros profissionais.

### **formação e supervisão: dimensão epistemológica princípios, paradigmas e concepções de formação**

Quando nos referimos à existência de problemas comuns a diferentes tipos de profissionalidade não estamos, obviamente, a falar de problemas relativos à especificidade dos conteúdos de cada área/profissão ou à especificidade técnica das intervenções metodológicas e estratégicas que lhes são afins, mas sim dos problemas que, incidindo sobre a grande maioria das profissões, lhes são exteriores, provindo das relações entre cada grupo profissional e a sociedade que a todos integra e que, nessa condição, a todos de algum modo determina.

Ou seja, admitimos como primeiro nível de determinação a flutuação das expectativas que cada sociedade, em cada momento histórico, define e coloca como desafio aos seus profissionais.

Esta possibilidade de definição daquilo que socialmente é esperado como efeito de formação, sendo umas vezes mais explícito e outras mais tácito, comporta sempre questões relativas aos objectivos de tal formação, aos princípios que a fundam, aos critérios de determinação de verdade que a legitimam, às metodologias e estratégias utilizadas, aos tipos e níveis de conhecimento que interpela, aos efeitos práticos que a mesma sociedade espera e, para os quais, estabelece, quer os padrões, quer os respectivos indicadores de eficácia. Se considerarmos que estes factores correspondem ao *continuum* que, epistemologicamente sustenta a coerência intrínseca do processo de formação e se aceitarmos como primeiro princípio desta nossa reflexão, a decisão de não o segmentar estamos perante um objecto de estudo complexo mas duplamente integrado, difícil mas inteiro.

Dupla integração que lhe advém, por um lado da organização lógica dos argumentos que lhe conferem a subjectividade específica e, desse modo, a identidade própria enquanto campo de construção do conhecimento profissional ao qual se refere. Por outro lado, uma lógica que lhe advém da sua inserção em contextos físicos e sociológicos mais abrangentes os quais determinam que os profissionais antes de o serem se apresentem previamente irmanados nessa condição primeira que é ser pessoa.

Deste modo, no conceito de formação que defendemos e, seja qual for a área de profissionalização que consideremos, não podemos omitir, alhear ou mesmo subverter a coerência epistemológica que o unifica e lhe confere sentido próprio e muito menos escapar, ignorar ou iludir a contingência sociológica que determina opções de natureza axiológica, prévias a quaisquer outras que, no *continuum* epistemológico devam e tenham que ser tomadas.

Os problemas da formação nas ciências humanas são, antes de tudo, problemas que equacionam a dimensão moral das opções estratégicas, quer na sua dimensão social, quer na dimensão pessoal dos direitos universais que a todos e, a cada qual, assistem.

Este princípio de formação comum a todas as suas modalidades, quando respeitado como condição inalienável, salvaguarda as dimensões da liberdade pessoal e da justiça e solidariedade social, constituindo-se, dessa forma e concomitantemente, como fundamento básico e como objectivo último, configurando na circularidade da interacção humana, o ponto no qual *alfa* e *ómega* se fundem, mas não se confundem. Ou seja, e acercando-nos já do conceito de supervisão, os princípios éticos subjacentes à conduta do formador estruturam procedimentos que, desde o nível da sua conceptualização intencional – *alfa* – garantem um processo deliberado que constitui a organização de situações e de modelos relacionais que permitam aos formandos atingir como objectivos finais do seu percurso os mesmos valores que os princípios básicos estruturantes pressupõem: capacidade para a construção da liberdade e da autonomia para a acção justa e equitativa, para a solidariedade fraterna – *ómega*.

Estruturadas as questões da formação numa relação entre formador e formando que os iguala na dimensão da personalidade antes de os diferenciar na dimensão da profissionalidade, torna-se mais fácil compreender o ponto de vista de Comte-Sponville (DEVELAY, 1995, p. 26) quando define a Filosofia como *uma actividade discursiva que tem por objecto o mundo, por método a razão e, como projecto, a felicidade*. São facilmente reconhecíveis nesta definição o carácter globalizante dos fenómenos humanos, a coerência intrínseca da racionalidade e a sua natureza argumentativa bem como a indicação de finalidades que, tendo como objectivo a felicidade, não pode omitir a questão dos direitos e dos valores que os garantem em toda a actividade humana para cada um dos seus membros.

Deste modo, estabelece-se na relação formativa (à qual presidem os dois conceitos em estudo) uma primeira prioridade que, remetendo para a dimensão filosófica, não a situa nos domínios do transcendente (e, como tal, inacessível fora do âmbito do discurso), mas a pressupõe como dimensão integrante e fundadora da *praxis* humana contextualizada e viva, intencional e livre.

Ao assumirmos, no conceito de formação, o pressuposto anterior (necessidade de justificação axiológica das opções estratégicas relativas à selecção de objectivos, conteúdos, métodos, técnicas, instrumentos e recursos) estamos, conscientemente, a propor uma perspectiva epistemológica de construção partilhada de conhecimento que, no lugar das dicotomias enraizadas no pensamento ocidental, pretende instaurar a compreensão integrada da complexidade que toda a actividade formativa pressupõe.

Trata-se, não de uma atitude retórica ou de mero discurso literário, mas da tentativa de uma compreensão distanciada e activa daquilo que Meirieu (DEVELAY, 1995, p. 31) designa como *la chose éducative*. Permite-nos pensar nos processos de formação *l'ensemble des dimensions qui, généralement sont pensées dans des champs différents sans connexion entre elles. Et, alors que cet aspect composite pourrait légitimement apparaître comme un handicap au regard des beaux discours homogènes produits par ailleurs, il devient ici un atout majeur: il noue, dans une complexité assumée, des réalités avec lesquels l'éducateur doit composer simultanément dans l'action*.

Pensamos pois que, ainda que ao nível da argumentação pudéssemos admitir a legitimidade do olhar dicotómico (e, conseqüentemente, *mutitante*, porque redutor da complexidade) nunca,



ao nível da acção, o formador poderá esquivar-se aos dilemas que o agir intencional no interior de contextos diferenciados, determina.

Ao confrontar-se com o problema “menor” da escolha de estratégias e de recursos terá sempre que ter feito (conscientemente ou não) escolhas de outro tipo e mais decisivas quanto aos objectivos, finalidades e consequências da sua acção e quanto à possibilidade (ou não) de as atingir e, em qualquer dos casos, legitimar as suas opções.

Nesta perspectiva, que a dimensão epistemológica da formação sustenta, o *continuum* de construção do conhecimento ou é de facto um *continuum* e o formador age no interior desse quadro organizacional da sua actividade de forma consciente ou esse processo não se apresenta como uma estrutura de efectiva continuidade, mas sim com situações de hiato, de ruptura, de dicotomia, de separação de instâncias no acesso ao conhecimento e, nesse caso, o formador necessitará de um acréscimo de consciência para poder discernir a natureza, as consequências e as intenções subjacentes a essas descontinuidades que, frequentemente, são historicamente enunciáveis.

A uma epistemologia da prática deve sobrepor-se uma epistemologia da *praxis* ou, conforme Schön (1983, 1987) uma *epistemologia praxeológica* que é o rosto novo dos paradigmas de formação.

Detenhamo-nos, entretanto, neste mesmo autor que, ao propor esta nova leitura da relação entre a filosofia e a epistemologia, nos reenvia para os grandes teorizadores do início deste século de entre os quais se destaca Dewey (1859-1952) e, a partir dos quais, as concepções de formação começaram a apresentar-se enfocadas sobre dimensões particulares de um todo que, até ao momento presente não parou de estilhaçar-se.

Não sendo de referir aqui todas essas dimensões, dada a sua diversidade e cada vez mais acentuada especificidade de análise é, no entanto, importante salientar os movimentos mais recentes da investigação educacional (e na pluralidade das suas especialidades) na qual, numerosos estudos apresentam conclusões que, frequentemente, apontam para a necessidade de contemplarmos mais abrangentemente a pluralidade das variáveis que interferem nesse *métier impossible* tal como Freud designava a educação (Develay, 1995). Pensamos que esta impossibilidade com que Freud adjectivava a actividade educativa se refere exactamente à diversidade e multiplicidade de factores que, em cada acto educativo, se cruzam de forma instante e instável dadas as características dinâmicas das situações e dos processos psicológicos dos sujeitos que as protagonizam. Isto é, à complexidade intrínseca da trans(acção) que se opera entre dois ou mais sujeitos supostamente um formador e outro em formação, mas que, na maioria das vezes, se encontram formando-se reciprocamente. E, neste caso, de novo *alfa* e *ómega*, circularidade nos processos, garantindo a inteligibilidade das contradições que a complexidade pode comportar.

De entre os múltiplos indicadores deste movimento conceptual nascente, que visa e tenta repor uma racionalidade praxica no lugar do racionalismo tecnicista atrevemo-nos, na estreiteza dos

nostros horizontes, a referir Zeichner (1983) que ao enumerar as múltiplas e sucessivas tradições de formação (no seu caso, de professores) sugere, como proposta final, que nos modelos de formação actuais sejam contempladas genericamente todas as dimensões formativas que cada uma das tradições anteriores empolou, mas que, muito mais perigosamente no nosso entender, isolou.

De facto, se é possível em termos teóricos, criar cenários de investigação nos quais múltiplas variáveis são previamente controladas para conseqüente controlo da aleatoriedade que introduzem, não cremos que possam reflectir evidência das situações educativas concretas, nas quais, ela não é de modo algum controlável.

A situação educativa, enquanto acto de formação, é um lugar de representações e um lugar vivo onde a tensão dramática (no sentido grego) gera, momento a momento, uma cadeia de previsibilidades/imprevisibilidades que o fluir natural do tempo se encarrega de tornar efémeras. Umas e outras. Julgamos que esta tomada de consciência simultânea dos efeitos dos factores tempo e lugar, sujeitos, objectos e relações permitiu a Donald Schön estabelecer alguns dos pressupostos sobre os quais radicou a sua perspectiva sobre uma nova epistemologia da prática, e nela, um novo paradigma de formação.

