

Elsa Marisa Eduardo Sandifolo Changa

**O Impacto da Formação Inicial e da Supervisão Pedagógica na
(re) Construção da Primeira Identidade Profissional: um estudo
centrado nos professores formados pela Universidade Pedagógica,
Delegação de Nampula**

**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências de
Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em
Ciências de Educação, domínio “Gestão, Supervisão e Trabalho
Docente”.**

Orientadora: Professora Doutora Amélia Lopes

Resumo

Tendo em conta as actuais tendências da investigação, a formação inicial de professores é um dos momentos principais do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Este trabalho discute as contribuições da supervisão pedagógica como processo que melhor influencia a construção da identidade profissional de base. Tivemos como principal objectivo analisar a importância dos processos de supervisão na formação da identidade na formação inicial. Nesta pesquisa identificamos modelos de formação de professores e as práticas pedagógicas que se desenvolvem ao longo da formação inicial. Pretendeu-se, também, caracterizar os programas de formação inicial da Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, no que respeita à ligação entre a teoria e a prática, e, deste modo, identificar qual a percepção que os professores nela formados têm do processo de supervisão e dimensões e processos supervisivos considerados mais relevantes. Assim, verificamos a existência de diferenças nas percepções em função da inserção profissional actual.

A contribuição específica e inovadora deste trabalho está, entretanto, na sugestão de uma estratégia de formação de professores baseada na aprendizagem na acção, nas diversas formas de partilha pedagógica, na reflexão dos programas de formação, de cuja concepção e concretização são co-responsáveis.

Com este estudo conseguiu-se identificar que o formador (supervisor) é um elemento-chave no fracasso do processo de formação, supondo-se que os modelos de formação inicial e de supervisão não estão a ser bem interpretados pelo formador e outros intervenientes educacionais. Deste modo, surge a necessidade de procurar os prováveis factores adjacentes a esta problemática. Porque a educação moçambicana tem tentado alcançar sucesso na correcção do fluxo de efectivos estudantes no processo de formação, cuja demanda pela formação especializada supera a oferta. Mas também é clara a falta de consenso quanto ao uso dos modelos de supervisão pedagógica.

Palavras-chave: Formação Inicial; Práticas Pedagógicas; Supervisão Pedagógica; Prática Reflexiva, Identidade Profissional.

Abstract

Given the current trends, the initial training of teachers is one of the principal moments of personal and professional development of teachers. This work discusses the contributions of supervision as a pedagogical process that best influences the construction of basic professional identity. We had as main objective to study the importance of monitoring processes in the formation of identity, in training. This research identified models of teacher training and pedagogical practices that have developed over the initial training. It was intended to also characterize the education programs of the Pedagogical University, Delegation of Nampula, regarding the link between theory and practice, thus identifying what is the perception that stakeholders have of the supervisory process and to identify supervision most relevant processes. Thus, we verified the existence of differences of perceptions according to current employability.

The specific contribution of this work is, however, in suggesting a strategy for teacher education based on learning in action and on sharing in the various tasks of teaching. It also has allowed to a reflection of the training programs design and implementation.

With this study we were able to identify the trainer (supervisor) as a key person in the failure or success of the training process; it is assumed that the models of training and supervision may be being misinterpreted by supervisors and other educational stakeholders. Thus, the need to find the probable factors surrounding this issue arises, also because the Mozambican education has tried to achieve success in correcting the flow of students in the current process of training, whose demand for specialized training exceeds supply. It is also clear the existence of a lack of consensus regarding the use of models of pedagogical supervision.

Keywords: Initial Training, Pedagogical Practices, Supervision, Reflective Practice, Professional Identity.

Résumé

Compte tenu des tendances actuelles, la formation initiale des enseignants est l'un des principaux moments du développement personnel et professionnel des enseignants. Ce document examine la supervision comme un processus pédagogique qui influence le meilleur la construction de la première identité professionnelle des enseignants. Nous avons comme objectif principal d'étudier l'importance des processus de supervision dans la formation de l'identité pendant la formation initiale. Nous avons identifié des modèles de formation des enseignants et des pratiques pédagogiques qui se sont développées au cours de la formation initiale. Egalement, nous avons caractérisé les programmes d'éducation de l'Université Pédagogique, délégation de Nampula, au sujet du lien entre la théorie et la pratique, identifiant ainsi quelle est la perception que ont les enseignants des processus de supervision et les dimensions les plus pertinents de ce processus. Ainsi, nous avons vérifié l'existence de différences de perceptions en fonction de l'insertion professionnelle actuelle des enseignants.

La contribution spécifique de ce travail est, cependant, en suggérant une stratégie d'apprentissage de formation des enseignants basée dans l'action et dans le partage dans les actions des différentes formes de l'enseignement. Il nous donne aussi une réflexion sur les programmes de formation initiale du point de vue de la conception et de la mise en œuvre.

Avec cette étude, nous avons pu identifier le superviseur comme en élément déterminant dans l'échec du processus de formation. Apparemment, les modèles de formation et de supervision ne sont pas bien interprétés par les formateurs/superviseurs. Ainsi se pose la nécessité de trouver les facteurs probables qui entoure cette question, surtout parce que l'éducation au Mozambique a essayé d'atteindre le succès dans la correction des flux d'étudiants dans le processus réel de la formation, dont la demande de formation spécialisée dépasse l'offre. Noua avons vérifié aussi un manque évident de consensus concernant l'utilisation de modèles de supervision pédagogique.

Mots-clés: Formation Initiale, Les Pratiques Pédagogiques, De Surveillance, La Pratique Réflexive, Identité Professionnelle.

Agradecimentos

À todos os docentes da Faculdade de Psicologia e Ciência de Educação que me proporcionaram inestimáveis espaços de construção de conhecimento e por me terem mostrado um lado de formação de professores que não conhecia.

Um agradecimento especial é extensivo à Professora Dra. Amélia Lopes, por ter partilhado sua sabedoria, sempre com muita paciência e carinho, durante todos momentos de orientação. Obrigada pelo incentivo, pelos elogios, pela amizade e por ter me ajudado a acreditar em mim mesma.

A todos os meus colegas e amigos da Universidade do Porto que dividiram comigo as angústias e as alegrias deste processo de construção, em especial aos do Domínio de Gestão, Supervisão e Trabalho do Docente, entre outros.

À querida colega, amiga e irmã de espírito, Dilza Solange, que tive o prazer de conhecer, conviver e tê-la como companheira.

Aos participantes desta pesquisa, que prontamente se dispuseram a me auxiliar neste estudo.

À minha família, e em especial à minha mãe e sobrinha Cely, pela compreensão da minha ausência durante esta minha trajetória.

À Deus, por me dar forças nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Muito Obrigada!

Dedicatória

Aos meus pais, Eduardo e Maria Clara, por terem acreditado que eu seria capaz de concretizar mais um sonho.

Ao meu eterno porto seguro: meu filho, Wagner, meu mais que tudo, pessoa ímpar que, do seu jeito, aceitou a minha ausência e contribuiu enormemente para que eu concretizasse mais um desafio na minha vida.

Ao meu esposo, Dércio, por toda sua paciência e amor incondicional. Muito obrigada pela força, amor e coragem de ter estado sempre ao meu lado em mais esta minha jornada.

Aos meus irmãos Quinito, Danilo e Leopoldina da Sílvia, obrigada pelo apoio e pela força que vocês sempre me transmitiram.

Abreviaturas

EFEP- Escola de Formação e Educação de Professores

IMP- Instituto Médio Pedagógico

MEC- Ministério de Educação e Cultura

PP's- Práticas Pedagógicas (Estágio Pedagógico)

SNE- Sistema Nacional de Educação

ÍNDICE

Introdução	1
CAPÍTULO I. Fundamentação Teórica.....	5
1. Contextualização	6
2. Breve Percorso Histórico da Universidade Pedagógica	8
3. A Formação Inicial.....	12
3.1.Caracterização das Práticas Pedagógicas na Universidade Pedagógica	15
3.1.1. Prática Pedagógica I	16
3.1.2. Prática Pedagógica II	16
3.1.3. Prática Pedagógica III	17
3.1.4. Prática Pedagógica IV	17
3.2. Modelo de Formação dos Programas de Formação Inicial.....	18
4. Conceito de Supervisão	21
4.1. Tarefas do Supervisor	25
5. Modelos/Práticas de supervisão.....	27
6. Identidade de Base ou Primeira Identidade.....	30
CAPÍTULO II. Opções Metodológicas da Investigação	39
1. Introdução	40
2.Recolha de Dados.....	41
3. A Construção do Questionário	42
4. Aplicação dos Questionários	44
5. Tratamento dos Dados.....	44
6. Sujeitos da Investigação	45
CAPÍTULO III. Análise e Discussão dos Resultados	49

1. Apresentação	50
2. Análise e Discussão dos Resultados.....	50
2.1. Predisposição para a Profissão	51
2.2. Influência da Família e dos Professores.....	52
2.3. Falta de Opção.....	53
2.4. Razões de Ingresso na Universidade Pedagógica	53
2.4.1 Identificação com a Instituição de Formação.....	54
2.4.2. Identidade Cultural Própria.....	57
2.4.3. Aspectos que Ameaçam a Identidade	58
2.5. Apreciação Positiva da Formação	59
2.5.1. Apreciação Negativa da Formação	60
2.5.2. Relação entre a Teoria e a Prática	61
2.5.3. Apreciação da Prática de Supervisão Pedagógica	63
2.6. Aspectos da Formação Pessoal	65
2.6.1. Aspectos da Prática Profissional	67
2.7. Imagem da Profissão	68
2.7.1. Aspectos Importantes na Profissão	69
2.7.2. Auto Avaliação do Desempenho Profissional	71
2.7.3. Aspectos Atribuídos a Experiência de Formação Especializada.....	73
2.8. Importância Atribuída a Formação Inicial	74
2.8.1. Potenciar a Supervisão na Formação Inicial.....	75
3. Considerações Finais	77
4. Bibliografia	81

Anexos

Índice de Quadros

Quadro nº 1: Resumo dos Modelos de Supervisão	29
Quadro nº 2: Transições Ecológicas	36
Quadro nº 3: Dados Pessoais dos Entrevistados	46
Quadro nº 4: Decisão de Ser Professor	51
Quadro nº 5: Razões de Ingresso na Universidade Pedagógica e Identificação com a Instituição de Formação	53
Quadro nº 6: Identidade Institucional.....	57
Quadro nº 7: Percepção da Formação Face ao Exercício Docente	59
Quadro nº 8: Concepção da Relação Teoria e Prática	61
Quadro nº 9: Impacto da Experiência de Supervisão	65
Quadro nº 10: Percepção das capacidades Profissionais	68
Quadro nº 11: Auto Avaliação da Prática Profissional.....	71
Quadro nº 12: Papel da Supervisão	74

Índice de Anexos

Anexo 1: Questionário	88
Anexo 2: Categorização do Discurso dos Participantes	93

Introdução

Na atualidade, a questão referente ao processo de formação de professores tem sido debatida em vários países, incluindo Moçambique, e ninguém recusa a pertinência da supervisão pedagógica na formação de profissionais ligados à docência e à formação inicial. Ela tem-se representado como um meio de formação e orientação da prática.

A presente dissertação é o trabalho final do Mestrado em Ciências de Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, da Universidade do Porto, referente ao domínio de Gestão, Supervisão e Trabalho de Docente. O principal objetivo deste estudo é analisar a importância dos processos de supervisão na formação de identidade na formação inicial. Desejamos contribuir para que haja uma maior reflexão sobre as problemáticas inerentes à supervisão, dando assim um impulso maior às questões da profissionalização dos professores, tentando desenvolver uma atitude crítica e de investigação tendo em conta os modelos teóricos de formação de professores que existem e a supervisão pedagógica.

Para que haja uma melhor compreensão do sistema educativo moçambicano, a supervisão torna-se um elemento central da profissionalização para o desenvolvimento de todas as competências subjacentes à profissão. Desta forma, o estudo que pretendemos desencadear é resultado de profundas reflexões em volta do Plano Curricular em curso na Universidade Pedagógica (UP) na Delegação de Nampula, instituição vocacionada para a formação de professores, desde o ano 2000 a 2009, e apoiando-me, não só na minha experiência como docente e profissional de ensino de português, mas também como supervisora de práticas pedagógicas. Partindo do pressuposto de que a Educação moçambicana preconiza a existência de quadros com formação superior capazes de responder as demandas de um país próspero e moderno, no momento da globalização, então encontro razão para ter um olhar mais atento às filosofias de formação consubstanciando os planos de estudos. Como tal, é necessário encontrar respostas válidas para os problemas que daí advêm, sendo um deles, e dos mais imediatos, a necessidade de perceber os

verdadeiros contornos e impactos da supervisão na construção da identidade dos professores.

Para além disso, a falta de acompanhamento dos formandos, no processo de supervisão, está a atingir contornos cada vez mais preocupantes. É uma situação que apela para a tomada de medidas que concorram para a garantia da qualidade de ensino como um todo, pois a fraca ligação entre a teoria e a prática no processo de formação, tem também consequências no insucesso escolar, mais particularmente no que toca a construção da identidade profissional.

Portanto, a falta de estudos, em Moçambique, sobre a construção da identidade profissional, nota-se mais por parte da comunidade académica, pois a política educativa moçambicana, enquanto parte integrante de políticas globais, introduziu já algumas inovações. Daí que este estudo tenha particular relevância no plano didático social, porque a ausência de supervisores preparados, constitui uma inquietação no Processo de Ensino e Aprendizagem.

Realizou-se um estudo de tipo qualitativo e exploratório, tendo os dados sido recolhidos através de questionário aberto, aplicado aos formadores de diferentes áreas e professores do ensino secundário, porque achamos de grande interesse analisar testemunhos reais e na primeira pessoa, por estarem mais intimamente ligados à realidade. Este método torna-se importante porque nos aproxima da vida social e do indivíduo, permitindo estabelecer uma aproximação aos inquiridos, valorizando o seu ponto de vista.

Para nós, é importante realçar o entendimento dos entrevistados sobre todo o processo de supervisão dentro da formação inicial. Tentamos de uma forma reflexiva tirar um maior proveito dos ensinamentos empíricos recolhidos, para melhor interpretação dos resultados.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos. O I capítulo apresenta a respetiva fundamentação teórica com uma breve perspetiva histórica sobre o surgimento da Universidade Pedagógica, seguida da apresentação dos conceitos de formação inicial e os respetivos modelos de formação de professores, com base, sobretudo, nos trabalhos de Zabalza,

Maria Manuela Esteves e Stela Duarte. Também abordamos o conceito de supervisão e fazemos referência às tarefas do supervisor, apresentamos os modelos e práticas de supervisão e finalizamos com a questão da identidade de base.

O capítulo II aborda o quadro metodológico, esclarecemos as opções feitas e seus fundamentos. Descrevemos o estudo, a técnica de recolhe de dados, fundamentamos a nossa opção pela construção do questionário. Explicamos a pertinência da sua aplicação, o tratamento dos dados e a caracterização dos sujeitos de investigação.

Constituem o III capítulo, a apresentação, a análise e a discussão dos resultados. O capítulo está dividido em três partes: a apresentação geral dos dados recolhidos, seguida de uma análise que permitiu ter uma visão da realidade das práticas de ensino, das partilhas dentro dos contextos de formação e do trabalho e, finalmente, a experiência e pertinência da supervisão pedagógica.

Para concluir o nosso trabalho, apresentamos as considerações finais, onde tentamos apresentar as principais constatações efetuadas durante a pesquisa e perspetivamos futuras investigações.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Contextualização

A educação nacional moçambicana preconiza a existência de quadros com formação superior capazes de responder as demandas de um país próspero e moderno, neste momento da globalização, onde as sociedades enfrentam o dilema da construção da aldeia global. A pertinência da defesa e do desenvolvimento das identidades nacionais torna necessário ter um olhar mais atento às filosofias de educação e formação consubstanciadas nos programas de ensino. A construção de um currículo é um processo dinâmico que se deve ajustar às contínuas transformações da sociedade.

Assim, importa realçar que o Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006/2010 foi definido com base na situação atual do sistema de ensino em Moçambique com os seguintes objetivos: 1) melhoria da qualidade e do acesso à educação e 2) melhoria na capacitação e eficiência no processo de gestão nos órgãos centrais e ao nível das escolas, ou seja, a expansão das escolas de uma forma sustentável e tomando em consideração as desigualdades de género e a melhoria da qualidade do ensino e da manutenção de alunos nas escolas.