Caracterizando as situações da prática profissional (no seu caso, dos músicos, dos arquitectos, etc.) como complexas, mal determinadas, incertas, ambíguas, imprevisíveis e instáveis, Schön, atinge de forma radical a racionalidade do paradigma de formação tecnicista e instrumental cujos pressupostos assentavam nas supostas certeza, estabilidade e homogeneidade das situações, características que as definiam como bem determinadas, simples e semelhantes e, como tal, com um alto índice de previsibilidade.

Deste modo, parecia lógico que as concepções de formação alicerçadas neste paradigma adoptassem uma metodologia prescritiva segundo a qual bastava ensinar aos profissionais os conteúdos específicos da área, as competências técnicas e as habilidades ou *skills* de execução necessários e afins aos domínios específicos de cada uma dessas áreas ou domínios.

Não se tornava necessário instalar a dúvida e o questionamento quanto aos porquês e quanto às conseqüências, porque alguém havia pensado isso antes e, sobretudo, em vez dos próprios profissionais.

A uma formação para o desenvolvimento progressivo da autonomia e para a consciência crítica, para a construção colegiada dos saberes e para a tolerância da pluralidade e da diversidade de opiniões e de critérios, este paradigma, separando as instâncias do saber e do fazer, do conhecer e do praticar cavou nas sociedades o fosso abissal que anulou a condição primeira de que falávamos anteriormente: ser pessoa e ver os seus direitos reconhecidos. E, em nome de valores particulares, de filosofias descentradas do homem e centradas no valor do dinheiro, no poder e no sucesso emergiram os anti-valores da manipulação, da discriminação, da alienação e outros que repuseram Abel e Caim no falso paraíso que é só de aguns.

*Alfa e Ómega* não se unem na circularidade do homem a homem, no fluir da esperança e da fraternidade que devem iluminar-lhes as frentes e significar-lhes os dias.

A uma formação para a singularidade e para a diferença, para a construção do novo e para o confronto com o indizível futuro, o velho paradigma sustenta uma formação para a dependência, para a homogeneidade, para a manutenção acrítica do passado e para a impossibilidade do confronto com o futuro. Talvez por isso Schön esteja tão na moda. Como, entre nós, se interroga Alarcão (1991) acerca desse súbito interesse pelas ideias de Schön *talvez ele se deva a uma sentida nostalgia e procura de um perdido paradigma que re-instale a complexidade estruturada dos fenómenos humanos*, porque ela os torna mais difíceis mas, paradoxalmente, mais claros.

Sobretudo, que denuncie os equívocos e que nos permita, enquanto profissionais, olharmo-nos num espelho do qual a nossa imagem não nos seja devolvida, à sua semelhança, toda desfeita em estilhaços.

### **supervisão pedagógica**

Sendo a supervisão uma das vertentes do acto formativo, as questões que sobre ela aqui poderemos levantar terão que, naturalmente, ser referenciadas a um dos paradigmas que enunciámos anteriormente. Com efeito, como já vimos, em qualquer deles se pressupõe (numa representação minimalista obviamente), uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se trans(accionam).

A importância da clarificação paradigmática reside no facto de não ser possível no quadro organizacional explícito desta relação triangular (Formador – Conhecimento – Formando) perceber as subtis diferenças que se estabelecem nessa teia relacional consoante ela se desenvolve no quadro de uma racionalidade tecnicista e instrumental ou no interior de uma lógica de reflexividade práxica que a singularidade de cada situação exige e pressupõe.

Ou seja, existem dimensões ocultas, quer nas contingências próprias de cada situação e na especificidade de cada contexto, quer ao nível das concepções e representações dos seus protagonistas que constituem um lado não imediatamente evidente e que podem, por isso, passar absolutamente despercebidas.

Ora, num dos paradigmas interessa que essa dimensão oculta se mantenha, que os princípios e critérios subjacentes não sejam questionados, que a exclusividade do saber do suposto Mestre lhe garanta a permanência da autoridade, *que não suba o sapateiro além da chinela, que cada macaco permaneça quieto, no seu galho*. Abel nunca amará Caim.

*Alfa e Ómega* estão irredutivelmente longe.

No outro paradigma importa compreender a *epistème* para que o *logos* possa estabelecer-se. É necessário ir ao fundo das questões que cada situação coloca e mesmo interrogar a situação caso, nela, as questões não surjam naturalmente. É necessário procurar evidência múltipla e coerência tanta que, com elas, se possa construir um fio organizador que não permita a emergência de um homem envergonhado ou perplexo. É necessário mergulhar na complexidade e extrair dela um conhecimento inteiro e consciente.

É, portanto, absolutamente necessário desvendar o rosto da prática e desfazer os equívocos das análises que sobre ela têm sido feitas ao mesmo tempo que, agindo, se ensaiam pessoal e colectivamente soluções para os problemas que as práticas, na sua diversidade, determinam.

É, portanto, absolutamente indispensável que o *sapateiro suba além da chinela*, ultrapassando os limites da ordem que *razões arbitrárias* determinam para chegar às rupturas que a des(ordem) estabelece nos sem limite da imaginação.

A opção paradigmática e a coragem que lhe está na base suscitam uma reflexão de pormenor quanto a algumas concepções de supervisão ainda fortemente enraizadas.

A primeira dessas concepções tem a ver com a natureza e fontes do conhecimento e, consequentemente, com os procedimentos de supervisão que facilitarão (ou não) a sua emergência.

Conforme Schön, o conhecimento não reside exclusivamente nas mentes dos formadores, pronto a ser transmitido ao aprendente em formação, mas pode estar oculto nos meandros da relação que os bons profissionais estabelecem com as situações e através da qual procuram soluções para os problemas.

E diz também que se o supervisor se dispuser a dar voz ao *silent game* dos seus processos cognitivos nesse exercício dialogante com a realidade, o aprendente poderá por sua vez, acompanhá-lo nessa compreensão, sendo, simultaneamente, co-autor dessa aventura discursiva de construção do seu saber pessoal e pragmática de intervenção no real com o fim de o melhorar e inovar.

Este modo de supervisão assenta no pressuposto da possibilidade da construção intrapessoal do conhecimento, através da trans(acção) interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais.

Como é óbvio, não nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação. Ou seja, integra e une o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com o conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, *só nela reside*.

Fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade praxeológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes. *Alfa* e *Ómega* retomam caminhos de convergência ou será que no céu aparecem sinais de que Platão é, finalmente, morto?

A segunda reflexão tem a ver com as concepções de aprendizagem e, conseqüentemente, com os papéis do supervisor e com as concepções de supervisão.

Se aprender é uma caminhada solitária à procura de um conhecimento oculto nas situações e de um saber tácito e de difícil verbalização nas mentes dos supervisores, tendo apenas alguns referentes prévios, quem poderá arrear as cortinas do óbvio (tantas vezes enganoso) e trazer à luz os conceitos, os valores, as relações e as premissas com que a razão e a emoção tecem os nossos actos de vida?

Quem poderá desconstruir cautelosamente a complexidade, desfazer e clarificar ambigüidades, justificar e fomentar as diferenças, prever e antecipar incertezas, compreender e explicar subjectividades?

Quem poderá dar sentido ao real, transfigurando-o nos símbolos que hão-de constituir, para o outro, a marca do seu tempo no lugar e na cultura que lhe garante a matriz identitária e a auto-estima?

Quem lhe mostrará o espelho no qual se inscrevam, claras, as respostas quando perguntar:  
– *Espelho meu?*...

Quem lhe pousará o braço no ombro quando o espelho ficar mudo?

Quem juntará Alfa e Ómega no horizonte dos desejos e quem reporá a paz que separou Abel e Caim?

Quem falou aqui de supervisores e de supervisandos e quem disse aqui que a fraternidade é uma utopia?

### **referências bibliográficas**

ALARCÃO, I. “Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores”, in: *Cadernos CIDInE 1*, 1991, p. 5-22.

DEVELAY, M. “L’indispensable réflexion épistémologique”. *Cahiers Pédagogiques*, nº 334, 1995, p. 25-28.

MEIRIEU, Ph. “La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l’éducation?” *Cahiers Pédagogiques*, nº 334, 1995, p. 31-33.

SÁ-CHAVES, I. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, 1995.

SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1987.

SOUSA SANTOS, B. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

ZEICHNER, K. "Changing directions in the practicum: looking ahead the 1990s". *Journal of Education for Teaching*, vol.16, nº 2, 1990, p. 105-132.



## capítulo 12

# **são metáforas, senhores... a construção de conhecimento pela (des)construção do(s) sentido(s)**

### **enquadramento de referência**

Conta a lenda que, indo a Rainha Isabel de Portugal em visita aos seus pobres, levando-lhes o pão no regaço, foi surpreendida por seu marido, o Rei, que quis saber o que ali transportava. Entreabrindo as pontas do seu manto, Isabel terá respondido *São rosas, meu Senhor...* e, para espanto de quem viu, o pão havia-se de facto transformado em perfumadas rosas. O que a lenda não conta mas sugere é então, não apenas a bondade manifesta da Rainha, mas a profunda modéstia e humildade de quem faz o bem sem procurar qualquer tipo de reconhecimento. Esta sugestão é feita através de um uso da linguagem no qual a substituição da palavra *pão*, pela palavra *rosas*, faz omitir uma situação para, no seu lugar, instaurar outra que a reconfigura num novo quadro de significações, mas que, com aquela, apresenta algum tipo de relação e verosimilhança.

Ao darmos este título à comunicação que aqui apresentamos *São metáforas, Senhores...* o que procurámos foi reproduzir este mesmo fenómeno, substituindo na fala da Rainha a palavra *rosas* pela palavra *metáforas*, mantendo a estrutura de interlocução entre um emissor e cada um dos receptores que a esta forma discursiva possa ter acesso. Retomámos, deste modo, a possibilidade de *falar de uma coisa em termos de outra*, isto é, procurámos construir nova metáfora a partir daquela que a lenda consagrou e que, no seu poderoso impacto, traduz com clareza as razões pelas quais Isabel, sendo Rainha, mereceu também vir a ser reconhecida como santa.

O que nos importa pois é retomar a ideia segundo a qual também neste nosso caso, subjacente à palavra *metáforas* existirá um outro constructo que, à semelhança do pão, se elipsa da estrutura de superfície do discurso, para nele ficar latente e imerso, sem visibilidade aparente, à espera de um jogo de significações e de procura de sentidos que o venha a reencontrar. Ou seja, importa-nos chamar a atenção para o uso do discurso metafórico e para as possibilidades que tal estratégia oferece na relação ensino-aprendizagem ao permitir que conceitos ou ideias possam ser compreendidos em termos de outros que, por serem portadores de novas significações, abrem o leque de possibilidades de compreensão ao(s) interlocutor(es).



Nesse caso, a metáfora será sempre da parte do emissor um outro modo de falar da *coisa* inicial e, da parte do receptor, uma nova via de acesso aos seus significados, porventura mais próxima dos seus campos habituais de análise e de vida e, por isso mesmo, facilitadora do entendimento e da compreensão através da construção partilhada de sentidos atribuídos (pelo emissor) e atribuíveis (pelos possíveis receptores).

Sem menosprezar os contributos da tradição clássica que, sobretudo a partir de Aristóteles, Cícero e Quintiliano, instaurou o reconhecimento desta forma discursiva como base da Retórica e fundamento da Poesia, retomaremos aqui o pensamento de Paul Ricoeur, quando este autor insiste no poder criativo e revelador da metáfora através da resolução da dissonância semântica entre os dois tipos de formulação nela propostos. Tal processo ao implicar o receptor nessa resolução e nessa procura, realça a dimensão hermenêutica do fenómeno metafórico e a importância dos processos de interpretação na construção e encontro de sentido, ou seja, realça o seu uso como estratégia do discurso conforme se lhe refere Paul Ricoeur<sup>1</sup>. Tal perspectiva situa-nos no campo da semântica como extensão do campo da semiótica, percebida esta enquanto estudo das palavras entendidas como signos.

Desta forma o autor expande o conceito de metáfora aos domínios do mundo das ideias e da sua interpretação, ou seja, ao mundo da filosofia, sem deixar de o considerar um fenómeno da linguagem. É, aliás, com base em Ricoeur que Lakoff, G. e Johnson, M. (1980) constroem as suas teses sobre este assunto, nomeadamente na sua obra *Metaphors we live by*, reafirmando estes autores que a essência da metáfora é a *compreensão e a experiência de uma espécie de coisa em termos de outra* (1980: 5). A sua tese central é a ideia segundo a qual o nosso sistema conceptual habitual, em termos do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente de natureza metafórica. Ideia que, ligada à construção dos nossos sistemas conceptuais mais comuns, e tal como o título do seu livro também sugere, aponta para a importância que estes autores atribuem à cultura e aos seus sistemas de representação (p.e. a linguagem) como factores profundamente imbricados com o fenómeno metafórico.

De acordo com esta perspectiva, parece-nos que o sucesso na resolução da dissonância entre os dois constituintes da metáfora reside em primeiro lugar num razoável grau de aproximação e de possibilidade de inter-relação entre eles, isto é, na qualidade intrínseca da metáfora. E, em segundo, na qualidade dos sistemas conceptuais que Weinrich, H. (1981, p. 365)<sup>2</sup> designa por *campos de imagens* dos receptores, os quais, na sua especificidade e diversidade, possam facilitar o exercício interpretativo isto é, o encontro de sentidos diversamente manifestos, mas presentes em cada um dos termos constituintes. Estes campos conceptuais, conforme refere o autor são, à partida, de natureza cultural e social e desse modo trans-individuais, constituindo em si mesmos um terceiro elemento constituinte da

1 Estas reflexões são profundamente analisadas por Eduardo Fonseca (1995) na sua Tese de Doutoramento *A Compreensão de Alguns Tipos de Metáforas por Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*, apresentada em 1995, na Universidade de Braga, Portugal.

2 Cf. Fonseca, E. *Op.cit.* (1995, p. 196).

metáfora: aquele que permite a intersecção dos dois domínios anteriormente considerados. Tais quadros de referência representam aquilo de que, cada qual individualmente se apropria da cultura a que pertence, instituindo o particular no geral, o individual no colectivo, isto é, uma forma pessoal de viver, ver e experienciar o mundo para, num processo contínuo, poder (re)organizar e (re)construir os seus conhecimentos, convicções e crenças. Ou seja, continuar a aprender compreendendo, dando sentido, estabelecendo consonâncias entre si mesmo e as dissonâncias que encontra.<sup>3</sup>

No caso do uso de metáforas, o estabelecer a consonância é então encontrar as semelhanças entre os seus dois termos iniciais (comparado e comparante), procurando estabelecer relações (intersecção) entre esses dois universos de significado para encontrar a ideia comum, num processo de inferência e de descoberta que se apresenta sempre lúdico, activo, auto-implicante e por isso criativo, original e gratificante. Lakoff e Johnson (1980) referem que esta intersecção entre os constituintes iniciais da metáfora ocorre na mente dos receptores, entre as proposições constitutivas, tratando-se de um tipo de operação mental. Perspectiva que é reafirmada por Wittgenstein (1991) quando este autor salienta que todo o acto cognitivo é um acto de *ver como*, profundamente enraizado no fenómeno da linguagem.

Também Searle (1969, p. 26, *in*: FONSECA 1995, p. 268) retoma estas questões, acentuando que o sentido metafórico tem a ver não apenas com o seu conteúdo semântico, mas também com as intenções do locutor (produção da metáfora), e ainda com os efeitos que este procura produzir no alocutário (receptor) ou seja com a compreensão das ideias que, nele, se entrecruzam. Dito de outro modo, o uso de metáforas pode ter um sentido pragmático por relação com as intenções daqueles que as utilizam nos seus discursos o que de imediato nos remete para a sua utilização em educação como estratégia intencional de ensino-aprendizagem.

Fonseca, E. (1995, p. 319) sintetiza estas ideias naquilo que designa por *raízes da metáfora* para afirmar que, esta, radica em aspectos de natureza da actividade cognitiva humana, do modo de organização e combinação de signos linguísticos, da aquisição da linguagem, mas que nunca poderia existir sem os processos de representação do conhecimento que são próprios dos seres humanos e que são dependentes, entre outros factores, da cultura, ou talvez melhor das subculturas em que os sujeitos estão imersos. Conforme o autor, é a cultura no seu geral (mas não concebida como um todo uno e uniforme) que conforma as representações que o sujeito faz, quer do seu mundo interior quer do mundo exterior, sendo ela que fornece os quadros de referência no interior dos quais há-de ser encontrada a relação metafórica (FONSECA, E. 1995, p. 320).

3 Conforme Fonseca, Weinrich esclarece que a relação da metáfora com a cultura torna-a mais precisa. Não se tratando de uma relação directa e simples, mas de uma relação mediatizada por esse universo de imagens, crenças e ideias, não muito definido ou coeso, mas que funciona como uma espécie de líquido amniótico que permite estabelecer relações significativas entre as ideias, dando origem ao *disparo metafórico* (1981, p. 197).

### metáfora e aprendizagem

Três ideias do quadro anterior de análise nos parecem fundamentais na compreensão da importância que o uso de metáforas possa ter na relação ensino-aprendizagem. A primeira será a necessidade de escolha intencional e cuidadosa das metáforas para garantir a possibilidade de tangência e/ou de intersecção entre os termos seus constituintes de modo a que, pela proximidade de significação, os aprendentes possam estabelecer relações de compreensão entre a ideia de principal e a ideia utilizada como comparante ou subsidiária. A segunda será o carácter pragmático do seu uso, isto é, a consciência da sua utilidade para a consecução dos efeitos esperados. Por fim, o reconhecimento da importância dos contextos dos possíveis receptores, enquanto sistemas de representação e formas de ver e de experienciar o mundo, por forma a facilitar a construção da consonância da metáfora com esse modo particular de ver e compreender outras realidades e outras perspectivas.

Estas ideias parecem-nos remeter para princípios que sustentam toda a relação de ensino-aprendizagem e que a definem como uma actividade consciente, intencional e estratégica, com finalidades claramente definidas, com o compromisso ético e pragmático da sua consecução e ainda com a ideia de que os contextos de vida e as suas representações constituem um factor decisivo nas novas compreensões que, interactivamente, se pretendem instaurar.

Assim, o uso do discurso metafórico pode, como vimos, ser entendido como estratégia de ensino-aprendizagem que, se tomadas em conta as precauções que a problemática levanta, parece contribuir para facilitar a compreensão de determinados conceitos e de determinadas relações e perspectivas dos quais o aprendente se apropria através do jogo cognitivo que procura estabelecer, quer entre eles e as suas representações metafóricas, quer entre a metáfora e as representações que possui acerca das suas vivências e conhecimentos prévios. Trata-se, deste modo, do encontro entre dois discursos reflexivos: o do professor que deve conhecer esse *background* contextual e cultural dos alunos para poder encontrar a *coisa outra* com a qual relaciona a *coisa primeira* de modo a que, não apenas garanta a possibilidade de intersecção entre as duas, mas também entre estas (entendidas como metáfora) e o quadro de representações (linguagens e culturas) dos alunos. E trata-se também do discurso reflexivo do aluno que, partindo deste mesmo saber prévio, irá confrontar-se com a necessidade de resolução da dupla dissonância (entre cada um dos termos da metáfora e entre esta e o seu quadro conceptual prévio), num processo de procura e de descoberta das relações que lhe hão-de configurar um saber novo através de nova compreensão que se traduzirá na (re)configuração do seu saber inicial.<sup>4</sup>

Os processos de interacção reflexiva subentendida nesta estratégia não podem deixar de trazer à mente a estrutura que organiza as diferentes e múltiplas dimensões do conhecimento profissional dos professores que, em anteriores ocasiões reflectimos, em co-autoria com Alarcão, I. (1998), a

4 Donald Schön (1983) designa este processo cognitivo de natureza intrapessoal como *silent game* o que nos parece constituir uma boa metáfora para significar a complexidade desses jogos cognitivos subjacentes à construção de conhecimento.

partir dos contributos propostos por Lee Shulman (1986; 1987) e também por Freema Elbaz (1988). Dessa proposta, que pretende analisar o *conhecimento em acção* do profissional professor, parece-nos de salientar nesta oportunidade a dimensão *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo* que, tal como Shulman se lhe refere, é a capacidade que estes profissionais têm de tornar o conhecimento de conteúdo (próprio das diferentes áreas do conhecimento) compreensível pelos aprendentes, tendo, para isso, em conta as características que estes apresentam (sistemas prévios de representações) no interior das situações e dos contextos que lhes determinam formas específicas de linguagem e de cultura e à luz dos fins, objectivos e valores que fundamentam a Educação. Shulman vai mesmo mais longe, afirmando que tal capacidade pressupõe uma especial combinação de conhecimento científico e de conhecimento pedagógico que responda diferenciada e adequadamente às características físicas e psicológicas dos aprendentes.<sup>5</sup> Nesse exercício, refere o autor, podem ser utilizadas metáforas, analogias, demonstrações e exemplos, que é como quem diz um novo termo ou uma outra forma de abordar o conhecimento de conteúdo, ou seja, aquilo que nos parece ser a recomposição do conceito inicial de metáfora: compreender e experienciar uma coisa como se fosse outra, para que cada aluno possa fazer das duas ideias uma só, equilibrando a tensão que a possível, mas não irredutível dissonância entre as duas, possa conter.