Portanto, «para a escola primária, o Governo acredita que a qualidade será a questão-chave para um melhor sistema de ensino» (Ministério da Educação, 2006:8).

Aliado a esse nível socioeducativo, professores, pais e encarregados de educação, em particular e a sociedade em geral clamam pela baixa qualidade de ensino que se tem verificado, principalmente, nos alunos que estão envolvidos no novo currículo, ou seja, no Plano Curricular do Ensino Básico (Cossa, 2007).

Perante este cenário, torna-se importante que o currículo, todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem respondam às reais necessidades da sociedade moçambicana. Contudo, a qualidade de ensino não é a desejável, pois a eficácia das escolas ainda é muito baixa.

Tendo como foco principal a melhoria da qualidade de ensino, a Universidade Pedagógica está a proceder a reformas para melhor se enquadrar e adaptar às exigências da sociedade moçambicana cada vez mais dinâmica, e tem estado a conseguir realizar este processo graças ao envolvimento abnegado da sua comunidade, a comunidade universitária, dos membros da sociedade civil e do Governo da República de Moçambique, tal como se refere no Plano Estratégico da UP 2011-2017.

Ainda segundo o mesmo plano estratégico, a Universidade Pedagógica conheceu de 2005 a 2009 um crescimento extremamente rápido de estudantes, mostrando, desta forma, o compromisso da instituição com a expansão geral do ensino superior e a sua disponibilidade para participar no desenvolvimento do sistema educativo nacional através da formação de mais professores e vários técnicos para os diversos níveis do sistema. Contudo,

O rápido crescimento dos efetivos escolares da Universidade Pedagógica não foi devidamente acompanhado do necessário redimensionamento do seu corpo docente em quantidade e qualidade, das suas infraestruturas e do seu sistema de gestão aos níveis pedagógicos e administrativos. A expansão rápida teve ainda como efeito um fraco desenvolvimento nas áreas de pesquisa e extensão (Plano Estratégico da UP, 2011-2017:13).

No processo de reformas em curso, desejamos, com o presente trabalho, compreender a formação inicial de professores com o intuito de interpretar os pressupostos e princípios que orientam a construção da primeira identidade desses professores e contribuir para que haja uma maior reflexão sobre as problemáticas inerentes à supervisão pedagógica, dando assim um impulso maior às questões da profissionalização dos docentes, tentando desenvolver uma atitude crítica e de investigação com base nos modelos teóricos que existem sobre a supervisão.

Em síntese, presume-se que a massificação do ensino que se verificou conduziu ao aumento dos alunos nas escolas e à necessidade de recrutar mais professores, obrigando a alteração e aperfeiçoamento na formação dos professores.

2. Breve Percurso Histórico da Universidade Pedagógica

Com o presente texto e com base na leitura do Plano Estratégico da Universidade Pedagógica (2011-2017) trazemos um breve percurso da Universidade com o desejo de fazer menção de importantes marcos históricos e dos modelos de formação implementados nesta instituição de ensino superior.

A Universidade Pedagógica foi criada em 1985, como Instituto Superior Pedagógico (ISP), por diploma ministerial nº 73/85, de 04 de dezembro, vocacionada para a formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE) e de quadros da educação. O seu surgimento baseou-se na necessidade de melhor coordenar a formação de quadros para o setor da educação moçambicana.

Inicialmente, a instituição começou a funcionar com cerca de quinze salas e poucos gabinetes de trabalho, num espaço concebido para uma escola secundária e não para uma universidade. Todavia, o rápido crescimento da UP ditou a procura de novos espaços.

Em 1986, o ISP, começou com 3 faculdades, a saber: Faculdade de Matemática e Física, Faculdade de História e Geografia e a Faculdade de Pedagogia e Psicologia, todos ministrando cursos bivalentes.

A Faculdade de Línguas entra em funcionamento um ano mais tarde, em 1987, com cursos de carácter monovalente.

Em 1988, surge a Faculdade de Química e Biologia, que, como as primeiras, oferecia curso bivalente.

A partir de 1989, entra em funcionamento a Delegação da Beira, dando início ao processo de expansão da instituição. O ISP torna-se na primeira instituição universitária a funcionar para além da capital do país.

No ano de 1991, as Faculdades até então criadas mudam de nome com o objetivo de:

- Alargarem as suas atividades, possibilitando a integração de cursos em novas áreas científicas;
- Responderem com a integração de novos cursos às necessidades de formação de professores para outras especialidades e de profissionais para outras áreas.

Assim, a Faculdade de História e Geografia passa a chamar-se por Faculdade de Ciências Sociais, a Faculdade de Pedagogia e Psicologia passa a designar-se Faculdade de Ciências Pedagógicas; e as Faculdades de Matemática e

Física e de Química e Biologia fundiram-se, passando a denominar-se Faculdade de Ciências Naturais e Matemática.

Em 1993, abre a Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto, que oferece um curso de carácter monovalente.

A Delegação de Nampula, primeira instituição pública de ensino superior na região norte do país, entra em vigor em 1995, com cinco salas e alguns gabinetes. A sua rápida expansão e a procura de vagas neste ensino, ditaram a necessidade de encontrar-se mais espaço. Portanto, em 1999, a UP adquire as instalações do antigo Instituto Médio Pedagógico, atual campus de Napipine.

No ano em que a Delegação de Nampula é aberta, dez anos após o surgimento da instituição, o ISP muda de nome para a então Universidade Pedagógica, aprovado nos Estatutos, ao abrigo do Decreto 13/95, de 25 de Abril.

Nos finais dos anos 90, a Universidade Pedagógica redefiniu o seu futuro, centrando-se na reorganização do sistema de ensino superior no país, incluindo a criação do seu próprio Ministério.

No entanto, a sua expansão geográfica continuou, e em 2001 é criada a Delegação da Universidade Pedagógica em Quelimane e em 2005 surgiram mais duas delegações, em Gaza e em Niassa.

Em 2007, entra em funcionamento a Delegação de UP em Massinga, seguida de duas outras delegações, a Universidade Pedagógica - Delegação de Manica e a Universidade Pedagógica - Delegação de Montepuez. Juntamente com essas delegações, surgem duas escolas superiores: Escola Superior Técnica e Escola Superior de Contabilidade e Gestão, que oferecem cursos técnicos profissionais.

Desde 2009, com a criação da Delegação da Universidade Pedagógica em Tete, a instituição já se encontra representada em todo o país.

Hoje, a Universidade Pedagógica encontra-se constituída com cinco Faculdades e duas Escolas Superiores, nomeadamente:

- Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FACEP);
- Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA);
- Faculdade de Ciências Naturais e Matemáticas (FCNM);
- Faculdade de Ciências Sociais (FCS);
- Faculdade de Educação Física e Desportos (FEFD);

- Escola Superior Técnica (ESTEC);
- Escola Superior de Contabilidade e Gestão (ESCOG).

Os cursos oferecidos nessas unidades orgânicas são dados em diferentes modalidades, isto é presencial, semipresencial e à distância, e em diferentes regimes, ou seja, regime regular e pós-laboral.

Portanto com o passar do tempo, os currículos implementados na Universidade Pedagógica foram sofrendo mudanças significativas pontuais, ou de maior amplitude e impacto em função,

Das “mudanças sociopolíticas que foram ocorrendo no país; da necessidade de se harmonizar os cursos ministrados com as atuais tendências mais contemporâneas da educação e do ensino superior ao nível nacional e internacional; e da garantia de maior especialização e profissionalização do graduado”, (Plano Estratégico da UP, 2011-2017:21).

Importa realçar que, na Universidade Pedagógica, a área curricular sempre foi alvo de redobrada atenção. De um modo particular, referimos a Revisão Curricular de 1994, com o objetivo de reestruturar os cursos no ISP, de acordo com a circular nº 2/GR/94. As referidas transformações visavam:

“Dar maior oportunidade aos professores formados nas EFEP’s e nas IMP’s para continuarem os seus estudos no ISP; acelerar a formação de professores para o ensino secundário (8ª-10ª classes) para facilitar a expansão da rede escolar em tempo de paz; reduzir o tempo médio de permanência dos estudantes no ISP, (...); aumentar a profissionalização dos cursos (...)” (Plano Estratégico, 2011-2017:21).

Ainda, segundo a mesma revisão os cursos deveriam abranger 2 graus: três anos, o Bacharelato e dois anos, a Licenciatura.

Em 2003, as mudanças curriculares centravam-se:

“Na adoção do modelo integrado; a transformação dos cursos, na sua maioria bivalentes em monovalentes; a reconfiguração das licenciaturas em processos bietápicas com o bacharelato e licenciatura; a introdução das práticas pedagógicas (PP); e a redução do tempo de formação para quatro anos” (Plano Estratégico, 2011-2017:22).

Conforme Duarte, Francisco, e Pereira, (2007), em fevereiro de 2004, a Universidade Pedagógica introduziu os novos currículos que trouxeram consigo mudanças profundas no modelo de Formação de professores. Antes de 2004, a formação não contemplava a componente prática logo no início do curso, isto é, o estudante frequentava um conjunto de disciplinas e só no fim do curso é que realizava o estágio pedagógico.

A avaliação curricular dos cursos permitiu verificar que a teoria se distanciava da prática, a motivação no terreno para ser professor aparecia tardiamente e havia uma predisposição de abandonar cedo a atividade docente.

No entanto, podemos referir que, com esse novo modelo, passou-se a “um esquema típico baseado na passagem gradual dos contextos para a sala de aula e da observação para o desempenho” (Formosinho, 2009b:105).

Com base no diagnóstico curricular, definiram-se então os seguintes princípios curriculares:

- “Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- Indissociabilidade entre a teoria e a prática;
- Pesquisa como eixo de formação de professores;
- Desenvolvimento do saber ensinar-aprender; saber-ser e saber conviver profissionalmente” (Duarte, et. al, 2007/sp).

Nesta abordagem, adotou-se um modelo orientado para uma maior integração na formação, estabelecendo-se uma relação profunda entre a teoria e a prática.

Assim, a partir do início da formação, o estudante realiza práticas profissionalizantes, permitindo que gradualmente se familiarize com a sua futura profissão.

Existindo a possibilidade de haver pouca ligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a Universidade Pedagógica pretende que, a partir da identificação de problemas no decurso das PP's, seja realizada uma pesquisa que tenha em vista propor soluções, beneficiando também a comunidade na qual a escola está inserida. Assim vista, a PP torna-se um espaço de investigação.

No ano 2009, termina a primeira Reforma Curricular e os currículos entraram em funcionamento em 2010. A referida reforma possibilitou:

“A construção de um currículo flexível e construído por competências, a integração da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade; profissionalização; orientar a educação para um saber reflexivo e crítico, a adoção dos princípios do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA)” (Plano Estratégico, 2011-2017:22).

Visto desta forma e concordando com Lopes e Pereira (2008), o currículo, assim encarado, é o conjunto de todas as experiências formativas, atividades que podem constituir aprendizagem e estas podem ou não estar programadas previamente. E a sua construção, “extensão e qualidade, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, económicas da sociedade em cada momento histórico” (Garcia, 2005:77).

Ainda no âmbito desta temática, Esteves afirma que “não tem sido pouco frequente a ocorrência de tensões existentes entre o Estado e as Universidades, pois em muitos países, tem sido marcado por uma intervenção mais forte do Estado, traduzida em normativos de natureza jurídica regulamentadora da formação” (Esteves, 2002:148).

Acredito também que se torna necessário um cuidado extremo com os modos e os tempos em que vão ser usadas as transformações curriculares, porque se não forem adequados, podem provocar o insucesso de um ideia com potencialidade e que podia contribuir para assegurar que todos os alunos aprendessem mais e de um modo mais significativo. E, finalmente, fazer referência à instituição de formação de professores a que julgo caber responsabilidade acrescida, na presente era de reformas curriculares, quanto à análise e ao diagnóstico das ofertas de formação inicial renovadas nos seus propósitos e nas suas estratégias dominantes.

3. A Formação Inicial

“A formação é um recurso social e económico indispensável; por um lado, para que seja eficiente, deve ser entendida como um processo que não se limita aos anos de estudo na universidade, e sim como um processo contínuo ao longo da vida” Zabalza, Miguel (2004: 27).

Encontramo-nos em um momento em que pensar na formação inicial de professores, ao nível da formação prática e da supervisão da formação, implica uma série de problemáticas que têm sido motivos de debates e reflexões nos últimos tempos.

Assim, na perspectiva de Jacinto (2003:25), “ a formação de professores tem vindo a refletir determinadas visões do mundo, que tendem a privilegiar certas racionalidades e que condicionam, por sua vez, as concepções de ensino e de professor a formar”.

O conceito de formação é usado relativamente a atividades desenvolvidas em inúmeras situações. No entanto, é necessário clarificar os termos a que se recorre, de um modo muito pertinente, para a concretização deste trabalho.

Para Medeiros (1975:43) só “[...] aprendemos verdadeiramente quando o novo conhecimento foi de tal maneira integrado por nós e incluído na nossa experiência passada e presente que alterou o nosso comportamento e transformou a nossa perceção do mundo e dos outros”.

Deste conceito, podemos entender que um professor verdadeiramente formado sofreu uma mudança na sua maneira de pensar, tem um olhar crítico sobre a realidade que o circunda, é motivado a ajudar os seus alunos a terem também uma visão de conjunto das coisas.

Formação é partilhar experiência com outras pessoas num dinamismo de relações e aprendizagens. É um processo de construção da personalidade do indivíduo desenvolvendo com isso algumas competências.

Em 2004, Zabalza refere que “a formação é definida, em muitos casos, mais pelo que se ofertou ou pelo tipo de produto externo que se quer obter do que pelo efeito real que ela exercerá sobre as pessoas que se beneficiam dela” (p. 38).

Poderia ainda acrescentar-se que a formação faz parte do que Foucault denominava a “ tecnologia do Eu”, isto é, os processos determinados que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que se refere ao processo de se construirem a si mesmas. A qualidade dessa influência vem regularizada tanto pelo conteúdo da intervenção formativa como pela forma como esse processo ocorre. Zabalza (2004)

Segundo Cortesão, Leite, Madeira e Trindade (2000:7) “a formação surge assim como um processo que simultaneamente é condicionado por fatores

vários decorrentes do enquadramento social em que se situa, mas representa também um espaço de reflexão, de crítica e reconstrução pessoal e de grupo. Daí o poder assumir funções conflituais de reprodução e mudança”.

Por isso, recorrendo a Zabalza (2004:41), uma formação de qualidade deveria ser uma “formação formativa”, ou seja, deveria ser uma formação que integrasse dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e aperfeiçoar como consequência da formação que se lhes oferece. Contemplando, desse modo, os seguintes conteúdos formativos: “ novas possibilidades de desenvolvimento pessoal; novos conhecimentos; novas habilidades, atitudes e valores e enriquecimento da experiência”.

Toda esta soma de informações contribui, portanto, para que a formação de docentes leve à concretização do profissionalismo, onde a formação inicial e as instituições de formação têm uma grande responsabilidade.

Relativamente a formação inicial, compreende-se, neste trabalho, todo o processo de preparação académica, pedagógica e metodológica inicial do formando, feita numa instituição de Formação de Professores, com a finalidade de muni-los de conhecimentos e instrumentos indispensáveis para o seu futuro trabalho.

Contudo, na medida em que as exigências da sociedade se alteram, verifica-se também uma evolução na Formação Inicial de Professores, no que toca aos resultados que se esperam desses professores.

Um marco importante é dado com Maria Manuela Esteves, quando nos diz que “ a normalização dos sistemas de formação de professores faz-se à custa de alguma perda de autonomia científica e pedagógica por parte das universidades, quanto à conceção e concretização dos currículos”, (2002:148.)

Duarte *et.al.* (2007, s/p) “ a formação inicial de professores é um processo que deve entre outros aspetos alimentar-se de perspetivas inovadoras que tenham a escola como referência e alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática escolar”.

A Universidade Pedagógica adotou a partir de 2004 currículos profissionalizantes que privilegiam a Prática Pedagógica como componente dorsal dos seus cursos ao longo de todos os anos de formação. Ela destina-se a aproximar o futuro professor a situações reais de ensino e aprendizagem e que permitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos. Uma das características da PP é a sua indissociabilidade entre a teoria e prática. É este aspeto que garante o contacto experimental, a familiarização e a problematização de situações psicopedagógicas e didáticas concretas e que contribuem para preparar, de forma gradual, planificada e orientada, os estudantes para a vida profissional (Plano Estratégico, 2010-2017).