### **alguns casos exemplificativos**

Não obstante os múltiplos desdobramentos e análises que poderiam continuar a ser feitos ao fenómeno metafórico, parece-nos que para o objectivo ao qual este trabalho se propõe – reafirmar a importância do uso do discurso metafórico como estratégia facilitadora dos processos de compreensão dos aprendentes – as referências conceptuais enquadradoras parecem-nos reforçar tal possibilidade. Sendo esta a nossa convicção desde há muito, provavelmente sustentada por um conhecimento de natureza tácita (conforme se lhe refere Donald Schön) e proveniente, quer do seu uso nas nossas práticas docente e supervisiva, quer sobretudo da reflexão que fazemos sobre as estratégias que nelas usamos e nos efeitos que constatamos nos nossos alunos, parece-nos de algum interesse, à boa maneira shulmaniana, ilustrar tal ideia com alguns exemplos retirados dos *portfolios* reflexivos dos nossos alunos e nos quais o uso do discurso metafórico nos pareceu de fulcral importância na compreensão de conceitos de mais elevado grau de complexidade. Definiremos três casos exemplificativos de como dizer uma coisa em termos de outra sendo, esta outra, contextualizada e mais próxima dos quadros de cultura e de linguagem dos aprendentes. Não procuraremos fazer a análise didáctica especificada em toda a extensão de todas as implicações cognitivas subjacentes aos processos mas, tão só, salientar a relação entre a ideia central referente ao conhecimento de conteúdo (percebido como comparado ou termo principal da metáfora) e a ideia referente à sua (des)construção (termo comparante ou subsidiário da ideia principal em aprendizagem).

5 Shulman, L. refere que *Pedagogical Content Knowledge represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction* (1987, p. 8). Referindo-se especificamente aos processos cognitivos, Shulman salienta que é importante *to becoming able to elucidate subject matter in new ways, reorganize and partition it, clothe it in activities and emotions, in metaphors and exercises, and in examples and demonstrations, so that it can be grasped by students* (1987, p. 13).

Os processos de inferência e de produção de sentido deverão ocorrer, tal como nas situações reais de ensino-aprendizagem, nos processos interpretativos que cada leitor, de acordo com o seu quadro teórico de representações, possa estabelecer de forma sempre pessoal e sempre única.

**caso um**  
**do comparado...**

Partindo do pressuposto segundo o qual ninguém aprende na vez de ninguém, pretende-se levar os aprendentes, futuros professores, à compreensão do papel dialógico que professor e aluno desempenham na relação ensino-aprendizagem. Sobretudo, tornar claro que podem ser desenvolvidas estratégias de ensino sem que haja necessariamente aprendizagem, pelo que o professor deverá estar consciente da necessidade de auto-implicar o aluno nesse processo como condição imprescindível para que a relação possa estabelecer-se.

**... ao comparante**

Conta John Dewey que uma mulher tendo belíssimas maçãs para vender, desenvolveu todos os esforços e procedimentos adequados a que, tal, pudesse acontecer. Planificou, agiu, disponibilizou, quis vender. Porém, e embora persistindo nessa tentativa todo o tempo em que o mercado esteve aberto, nenhum comprador, comprou de facto qualquer das suas belas maçãs. Depois de todo o seu esforço, esta mulher regressou a casa com o cesto de maçãs intacto, não podendo afirmar que havia vendido maçãs.

**... intersecção...**

Tal como esta mulher, também o professor... e também o aluno podem...

**caso dois**  
**do comparado...**

Partindo do pressuposto segundo o qual o desconhecimento daquilo que o futuro reserva coloca questões e pode provocar medos geradores de inibições para a acção, pretende-se desenvolver esquemas conceptuais estruturadores da confiança nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros e actuais professores. Tal objectivo passa pela incentivação para a acção, da motivação para enfrentar o desconhecido, da abertura ao novo, da iniciativa pessoal e pela consciência de que ninguém viverá na vez de ninguém. Trata-se de *escrever*, com actos, a *história de vida* que cada qual tem, conscientemente ou não, que *escrever...* e trata-se também de tornar claro que a acção é conhecimento...

**... ao comparante**

Quando era menina, lá pelos anos cinquenta, a minha tia Suzana costumava, quando ainda não havia iluminação pública nas ruas das aldeias portuguesas, acompanhar-nos ao baile de Domingo, transportando, suspensa da sua mão, uma lanterna. Éramos sempre sete, oito, por vezes dez pessoas entre tios, tias e primas. O problema era chegar ao baile com os sapatos enlameados o que não era bonito nem agradável. Foi ela quem, um dia, nos chamou a atenção: dêem os vossos passos dentro do círculo de luz que a lanterna projecta. À medida que vou andando, com ela, haverá sempre uma parte do caminho que, estando escura, fica iluminada. Caminhemos juntos no seu interior. Caminhemos na luz desde casa até ao baile...

### **... intersecção...**

Tal como no caminho do baile, não precisamos de, à partida, conhecer todo o caminho do nosso futuro. Basta habitar um certo *círculo de luz* e transportá-lo connosco...

### **caso três do comparado...**

Partindo do pressuposto segundo o qual os jovens, futuros professores, possuem representações muito fortes e enraizadas dos modelos de ensino-aprendizagem que vivenciaram enquanto alunos, pretende-se fazê-los compreender a importância da acção reflexiva (conhecimento pedagógico de conteúdo) que lhes permita construir para cada situação educativa e para a especificidade dos seus aprendentes, estratégias adequadas e responsivas à diversidade e dinamismo dessas mesmas situações. Ou seja, torná-los profissionais reflexivos e críticos, agindo como construtores de currículo e não como meros reprodutores de modelos, ideias e perspectivas de outros. É a estruturação progressiva da autonomia e da rejeição dos “modelos” percebidos como *receitas* supostamente aplicáveis a todas as situações, independentemente da especificidade dos contextos, das circunstâncias e das contingências...

### **... ao comparante**

Um amigo meu, brasileiro, passeava o sobrininho, quando de súbito se abateu sobre eles uma grossa chuvada. Pedro, o pequenino, perguntou:

– Titio, de onde vem a chuva?

Ao que o tio se aprontou a responder:

– Do céu, Pedrinho. Você não está vendo?

E, para sua surpresa e espanto, o Pedrinho retorquiu:

– Mas titio, onde estão os *buraquinhos*?

### **... intersecção...**

Tal como a chuva, na relação ensino-aprendizagem existem outras formas de acção que não são simplesmente a modelação...

### **limitações e conclusão**

A complexidade que, a todos os níveis conceptuais (semiótico, semântico, pragmático) o fenómeno metafórico pressupõe, está claramente expressa na sua permanência ao longo de mais de dois milénios e sobretudo na atenção que durante todo o século XX inúmeros cientistas lhe dedicaram.<sup>6</sup> Porém, é dessa mesma complexidade que nos parece emergir, de forma muito relevante, a compreensão da importância que o seu uso reveste na possibilidade de comunicarmos, de estabelecermos sentidos particulares para os discursos pessoais e de estes poderem fazer sentido para outros que, por via, estabelecem consonância, compreensão e sentido.

Ao permitirmo-nos, enquanto pessoas e sobretudo enquanto professores, saber utilizar formas discursivas diversificadas e tipos de linguagem que facilitem e promovam esse encontro do sentido que se pretende seja compreendido pelos alunos, estaremos porventura a prestar um

6 Fonseca (1995, p. 512) acentua que essa complexidade é tal e tem tais implicações que é difícil encontrar dois autores com um conceito de metáfora muito próximo.

serviço ao conhecimento científico, aproximando dele os aprendentes pela negociação das relações com os seus campos de imagens e sistemas de representação do mundo. Mas estas são hipóteses que naturalmente ficam à espera de verificação para além do fascínio que o seu uso empírico apenas pode testemunhar e exploratoriamente descrever aqui. Conscientes no entanto de que um dos riscos poderá ser sempre que a formulação metafórica possa reter em si mesma a atenção do aprendente. E, nesse caso, Mao Tze Tung terá tido razão quando se queixava de que, querendo apontar a lua, aqueles a quem dirigia, olhavam fixamente para o seu dedo, apontando...

### referências bibliográficas

ARISTÓTELES – *Poética*. Sousa. E. (trad.). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1986.

ELBAZ, F. “Cuestiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores”, *in: Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Villar Angulo, L. (dir.). Alcoy: Marfil, 1988, p. 87-95.

FONSECA, E. *A Compreensão de Alguns Tipos de Metáforas por Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade do Minho, Braga, 1995.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Metaphors we Live By*. Chicago: University Press, 1980.

RICOEUR, P. *A metáfora viva* (trad.). Porto: Reis Editora, 1983.

SÁ-CHAVES, I. *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, 1994.

SÁ-CHAVES, I. e ALARCÃO, I. *Teacher's Professional Knowledge: a Multidimensional Analysis Using Photographic Representation*, 1998. (<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents>)

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SEARLE, *Os Actos de Fala* (trad.). Coimbra: Almedina, 1984.

SHULMAN, L. “Those Who Understand: Knowledge growth in Teaching”, *Educational Research*, Vol. 15, nº 2, 1986, p. 4-14.

SHULMAN, L. “Knowledge Growth in Teaching”. *in: A. Nóvoa (org.), Investigação Educacional*. Universidade Técnica de Lisboa: I.S.E.F., 1987, p. 88-98

WEINRICH, H. *Moneda y Palabra. Investigaciones sobre un Campo de Imágenes*. Madrid, Gredos, 1981.

WITTGENSTEIN, L. *Aulas e Conversas* (trad.). Lisboa: Cotovia, 1991.

## capítulo 13

# o significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada

Idália Sá-Chaves e Isabel Alarcão

### **estruturalismo, pós-estruturalismo e reconstrução estruturalista *não standard***

A procura de conhecimento cada vez mais aprofundado conduz à investigação em detalhe de cada uma das múltiplas dimensões que configuram a matriz do acto pedagógico, enquanto fenómeno educacional. Este movimento caracteriza-se por um efeito de descentração relativamente à estrutura complexa e de acentuação enfática na multiplicidade dos seus desdobramentos conceptuais. Trata-se de uma questão que ultrapassa a problemática educacional, caracterizando de forma semelhante todas as áreas do conhecimento e da *praxis* humana.

O valor do conhecimento produzido em cada um dos campos do saber pelos seus próprios especialistas é hoje inquestionável. Quer se trate do conhecimento produzido no âmbito das ciências naturais, quer se trate dos matizes que as ciências sociais e humanas têm vindo a acrescentar-lhe é, de facto, o aprofundamento conceptual e a consequente e imparável emergência de novas áreas científicas que fará a história do século que agora terminou.

Cada especialidade, enquanto modo particular de ver e de interpretar o mundo, luta pelo seu próprio reconhecimento, apresentando e sustentando os atributos da sua especificidade como garante de identidade própria, de autonomia e de independência, mas deixando em zonas de maior obscuridade o facto de todas terem, como referente estruturante, o mesmo mundo.

Deste modo, e reafirmando embora a importância destes desenvolvimentos e do conhecimento neles produzido, aquilo a que este movimento de descentração também tem vindo a conduzir é à dificuldade, cada vez mais acentuada, de se poder fazer a captura do sentido global e estruturante dos fenómenos em estudo, isto é, de os compreender na sua complexidade.

Este movimento, pelas suas características de tipo analítico, apresenta uma feição pós-estruturalista que o configura como um modo de desconstrução de uma matriz fenomenológica mais integradora e complexa e, por essa razão, facilitadora de abordagens mais compreensivas dos seus significados. Assiste-se, assim, a uma dimensão em ganho que corresponde a uma atitude de aprofundamento conceptual, mas assiste-se, concomitantemente, a uma dimensão



em perda que corresponde a delimitações estruturais e relacionais passíveis de ocultar, por distanciamento, o sentido global dos objectos de estudo.

O risco que se corre é o de *tomar a nuvem por Juno* e de, nesse erro, se comprometer irremediavelmente a possibilidade hermenêutica da compreensão.

É nesta tensão essencial entre a importância da parte e a importância do todo que se têm vindo a construir os discursos que representam os modelos de racionalidade subjacentes a diferentes paradigmas de investigação e de produção de conhecimento.

Aos dias de hoje tudo chega fragmentado, dividido, em migalhas: sucessivas bifurcações conduzem, inexoravelmente, a novos dualismos que traduzem a superespecialização desvinculada da visão do todo referencial. A ruptura instalada entre os princípios estruturantes do paradigma cartesiano e das formulações emergentes desta nova postura, caracterizam a crise que, neste nosso século, se vive e o atravessa.

Morin (Ciência com Consciência, s/d: 26) alerta para ela, referindo que deste conflito nasceu, indiscutivelmente, um nítido progresso científico, quer ao nível da especialização, quer ao nível da quantificação, mas que nasceu também um *neo-obscurantismo generalizado, produzido pelo mesmo movimento das especializações, no qual o especialista se torna ignorante de tudo aquilo que não é a sua disciplina*.

Sousa Santos, em Um Discurso sobre as Ciências (1987, p. 23), afirma que *são hoje muitos e fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica próprio do positivismo atravessa uma profunda crise... Primeiro, que essa crise é, não só profunda, como irreversível; segundo, que estamos a viver um período de revolução científica, que tendo começado com Einstein e a mecânica quântica não se sabe ainda quando acabará; terceiro, que os sinais nos permitem tão só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário, mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante*. As vanguardas do pensamento actual tendem, pois, a vencer esta tensão, sugerindo abordagens de tipo sistémico e mais integradoras, que procuram perceber a realidade objectiva através da dialéctica subjectiva que atribui ao homem a responsabilidade pela consciência, pela memória e pelo sentido da história. Ou seja, pela continuada construção de uma culturalidade que, integrando culturas e saberes específicos, diferenciados e múltiplos, os torne instrumentos de interpretação estrategicamente privilegiados, quanto à possibilidade de encontrar novos sentidos e novos significados para a aventura da humanidade.

Neste quadro não são de estranhar, bem pelo contrário, os desenvolvimentos conceptuais mais recentes que em todos os campos do saber científico, artístico e/ou tecnológico apontam para alterações na configuração da sua matriz compreensiva.

O significado latente nessa alteração é a procura de modos explicativos mais latos, que viabilizem a compreensão dos fenómenos na sua integralidade e coerência interna.

Uma simples revisão do discurso presente numa grande maioria da literatura em ciências humanas vinda a lume mais recentemente constitui um indicador poderoso dessa mudança. Apelos à compreensão integradora surgem no uso de termos que, no seu todo se propõem evidenciar a necessidade de *transpor o abismo*. Ou seja, entre outras, de fazer a ligação entre a teoria e a prática, entre a acção e a cognição, entre as dimensões do desenvolvimento humano, entre o saber e saber fazer, entre este e o saber ser, entre o ensino e a aprendizagem, entre o professor e o aluno, entre a escola e a família, etc. Destacamos, a título de exemplo, a utilização generalizada dos prefixos inter-, pluri-, trans- ou meta- que cumprem, ao nível da linguagem, essa função transdutora.

Tal como Stronach (1996, p. 368) refere, do que se trata é de tentar divisar os novos significados de configurações conceptuais que, partindo de posturas pós-modernistas, apontam para as novas metáforas que esbatem as *fronteiras* que os pressupostos de fragmentação e de divisão tão marcadamente acentuavam.

Conforme o autor, trata-se de um *cluster* conceptual que procura perceber os espaços da dialéctica que é possível estabelecer entre polaridades, permitindo compreender relações numa compreensão do *in-between-ess* (MACLURE, 1996).

Entre outros, aquele autor refere a relação entre os conceitos de inclusão/exclusão, superfície/profundidade, real/irreal, natureza/cultura ou ainda entre a história e o mito como dimensões que são dificilmente compreensíveis fora da dialéctica que os explica mutua e relacionalmente. Aos pressupostos que, segundo Lyotard (1984) sustentavam a modernidade entendida as *a search for unitary truth and certainty* ou seja, que estabeleciam os mitos fundadores de uma possibilidade compreensiva universalista, vieram a contrapor-se os valores da diversidade ecológica e cultural, da pluralidade e da diferença que sustentaram aproximações à realidade também ela diferenciada, múltipla e plural. À utópica e mítica metanarrativa da crença no universalismo opôs-se a emergência de narrativas locais, situadas, explicadas pelas idiossincrasias de cada sub-sistema considerado. Porém, aos perigos dos seus excessos, começa a emergir uma nova configuração que repõe o sentido da estrutura, salientando nela o indiscutível absolutismo dos valores do humano, independentemente das diferenças (individuais, sociais e culturais) e, acentuando também a importância do relativismo dos processos, modelos e estratégias que racionalizam mais coerentemente cada circunstância ecológica e temporalmente definida.

Giddens (1994) remete-nos para o conceito de *modernidade tardia* – o nosso mundo de hoje – cenário no qual considera a importância fulcral da reflexividade como tarefa que tem de cumprir-se no meio de uma confusa diversidade de opções e de possibilidades. E alerta-nos também para o facto de esta *modernidade tardia* se caracterizar por uma *cultura do risco* no qual o futuro é continuamente trazido para o presente através da organização reflexiva dos ambientes do conhecimento. Conforme o autor, em circunstâncias de incerteza e de variedade de escolhas, as noções de confiança e de risco assumem um papel decisivo que deverão pautar os limites da relação entre o pessoal e o social, entre o local e o universal, entre o legítimo e o ilegítimo.

Outros autores encontram outras designações para esta nova configuração. Porém, essa diversidade esconde, mas não impede que se perceba o seu significado mais profundo: uma filosofia de re-humanização que, timidamente embora, em alguns círculos já se aponta como uma nova renascença.

Porém, trata-se de uma (re)leitura estratégica da evolução do pensamento ocidental que, tal como Quentin Skinner (1992) acentua, invocando Gadamer (1975) não está interessada apenas na indagação das causas ou na concepção de leis, mas no processo circular de tentativa de apreensão do todo em termos das diferentes partes e das partes em termos do contributo que prestam para o sentido do todo.

Convém, a finalizar esta pretensão, alertar para as limitações que também esta perspectiva comporta, tendo em atenção a natureza culturalmente determinada dos nossos horizontes e preconceitos, bem como a pluralidade semântica das situações que, frequentemente, tornam o objectivo de captura do seu sentido global uma tarefa extremamente difícil se não mesmo impossível.