Em jeito de conclusão e corroborando com a autora Esteves, quando refere que entender as tendências evolutivas dos currículos de formação inicial de professores, no que diz respeito a sua dinâmica formativa e não apenas no que toca a estrutura, é uma forma fácil sempre que existem dispositivos de avaliação funcionando regularmente. Pois tal apreciação é fonte de inspiração para melhoria dos currículos e para o desenvolvimento da investigação científica, tendo em conta a formação de professores (Esteves, 2002).

3.1. Caracterização das Práticas Pedagógicas na Universidade Pedagógica

As PP's, na Universidade Pedagógica, segundo Duarte, *et.al* (2007), desenvolvem-se ao longo de quatro semestres do curso de Licenciatura, desde a PPI no 1º ano até à PPIV no 4º ano. Elas visam (I) preparar o estudante a observar e analisar criticamente situações escolares no âmbito organizacional, pedagógico e administrativo e (II) possibilitar a vivência do estudante no meio escolar em contacto com alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação, de modo a criar hábitos de trabalho, colaboração e convivência próprios desses meio.

A PP é concebida como uma atividade interdisciplinar, de cooperação e interação entre as disciplinas, entre os docentes do mesmo curso e de diferentes cursos da UP. Com esta atividade, espera-se do estudante a

capacidade de problematizar situações psicopedagógicas e didáticas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem da sua área do saber.

Orientam as atividades das PP's, a análise teórica da prática escolar, a indissociabilidade entre teoria e prática, o exercício da interdisciplinaridade, a reflexão sobre o ensino de uma disciplina a partir de um modelo sistemático e competência de trabalhar na complexidade.

Para o alcance dos objetivos, nas PP's os estudantes realizam diversas atividades como Seminários, Trabalhos de Campo, Oficinas Pedagógicas, Micro-aulas entre outros.

De seguida, recorrendo aos mesmos autores, passa-se a descrever, em que consiste cada uma das PP's.

3.1.1. Prática Pedagógica I

A PPI está orientada para o conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente. O estudante praticante tem que conhecer o Sistema Nacional de Educação (SNE), familiarizar-se com a organização escolar, estudar e analisar documentação básica da escola, as atividades das áreas pedagógica e administrativa.

Durante esta prática, o estudante tem seminários na UP e trabalho de campo na escola integrada. Estabelece-se uma relação intrínseca entre teoria e prática, uma vez que se inicia com seminários que vão ajudar a analisar a realidade, seguindo-se a reflexão crítica em conjunto sobre tudo o que foi observado, propondo soluções para os problemas identificados.

A PPI realiza-se no II Semestre do 1º ano. Pela sua natureza, pode acontecer em escolas de vários níveis de ensino, ou seja, Ensino Básico, Ensino Secundário e outras.

3.1.2. Prática Pedagógica II

A PPII acontece no II Semestre do 2º ano. Nesta prática, o estudante participa da dinâmica da sala de aula, produz material didático nas oficinas pedagógicas, simula micro-aulas, estuda os programas de ensino, manuais e outros

materiais didáticos; observa aulas do tutor, apoia-o nas suas atividades e planifica aulas.

Assim, esta PP, tal como as restantes, realiza-se na UP, baseada em seminários e na escola, nos trabalhos de campo. Torna-se de extrema importância o envolvimento do estudante nas oficinas de trabalho. Ele tem que saber o que a comunidade onde está possui e como isso pode ser aproveitado para a elaboração de material didático com base nos recursos locais.

3.1.3. Prática Pedagógica III

Na PPIII o estudante praticante retoma nos seminários atividades iniciadas na PPII e realiza trabalho de campo. Após a fase inicial de observação, leciona aulas na escola integrada. A elaboração de material didático prossegue e ele vai ampliando e aprofundando a sua inserção na dinâmica da escola. Na altura em que decorre esta PP, o estudante entra na fase final do curso de Bacharelato.

Nesta PP espera-se que o estudante participe em atividades sociais relacionadas com programas de ligação escola-comunidade, tendo uma atividade interventiva.

Devido à necessidade de harmonizar o trabalho de campo com o calendário escolar emanado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), esta PP passou a realizar-se no I semestre do 3º ano, ao invés de ser no II semestre, tal como foi inicialmente previsto.

3.1.4. Prática Pedagógica IV

Na PPIV o estudante praticante continua lecionando aulas, com maior autonomia. Nesta prática o estudante terá que desenvolver atividades de investigação relacionadas com a realidade educativa. Espera-se também que ele participe na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico da escola.

Tal como aconteceu com a PPIII, a PPIV atualmente realiza-se no 4º ano, I Semestre. Nesta fase o estudante começa a preparar a sua Monografia Científica para a conclusão do curso de Licenciatura.

Deste modo, as PP's vão-se condensando e implicando maior tempo de permanência do estudante na escola, num processo que se inicia no 1º ano de formação, terminando no 4º ano.

3.2. Modelos de Formação nos Programas de Formação Inicial

De entre os vários autores que têm estudado os modelos de formação de professores (Joyce, 1975; Zeichner, 1983; Zimper e Howey, 1987; Feiman-Nemser, 1990; Marcelo, 1999; Tomaz, 2007), destacamos os estudos de Tomaz (2007) que, com o intuito de aprofundar os conhecimentos relativos à esses modelos ou concepções, seleciona a tipologia de abordagem proposta por Marcelo (1999).

Neste sentido, pode-se dizer que existem cinco grandes orientações conceptuais de formação inicial de professores: orientação académica, orientação tecnológica, orientação personalista, orientação prática e orientação reconstrucionista (Marcelo, referido em Tomaz, 2007:128).

À luz dos contributos de Tomaz (2007), já referida anteriormente, seguiremos com a caracterização de cada um dos modelos:

A Orientação Académica, caracteriza-se por destacar o papel do professor como especialista nas matérias e privilegiar o saber teórico em detrimento do prático. O objetivo deste modelo de formação é o domínio do conteúdo da disciplina. Deste modo, assenta em duas abordagens: a abordagem enciclopédica e a abordagem compreensiva.

A abordagem enciclopédica realça o conhecimento do conteúdo para o exercício da docência. O ensino é a passagem de um saber, cabendo ao professor transmitir os conhecimentos e cultura num processo de acumulação, ou seja, “ quanto mais conhecimentos possuir, melhor desempenhará a sua função de mera transmissão” (Tomaz, 2007:128)

Na abordagem compreensiva, o professor é encarado como um intelectual, com formação científica sólida, que compreendendo a matéria, sabe como deve ensinar para obter uma compreensão significativa nos estudantes

Na Orientação Tecnológica, o professor é semelhante a um técnico que domina e aplica estratégias de ensino padronizadas. Nesta orientação predomina também, dois modelos distintos: modelo de treino e modelo de adaptação de decisões. O modelo de treino tem como finalidade o treino de competências, técnicas, procedimentos e de habilidades observáveis, que provam ser eficazes através de estudos científicos e que os professores deveriam dominar em qualquer contexto educativo.

Em relação ao modelo de adaptação de decisões, o formador é como um decisor, não deve transferir o conhecimento mecanicamente, contudo substituir o tal conhecimento em princípios e procedimentos para tomar decisões e solucionar problemas diários. (Tomaz, 2007)

Orientação Personalista, realça a dimensão humana do professor, a sua forma de pensar, seus sentimentos e de se construir enquanto pessoa indissociável da profissão. O professor é encarado como uma pessoa. O objetivo deste modelo de formação é desenvolver nos formandos as suas capacidades de autodescoberta, de conhecimento de si próprio e de maturidade.

Na Orientação Prática, a prática da sala de aulas é fonte de aprendizagem para se ser professor. A prática supervisionada é o modo eficiente para o desenvolvimento do formando. Duas abordagens marcam este modelo: abordagem tradicional, sustentada na imitação do estilo do formador. O conhecimento é implícito e pouco verbalizado. Na abordagem da reflexão, a dimensão do desenvolvimento baseia-se na partilha de experiência e da análise resultará a reflexão na ação, quando cada professor é capaz de refletir as suas práticas; sobre a ação, se os professores individualmente e em grupo refletem sobre suas práticas, sobre a reflexão na ação no momento em que os professores, através da análise das suas práticas, as reelaboram, reestruturam e ajustam aos contextos de realização (Schon, 1983).

A Orientação reconstrucionista relaciona-se com a anterior e enfatiza um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas. O objetivo da formação assenta no desenvolvimento das capacidades investigativas de análise e reflexão crítica sobre a prática do formando, as suas capacidades de intervenção e participação responsável e

informada nos contextos sociais. Esta orientação é caracterizada por duas abordagens: abordagem crítica e reconstrução social, que realça nos programas de formação “o desenvolvimento cultural do formando com uma orientação predominantemente política e social; o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica sobre as práticas e o desenvolvimento de atitudes de compromisso político que conduzem as práticas transformadoras” (Tomaz, 2007:130).

No que diz respeito à abordagem de investigação-ação, a formação é orientada para a pesquisa, onde os formandos adaptam uma atitude reflexiva sobre o seu próprio ensino com o propósito de mudanças de suas práticas. (obra citada).

Em nosso entender, analisando os vários modelos como um todo, importa referir que a

“Nenhum desses modelos se encontra, habitualmente, em estado puro, em cada caso ou experiência concreta de formação de professores num determinado ponto de espaço e do tempo. Quanto muito, observar-se-á, em cada caso específico uma tendência dominante que aproxima mais cada prática de um dado modelo teórico do que dos restantes” (Esteves, 2002:77).

Em suma, estas orientações não são estandardizadas, pois estão interligadas umas às outras, devendo por isso complementar-se. Apesar de, ainda segundo a mesma autora,

“As modalidades de formação inicial de professores desenvolvidas nas universidades decerto se têm inspirado, conscientemente ou não, em toda a diversidade de modelos possíveis, ou seja, o contexto universitário de formação não ditou a adoção de um ou de alguns modelos como preferenciais com a exclusão dos outros (com exceção, talvez, do modelo artesanal),” (Esteves, 2002:93).

Sabe-se, no entanto, que nem sempre o declarado é desejável nos documentos de intenções e definições de princípios dos sistemas de ensino, corresponde ao que efetivamente se realiza nas instituições de formação de professores. Pois, em função disso, estamos cientes de que a

“Necessidade de uma reconceptualização da formação de professores tem uma das suas raízes, quiçá a sua raiz principal, na consciência já adquirida sobre as limitações constitutivas de diversos modelos experimentados na formação de professores, pela noção de conhecimento em que cada um assenta e pela qualidade de conhecimento que cada um proporciona” (Esteves, 2002:120).

A Universidade Pedagógica prova o que acabamos de referir, pois surge mais um Plano Estratégico, 2010_2017, depois de, em 2004, se ter introduzido a primeira reforma curricular. O referido Plano Estratégico tem como bases principais “a melhoria da qualidade do ensino investigação e extensão, o aumento do acesso e equidade, a melhoria dos sistemas de gestão institucional a sua maior internacionalização e integração regional” (2010:13), abarcando programas de desenvolvimento socioeconómicos do país.

4. Conceito de Supervisão

Os trabalhos de Marcelo (1999), Zeichner (1993), Alarcão e Tavares (1996, 2001, 2003), Tomaz (2007), Formosinho (2001), Schön (1987), Lopes (2006, 2007), Rangel e outros (2008) são referenciados como os mais relevantes no estudo dos modelos de formação de professores e supervisão da formação que ocorrem nas instituições de formação de professores. De notar que, na sua maioria, são trabalhos que, pela sua profunda influência na forma de conceptualizar a construção da identidade docente, me impelem a considerar como uma mais-valia significativa levar a cabo uma breve revisão de alguns destes trabalhos, focalizando as suas contribuições para a problematização e compreensão da profissionalidade docente.

Esses trabalhos assumem uma posição de referência no âmbito da formação e da supervisão pedagógica cujas principais centralidades se consubstanciam nos pilares de referenciação teórica, incidindo no conceito de supervisão assim como nas «diferentes práticas e estratégias de supervisão de formação acionadas pelas diferentes orientações conceptuais dos programas de formação. Com base nesta orientação identificamos um conjunto de princípios fundamentais na formação de professores de modo a formar profissionais

capazes de dar resposta, com competências e qualidades aos desafios que hoje se colocam à escola» (Tomaz, 2007:126).

Tomaz acrescenta que «é fundamental prestar uma especial atenção às diferentes orientações conceptuais que têm orientado os conteúdos e a ação formativa dos programas de formação de professores» (Ibid.)

A supervisão na sua definição mais simples “é o ato ou efeito de dirigir, de coordenar, de orientar ou inspecionar” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2003:1573). No entanto, o conceito de supervisão pedagógica é mais complexo. O conceito não é novo, nem surge de imperativos pedagógicos-didático, porém nos últimos tempos tem vindo a ganhar um estatuto de maior relevância, na medida em que, num contexto de mudança de exercício das funções do docente, o conceito surge associado à observação de aulas de todos os professores em geral, e não apenas dos que se encontram em formação inicial.

Para Alarcão e Tavares (2003:16), “supervisão é um 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”. O conceito situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional, daí também nomear-se orientação da prática pedagógica. Desta noção, a supervisão tem lugar num tempo combinado, pois assim se justifica a sua definição como processo.

O processo de supervisão, para Sá-Chaves (1987), caracterizar-se-á por uma relação entre o formador e o formando, relação que a natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que se (trans) acionam.

A supervisão pedagógica, segundo Caseiro (2007), insere-se num novo modelo de intervenção e ação docente, em que as palavras-chave passam por conceito como missão, finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e corresponsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e gestão da qualidade.

Portanto, Rangel (1988) refere-nos que a supervisão passa pela escola, e é frequentemente designada por um trabalho de assistência ao professor, em

forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controlo, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (PEA). O seu objetivo é a qualidade de ensino, todavia os critérios e a apreciação dessa qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspetiva de autoridade aceite pelos professores, mas na interação entre supervisor e professor.

Em 1993, Vieira caracteriza a supervisão como um processo de atuação e monitorização sistemática da prática pedagógica, principalmente através de procedimentos de reflexão e de experimentação. A mesma autora, diz-nos que o termo “supervisão”, em Portugal, no domínio da educação, detém alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos como “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo”, semelhantemente do que parece ter acontecido em Moçambique e de certo modo ainda acontece. Nessa ordem de ideia, o supervisor «tem dependido fundamentalmente de si e do projeto de formação em que participa, a orientação a imprimir à sua atuação, podendo esta assumir tendências de reprodução ou de inovação, perspetivas tecnicistas ou emancipatórias, consoante a filosofia defendida» (Rangel, Lima, Alarcão e Ferreira, (2008:16).

Alarcão e Roldão (2008) consideram que é fundamental na supervisão pedagógica a produção e conservação de clima fomentador da construção de conhecimento e do desenvolvimento profissional no percurso apoiado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional, em que a natureza da supervisão surge com a função de auxiliar e regular. Sendo considerada assim, a supervisão não é, nem poderá ser limitada a controlo, inspeção do que o professor faz na sua prática letiva. É antes um processo de apoio/regulação do PEA, reflexão e investigação sobre a ação educativa, mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (na sala de aula, escola e comunidade), ultrapassando com isso, cada vez mais, as “fronteiras” da formação de profissionais destinados à docência e em formação inicial.

Segundo Duarte, Francisco e Pereira, (2007) o princípio mais importante de supervisão é criar condições para que os estudantes aprendam na prática da prática, quer dizer da experiência na sala de aula, integrando o conhecimento

adquirido na Universidade Pedagógica. O resultado deste processo de aprendizagem deve ser, tornar os estudantes em professores competentes. Isto mostraria que sabem como ensinar, têm atitudes corretas e têm habilidades para aplicar o conhecimento na prática, em situações bem conhecidas (similares as da escola), mas também em novas situações (diferentes as da escola).

Os estudantes devem aprender a tornarem-se supervisores de si próprios (auto-supervisão), para que possam aprender a partir do que estão a fazer agora e no futuro.