### **a reconfiguração da estrutura conceptual nos cenários de supervisão**

Como referimos atrás, a configuração de perspectivas de abordagem às diferentes problemáticas, seguindo um modelo mais ou menos descentralizador, não se restringe a um campo específico do conhecimento. Por isso, as abordagens às questões educacionais e nelas aos cenários interpretativos da função supervisiva nos processos de formação, não escapam a esse pressuposto conceptual.

Deste modo, o nosso contributo para a *grande conversa* que, aqui se continua, decorre da nossa experiência profissional duplamente perspectivada. Em primeiro lugar, numa dimensão investigativa, enquanto tentativa de melhorar a compreensão da relação entre formador e formandos. Em segundo lugar, numa dimensão formativa, enquanto processo de intervenção nas estratégias de formação de professores, no contexto português.

Desta dupla função emerge, com frequência, a constatação da incongruência entre uma matriz teórica referencial, altamente especializada, que incide num dos aspectos particulares da formação e uma matriz pragmática que, sistematicamente nos devolve situações pedagógicas reais, diferenciadas, múltiplas, todas elas únicas, dinâmicas e instáveis, porém sempre e, por isso mesmo, complexas, totais e indissociáveis na sua coerência intrínseca.

O nosso dilema particular desenha (e desenha-se), pois, sobre o dilema público que partilhamos com a comunidade científica: ao discurso de configuração mais ou menos fragmentária da teoria opõe-se-nos, sistematicamente, o discurso de configuração integradora da *praxis*. Ou seja, confrontamo-nos com situações profissionais, nas quais as palavras são sempre insuficientes e as perspectivas sempre curtas para cobrirem a extensão semântica que a actividade humana, intencional, pressupõe.

Por isso, se nos afigura importante trazer à reflexão uma proposta de reconfiguração conceptual dos cenários de supervisão, na mesma linha de pensamento que Zeichner (1992) utiliza ao propor uma nova hipótese configuracional nas tradições que, ao longo do tempo, guiaram o desenvolvimento dos programas de formação de professores nos Estados Unidos da América. Referindo-se a cada uma dessas tradições (Académica, de Eficiência Social, Evolucionista, Social-Reconstrucionista e de Reflexão genérica) e, destacando a ênfase de cada uma delas, o autor propõe uma nova hipótese cujo significado principal não é dar à reflexão um sentido mais generalizado por oposição ao carácter enfocado das outras hipóteses, mas propor uma nova configuração de abordagem que inclui as especificidades das restantes, porém num jogo reflexivo no qual, estrategicamente, se seleccionam para cada tipo de situação aquelas que se apresentam mais pertinentes.

Para tal, o próprio autor afirma (1992, p. 317)... *não estou sugerindo que os programas concretos de Formação de Professores se possam perceber como exemplos puros de nenhuma destas orientações. Pelo contrário, todos os programas de Formação de Professores reflectirão alguns padrões que incluem ressonâncias de algumas das distintas orientações descritas, enfatizando umas, deixando outras de lado, definindo-se de forma a poderem reflectir as prioridades particulares de cada situação concreta.*

E, mais adiante, sustenta... *a minha ideia é que os programas de Formação de Professores que entendem a reflexão numa perspectiva crítica, devem articular uma posição que diga respeito a todas as dimensões destacadas pelas diferentes tradições...*

Pensamos que, este, constitui um exemplo claro de reconfiguração na abordagem, no qual se parte da situação concreta, ecologicamente determinada para, em função das suas características, se elaborarem soluções mais abrangentes, mas sobretudo mais adequadas e mais pertinentes.

À sua semelhança, gostaríamos de partilhar a reflexão sobre uma proposta decorrente das conclusões de um estudo por nós desenvolvido na Universidade de Aveiro, como projecto para doutoramento e que se refere à reconceptualização da problemática dos cenários em supervisão.

### **um estudo em supervisão**

Partindo de pressupostos inerentes a uma nova epistemologia da prática, adiantados por Donald Schön (1983; 1987) admitimos como objectivo principal do estudo contribuir para uma melhor compreensão da relação entre estratégias supervisivas e o desenvolvimento das competências reflexivas dos formandos. Subjacente a este propósito, estava a convicção de que a melhoria dessas competências se constituía como suporte e fundamento ao desenvolvimento profissional, pessoal e social dos formandos.

O *design* do estudo que teve a duração de um ano lectivo e que integrou catorze alunos candidatos a professor do 1º ciclo do ensino básico foi, intencionalmente, arquitectado em situações de variabilidade contextual, tendo sido os catorze alunos divididos em quatro grupos à luz desse critério.

Para além da variação de contextos, mantivemos regularidades metodológicas na acção formativa e supervisiva, quer na organização dos parâmetros temporais do estudo (duração, sequencialidade/alternância), quer nos recursos pedagógicos e natureza das estratégias de formação, quer ainda nos instrumentos de recolha, análise e tratamento dos dados.

O quadro teórico subjacente às estratégias de (trans)acção de conhecimentos derivavam de uma perspectiva socio-construtivista e desenvolvimentalista que, pela estratégia de diversificação contextual das práticas, facilitava também um tipo de abordagem ecologicamente estruturada.

O cerne dos procedimentos de construção do conhecimento era um princípio de reflexividade crítica sobre a *praxis* que, num processo de desconstrução indagante e reflexiva, procurava desocultar as dimensões positivas e negativas da acção desenvolvida, com vista à consciencialização dos factores que determinavam cada uma das referidas valorações. A supervisão destes procedimentos procurava sobretudo (re)estabelecer a coerência inicial da *praxis* desconstruída, cobrindo teoricamente o campo de implicações desde o nível axiológico relativo às causas e consequências até às dimensões conceptuais, organizacionais e operativas de dimensão técnica e/ou tecnológica.

Deste modo, a função da supervisão era também impedir que, na indispensável reflexão em detalhe, o sentido global da acção pedagógica se fragmentasse para níveis de estilhaçamento nos quais a coerência estruturante, o sentido e a razão de ser da acção se perdessem. Apresentava, por isso e frequentemente, estratégias aparentemente contraditórias que, ora pegavam no todo e o desconstruíam para evidenciar aspectos particulares das partes, ora pegavam nos *fragmentos* para o exercício de recomposição da integralidade do objecto de estudo, num tipo de estratégia que, em outro momento, designámos por efeito de *zoom*.

Como referente teórico para esta prática de reflexão partilhada, tomámos os cenários de supervisão que, a partir dos modelos de Zeichner (1983), Alarcão e Tavares propõem, em 1987, no seu livro *Supervisão da Prática Pedagógica/Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Nele, os autores referem e caracterizam os cenários com os quais julgam cobertas as diferentes e múltiplas práticas supervisivas até ao momento de publicação: *cenário de imitação artesanal*; *cenário do ensino pela descoberta guiada*; *cenário behaviorista*; *cenário clínico*; *cenário psicopedagógico* e *cenário pessoalista*.

De forma muito sintetizada relembramos que ao cenário de *imitação artesanal* estava subjacente uma ideia de aprendizagem por imitação do bom mestre. O cenário de *aprendizagem pela descoberta guiada* questionava o conceito de bom mestre como modelo único, propondo uma abordagem que reconhecia a necessidade de o formando conhecer analiticamente diferentes

modelos de ensino. Um pouco mais tarde, no cenário *behaviorista* pretendeu-se identificar em pormenor as competências de ensino de maior utilidade para um jovem professor e desenvolveram-se programas de treino dessas mesmas competências.

À redução da complexidade do acto pedagógico que esta centração sobre as competências operava, o cenário *clínico* veio oferecer uma visão mais alargada, na qual, dimensões da personalidade do professor em formação eram tidas em atenção como aspectos importantes da sua formação e do seu processo de desenvolvimento. Entendendo a sala de aula como uma *clínica*, a supervisão assumia-se, neste cenário, como função abrangente, pela análise conjunta do supervisor e do professor em formação, dos fenómenos ocorridos. É um modelo já muito estruturado que se aproxima, cada vez mais, da complexidade real aos actos pedagógicos, mas limitados ao interior da sala de aula. Beneficiando de contributos derivados do aprofundamento conceptual da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Stones (1984) vem propor um cenário *psicopedagógico* no qual alerta para a necessidade e importância que os processos de resolução de problemas e de tomada consciente de decisões têm para o exercício da profissão professor, independentemente da área do conhecimento que este ensine ou do nível etário ao qual o ensino se destine.

Continuando a incorporar conhecimentos desta vez trazidos pela filosofia, pela fenomenologia, pela antropologia cultural, pela psicanálise entre tantos outros, é cada vez mais acentuada a necessidade de ter em conta, para além das dimensões cognitivas implicadas nos processos de resolução de problemas, dimensões relativas à pessoa do professor numa abordagem de tipo humanista e desenvolvimentalista. É o cenário *peçoalista*.

Na obra de Alarcão e Tavares, anteriormente citada, surge, entretanto, uma sétima hipótese de configuração que os autores designam simplesmente por *outro cenário possível*. E quanto a ela, afirmam que *é óbvio que os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário, interpenetram-se. Só meras razões de clareza da exposição nos levaram a distingui-los; fizémo-lo com base na ênfase que cada um deles dá a determinados aspectos do processo de supervisão. Em nosso entender, todos eles contêm elementos válidos* (1987, p. 42).

De forma paralela, também hoje, nos parece óbvio que este constituiu, em Portugal, um momento de viragem na conceptualização da relação supervisiva. A seu modo, este foi o primeiro sinal teórico de parar para reflectir sobre a incongruência das propostas analíticas de tipo teórico face ao carácter sincrético das práticas.

Retomando o nosso estudo e as conclusões que nos permitiu reflectir, apenas nos resta acrescentar que esta convicção prévia se veio a confirmar.

Ou seja, constatámos (SÁ-CHAVES, 1994, p. 514), através das continuadas e sucessivas reflexões integrantes do estudo e que acompanharam trajectos reflexivos individualizados e de grupo à procura de níveis de acção e de reflexão mais consciencializados e dirigidos ao autoconhecimento e autocontrolo, que a diversidade imensa de estratégias, de oportunidades,

de contextos e de perspectivas de formação foi um elemento enriquecedor e facilitador do desenvolvimento da competência reflexiva dos participantes.

Na diversidade encontrada, os estudos da interacção nas múltiplas oportunidades da relação interpessoal permitiram constatar que o desenvolvimento das competências de tipo reflexivo, pessoal e/ou social se encontra vinculado à natureza das interacções vivenciadas e, estas, dependentes das variáveis referentes aos processos intrínsecos da personalidade de cada participante e aos processos extrínsecos de cada circunstância contextualmente determinada.

Deste modo e não obstante as já referidas constantes metodológicas, não foi possível encontrar para os catorze elementos integrantes do estudo qualquer procedimento de tipo *standard* que pudesse responder com igual pertinência e oportunidade a cada um dos seus elementos. Tratando-se de um processo regular de reflexão sobre, na e para a acção, a natureza singular das práticas reflectidas tornava cada episódio reflexivo num caso único, em função da especificidade do seu conteúdo e do seu contexto.

Se o evidente desenvolvimento de competências reflexivas e práticas em todos eles pôde ser constatado, em termos de supervisão, ele só pode ser explicado pelo desenvolvimento de estratégias mediadoras diferenciadas relativamente a cada contexto, grupo e/ou indivíduo de acordo com as características, necessidades e constrangimentos de cada situação e de cada momento.

Ou seja, à gestão estratégica de um *cenário integrador* das relações implícitas a todos os outros, numa postura de reflexão na acção (supervisiva) que permitiu, em função da constatação das diferenças individuais, grupais e contextuais, elaborar respostas múltiplas e diferenciadas para poderem cobrir a pluralidade evidente das subjectividades do real.

Práticas de imitação, de resolução de problemas, treino de tomadas de decisão consciente, atenção ao desenvolvimento de atitudes pessoais e de competências científicas, aquisição transmissão e (co)construção de conhecimento, aperfeiçoamento técnico, tudo isso constou do processo de descoberta em que, cada qual, para além de descobrir, sobretudo, se descobriu. De forma pessoal e única, à procura do sentido pleno da sua função que, nunca se perdeu de vista apesar dos desdobramentos tão inevitáveis quanto úteis.

Ousando seguir na senda de Zeichner, retomámos de Schön a designação não *standard* que o autor utiliza para um tipo de competência reflexiva, de sentido estratégico e chamámos a esta versão da relação supervisiva *cenário de intervenção não standard*.

Nele, deixamos implícita a aceitação tácita dos movimentos pós-estruturalistas quanto à intenção de objectar aos mitos universalistas do positivismo, mas também à perda de sentido a que, nos limites, o pós-estruturalismo pode conduzir.

Desse modo, a racionalidade desta *terceira modernidade* ou *modernidade tardia*, segundo outros, é o reencontro do valor da estrutura como elemento fundacional. Porém, entendida como sistema aberto a dois níveis de regulação: um critério *universal*, quanto ao inquestionável absolutismo dos valores do humano independentemente das diferenças de qualquer tipo e um critério *local* quanto à também inquestionável necessidade de relativizar e adequar os processos, as estratégias, as linguagens em função das variáveis que em cada cultura e em cada momento se colocam.

### **referências bibliográficas**

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 1987.

ALARCÃO, I. e MOREIRA, A. "Technical Rationality and Learning by Reflecting on Action in Teacher Education: dichotomy or complement?", *Journal of Education for Teaching*, 19 (1), 1993, p. 31-39.

ALARCÃO, I. e SÁ-CHAVES, I. "Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: uma perspectiva ecológica", in: Tavares, J. (ed.), *Para intervir em educação*, Aveiro. Edições CIDInE, 1994, p. 201-232.

BALL, D. and WILSON, S. "Integrity in Teaching: recognizing the fusion of the moral and intellectual", *American Educational Research Journal* 33 (1), 1996, p. 155-192.

BELL, B. and GILBERT, J. "Teacher Development as Professional, Personal and Social Development", *Teaching & Teacher Education* 10, (5), 1994, p. 483-497.

CAMPBELL, R. J. "Knowledge, Ignorance and Primary Teaching. An Essay-Review of Learning to Teach", *Teaching & Teacher Education* 10, (2), 1994, p. 253-255.

CLARKE, A. "Professional Development in Practicum Settings: reflective practice under scrutiny", *Teaching & Teacher Education* 11, (3), 1995, p. 243-261.

CREASE, R. "The Sculpture and the Electron: Hermeneutics of the experimental object", *Science & Education* 4, 1995, p. 109-114.

CUNHA, M. I. "Modernidade, Conhecimento e Formação de Professores", *Revista da Educação*, V (2), 1996, p. 3-7.

ERAUT, M. "Learning to Teach: the Exeter study", *Teaching & Teacher Education* 10, (2), 1994, p. 257-263.



EVANS, J. and TSATSARONI, A. "Linking the Cognitive and the Affective in the Educational Research: cognitivist, psychoanalytic and post-structuralist models", *British Educational Research Journal*, 22 (3), 1996, p. 347-358.

FRANCIS, D. "The Reflective Journal: a window to preservice teacher's practice knowledge", *Teaching & Teacher Education* 11, (3), 1995, p. 229-241.

GIDDENS, A. "Jürgen Habermas", in: Q. Skinner (dir.), *As Ciências Humanas e os seus Grandes Pensadores*. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992, p. 155-176.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Lisboa, Celta Editores, 1994.

GINEV, D. "Between Epistemology and Hermeneutics", *Science & Education* 4, 1995, p. 147-159.

GRENFELL, M. "Bordieu and Initial Teacher Education- a post-structuralist approach", *British Educational Research Journal*, 22 (3), 1996, p. 287-304.

GUIMARÃES, F. *Os Problemas da Modernidade*. Lisboa, Editorial Presença, 1994.

Hargreaves, D. "The New Professionalism: the synthesis of professional and institutional development", *Teaching & Teacher Education* 10, (4), 1994, p. 423-438.

HEELAN, P. "Quantum Mechanics and the Social Sciences: after hermeneutics", *Science & Education* 4, 1995, p. 127-136.

HOPKINS, D. *et al School Improvement in an Era of Change*. New York, Cassell ed., 1994.

JONES, M. G. and VESILIND, E. M. "Putting Practice into Theory: changes in the organization of preservice teacher's pedagogical knowledge", *American Educational Research Journal*, 33 (1), 1996, p. 91-117.

MACLURE, M. "Telling Transitions: boundary work in narratives of becoming an action researcher", *British Educational Research Journal*, 22 (3), 1996, p. 273-286.

MORIN, E. (s/d). *Ciência com Consciência*. Mem Martins, Europa América.

MORINE-DERSHIMER "Tracing Conceptual Change in Preservice Teachers", *Teaching & Teacher Education* 9, (1), 1993, p. 15-26.

NEEDELS, M. "Themes Embedded in Effective and Responsible Teaching. An Essay-Review of Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis", *Teaching & Teacher Education* 10, (2), 1994, p. 245-251.

PAETCHER, C. & WEINER, G. Editorial. In *British Educational Research Journal*, 22 (3), 1996, 267-271.

RANGEL, M. "Sobre o Estudo de Representações da Didáctica: dos referentes e limites do quadro conceptual à proposta de construção interdisciplinar do objecto". Comunicação apresentada ao *VI Colóquio Formação, Savoirs Professionnels et Situations de Travail*, Lisboa, Fac. de Psicologia e Ciências da Educação, 1995.

ROSIE, A. "Pagan Knowledge: a case study of post-modern theorising and youth work training", *British Educational Research Journal*, 22 (3), 1996, p. 331-346.

SÁ-CHAVES, I. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, 1994.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York. Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers, 1987.

STONES, E. *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London, Methuen, 1984.

STRONACH, I. "Fashioning Post-modernism, Finishing Modernism: tales from the fitting room", *British Educational Research Journal*, 22 (3), 1996, p. 359-375.

VINOVSIS, M. "An Analysis of the Concept and Uses of Systemic Educational Reform", *American Educational Research Journal*, 33 (1), 1996, p. 53-85.

ZEICHNER, K. "Formación Reflexiva del Profesorado desde una Perspectiva Crítica", in: *Actas do Congresso sobre Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional I*, García, A. e García, V. (eds.). Universidade de Sevilla, 1992, p. 309-325.

ZEICHNER, K. "Traditions of Practice in U. S. Preservice Teacher Education Program", *Teaching & Teacher Education* 9, (1), 1993, p. 1-13.

ZEICHNER, K. and TABACHNICK, B. R. "The Belief Systems of University Supervisors in an Elementary Student-Teaching Program", *Journal of Education for Teaching*, 8 (1), 1982, p. 34-54.



## capítulo 14

### **da avaliação à supervisão: uma abordagem edipiana**

#### **formação, investigação e supervisão**

Cada concepção de formação estabelece-se sobre um conjunto de pressupostos que lhe sustentam a racionalidade intrínseca cuja lógica constitui a sua matriz conceptual de identificação.

Esse processo assenta, sobretudo, no carácter diferenciador que apresenta relativamente às concepções anteriores que, naturalmente, lhe estarão subjacentes. Ou seja, define-se pelo carácter de novidade relativamente ao que lhe pré-existe e é esta dimensão de novo que permite o reconhecimento externo da identidade e a sua evocação, enquanto entidade. Porém, o mesmo princípio dinâmico subjacente a esta possibilidade de evolução conceptual na compreensão dos sistemas e concepções de formação permanece como fundamento de novos e continuados questionamentos o que deixa supor um carácter de permanente abertura à reflexão a partir de novas evidências, ou seja, uma característica de inacabamento sustentada pela instabilidade, pela incerteza, pela instauração de um salutar sentimento de dúvida.

É função da investigação, enquanto fonte de conhecimento, procurar tornar evidentes novas compreensões dos fenómenos investigados, contribuindo, nessa *praxis*, para a continuada (re)construção teórica dos pressupostos e das lógicas que sustentam as diferentes racionalidades ou paradigmas dominantes.