A supervisão, na Universidade Pedagógica, tem dois lados: um lado que ocorre na Universidade (em forma de Seminários) e outro lado que ocorre nas escolas (como Trabalho de campo). Deve existir uma ligação forte e clara entre a teoria, dada na UP, e a prática nas escolas. (Duarte, et.al, 2007)

Assim, a interação supervisores-estudantes, por um lado, e estudantes praticantes-alunos, por outro lado, se baseia nos mesmos princípios/visão de aprendizagem. No manual, defende-se o princípio de que a supervisão é o apoio do professor na reflexão do estudante sobre a sua prática. Isto significa que:

- O professor deve preparar o estudante a saber e saber fazer as tarefas chave do professor sendo: especialista na aprendizagem de conteúdos, facilitador do processo de aprendizagem (competência didática) e organizador da sala de aula (competência de gestão);
- A reflexão sobre a experiência na prática pelo estudante serve como 'input' de aprendizagem;

Portanto, o estudante deveria usar instrumentos de reflexão: o diário, o Plano de Desenvolvimento Pessoal, a autoavaliação, o feedback dos colegas, que ajudam o próprio estudante a monitorar o seu progresso e estimulam o processo de aprendizagem.

Concluimos na esteira de Caseiro (2007) quando diz que a relação facilitadora e encorajadora, que se pretende estabelecer com supervisão pedagógica, assentará na existência de uma relação interpessoal, positiva, saudável, em

que “*todos*” os intervenientes desse processo se sintam comprometidos com um objetivo comum, que não será mais do que a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um PEA de qualidade, ministrado em condições facilitadoras da mesma aprendizagem.

4.1. Tarefas do Supervisor

O supervisor é alguém que ajuda o estudante a aprender, tomando as experiências dos estudantes como um ponto de partida. Assim ele vai também aplicar os princípios da aprendizagem centrada no aluno: ajudar os estudantes a pensar e a fazer!

No que se refere às suas tarefas, seguimos a sistematização proposta por Tomaz (2007), baseando-se em Moreira (2005) e Sá-Chaves (2002a), segundo a qual o supervisor deve: estimular no formando tomada de decisões socialmente transformadoras e que tendem a boas práticas; criar condições para que o formando se torne progressivamente num profissional competente e autónomo, tendo neste processo um papel ativo no que toca ao seu desenvolvimento pessoal e profissional; acompanhar e regular o processo formativo dos futuros professores, dando-lhes “apoio continuado e ‘feedback’ objetivo e construtivo sobre a atuação educativa do sujeito em formação; contribuir para desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, atitudes, conhecimentos, capacidades e competências que lhes permitam enfrentar com sucesso as condições únicas de cada ação educativa (Tomaz, 2007).

As tarefas previstas para o supervisor, na Universidade Pedagógica, estão definidas no Regulamento Académico da Universidade.

Todavia, o supervisor é docente de disciplina, docente das PP's, avaliador, formador dos tutores nas escolas, colega-formador dos outros docentes na Universidade Pedagógica. Resumindo, as três principais tarefas do supervisor são:

1. Acompanhamento de estudantes na Universidade Pedagógica (seminários);

2. Acompanhamento de estudantes na escola (trabalho de campo);
3. Acompanhamento de tutores nas escolas, (Duarte *et.al* (2007).

A primeira tarefa do docente/supervisor é ‘ensinar sobre ensinar’: o quê, como e em que situação? O supervisor orienta nos seminários (nas aulas teóricas) os estudantes ao trabalho de campo. Implicando analisar com os estudantes como lidar com as competências chave de professor: planificação de lições, princípios didáticos e gestão da sala de aula.

No entanto, o docente/supervisor da Universidade Pedagógica usa métodos cooperativos e deste modo é um modelo para os estudantes, em como dar aulas centradas no aluno. Para isso o supervisor tem que saber:

- Planificar conteúdos práticos e relevantes (integração teoria e prática).
- Facilitar a aprendizagem do estudante usando estratégias ativas (métodos cooperativos, discussão em grupos, análise de problemas concretos, dar feedback etc.).

A segunda tarefa do supervisor é dar apoio aos estudantes para a realização de atividades na escola (trabalho de campo). Por isso o supervisor tem que saber como:

- Discutir os trabalhos práticos dos estudantes (supervisão direta) para que possam desenvolver as competências básicas de professor na situação real.
- Avaliar de forma formativa o desempenho dos estudantes;
- Planificar tarefas de autoavaliação e fornecer instrumentos adequados;
- Aplicar técnicas de comunicação (retro-alimentação, colocar perguntas, fazer reflexões etc.).

A terceira tarefa é dar informação aos tutores sobre os objetivos das PP's e as atividades dos estudantes, partilhar visões sobre estratégias de ensino e aprendizagem; assistir os três momentos de avaliação (no início, no meio e no

fim). Por isso o professor ajuda o tutor a ser um modelo para os estudantes, demonstrando as várias estratégias de ensino-aprendizagem. (*ibidem*)

5. Modelos/Práticas de Supervisão

«Um modelo por si só não é bom ou mau, a forma como utilizamos é que faz com que ele se expanda (abra janelas) ou restrinja (crie muros)» (Neves, 2007:90).

A aplicação dos modelos de supervisão que sustentem a formação prática dos formandos deve merecer especial atenção por parte das instituições de formação. No entanto, são diversos os modelos de supervisão que as literaturas nos oferecem.

Tendo em conta a formação de professores podem surgir vários conceitos (práticas, modelos, cenários) de supervisão e respetivas manifestações. Eles surgem das diversas questões, já exploradas em trabalhos como de Rangel e colaboradores (2008), tornando pertinente, neste trabalho, evidenciar os problemas e tendências atuais da formação de professores aliados à supervisão: “a relação entre a teoria e prática; investigação e ação; investigação e formação; noção de conhecimento como saber construído ou saber a construir; formação como transmissão de saberes ou construção pessoal de saberes” (*ibidem*:16).

Tomaz (2007), citando os trabalhos de Alarcão e Tavares (1987/2003), apresenta nove cenários de supervisão, a saber: Imitação Artesanal, Aprendizagem pela Descoberta Guiada, Behaviorista, Clínico, Psicopedagógico, Pessoalista, Reflexivo, Ecológico e Dialógico.

Na abordagem da imitação artesanal tem-se em mente que aprende-se vendo-se como se faz e fazendo depois. Portanto, o aluno futuro professor deve estar junto ao mestre perspectivado como modelo único a seguir, porém nem sempre bom. As estratégias formativas recaem numa demonstração de reprodução e perpetuação do “bom” modelo.

No modelo de aprendizagem pela descoberta, o formando tem um papel mais ativo, pois as estratégias de formação centram-se no conhecimento dos

modelos teóricos de ensino. Propondo que o aluno observe diferentes professores antes do estágio para depois aplicar a título experimental. O supervisor tem a tarefa de conduzir o formando na descoberta do seu estilo pessoal.

O modelo behaviorista cria oportunidades para que os alunos possam treinar e pôr em prática algumas competências e estratégias de ensino através de mini-aulas, videogravadas. Dando a supervisão pedagógica o controlo da sua aprendizagem e da sua aplicação. Porém, esta abordagem apresenta grandes limitações no que toca a descontextualização das competências e a simplificação de um complexo PEA. A formação é fechada no laboratório.

No que se refere ao modelo clínico, a autora caracteriza-o pela incidência na colaboração entre o formando e o supervisor com o objetivo de melhorar as práticas de ensino. O ponto de partida é a prática do professor na sala de aula, realçando a observação, a análise e a reflexão conjunta dos fenómenos ocorridos. Esta abordagem assenta na resolução de problemas, organizada em fases que constituem o ciclo de supervisão (pré-observação, interação e pós-observação e reflexão conjunta).

O modelo psicopedagógico, tal como o modelo anterior, propõe a identificação e resolução de problemas da prática docente, baseado num clima dialogante e de encorajamento. A supervisão em ensinar o professor a ensinar. O ciclo supervisivo centra-se na preparação da aula, discussão da aula e avaliação do ciclo.

Quanto ao cenário pessoalista, assenta no desenvolvimento pessoal da pessoa do professor. Tornando-se pertinente a criação de um clima humanamente consistente, visando o autoconhecimento do professor.

No modelo reflexivo, a autora para além dos estudos de Alarcão e Tavares (1987/2003), evidencia a abordagem de Schön e refere que o processo formativo se efetua numa combinação da ação, experimentação e reflexão dialogante sobre as experiências dos formandos. Procura a compreensão dos problemas da prática, de alternativas e tem consciência das implicações sociais e éticas da ação. O supervisor desempenha neste modelo um papel crucial.

Na abordagem ecológica, centrada no modelo de desenvolvimento humana de Bronfenbrenner, onde o contexto de formação, suas relações e sua inserção ocorrem em contextos vastos. É feita a aprendizagem de relações diversas. Portanto, compete ao supervisor organizar e gerir contextos de desenvolvimentos.

Por fim, a abordagem dialógica (supervisão democrática), caracteriza-se por desoclutar as circunstâncias contextuais, escolares e sociais que têm influência no exercício da profissão. Assenta na valorização do diálogo entre todos os parceiros da formação enquanto membros da mesma comunidade profissional e na dimensão política e emancipatória da formação.

No Quadro nº 1 observam-se as características fundamentais de cada modelo de supervisão, permitindo assim uma análise mais sucinta e facilitadora.

Quadro nº1- Resumo dos modelos de supervisão

Modelos Dimensões ↓ ⇒	Artesanal	Comportamentalista	Clinica	Reflexiva
Realidade profissional	Saber transmitido	Corpo de conhecimentos e técnicas definidas a partir de investigadores	Saber a construir	Saber dinâmico, contextualizado, emergente
Acesso à realidade	Pelo mestre	Consignados em modelos e competências a dominar	Por meio da análise racional das práticas	Construído a partir da prática
Objeto de formação	No exercício das funções educativas	Com incidência na sala de aula	Em sala de aula como “clínica”	Do professor como educador e agente social
Metodologia de formação	Por demonstração explicada e imitação comentada	Por meio de demonstração e réplica,	Por observação, análise e experimentação	Pela reflexão na e sobre a ação
Interação pessoa/grupo	Para que o aprendiz se autodesenvolva	Com feedback corretivo de grupo	Numa perspectiva de autodesenvolvimento apoiado	Sozinho ou com outros
Local privilegiado de formação	Num ambiente de escola como centro de formação	Em ambientes geralmente simulados, experimentais	Em ambiente de escola e colaboração de instituições de formação	Em ambientes normais de escola (com ou sem colaboração)
Função supervisiva	Em que o mestre assume a responsabilidade por formar e	Em que o supervisor é formador técnico	Numa relação supervisiva de colegas	Numa relação supervisiva de facilitador exigente
Avaliação	Certificar, avaliando o formativa e cumulativamente	E em auto e heteroavaliação formativa e cumulativa referenciada	E em avaliação formativa (e cumulativa)	Que avalia formativa (e cumulativamente)

Resumo dos modelos de supervisão (cont.)

Modelos Dimensões	⇒	Ecológica	Dialógica	Psico Pedagógico	Pessoalista	Aprendizagem descoberta guiada
Realidade profissional		Saber contextualizado e interativo	Saber pessoal e social	Saber a construir	Saber pessoal	Conhecimento dos modelos teóricos de ensino
Acesso à realidade		Construído na interação ecológica	Construído na interpretação	Construído pelo diálogo e reflexão	Construído pelo desenvolvimento pessoal num clima humanamente concistente	Saber construído pela observação e experimentação
Objeto de formação		Na sala, na escola, na comunidade	Dos contextos da realidade educativa	Ensinar os professores a ensinar	Ensinar o professor através do autoconhecimento	Na observação diversos contextos
Metodologia de formação		Na aprendizagem experimental reflexiva	Por meio do diálogo explicativo, libertador	Baseada em 3 etapas supervisivas	Por meio da reflexão	Aprendizagem através de observação de outros professores
Interação pessoa/grupo		Na rede de interações	Entre professores e supervisor	Professor e supervisor	Professor e supervisor, e clima relacional	Entre professores e alunos
Local privilegiado de formação		Estabelecida pela colaboração entre escolas e instituições de formação	Na escola como centro de formação	Na escola	Em vários contextos	Vários locais e contextos
Função supervisiva		Organizadas e monitorizadas pelo supervisor	Numa relação não hierarquizada	Baseada no diálogo e no encorajamento	Conduzir o futuro professor através da reflexão e estratégias de encorajamento, autoconhecimento	Conduz o formando na descoberta do seu estilo pessoal
Avaliação		Que avalia formativa e cumulativamente	E em avaliação muito formativa	Avaliação cumulativa	Formativa e cumulativa	Avaliação cumulativa

(Adaptado de Rangel e colaboradores, 2008)

6. Identidade de Base ou Primeira Identidade

Para Claude Dubar (1997), a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz.

A identidade de alguém, é algo muito precioso e não é verificado ao ser humano no início do seu percurso de vida, mas sim construído dinamicamente, ao longo da vida (Dubar, 1997). Tal construção, segundo o autor, não é unicamente pessoal, porque tem a contribuição de vários e diferentes interventores, ou seja, é um produto de sucessivas socializações porque se constrói tanto numa perspetiva individual, como social.

Para dar conta do conceito de identidade, seguimos também a sistematização proposta por Amélia Lopes (2007), baseando-se em Erik Erikson (1976), segundo a qual “a identidade é simultaneamente um sentido consciente de singularidade, uma luta inconsciente pela especificidade e uma participação solidária com os ideais de um grupo”. Refere-se a um sentimento contínuo e uniforme centrado na percepção do próprio e na percepção do reconhecimento dos outros.

No entanto, a construção da identidade não se dá apenas individualmente, mas também coletivamente, por isso o significado cultural e o reconhecimento social se tornam capitais para a compreensão dos processos de sua formação (Lopes, 2007).

Vianna (1999) afirma que a identidade coletiva é produzida por muitos indivíduos que interagem, constroem e negociam, repetidamente, as relações que os ligam uns aos outros.

Em 2007, Lopes esclarece que as organizações são normalmente lugares de diferentes identidades coletivas que agrupam diferentes identidades individuais e que correspondem a diferentes identidades grupais, tal como representadas na sociedade em geral.

Quando se fala em supervisão e construção de identidade dos/as docentes, há uma necessidade de compreender conceitos inerentes e inclusivos destes processos.

Com relação ao processo específico de construção de identidade profissional docente, Caldeira (2000) diz-nos:

Como sujeito sociocultural, o professor constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc de outro lado, está o significado que cada professor confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde a sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que tem a sua vida o ser professor (Caldeira, 2000:2).

Portanto, tendo em conta as referências que o professor utiliza para a construção da sua identidade e segundo Nóvoa (1992:25), “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Como afirmámos num outro lugar, a identidade profissional do professor está intimamente ligada à sua identidade pessoal.

É nesse sentido que para Lopes (2007), citando Dubar, a construção de identidades profissionais é um processo de comunicação ou de socialização que produz a identidade, vista como resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1995:111).

Para a mesma autora, o processo é uma articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo (para si, biográfica, subjetiva, entre o que foi, é e quer ser) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objetiva, relacional, com quem entra em interação). As duas transações processam-se por mecanismos de identificação e de atribuição para as quais são utilizadas categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem, e possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos. Em cada tempo há categorias mais salientes que as outras para os indivíduos, por exemplo, enfatizando a transação biográfica e frisando a identidade para si. Portanto, podemos deduzir que a identidade para si é essencialmente um problema de geração, onde se incluem as relações precoces formadoras da primeira identidade e também toda a restante história de identificação com professores e colegas, parentes e amigos, nos domínios escolar, profissional, familiar e social. Na transação subjetiva, a articulação pode dar origem a continuidades ou ruturas entre a identidade visada (desejo de construir novas identidades) e a identidade herdada (necessidade de salvaguardar identidades atuais); na transação objetiva, ele pode realizar-se por reconhecimento ou por não reconhecimento, isto é, por acordo ou por desacordo entre a identidade real e virtual (Lopes, 2007).

Podendo resultar, ou não, em mudança, a formação inicial produz sempre uma identidade profissional de base (independentemente da sua qualidade),

emergente da articulação entre a comunicação e socialização. Dubar (1995) relaciona a identidade profissional de base à transação biográfica. Ela é uma projeção de si para o futuro, realizada no presente “pondo em jogo a imagem de si, a apreciação das suas capacidades, a realização de desejos. Interessa saber como ela se foi iludindo e desiludindo em contextos profissionais cada vez mais marcados pela incerteza, pela surpresa e pela discrepância” (Lopes, *et. al*, 2006:26).

Segundo Sá-Chaves (2000) a formação é um dos fatores que influencia de forma decisiva o desenvolvimento humano. Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que a evolução profissional depende de aspetos contextuais de natureza social, institucional, sendo, todavia, indissociável da estrutura pessoal e dos fatores que, direta ou indiretamente, intervêm na rede de relações interpessoais e das transições ecológicas que pontuam desse desenvolvimento.

É esta abordagem que permite construir perspetivas sobre a profissão e edificar a própria identidade profissional, sem esquecer que as carreiras, apesar de socialmente construídas, são individualmente vivenciadas, sendo necessário não só acumular experiências adequadas, mas reinterpretar esta experiência (Ball e Goodsscn, 1985, Glickman, 1981, citados por Sá-Chaves, 2000).

Portanto, na relação de supervisão, com vista a fundamentar a construção da identidade, “a tarefa do supervisor institucional é complexa, na medida em que ele tem de consolidar o papel de facilitador de aprendizagem, promotor de desafios, ser um amigo crítico” (Sá-Chaves:2003:70).

O trabalho dele é, no entanto, de seguir a caminhada da prática pedagógica e de incentivar tutores (supervisores cooperantes) e estagiários a manterem a vontade de aprender ao longo da vida, impulsionar a mudança e a melhoria da prática, apoiando a diagnosticar as realidades e a superar problemas que decorrem no quotidiano escolar. O supervisor institucional é encarado, também, como aquele amigo que, criticando, estimula o diálogo, sem resolver os problemas, pelo/a professor/a ou pelo/a orientador/a, mas confrontando-os com as dificuldades e ajudando-os a encontrarem soluções. Neste caso,

orientando-os nas reflexões com o objetivo de que estas se tornem num elo de ligação entre a teoria e a prática, numa dinâmica interativa, onde o auto conhecimento se vai, cada vez mais, aprofundando.

Ao percorrer o caminho para a construção da identidade, o/a professor/a enfrenta a realidade da sua prática profissional, como um desafio difícil. Sentindo-se, por vezes, perdido e com dificuldade em articular a teoria e a prática. Portanto, este/a encontra no supervisor institucional alguém que o ajuda a fazer brotar as suas capacidades, que o incentiva a mudança de estratégias ou intencionalidades, que o estimula a refletir sobre as suas práticas à luz da teoria aprendida e discutida, que o incentiva a repensar as interações com colegas, iniciando uma caminhada para a mudança nas práticas e uma articulação cada vez mais adquirida com a teoria.

Para isso, o supervisor institucional tem o papel de coordenar e constituir equipa com os supervisores cooperantes que trabalham com ele. A importância dos/as supervisores/as cooperantes na formação prática dos professores iniciais é de tal forma determinante que são poucos, senão nenhuns, os/as professores/as que não recordam o/a seu/sua professor/a cooperante aquando da realização da prática pedagógica.

Nas palavras de Formosinho “o professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão” (2008:58).

Sendo este elemento, no processo de supervisão, uma referência profissional e afetiva inesquecível e insubstituível, dado “ (...) O seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnicas, moral e relacional do desempenho profissional (...)” (*ibidem*).

De um modo geral, acreditamos que a supervisão não pode ignorar as vantagens que advêm de todo o processo supervisivo, das parcerias entre os contextos das práticas pedagógicas e a instituição de formação inicial. Acerca deste assunto, vários estudos confirmam que os adultos crescem e aprendem

melhor em ambientes de colaboração e cooperação (Johnson e Johnson, 1987, Barth, 1990, Fullan, 1990, citados em Tracy, 2002).

É importante sublinhar a pertinência da cooperação entre todos os intervenientes diretos no exercício duma supervisão, sendo necessário o permanente *feedback* dos supervisores para que o formando, integrado numa equipa de trabalho, vá descobrindo e desenvolvendo competências que o/a ajudem a construir a sua identidade.

Sendo assim, o processo de supervisão deve consistir “numa visão de qualidade inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de que entra no processo para o compreender por fora e por dentro.” (Alarcão, 1987: 47).

É em todo este processo de crescimento do futuro profissional que salientamos a prática reflexiva como a base fundamental para a construção do profissionalismo.

Alarcão lembra-nos que “o conhecimento é gerado pela reflexão e é o conhecimento que sustenta a reflexão” (1991: 18). Nesta perspetiva, a reflexão está na origem da ação, acompanha-a no seu desenrolar e é fundamental que o/a professor/a compreenda melhor a sua prática pedagógica de modo a reagir aos dilemas com que se vai deparando. Reafirma-se assim a conceção segundo a qual a formação nunca está acabada e que vai acontecendo ao longo dos tempos, representando um papel determinante no desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

Por isso, concordamos com Alarcão e Tavares (1987) quando afirmam que o Professor Estagiário é um “candidato a professor”; na opinião de Vieira (1993) “é um professor em formação”; para Afonso (1994) “é um futuro professor que se encontra na primeira fase da formação contínua”.

Alarcão e Roldão (2008) na esteira de Lopes e colaboradores referem que, depois da formação inicial a “transição ecológica” que se faz da situação de estudante para uma situação de profissional o confronto entre duas culturas profundamente diferentes, varia de professor/a para professor/a, na medida em

que as incoerências, contradições e incertezas vividas e sentidas nesses contextos reais de trabalho podem constituir fontes de enriquecimento pessoal, caso os/as docentes consigam encontrar o seu próprio estilo, a sua “marca”, e fazer a “escolha” de uma identidade profissional (2007:78).

Na realidade, o que se constata é que devido às condições que estes/as, recém formados/as encontram no contexto de trabalho, eles/as adaptam uma postura que vai variar em função da cultura institucional.

Para Lopes e colaboradores, “em geral, a construção da profissão docente, e consequentemente, da identidade profissional, parece assentar, sobretudo, num processo informal, individual, intuitivo, realizado no quotidiano, fundamentalmente no quadro da relação pedagógica em contextos de sala de aula” (2007:80).

Tal como reforçam, ainda, Alarcão e Roldão “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. No entanto, na fase pré-profissional, o sentido de profissionalidade é potencial, incipiente e latente” (2008:34).

Ainda numa abordagem atual, Alarcão e Roldão (2008) ao refletirem sobre o desenvolvimento profissional dos professores demonstram que investigações feitas, sobre a formação inicial de professores e o processo de construção de identidade, permitem identificar mudanças conceptuais e de atitudes que se encaram como transições ecológicas (*Ibidem*: 38), como ilustramos no quadro resumo que se segue.

Quadro nº2-Transições Ecológicas

Categorias	De	Para
Relativas à profissão	Visão limitada; Ser professor, tarefa simples; Professor modelo e transmissor; Exagero perante a relação afetiva com os alunos; Formação inicial, fim da formação.	Visão abrangente; Ser professor, tarefa complexa; Professor facilitador e responsável pelas aprendizagens; Equilíbrio face à relação afetiva com os alunos; Formação inicial, processo inacabado.
Relativa ao currículo	Ênfase nos conteúdos; Planificação predefinida, rígida.	Ênfase nos alunos; Gestão das atividades em situação.

Transições Ecológicas (cont.)

Relativas ao saber	Prática como aplicação da teoria; Saber exterior à pessoa, indiscutível; Saber como receituário; Saberes independentes.	Prática como interações entre a realidade e a teoria; Saber interiorizado, relativizado, situado; Saber como favorecedor da compreensão, da ação e da ocasião; Interligação dos saberes.
Relativas às competências de estudo e aprendizagem	“Olhar sem ver”; Registos descritivos; Metodologias de estudos estereotipadas.	Analisar e compreender; Registos analíticos; Metodologias de estudo contextualizadas.
Relativas ao desenvolvimento do Eu	Desconhecimento de si; Receio de ensinar.	Autoconhecimento; Autoconfiança.
Relativas às atitudes críticas e face às críticas	Aceitação acrítica dos modelos; Dificuldade em aceitar as críticas.	Atitude crítica face a modelos; Valorização da hetero e autocrítica.

(Adaptado de Alarcão e Roldão, 2008)

CAPÍTULO II

OPÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

O objetivo da presente investigação é explorar e obter uma visão mais completa sobre toda a estrutura própria da supervisão pedagógica na Universidade Pedagógica de Nampula a partir do sentido que os professores aí formados reconhecem a esta fase de iniciação à sua profissão para a construção da sua identidade profissional.

É partindo deste objetivo geral que pretendemos desenvolver este estudo, definindo os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os programas de formação inicial da Universidade Pedagógica de Nampula no que respeita à ligação entre a teoria e a prática;
- Identificar qual a perceção que os intervenientes têm do processo de supervisão
- Identificar dimensões e processos supervisivos considerados mais relevantes;
- Verificar a existência de diferença nas perceções em função da inserção profissional atual.

Para fazermos o estudo, optámos pelo paradigma qualitativo. Dois motivos alicerçaram esta decisão: o facto de esse paradigma fornecer um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, partindo dos sentidos que os agentes conferem às suas ações; e também o facto de existirem poucos estudos ainda sobre a questão em análise, obrigando ainda a um esforço exploratório.

Na esteira de Boaventura Sousa Santos (2001) e de Harding e Haraway (2003), pretendeu-se “dar voz” aos sujeitos, admitindo não só um protagonismo central às suas palavras - que se reconhecem como reflexo partilhado das suas vivências -, mas também a possibilidade de o sujeito participar na construção de conhecimento sobre si próprio, trazendo para o centro aquilo que tem estado à margem.

A perspectiva interpretativa (ou qualitativa) permite também compreender e interpretar os acontecimentos diários e as estruturas sociais, bem como os significados que os recém formados atribuem a cada uma das facetas que compõem o complexo fenómeno da construção da identidade profissional, na sua integração institucional e social. É assim que comportamentos idênticos de um ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspectiva social. Porque no contexto do paradigma interpretativo o objeto de análise é formulado em termos de ação - que abrange os comportamentos e significados que lhe atribuem os atores e aqueles que interagem com ele (Michel Hébert-Lessard, Gabriel Goyette e Gérald Boutin, 1990) – centrar-nos-emos nesta variabilidade das relações de significados, que inclui o facto de “os fenómenos sociais [serem] historicamente condicionados e culturalmente determinados” (Santos, 1987: 20).

Bogdan e Biklen, baseando-se na abordagem segundo a qual a experiência humana é mediada pela interpretação, afirmam que:

“Os seres humanos criam ativamente o seu mundo. Os significados são construídos através das interações. Contudo, as pessoas agem com as suas perceções pessoais e com base na necessidade de resolverem problemas de adaptação ao meio ambiente. Argumentando, desse modo, que a interação simbólica é o construto do *self*, definida como o que as pessoas constroem (através da interação com os outros) sobre quem são, uma construção; o resultado do facto das pessoas se perceber e desenvolverem uma definição através do processo de interação” (1994:57).

2. Recolha de Dados

De entre os vários procedimentos metodológicos de inspiração qualitativa, escolhemos o questionário aberto como a técnica de investigação de referência de todo o nosso estudo. Esta é composta “por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 2006:128).

A sua pertinência é encontrada a partir da possibilidade de atingir um maior número de pessoas, mesmo que não estejam no mesmo espaço geográfico, permitindo que estas respondam no momento que julgarem conveniente e sem

expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspeto pessoal do entrevistado; também não força o respondente a enquadrar a sua perceção em alternativas pré-estabelecidas. (Gil, 2006).

A ideia que presidiu à construção do instrumento de recolha de dados foi a de tentar que o respondente assumisse uma posição analógica, permitindo-lhe relatar as suas próprias experiências e vivências, distanciando-se da natureza imediata da sua experiência e refletindo sobre ela. Reconhece-se, assim, o conhecimento experiencial e o conhecimento narrativo como entidades próximas. Neste seguimento, há que salientar o facto de que nos interessava não só o vivido das pessoas, mas a forma como foi vivido, os significados atribuídos às experiências.

Elaborámos um único questionário que foi aplicado a professores formados na Universidade Pedagógica, a exercerem no ensino secundário ou na Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, como formadores dos professores.

A informação a recolher centrava-se nas experiências formativas vividas na Universidade Pedagógica e na experiência profissional e pessoal posterior.

A análise documental é também um recurso metodológico a ter em conta, ainda que assuma um carácter complementar ao método principal que é a entrevista por questionário escrito.

Foram também realizadas algumas conversas informais com alguns formadores de professores, com o propósito de aprofundar alguns aspetos específicos da realidade moçambicana, que podem interferir na construção da primeira identidade profissional.

3. A Construção do Questionário

Ghiglione e Matalon afirmam que “a construção do questionário e a formulação das questões constituem [...] uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito” (1993:119).

A nossa intenção é analisar o dispositivo de operacionalização da ação supervisiva a partir das conceções e das ações de iniciação à prática

profissional desses professores. Essas questões enquadram-se também no âmbito do desenvolvimento profissional, na melhoria das competências e no aperfeiçoamento das funções do supervisor.

Assim, para a elaboração do nosso questionário optámos pela seguinte estrutura:

Na primeira parte, tratou-se de especificar o objeto, fazer o apelo à colaboração do nosso entrevistado, garantir a confidencialidade da informação dada e também pedir permissão para que ele fosse citado. Destacamos um texto de apresentação com as instruções gerais para o seu preenchimento,

Na segunda parte do inquérito, a intenção era possuir elementos diferenciadores a propósito dos fatores que influenciam ou não as representações sobre a construção da primeira identidade profissional. Encontram-se aí elementos de identificação do entrevistado relacionados com a idade, o género, a naturalidade, os anos de serviço na profissão, o curso onde leciona e o ano de término da formação inicial.

Na terceira parte, solicitam-se perspetivas de carácter pessoal: motivos para a escolha da profissão e da instituição de formação, tipo de identificação com os programas de formação e a opinião do entrevistado acerca da identidade da instituição de formação.

Constituem a quarta parte do questionário as questões relacionadas com a formação dos entrevistados. Solicitam-se perspetivas sobre as várias situações de formação: preparação para a realidade profissional, impacto da supervisão no desenvolvimento da atividade prática, conceção da relação entre a teoria e a prática e características específicas da instituição de formação.

A quinta e última parte do questionário é composta por questões sobre a dimensão profissional, que visaram conhecer a imagem da profissão que cada entrevistado tinha no início e no fim da formação, a pertinência da profissão, a caracterização do seu estado de espírito no desempenho dessa atividade, os benefícios da formação especializada e como poderia ser potencializada a formação inicial.

No total, o questionário é composto por 17 perguntas abertas, pertinentes para os objetivos da pesquisa em concordância com o quadro teórico.

4. Aplicação dos Questionários

A aplicação do questionário realizou-se de dezembro de 2010 a fevereiro de 2011. Consideramos esse período difícil pelo facto de coincidir com a época de férias anuais dos professores, tanto da Universidade Pedagógica, como da Escola Secundária. Ocorreu também no mesmo período a realização dos exames de admissão de duas instituições pública de ensino superior do País (Universidade Pedagógica e Universidade Eduardo Mondlane), envolvendo a participação dos professores das instituições ora citadas.

Esses aspetos tornaram-se constrangimentos para a realização deste estudo na medida em que envolvem um grande número de professores dos vários níveis de ensino em Moçambique, dificultando o contacto com o grupo alvo do nosso estudo. Em alguns casos, foi necessário deixarmos os inquéritos para que os respondentes os preenchessem no momento mais aceitável para eles. Nesses casos, procedemos depois à sua recolha. Alguns dos inquéritos distribuídos não foram recolhidos, uma vez que o nosso tempo de permanência em Moçambique foi curto.

5. Tratamento dos Dados

O tratamento de dados foi realizado com a técnica da análise de conteúdo, por ela ser um modo de desenvolver a leitura espontânea tornando-a mais proveitosa, pertinente e também mais válida e generalizável. A partir da análise de conteúdo procuram-se compreensões e significações de que não dispúnhamos *a priori* em relação às comunicações, com análise descritiva e inferências relativas às situações de produção dessas comunicações (Bardin, 1994).

No entanto, a escolha da análise de conteúdo está relacionada com o facto de esta obrigar a investigadora a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas. Na realidade, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização

interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito (Quivy e Campenhoudt, 1998).

A análise de conteúdo, segundo os autores em referência, vai permitir identificar termos usados pelos respondentes, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do discurso e o seu desenvolvimento. Ela é uma fonte de informação a partir da qual a investigadora vai construir um conhecimento, tratando de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. O que vai permitir satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que não são facilmente conciliados.