É nesta lógica de (re)construção continuada da teoria que se insere o nosso contributo para a reflexão que, nesta oportunidade, se pretende fazer acerca das implicações da ciência psicológica nos sistemas de formação. Contributo que decorre de um estudo por nós realizado na Universidade de Aveiro, no âmbito da formação inicial de professores e utilizando uma metodologia de investigação-acção configurada num *design* de multicaso de natureza ecológica e numa perspectiva heurística de matriz construtivista.

O estudo parte de um pressuposto, segundo o qual, a supervisão pode constituir-se como uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando, num processo facilitador do seu desenvolvimento através da reconstrução continuada do seu saber pessoal e profissional. Esta dupla mediação consiste, por um lado, na criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagem cognitivamente estimulante e afectivamente gratificante, numa

perspectiva de desenvolvimento curricular instituinte e inovadora. Por outro lado, consiste também na monitoração de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática, mas no interior de uma reflexão mais abrangente sobre as práticas de outros, em outras circunstâncias e em outros contextos.

Neste quadro admitimos que, quando acauteladas as condições supervisivas referidas anteriormente, os processos cognitivos de cada formando podem evoluir, quer quanto ao nível de reflexividade que apresentam nas tomadas de decisão, quer quanto à capacidade para avaliar criticamente e controlar os processos de implementação das opções decididas no exercício da sua actividade lectiva.

### **princípios fundamentadores**

#### **princípio da auto-implicação do formando**

Está subjacente às nossas hipóteses de estudo um quadro teórico integrador de várias perspectivas, sem as quais pensamos que a complexidade da relação que se estabelece no interior dos sistemas que representam as práticas de formação, não é capturável como o todo fenomenologicamente uno que, na realidade, é. Procurando ir além dos pressupostos subjacentes às concepções tradicionalistas de tipo instrumental e tecnicista, admitimos que a formação é um processo activo de aprendizagem e que, esta, é uma reconstrução continuada do saber pessoal de cada formando, apresentando uma natureza intrapessoal, dependente embora, de múltiplos factores extrínsecos.

Estamos na linha de passagem dos princípios inerentes às perspectivas construtivistas para aqueles que anunciam perspectivas neo-construtivistas, nas quais são já evidentes as tentativas para compreender a natureza social dos compromissos entre os factores intra e interpessoais que subjazem aos processos de aprendizagem. Ou seja, trata-se de avançar uma nova compreensão sobre as concepções de formação, assumindo que se parece evidente que ninguém forma ninguém se o alguém em formação, ele próprio, não se implicar activamente no processo, também parece ser evidente que ninguém, por muito elevado que seja o seu grau de implicação, possa formar-se sozinho.

À extrema simplicidade da relação linear e causal de um formador que forma e de um formando que é formado opõe-se uma situação relacional complexa, na qual é a natureza dos processos que nos leva a admitir que, frequentemente, as funções e os papéis se interpenetram, fertilizando-se mútua e reciprocamente.

#### **princípio de inacabamento**

A ideia construtivista contém implícita uma outra à qual demos particular atenção no nosso estudo, que se resume a uma filosofia de inacabamento, e que se traduz em compulsão para o acabar. Ou seja, se admitimos a possibilidade da construção, é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento, de devir e de transformação.

E, nesta hipótese de virtualização de futuro, de enunciação de possibilidade a partir das insuficiências e das lacunas, reside a mais promissora força de desenvolvimento e garante da evolução. A fragilidade do processo é apenas aparente e, nela, reside a sua força maior. Dizemos que lhe demos particular atenção, porque assumimos este princípio como elemento fundador constante, enquanto gerador de expectativas elevadas e de confiança nas possibilidades de mudança dos formandos.

### **princípio do efeito multiplicador da diversidade**

Uma última ideia fundamentou o nosso projecto de investigação e, também ela, decorre do compromisso entre os factores de natureza intrapessoal e interpessoal. Ao apostarmos na motivação de cada formando, para uma implicação profunda e empenhada na sua própria formação, assumimos também que esta dimensão intrapessoal só ganha sentido na dimensão interpessoal, que interpreta e devolve os múltiplos significados possíveis, numa teia de relações que são socialmente estabelecidas e culturalmente marcadas. Por isso, o *design* metodológico que usámos procurou criar as condições de contexto, de processo e de interacção que configurassem modelos relacionais, nos quais a dimensão intrapessoal e interpessoal da relação supervisão-formação se cruzassem, num processo de estimulação recíproca.

### **modelo organizacional**

O estudo decorreu no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica com uma amostra de 14 formandos seleccionados aleatoriamente de uma população de 36 elementos. Os formandos encontravam-se agrupados em quatro núcleos, sendo dois de quatro elementos e dois de três. Cada conjunto de dois núcleos, num total de sete formandos, desenvolvia as suas práticas pedagógicas numa escola diferente como estratégia intencional de variação de contextos e de possibilidade de verificação das implicações destes nos processos de formação.

A *amostra* temporal foi de um ano lectivo, tendo-se seguido uma estratégia de acompanhamento longitudinal de cada formando, entendido no estudo global de multicaso, como um subcaso.

Para se procurar compreender a natureza intrapessoal do seu desenvolvimento quanto às hipóteses em estudo, foram recolhidos dados do processo em três momentos equidistantes através de procedimentos de análise autoscópica em aulas próprias videogravadas e em registos reflexivos sobre, na e para as suas intervenções pedagógicas, num processo integrado de cariz schöniiano. Ou seja, entendendo os desempenhos como deliberações intencionais e pré-activamente decididos, mas susceptíveis de, eles próprios, virem a produzir um conhecimento emergente da acção, transformador dos pressupostos que haviam, previamente, fundamentado as decisões.

Os dados foram, a este nível, recolhidos e tratados pelos formandos (organizados em pares e depois de treinados nas técnicas de autoscopia) respeitando os critérios que garantiram a fiabilidade dos resultados.

Numa fase final, a evolução verificada em cada formando foi interpretada em função das estratégias de mediação supervisiva explicáveis pelos critérios de agrupamento por núcleo e de contextualização por escola. Trata-se de uma meta-análise que, ultrapassando a dimensão micro do processo de desenvolvimento individual, caso a caso, procura verificar as relações que, na interpessoalidade, se estabelecem e quais as implicações que acarretam para os processos de supervisão.

### **conclusões**

No seu nível mais genérico, as conclusões apontam para a confirmação da evolução da competência reflexiva na totalidade dos formandos, passando de níveis elementares de reflexão de tipo técnico para níveis metacognitivos (de auto-análise crítica) e metapráticos (de auto-controlo).

Não foi possível confirmar que, ao desenvolvimento desta metacompetência reflexiva, respeitante à profissionalidade, correspondesse um desenvolvimento semelhante no domínio da pessoalidade. Como factores prováveis a serem investigados para um conhecimento mais específico desta ocorrência aventamos a duração do estudo (tempo curto para mudanças profundas) e o facto de os formandos serem adultos. Relativamente às estratégias de supervisão que, extrinsecamente, sustentaram os resultados salientamos:

- A importância fulcral das estratégias de desenvolvimento curricular, enquanto criadoras da envolvimento estimulante (intervenção ao nível dos contextos de aprendizagem).
- O carácter diferenciado das estratégias de mediação, quer de formando para formando, quer de grupo para grupo, quer de escola para escola, quer ainda de ocasião para ocasião (supervisão específica estratégica).
- A função única de um tipo de mediação supervisiva paralela que, não apresentando uma intencionalidade estratégica de natureza formativa, aparece como uma interacção generosa, construída na solidariedade que se estabelece na relação horizontal intra-núcleo e intra-escola.

Em síntese, podemos confirmar o carácter determinante das variáveis de processo e de contexto sobre as dimensões resultado/produto, a exigirem uma continuada adequação estratégica por parte das equipas supervisivas o que nos permitiu configurar um cenário de actuação supervisiva que, como diria Schön, *sai fora dos modelos* e que, como ele também refere para outro conceito, designámos de tipo *não standard*.

Este novo cenário, ao permitir estabilizar um clima institucional facilitador e estimulante e ao permitir desenvolver em cada formando competências reflexivas de nível elevado, que lhe podem garantir o controlo dos seus próprios processos de auto-desenvolvimento relativamente à dependência do supervisor apresenta-se, sobretudo, como um processo que, em vez de testar resultados, supervisiona processos em tempo útil, garantindo desse modo, a qualidade dos próprios resultados. Trata-se da passagem da hetero-supervisão à auto-supervisão ou do enorme passo que vai da dependência à autonomia progressiva.

Por isso, uma relação formativa desta natureza pressupõe que o supervisor supervisione também o processo da sua própria anulação, enquanto tal, admitindo, na emancipação do formando, o simbolismo da sua própria *morte*, numa relação que retoma Édipo numa das suas possíveis configurações. E que, nesse processo, admite também, e sobretudo, a emergência de cada novo professor que, ao longo dos tempos, se entrega à crença e à tarefa de mudar o mundo e carregar consigo a esperança nos homens.

### **referências bibliográficas**

ALARCÃO, I. e SÁ-CHAVES, I., “Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica”, in: *Para intervir em Educação*, J. Tavares (ed.), Aveiro. Edições CIDInE, 1994, p. 201-232.

BULLOUGH, R. “Teacher education and teacher reflectivity”, *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXX, nº 2, 1989, p. 15-21.

CALDERHEAD, J. “The nature and growth of knowledge in student teaching”. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 7, 1991, p. 1-8.

CLARK, C. E YINGER, R. “Teacher's thinking”, in: P. Peterson, H. Walberg (eds.), *Research on Teaching Concepts, Findings and Implications*. Berkeley: Mc Cutchan, 1979.

DEJEAN, J. *Analyse des Pratiques d'Éducation et Formation/Les États de la Situation Éducative*. Paris: l'Harmattan, 1991.

DOYLE, W. “Classroom organization and management”. M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ª ed.), New York, MacMillan Publishing Company, 1986, p. 392-431.

SÁ-CHAVES, I., *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, 1995.

SCHÖN, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, 1983.

VALENTE, M. O. *et al.* “A Metacognição”, *Revista da Educação, Aprender a Pensar*, Vol. 1, nº. 3, 1989, p. 47-51