Nesse sentido, a análise do conteúdo, no nosso trabalho, tem uma dimensão descritiva, que se centra nos aspetos narrados e uma dimensão interpretativa que se baseia nas questões do investigador face ao objeto de estudo e que implica o recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja conexão vai possibilitar formular as regras de inferência (Guerra, 2006).

De facto, foi nosso desejo realizar uma análise que nos permitisse organizar as variáveis que influenciam os fenómenos e a diversidade de situações, expectativas e opiniões em tipologias que estruturassem a interpretação.

6. Sujeitos da Investigação

A população de referência para o estudo era constituída pelos professores formados na Universidade pedagógica entre 2000 e 2009, das Licenciaturas em Ensino do Português, do Francês e da Matemática.

A seleção deste grupo foi guiada por um critério de diversidade com o objetivo de procurar os sentidos que os professores, enquanto sujeitos de investigação, atribuem às suas ações e às dos seus pares, aos acontecimentos e às situações que os contextualizam, ou seja, com o objetivo de perceber como os diferentes professores percebem e vivenciam a formação inicial nos diferentes cursos.

Os inquéritos foram distribuídos a 50 elementos, dos quais 40 são professores do ensino secundário e 10 são formadores de professores na Universidade

Pedagógica. Destes 50 questionários distribuídos, apenas 11 foram devolvidos devidamente preenchidos.

São 11, portanto, os professores respondentes, sendo 7 formadores - 3 do curso de Português, 1 de Matemática e 3 de Francês (6 homens e uma mulher) - e 4 professores do ensino secundário - 2 do curso de Português e 2 de Matemática (3 homens e uma mulher).

No que toca à codificação, os formadores da Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, foram diferenciados de acordo com o curso onde trabalham. Assim, os professores formadores foram identificados como (PFP1, PFP2, PFP3), onde a variável P corresponde ao curso de Português e o número que lhes segue equivale ao do ordenamento das entrevistas; PFM, pertencendo a professores formadores do curso de Matemática (PFM1); PFF, correspondendo a professores formadores da Universidade Pedagógica no curso de Francês (PFF1, PFF2, PFF3). O quadro que se segue apresenta a síntese dos dados dos nossos entrevistados.

Quadro nº 3-Dados Pessoais dos Entrevistados

Faixa etária	Anos de serviço	Código	Sexo		Total H/M
			M	F	
25_29anos	02_04 Anos	PFF3;PFF1;PESP2;PESM1	02	02	04
30_35 Anos	03_12 Anos	PFFM1; PFP3; PFF2; PFP2;PFP1;PESM1.	06	0	06
+ 36 Anos	13 Anos	PESP1	01	0	01

O quadro ora apresentado mostra a caracterização geral dos nossos entrevistados, por idade e anos de serviço a partir dos intervalos etários da amostra usada para o estudo. Distinguímos também o código atribuído a cada um e total de homens e mulheres.

O grupo que se encontra na faixa etária dos 30 a 35 anos de idade aparece com a maior representatividade, sendo composto por 6 professores. Importa frisar aqui, que 1 professor tem 36 anos de idade.

Constatamos também que na faixa etária que varia dos 25_29 anos temos um igual número de homens e mulheres, sendo neste grupo que se encontram as únicas mulheres entrevistadas no nosso estudo.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação

Depois de recolhidos os dados, procuramos organizar as informações que recolhemos através do questionário aberto. Deste modo, durante o mês de fevereiro, março, abril e maio, organizámos e codificamos a informação recolhida nos 07 questionários dos professores formadores e nos 04 dos professores da Escola Secundária de Napipine.

Importa apresentar, analisar e interpretar os dados de modo a confrontá-los entre si. Esta confrontação foi feita em momentos distintos, a partir da análise das respostas obtidas. Inicialmente, apresentamos o perfil dos nossos entrevistados, focando as questões relacionadas com a identificação e aspetos referentes à sua formação inicial. Trabalhamos aqui com os dados na sua generalidade, tentando reconstituir as práticas e as experiências gerais e comuns a todos os intervenientes do processo de supervisão pedagógica e a frequência das partilhas pedagógicas na situação de práticas pedagógicas (estágio).

Num segundo momento, estudamos as questões ligadas à identidade. Focamos a identidade da instituição de formação, tentando compreender como é que a cultura da instituição pode fornecer factos para a representação da profissão e influenciar na identidade profissional dos formandos.

Posteriormente, centramo-nos em diferentes contextos de trabalho. Consideramos relevante, neste estudo, analisar ao pormenor os contextos onde os professores e formadores realizam a prática, percebendo a forma como se desenvolvem as propostas de trabalho e se delineiam programas de ação. Finalmente, debruçamo-nos sobre a supervisão pedagógica para encontrar respostas, refletir sobre ela, entender as diferentes perspetivas e perceber os motivos que lhes são inerentes.

2. Análise e Discussão dos Resultados

Para concretização desta fase cingimo-nos aos dados recolhidos, que permitiram inferir e refletir sobre a supervisão pedagógica.

Segundo Bogdan e Bicklen, a análise e interpretação de dados integra o “trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que se vai ser transmitido aos outros” (1994:205).

No geral, a nossa análise e discussão incide em oito dimensões, propostas para este estudo:

- ❖ Decisão de ser professor;
- ❖ Razões de ingresso na Universidade Pedagógica;
- ❖ Identidade institucional;
- ❖ Perceção da formação face ao exercício docente;
- ❖ Impacto da experiência de supervisão;
- ❖ Perceção das capacidades profissionais
- ❖ Papel da supervisão.

A estas dimensões correspondem distintas categorias e subcategorias.

Quadro nº 4- Decisão de Ser Professor.

Blocos	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores das respostas
Pessoal	Decisão de ser professor	Predisposição para a profissão		Relacionada com questões ordem pessoais: Vocação; Realizar a profissão desejada; partilha e transmissão do saber.
		Influência de familiares e dos professores		Ligadas ao passado: identificação com a profissão dos pais, com a personalidade do professor.
		Falta de outra opção		Impossibilidade de fazer outro curso.

2.1. *Predisposição para a Profissão*

A leitura global do quadro nº4 permite, numa primeira análise, considerar que, na sua maioria, os professores e os formadores se manifestam positivamente

em relação à sua decisão de ser professor. Numa análise mais detalhada, compreende-se que há variações se considerarmos as diferentes categorias do discurso.

Portanto, no que se refere à Predisposição para a profissão, os formadores e professores referem se a predisposição positiva, revelando sentimentos de admiração pela profissão, vocação e também algum acordo/compromisso social.

«Foi minha vocação, sou filho de professores, os estudos que eu fiz estavam encaminhados para professor». (PFP1)

«Por vocação, sempre gostei de ser professor». (PFP3)

«Porque gosto de ensinar». (PFP2)

«Pela vontade de querer ser transmissor do conhecimento matemático». (PFM1)

«Primeiro porque foi a profissão da minha mãe, segundo gosto de partilhar/ensinar o que aprendo e acho que tenho vocação para ta». (PFF2)

«Optei por esta profissão por gosto e vontade de ensinar e educar os continuadores da pátria». (PESP1)

2.2. Influência de Familiares e dos Professores

O pensamento positivo sobre a escolha da profissão mantém-se ainda ao revelar-se a ligação com o passado que os nossos entrevistados têm ao identificar-se com a profissão dos pais e com a personalidade do professor. A tendência é de a maior parte dos entrevistados ter optado pela profissão por meio de influência, demonstrando que os modos como vivemos nossas opções em diferentes grupos se influenciam mutuamente.

Cruzando as informações sobre este aspeto, realçamos a afirmação de Gomes de que a “escolha da profissão está ligada a condições culturais e sociais típicas” (2008:09).

«Primeiro porque foi a profissão da minha mãe...» (PFF1)

«Meu pai é professor primário, então ainda enquanto miúdo e antes de atingir a idade escolar, lá no distrito de Mecuburi, seguia meu pai quando fosse trabalhar e eu apreciava isso. Facto

que se veio a solidificar quando comecei a apreciar a personalidade de alguns professores meus no ensino secundário». (PFF3)

«A influência de casa, por ter uma mãe professora». (PESP2)

«Por ser uma profissão ligada a minha família, onde quase todos são professores». (PESM1)

2.3. Falta de Opção

Ainda sobre a decisão de ser professor uma apreciação menos positiva é notada no discurso de um professor que optou pela profissão na impossibilidade de frequentar o curso pretendido.

«Ser professor foi a minha segunda opção. A primeira foi Engenharia Mecânica e não tive oportunidade de entrar para o curso». (PESM2)

Embora o facto em causa tenha sido superado, ao longo da formação, pelo sentimento de responsabilização pela opção profissional e a auto confiança surgida nas atividades proporcionadas pelas práticas pedagógicas, como previsto em Alarcão e Roldão (2008).

Quadro nº 5- Razões de Ingresso na Universidade Pedagógica e Identificação com a Instituição de Formação.

Blocos	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores das respostas
Formação	Razões de ingresso na UP			Instituição ideal, única para a formação de professores, oferecia curso especializado
	Identificação com a instituição de formação	Aspetos positivos		Bons programas; identificação com algumas pessoas; algumas metodologias; oportunidade de participar nas PPS; intercâmbio das jornadas científicas, docentes qualificados.
		Aspetos negativos		Docentes não qualificados; metodologias e atitudes de alguns docentes; injustiça de certos professores, falta de bibliografia

2.4. Razões de Ingresso na Universidade Pedagógica

Uma reflexão sobre as razões de ingresso na Universidade Pedagógica permite concluir que os formadores e os professores são unânimes em afirmar que a Universidade é a instituição ideal para se fazer uma formação inicial pois oferece cursos especializados, ou seja, é a única instituição superior,

vocacionada para a formação de professores na zona Norte do País. Esta característica específica sugere-nos que os nossos entrevistados optaram pela instituição por se identificarem com os programas aí oferecidos.

«Por ser a única vocacionada para a formação de professores». (PFP2)

«Pela vocação que a instituição tem de formar docentes do quadro superior». (PFM1)

«Primeiro porque na altura eu já era professor e segundo porque vi a UP ser a única instituição capaz de formar professores». (PESP1)

«A Universidade Pedagógica é a única no país vocacionada para a formação de professores». (PESM2)

2.4.1. Identificação com a Instituição de Formação

Portanto, de um modo geral, os entrevistados revelam ter procurado cursos de formação de professores motivados pelos seguintes aspetos, que nós consideramos positivos: metodologias de ensino, oportunidade de participar nas práticas pedagógicas, intercâmbio das jornadas científicas, e existência de docentes qualificados.

«Sim, a universidade correspondeu às minhas expectativas. Com a universidade, com os programas e com as metodologias me identifiquei, mas com as pessoas não, há docentes que foram maus, não sabiam o que lecionavam. Gostei muito da maneira como era lecionada grande parte das aulas e gostei menos a falta de bibliografias em algum momento». (PFP3)

«Sim, gostei mais pelas metodologias por ela aplicada sobretudo nas etapas para se familiarizar com os trabalhos de docência e para conclusão». (PFF2)

«A formação correspondeu sim com as minhas expectativas em todos sentidos, isto é, nos seus programas e nas suas metodologias. Gostei das oportunidades que a universidade dá aos futuros professores de participarem nas “práticas pedagógicas” em todos anos». (PFF1)

«A formação correspondeu com as minhas expectativas, sinto que os programas, as metodologias foram bem elevados. Gostei mais das Práticas Pedagógicas que põe o estudante ligado à escola, seja do primeiro ao último ano». (PESM1)

«A formação correspondeu sim as minhas expectativas e me identifiquei sim com a universidade. O que mais gostei foi o intercâmbio das jornadas científicas». (PESP2)

No entanto, um outro ponto que transpareceu na fala de dois formadores e todos os professores entrevistados é que na Universidade Pedagógica,

Delegação de Nampula, existem também aspetos negativos que dão conta da baixa qualificação dos formadores, por usarem metodologias não apropriadas, outros que cometem injustiça com os estudantes e a falta de bibliografia. Denunciando, desse modo, uma certa frustração com a instituição de formação que se reflete numa representação negativa da formação. Importa aqui enfatizar que essa constatação foi feita, na sua maioria, por professores que hoje não se encontram a trabalhar na Universidade.

«Não gostei de alguns docentes, no que se refere às metodologias que eles usavam. A universidade devia ser um lugar de debate, de discussão do saber em que o professor se sinta desafiado». **(PFP1)**

«(...) Com a universidade, com os programas e com as metodologias me identifiquei, mas com as pessoas não, há docentes que foram maus, não sabiam o que lecionavam». **(PFP3)**

«(...) E por outro não gostei das metodologias e/ou atitudes de certos docentes relativamente à mediação e facilitação do processo de ensino/aprendizagem». **(PESP1)**

«O que menos gostei é a falta de qualidade de alguns docentes». **(PESM1)**

Este cenário chamou a nossa atenção na medida em que os próprios formadores da Universidade Pedagógica foram incapazes de fazer críticas às suas práticas. Esta constatação faz-nos lembrar a afirmação de Isabel Cunha: “a universidade, espaço fundamental da crítica social, tem dificuldade em olhar criticamente para si mesma. É possível dizer que há cerca soberba cultural que dificulta a autocritica e, como tal, emperra as mudanças nas tradições académicas” (Maria Isabel da Cunha, 2010: 72).

Importa salientar que a formação inicial dos professores deve criar um espírito de abertura à inovação, à aprendizagem permanente, à partilha de experiência e ao diálogo. Ou seja, a cultura das escolas e das instituições de formação, pelo seu carácter fundamental na socialização dos professores, deve estar em sintonia para que a formação seja integradora.

Atualmente, precisamos pensar que a formação inicial se depara com os jovens numa fase especial do seu desenvolvimento profissional. Daí que é necessário, desde cedo e durante a formação, adquirir capacidades de auto desenvolvimento reflexivo, evitando o “individualismo pedagógico” (Luísa

Alonso, 2004) que tem marcado a profissão docente. Aliás, Cunha (2010:68) explica-nos:

“ (...) a docência, em geral, é uma ação solitária e, (...) os professores não costumam fazer partilhas de suas experiências pedagógicas e não abrem as portas de suas salas de aulas para os outros docentes. As boas práticas não alcançam a visibilidade desejada e as que podem estar a demonstrar problemas são tratadas privadamente, em geral atribuindo esse resultado ao desempenho exclusivo do professor”.

Ainda acerca da formação de professores do ensino universitário, e partilhando das ideias de Preciosa Fernandes (2010:101) “(...) o professor tem, naturalmente, de se “reformular” pedagogicamente”. E ainda a mesma autora, citando (Day, 2001) (...) “apoia uma postura profissional autónoma de procura de novos saberes de ordem pedagógico-científica, numa lógica emancipatória e de desenvolvimento profissional” (*ibidem*).

Sobre o mesmo assunto, a autora acrescenta, lembrando Leite (2007), que “ a formação dos professores do ensino universitário (...) é insuficiente para gerar formação orientada pelos princípios da reflexividade e da construção coletiva do conhecimento” (2010:102).

Nesse sentido e concordando com Masetto “exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por participação em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbio com especialistas, etc.” (1998:19).

Em suma, de facto não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma criação quotidiana de novos materiais (Nóvoa, 2002). Por isso mesmo nós achamos que a formação deve criar um espírito de abertura à inovação e à aprendizagem permanente. Como nos clarifica Miguel Zabalza,

“(…) É possível ter experiências menos ricas e ter recebido influências negativas, mas talvez essa seja uma das características da formação no âmbito universitário: os estudantes já estão em um nível de maturidade que lhes permite separar o bom do mau, ou seja, aquilo em que seus formadores

resultam imitáveis e aquilo em que o exemplo deles deve ser tomado como expressão de algo inaceitável”,(2004:116).

Quadro nº 6- Identidade Institucional

Blocos	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores das respostas
Formação	Identidade institucional	Identidade cultural própria		Existência de currículo especializado; realça a componente formação pedagógica.
		Aspetos que ameaçam a identidade		Atualmente, com novos cursos, a instituição começa a ter novas perspectivas e novas exigências; menor rigor no planeamento científico-pedagógico.

2.4.2. Identidade Cultural Própria

As práticas predominantes nas instituições de formação de professores são pouco distintas, portanto, da leitura que fazemos na dimensão identidade institucional, no relato de alguns entrevistados ficou evidenciada a existência de uma identidade cultural própria, marcada pelo currículo especializado e enfatizada pela componente formação pedagógica.

“As universidades têm uma cultura específica, uma cultura que lhes é própria em termos de categoria institucional e de instituições independentes (cada uma delas gerando uma identidade cultural própria)”. Zabalza, 2004:80

«A instituição tem uma identidade própria de formar professores do quadro superior e extensão, (...)» **PFM1**

«É a única instituição, confesso, que forma profissionais altamente qualificados». **PFP3**

«Sim, por causa do currículo existente na instituição». **PFP2**

«A UPN tem uma identidade própria porque forma docentes tendo em conta a realidade atual que o país vive com todas as suas vicissitudes». **PESP1**

«A UP tem identidade própria, porque ela especializa o indivíduo para uma certa área (formação profissional especializada)». **PESM2**

2.4.3. Aspetos que Ameaçam a Identidade

Mesmo que alguns entrevistados tenham considerado a Universidade Pedagógica com identidade cultural própria, outros queixam-se de que atualmente essa identidade começa a ser ameaçada, com o surgimento de novas perspectivas e exigências que a instituição tem.

«Não, porque atualmente além de professores forma outros profissionais.» PESP2

«Se falarmos da UPN, acho que a identidade não é própria, ela continua atrelada da UP Maputo (sede).» PESM1

«Sim, apesar de nos últimos anos estar, a identidade, a ofuscar-se.» PFP3

«(...) apesar de existirem cursos que não fazem parte da formação psicopedagógica. » PFM1

«Em princípio tinha que ter uma identidade própria. Mas sinto que há pessoas que não olham a parte profissional, olham-na como lugar de geração de rendimentos.» PFP1

Portanto, com a criação de novos cursos, há uma tendência para a diminuição do rigor no planeamento científico-pedagógico, que é também apontada como consequência dessa mudança. Das leituras que fizemos, notamos a existência de alguma bibliografia que sustenta essa realidade,

“Se a universidade se transforma em um lugar qualquer de trabalho é difícil chegar a construir um forte veículo de identificação com ela. (...) o certo é que a possibilidade de se sentir parte de uma instituição e de uma equipe de pessoas reforça nossa capacidade de comprometimento e de identificação com as metas que a instituição assume como sendo suas (inclusive se não estivermos plenamente de acordo com elas)”. Zabalza, 2004:83

O que no fundo se pode constatar em relação a essa reflexão é que a questão da formação pedagógica dos professores ministrada na Universidade Pedagógica, no período indicado no nosso estudo, esteve em risco. Sobretudo se tivermos em conta que só em fevereiro de 2004 é que a instituição introduziu a primeira Reforma Curricular que trouxe consigo mudanças profundas no modelo de Formação de professores, que se prolongou até ao ano de 2009.

De acordo com Nóvoa (2002), o que o adulto fixa como conhecimento de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade. Por isso, “ a formação inicial (profissional) é, então, parte integrante da tarefa de desenvolvimento de que resultará a identidade profissional de base” (Lopes et al, 2006:106).

Quadro nº 7- Percepção da Formação Face ao Exercício Docente

Blocos	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores das respostas
Formação	Percepção da formação face ao exercício docente	Apreciação positiva da formação		Pertinência atribuída a metodologias e didáticas específicas; práticas pedagógicas; planificação antecipada das atividades; tendência a enfatizar mais a teoria que a prática; maior concentração na formação teórica. Adequa-se ao desempenho profissional; A forma como encara o Profissionalismo, a exigência do trabalho, mediação das aulas. Presença de opiniões contraditórias entre os professores estagiários e os supervisores; A boa relação no trabalho, sentimento de proximidade com os estudantes; personalidade enquanto docente e indivíduo.
		Apreciação negativa da formação		Saberes práticos desvalorizados; a formação inicial deixou a desejar; ausência da investigação e pesquisa, debates, conferências; ausência da formação deontológica

2.5. Apreciação Positiva da Formação

A leitura desta dimensão leva-nos a demonstrar uma realidade contraditória, pois os inquiridos, dentro dessa categoria, foram estimulados a fazerem uma apreciação da formação. Seus relatos foram no sentido positivo da formação quando enfatizam a pertinência atribuída a metodologias, didáticas especializadas da disciplina das práticas pedagógicas, a planificação antecipada das atividades, percebendo-se inclusive, um envolvimento carinhoso com atividades da prática pedagógica. Realçamos a boa relação no trabalho como um dos aspetos inquestionáveis e a forma como alguns docentes encaram o profissionalismo.

«A abordagem que se faz sobre a planificação das atividades letivas é muito peculiar e mesmo no terreno torna-se notória». **PESP1**

«Segundo o item anterior certamente há característica específica porque cada especialidade (curso) existe um certo tipo de metodologia específica do curso». **PESM2**

«Ela se orienta para a pedagogia e a didática, não por ser UPN, mas por ser UP». **PFF2**

«Penso que a Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula à semelhança de outras delegações da UP tem a particularidade de pôr o estudante em contacto com a realidade de trabalho que lhe espera, a partir dos primeiros anos através das práticas pedagógicas.» **PFF3**

«O lado normal como encaro o profissionalismo; o resultado final que obtenho após o término do ano letivo». **PESM1**

«Formação psicopedagógica e as práticas pedagógicas». **PFP2**

2.5.1. Apreciação Negativa da Formação

No entanto, a análise desenvolvida permite considerar que existe uma tendência de maior concentração na formação teórica em detrimento da prática, na medida em que os entrevistados se queixam de teoria destituída de sentido pois não consegue qualquer ligação prática. Eles enfatizam também a ausência da investigação e da pesquisa. Por isso, outros se queixam da dificuldade de ser docente nessa instituição de formação de professores, por não terem tempo para investigar mais.

«É muito difícil ser docente na UP. O ciclo de atividades não para por isso há pouca produção científica, de maneiras que até o fim de cada dia há trabalhos por fazer. **PFP1**

«Falta de rigor na investigação, falta de debates ou conferências que tratassem de aspetos científicos». **PFF3**

«No aspeto de didática específica portanto, passamos o tempo todo a aprender várias teorias ao invés exercitá-las. **PFP3**

«Falta de simulação das aulas entre estudantes». **PESM2**

Em 2008, Hildizina Norberto Dias já identificava, como resultado de uma pesquisa por ela realizada, que em Moçambique

“As disciplinas psicopedagógicas são lecionadas numa perspetiva demasiadamente teórica, contrariando vários estudos que têm realçado a necessidade do envolvimento e do papel ativo do estudante nas metodologias a aplicar. Usando porém nas aulas de didática, como uma das fontes de conhecimento as experiências dos estudantes, essas acabam por assumir um carácter ilustrativo” (2008:05).

Na verdade, em geral, as leituras que fizemos tendem a demonstrar que “um conjunto de estudos relativamente recente incidindo sobre a organização e supervisão da prática no âmbito da formação inicial recomendam dentre outros aspetos investir na relação teoria e prática, garantir mais estágios (...)”. (Teresa Vasconcelos, 2009:103).

Na sequência do descrito acima, fica a ideia de que, no contexto onde se realizou o estudo, havia uma preocupação excessiva com a sobrevalorização da teoria descuidando-se da prática. A prática, quando houvesse, era feita em tempo muito curto.

Luísa Alonso, citando Escudero e Bolívar (1994), explica que “a teoria faz-se prática através da sua reconstrução e validação pelos sujeitos que educam em contextos específicos e particulares e a prática destes faz-se teórica, reflexiva, consciente e crítica” (2004:76).

Quadro nº 8-Conceção da Relação Teoria e Prática

Bloco	Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores das respostas
Formação	Perceção da formação face ao exercício docente	Conceção da relação teoria e prática		Presença de contradições entre a teoria e a prática; Maior concentração na formação teórica; pouco tempo para a prática; privilégio da teoria em detrimento da prática. Simulações de aulas; a prática como complemento da teoria; relação progressiva, natural.
		Apreciação da prática de supervisão pedagógica	Aspetos positivos	Motivadoras; sistematizadas, apoiada pelos supervisores e tutores.
			Aspetos negativos	Fracas, pouca participação dos intervenientes; sem impacto esperado, punitiva, humilhante

2.5.2. Relação entre a Teoria e a Prática

Da leitura que fazemos à categoria conceção da relação teoria e prática, constatamos como as atividades foram desenvolvidas ao longo dos vários percursos formativos e notamos que tanto os professores como os formadores abordam as diversas experiências das práticas pedagógicas como sendo a apreciação dessa relação.

«Essas relações eram estabelecidas através das Práticas Pedagógicas». **PESM1**

«Houve pouca prática se não no exercício de Práticas Pedagógicas nas escolas integradas. A UP privilegia a teoria». **PESM2**

«Acho que o tempo dedicado às práticas pedagógicas é exíguo, (...)». **PFP1**

«Eram concebidas de uma forma progressiva onde a teoria é feita na UP e a prática é feita nas escolas (outras instituições)». **PFF1**

«A relação entre a teoria e a prática era concebida com muita naturalidade, sendo que a prática o complementar da teoria». **PESP1**

Ao nosso ver, a relação que se estabelece entre a teoria e a prática necessita dar um pouco mais de espaço à prática, concebendo uma relação de autonomia e dependência entre elas, uma vez que os problemas reais são mais significativos do que as simulações. Nesse sentido, e lembrando Marilda Aparecida Behrens (1998:64),

“As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os valores. Nesse processo de reflexão coletiva, alicerça e constrói referenciais que serão discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada académica, provocando o docente para partilhar avanços e sucessos e dificuldades que os outros professores trazem para o grupo”.

Outra observação que se pode realizar, acerca das entrevistas, é a ênfase que elas dão à presença de contradições entre a teoria e a prática e da abordagem que fazem acerca do escasso tempo para a prática, embora o programa de formação, introduzido em 2004, tenha adotado currículos profissionalizantes que privilegiam as práticas pedagógicas como uma componente importante dos cursos.

«As vezes eram feitas duma forma perturbada. Na teoria, por exemplo, dizia-se que o professor de Português não devia ditar apontamentos, e na prática, os supervisores exigiam que se colocasse apontamentos». **PFP2**

«Houve pouca prática se não no exercício de Práticas Pedagógicas nas escolas integradas. A UP privilegia a teoria». **PESM2**

Em síntese, à luz das respostas apresentadas, parece-nos possível esboçar a representação que os entrevistados fazem da sua formação. Portanto, há toda

uma tendência destes se reportarem às suas próprias práticas com elementos que são do seu domínio. Assim sendo, cada professor teve a sua experiência na formação e esta dependeu também das qualidades, dos estilos de trabalho, das atitudes, da dinâmica criativa e da competência didática dos diferentes formadores. Uma provável explicação para terem aparecido diferentes opções de resposta prende-se com o facto de as experiências académicas e formativas tidas também terem sido impares. Sendo assim, podemos deduzir que se salientou a dimensão formativa da personalidade e da individualização da formação (Tomaz, 2007).

2.5.3. Apreciação da Prática de Supervisão Pedagógica

Após descrevermos a relação entre a teoria e a prática desenvolvida pelos nossos entrevistados, passamos agora a analisar como é que eles apreciam a prática de supervisão pedagógica por eles experimentada. Assim sendo, da categoria em análise obtivemos duas subcategorias, uma que foca aspetos positivos e que nos dá conta que essas práticas foram motivadoras, sistematizadas e apoiadas pelos supervisores e tutores.

Este estudo caracteriza-se por uma preocupação atenta aos “problemas” da supervisão e das práticas pedagógicas com o intuito de promover a reconstrução de saberes, a promoção de atitudes e capacidades facilitadoras e, principalmente, o desenvolvimento de reflexões críticas. Portanto, notamos uma tendência de alguns entrevistados indicarem uma valorização positiva das práticas pedagógicas e consequente influência na construção do seu profissionalismo. Influência muito positiva e relevante vai também para os/as supervisores/as da instituição de formação e os tutores das escolas integradas.

«As práticas de supervisão foram bem feitas porque tínhamos três supervisores e no fim da aula eles davam o seu parecer e aconselhavam». **PFF1**

«Muito boa, está organizada por ano, supervisores com apoio de tutores encontrados nas escolas». **PFF2**

«As práticas de supervisão decorreram num ambiente salutar de aprendizagem». **PESP1**

Importa referir que, apesar de dois formadores e um professor terem indicado, na avaliação da prática de supervisão, aspetos que nós julgamos positivos, se

constata representatividade, nos aspetos indicados pela maioria dos entrevistados, de aspetos que nós consideramos como negativos. O que se revela, nas respostas dos entrevistados, é que às vezes a prática de supervisão pedagógica foi fraca, com pouca participação dos intervenientes, sem o impacto esperado; em alguns casos até chegaram a ser punitivas e humilhantes.

«Foram boas embora carregadas com um pouco de humilhação». **PESM1**

«Pouca supervisão dos chefes dos departamentos aos seus docentes, daí pouco esforço dos docentes, consequentemente fraco esforço do estudante». **PESM1**

«Fraca». **PESP2**

«Se o estudante for supervisionado pelo menos uma vez é sorte desse estudante, a supervisão das Práticas Pedagógicas é muito fraca». **PFP1**

«Ainda tem muito que se fazer nestas práticas visto que é difícil se fazer uma supervisão eficaz». **PFM1**

«Ainda não é suficientes em termos de objetivos pelas quais foram criadas, porque na minha ótica alguns supervisores não se empenham como devia ser». **PFF3**

Desta forma, percebe-se claramente a necessidade de formação contínua, “numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa” (Alarcão e Roldão, 2008:32).

Nestes casos, torna-se necessário lembrar que a supervisão, sendo um elemento iniciador da prática profissional, se molda de diferentes valências, ou através da implementação de atividades que envolvam experiências ao nível das práticas, das disciplinas do curso e observação das práticas em contexto profissional. Daí que Nóvoa (2002:41) saliente que “(a) supervisão na formação é um primeiro momento da formação contínua de professores, que estabelece o espaço de transição entre a formação inicial e o exercício profissional”.

Em síntese, estas constatações são importantes para percebermos melhor como foi a formação inicial e como foi iniciada a construção da identidade profissional desses jovens professores. Parece não ser possível ainda satisfazer as escolas e a universidade de professores com uma formação

específica. Tal como dizem Simões e colaboradores (citados por Lopes et. al, 2006:28) “o desenvolvimento profissional decorre de aspetos múltiplos que vão para além da preparação/formação para o exercício da profissão e implica a reformulação da própria identidade psicossocial, a qual por sua vez interfere na mudança de perspetiva sobre a profissão a exercer”. Segundo estes autores, “é sobre a identidade psicossocial que atuará a formação inicial, dando origem à identidade profissional de base” (*ibidem*).

Quadro nº 9-Impacto da Experiência de Supervisão.

Bloco	Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores das respostas
Formação	Impacto da experiência de supervisão	Aspeto da formação pessoal	Aspetos positivos	Positiva, mudanças significativas, enriquecedoras, importância das críticas reflexivas que se tornavam construtivas, a punição é considerada construtiva no PEA.
			Aspetos menos positivos	Pouco impacto; busca individual de alternativas.
		Aspetos da prática profissional		Positiva; aumento da qualidade profissional; planeamento do trabalho; elevação do carácter profissional e pessoal; maior atenção ao contexto; pertinente para ultrapassar dificuldades.

2.6. Aspetos da Formação Pessoal

Como referimos no quadro teórico, ao falar-se de supervisão pedagógica, é inevitável que se fale também em processos de apoio/regulação do ensino aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa, mudança e melhoria de práticas pedagógico – didáticas (sala de aula e extra-aula, escola e comunidade). Ela dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objeto é a qualidade do ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspetiva de autoridade aceite pelos professores, mas na interação entre supervisor e professores.

Portanto, o quadro, ora apresentado, dá-nos conta do impacto da experiência de supervisão vivida pelos entrevistados durante a formação. Na descrição dos participantes ficaram evidenciadas duas categorias, uma que se relaciona com a formação pessoal e outra com a prática profissional. Com bastante ênfase, os nossos entrevistados indicaram, nessa categoria, aspetos que nós

consideramos positivos e que nos transmitem mudanças significativas, enriquecedoras das práticas pedagógicas. Consideram também importantes as críticas reflexivas que recebiam dos supervisores para a evolução do seu profissionalismo, estimulando-se, desse modo, o seu autoconhecimento, (Alarcão e Roldão, 2008).

«Teve um impacto positivo, uma vez que consegui materializar as abordagens teóricas».

PESP1

«As poucas aulas que me foram supervisionadas permitiram-me mudanças significativas, muito concretamente na definição de objetivos gerais, objetivos específicos entre outros aspetos».

PFP1

«É de melhorar a minha experiência de serviço uma vez que fui professor da escola primária, secundária e posteriormente da universidade. A experiência enriqueceu-se com novas metodologias» **PFF2**

«Teve um impacto extremamente importante porque permitiram discutir alguns equívocos de relação teoria/prática através de sessões de análise, do trabalho feito, tidas com o supervisor».

PFF3

No entanto, um professor da escola Secundária referiu também as dificuldades surgidas ao longo do processo, devido ao caráter punitivo da supervisão, apesar de ter aceite o facto como benefício normal no processo de ensino/aprendizagem.

«Do princípio foi negativo devido ao teor punitivo pelo qual passei, mas acabei aceitando como algo normal no decorrer do processo de Ensino/Aprendizagem». **PESM1**

Uma análise mais particularizada permite evidenciar que existe também um relato de um formador que evidencia pouco impacto da experiência de supervisão.

«Não teve muito impacto. O muito que conheço da supervisão é fruto de meu esforço pessoal».

PFP3

Este testemunho chama-nos a atenção, se atendermos e considerarmos que, neste processo de construção de identidade primeira, a supervisão é indispensável para a formação inicial dos futuros professores. Daí que a ausência desta, bem como a falta de supervisores para acompanharem os formandos neste processo, se constitua uma enorme limitação.

Marilda Aparecida Behrens, (1998:58) lembra-nos que,

“Existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram e, nesse caso, não se coloca em questão a competência do professor, mas a pertinência da proposta a ser desenvolvida com os alunos. (...) Superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência”.

Ao que parece, e tendo em conta a construção de identidade dos professores que se formaram na Universidade Pedagógica, dentro do período acima referenciado, podemos dizer, embora respeitando os esforços da instituição, que ela é ainda perturbada e afetada pelo passado (formação inicial) desses jovens professores: porque os professores não exigiram que os alunos refletissem as suas práticas pedagógicas, na medida em que isso também não lhes foi exigido aquando da sua formação.

2.6.1. Aspetos da Prática Profissional

Da leitura que fazemos a esta categoria, evidencia-se como a experiência de supervisão foi positiva, para alguns, na medida em que aumentou a qualidade profissional, o planeamento do trabalho, a elevação do carácter profissional e pessoal, maior atenção ao contexto, e foi pertinente para ultrapassar dificuldades.

«Positivo na medida em que ajudou a sanar algumas dificuldades que tinha». **PESP1**

«O impacto da experiência de supervisão na formação docente elevou o carácter profissional, fora e dentro da escola». **PESM2**

«Como disse sinto que a supervisão ainda não estava a ser praticada em moldes necessários, esta constatação me permite hoje proporcionar uma supervisão que contribua significativamente para a formação do indivíduo, não fazendo dela uma qualquer etapa, mas sim uma das mais importantes na formação do estudante». **PFF3**

«Implementação quotidiana dos métodos de ensino encontrados». **PFF2**

A finalizar, importa referir que, embora se observe a existência de alguma prática, em alguns casos supervisionada, na verdade, levantam-se algumas dúvidas sobre o significado dessa experiência dos professores e formadores para a construção da sua identidade profissional. Porque se considerarmos que

ela passa por formação, autoformação e formação contínua, então, tal como indica José Batista (2011), as nossas dúvidas poderão ter razão de existir. Daí que se podem colocar algumas reservas.

Quadro nº 10- Perceção das Capacidades Profissionais

Bloco	Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores das respostas
Profissional	Perceção das capacidades profissionais	Imagem da profissão	Antes da formação	Difusa, tarefa gratificante, atualizada, desfocada, necessária, boa profissão, fácil, ensino, incerteza.
			Depois da formação	Nítida, clara, necessária, contraditória, sacrificada, difícil, exigente, rigorosa, pesquisa e extensão, menosprezada
		Aspetos importantes na profissão		O caráter técnico, científico, facilitar conhecimentos, moldar comportamentos, formar, interação constante, dominar o conteúdo, autoridade, aberto ao diálogo, ambiente harmonioso, transmitir conhecimento, compreensão.

2.7. Imagem da Profissão

Na dimensão perceção das capacidades profissionais, as respostas dos nossos entrevistados remetem-nos a duas categorias: imagem da profissão e representação da profissão. Distinguem-se na primeira categoria, duas subcategorias: uma representa a imagem da profissão antes da formação, com relatos que nos dão conta de uma imagem difusa, desfocada e incerta; outra sobre a imagem depois da formação - tarefa gratificante, atualizada, necessária e boa profissão. Portanto, a reflexão demonstra que parte dos entrevistados não acreditava na profissão. Porém, essa imagem, com o decorrer do tempo foi-se alterando, na medida em que surgiu, em algum momento da formação, um sentimento de valorização e apreciação positiva da sua própria atividade profissional.

«Tinha uma imagem desfocada, de incerteza e agora tenho uma imagem mais nítida e a certeza de que é realmente a profissão de que gosto». **PESP2**

«Eu sempre encarei a profissão docente como uma tarefa gratificante e que atualiza sempre o docente em termos de conhecimentos». **PESP1**

«Sempre mantive a mesma imagem, que o professor é preciso embora sacrificado». **PESM1**

Mas depois da formação, a imagem da profissão também sofreu mutação: de nítida e clara, passou a uma imagem em que a profissão é vista como contraditória, sacrificada, difícil, exigente, rigorosa, e para um formador até menosprezada.

«Não entendia muito bem, era uma imagem difusa. Agora é uma imagem cheia de contradições. Uma pessoa que ajuda e que deve tomar decisões de acordo com o momento, numa sociedade em que é risco tomar certas decisões». **PFP1**

«A mesma imagem. Boa profissão, mas menosprezada por todos». **PFP3**

«De uma missão fácil de praticar, mas hoje me dei conta de quão difícil e exigente é essa nobre missão. Exigente em todos os sentidos: social, profissional e cientificamente». **PFF3**

Em suma, de um modo geral, os formadores apresentam uma imagem semelhante com a dos professores das escolas secundárias na sua perceção das capacidades profissionais. Assim, todos eles apresentam uma imagem contraditória, que surgiu antes da formação e que, depois desta, prevaleceu. Com essa constatação, cremos que já se começam a reunir bases para que possamos perceber como a formação inicial, desses jovens professores, foi fundamental na construção da sua identidade profissional de base e como as dificuldades encontradas na formação podem fragilizar essa identidade.

Porque, muitas das vezes, não basta apenas ter um currículo adequado. Na maioria dos casos é preciso ter, nas instituições de formação de professores, formadores (supervisores) capazes de realizar programas e de orientar os futuros professores a desenvolverem atitudes de análise crítica, a refletirem suas práticas, a criarem atitudes de confiança e partilha de ideias, a desenvolverem atitudes de inovação.

2.7.1. Aspetos Importantes na Profissão

Após descrevermos a imagem que os nossos entrevistados tinham de si, como professores, à saída da formação, importa realçar que foi também pedido que fizessem uma análise dos aspetos que consideram importantes na profissão. Suas respostas apontam para sentimentos positivos. Portanto, há uma tendência destes falarem de uma relação elaborada pela aplicação de uma

sabedoria relacionada a experiências concretas que nos dá pistas orientadoras da sua relação com a profissão.

«Considero mais a facilitação dos conhecimentos aos alunos». **PESP1**

«A relação harmoniosa entre o professor e o aluno». **PESP2**

«A capacidade para transmitir algo novo e moldar o comportamento de alguém». **PESM1**

«O importante para mim é o relacionamento, atitude e compreensão entre as pessoas».
PESM2

«Somos docentes que formamos docentes, o nosso caráter técnico, científico e a nossa personalidade não só moldam os nossos alunos, mas também os alunos dos nossos alunos».
PFP1

«A interação constante com os estudantes. O contacto constante com o conhecimento científico, isto é magnífico». **PFP3**

«Dotar o estudante de ferramentas e capacidades suficientes para enfrentar a área de trabalho através de relações profissionais adequadas». **PFP3**

Numa análise mais detalhada compreende-se que nestas duas categorias, atrás analisadas, existe um sentimento que para nós demonstra uma contradição positiva. Ao que parece, depois da formação, a imagem que tinham como professores sofreu alteração. Entretanto, quando estes formandos entram para o mundo do trabalho e descobrem o quão gratificante é ser professor, retomam a imagem que alguns possuíam, antes da formação.

Acerca desse aspeto e de acordo com Ana Paula Caetano,

“Um dos principais aspetos ressaltado sobre a mudança é, desde logo, a grande diversidade de resultados entre os professores, mesmo quando envolvidos num mesmo grupo de formação. A diferenciação de percurso e a especialidade dos seus contextos, em cada grupo, poderão ser alguns dos principais fatores desta diversidade”. (2004:237)

Assim, percebemos que parte dessa diversidade está relacionada com diferentes manipulações dos contextos de trabalho que caracterizam as práticas pedagógicas em Moçambique.

Ainda sobre a importância da profissão, uma apreciação menos positiva é notada no discurso de um formador ao revelar

«Domínio de conteúdo, autoridade e diálogo entre docente e estudantes na sala de aulas».

PFM1

Este testemunho é típico para ilustrar o que nos lembra Zabalza,

“A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional. (...) A identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem, os livros que leem ou que escrevem; os colegas com que relacionam; os congressos que frequenta; as conversas profissionais que mantêm) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que com as suas atividades docentes. Isso quer dizer que o lugar onde se deposita a nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade e não no conhecimento sobre a docência.” (2004: 107)

Quadro nº 11- Auto avaliação da Prática Profissional

Bloco	Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores das respostas
Profissional	Percepção das capacidades profissionais	Auto avaliação da prática profissional	Aspectos positivos	Satisfeito, feliz, comprometido, alegre, motivado sereno, bom ativo, comunicativo, assiduidade, dedicação, pesquisadora, exigente, aberto, disposição, paciência, vontade, prazer, orgulhoso, convívio, imparcial.
			Aspectos menos importantes	Autoritário, insatisfeito, frustrado, desvalorizado, falta de incentivo.
		Aspectos atribuídos a experiência de formação especializada	Dificuldades	Reprovar o estudante, observar práticas pedagógicas que valorizem a interdisciplinaridade, falta de bibliografia, trabalhar com turmas numerosas, reajustamento das metodologias, interação com os estudantes.
			Benefícios	Auto estima, autoconfiança, aprender e falar língua estrangeira, consciência das exigências metodológicas, facilidade em interagir.

2.7.2. Auto Avaliação do Desempenho Profissional

Na categoria auto avaliação da prática profissional, pedimos aos nossos entrevistados para que, com 3 palavras caracterizassem o seu estado de espírito no desempenho da atividade profissional. A tendência é de apostar em aspectos positivos, como demonstram a passagens:

«Disposição, paciência e vontade». **PESP1**

«Prazer, alegria, satisfação». **PESP2**

«Satisfeito, feliz, comprometido». **PFP1**

«Alegre, motivado e sereno». **PFP2**

No nosso entender, é dentro desse clima positivo que os formadores e professores devem orientar-se para gerir o processo de construção de identidade profissional, mesmo quando desiludidos em alguns contextos de trabalho. Entretanto, a nossa preocupação sobre essa avaliação é que tanto os formadores, quanto os professores devem compreender, distinguir e refletir durante suas práticas, a reformulação da identidade profissional e inferir algumas possíveis inovações sobre a profissão a exercer.

Nesse contexto, destacamos o pensamento de Luísa Alonso quando explica que “a escola, com sua cultura própria, feita de tradições, ideias, normas, pautas de interações e ação e distribuição de poder é um espaço de inovações através de situações de formação e aprendizagem que proporciona (...)”. (2004:77)

Um outro ponto transpareceu na avaliação da prática profissional que consideramos menos positivo, pois alguns entrevistados autoavaliam-se como: autoritário, insatisfeito, frustrado, desvalorizado e com falta de incentivo.

«Frustrado, por falta de incentivo, desvalorizado pelo Governo, orgulhoso por garantir a sociedade». **PESM1**

«Autoritário, assiduidade e domínio do conteúdo». **PFM1**

«Exigente, insatisfeito e aberto (para sugestões e críticas)». **PFF3**

Nestes relatos ficou evidente a existência de constrangimentos da prática profissional que podem repercutir na construção da identidade desses jovens professores, na medida em que estes transmitem um sentimento de desvalorização da sua prática. Na sequência desta ideia, consideramos que os entrevistados são responsáveis por nada fazerem para inverterem esse cenário. Na verdade, o professor, hoje, deve ser um agente em processo de construção de mudanças na sua identidade profissional.

Importa aqui realçar que são também estes profissionais, com uma visão tão pessimista da sua atividade profissional, que encontramos na Universidade Pedagógica e na Escola Secundária de Napipine.

Batista (2010:112), no âmbito da sua tese de mestrado, descreve que este clima, “é o que se vive nas atuais instituições de formação de professores. Dai que se pode questionar: será possível formar professores reflexivos neste ambiente?”.

Segundo o mesmo autor, “a experiência de professores (supervisores) é aqui colocada em questão uma vez que o significado da competência profissionalizante é por ela influenciada, potencializada e confrontada” (*ibidem*).

2.7.3. Aspetos Atribuídos a Experiência de Formação Especializada

A categoria em análise fornece-nos dados que possibilitam ter uma perceção sobre as dificuldades e benefícios que os entrevistados tiveram por frequentarem uma formação especializada. Em relação às dificuldades, temos: reprovar o estudante, observar práticas pedagógicas que valorizem a interdisciplinaridade, falta de bibliografia, trabalhar com turmas numerosas, reajustamento das metodologias e interações com os estudantes.

«A maior dificuldade que continuo a enfrentar é chumbar um aluno». **PFP1**

«A apresentação de dúvidas durante as aulas de uma outra área do saber ligada ao curso».
PFP2

«Dificuldade em trabalhar com turmas numerosas» **PFM1**

«As formas de abordagem de um conteúdo, a forma de introduzir um tema» **PESM2**

No que toca aos benefícios, os entrevistados sentem que a formação especializada lhes deu: autoestima, autoconfiança, possibilidade de falar uma língua estrangeira (para alguns), abertura, consciência das exigências metodológicas e facilidade de interação.

«Aspeto de que beneficio: sou um dos mais conhecidos, pelo menos aqui na cidade de Nampula». **PFP1**

«Senti beneficiado é que já dou as minhas aulas com uma grande certeza e garantia». **PFM1**

«Benefícios: aprendei a francês e falo fluentemente» **PFF2**

«Tomei consciência das particularidades e exigências metodológicas ou didático-pedagógicas da minha área de trabalho, o que não seria possível se a formação não fosse especializada».

PFF3

«Tinha dificuldades na interação entre mim e os alunos e foi um dos aspetos que me beneficiei muito depois da formação». **PESP2**

Em síntese, constamos que, em relação ao grau de dificuldade, tiveram maior dificuldade os formandos cujos supervisores pouco ou nada se importaram em envolvê-los no contexto profissional ou que tiveram uma aproximação tardia com o mesmo contexto.

De resto, as dificuldades relatadas são comuns ao momento de iniciação à vida profissional e foram superadas ao longo do tempo, como demonstram os relatos acerca dos benefícios da formação especializada. Este é um motivo para lembrar Nóvoa numa citação já realizada neste trabalho: “(...) supervisão da formação é um primeiro momento da formação contínua de professores, que estabelece o espaço de transição entre a formação inicial e o exercício profissional” (2002:41).

Quadro nº 12-Papel da Supervisão

Bloco	Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores das respostas
Profissional	Papel da supervisão	Importância atribuída a formação inicial.		Importante, preponderante, fundamental, motivador, indispensável, alicerce de toda prática pedagógica.
		Potenciar a supervisão na Formação Inicial		Revalorizar as práticas pedagógicas; ser acompanhadas por oficinas pedagógicas, criação de meios materiais, reduzir sobrecarga aos supervisionados, corrigir o erro, evitar punição, mostrar a realidade da profissão, emendar as dificuldades do estágio, a qualidade dos supervisores.

2.8. Importância Atribuída a Formação Inicial

Da reflexão que fazem os nossos entrevistados acerca da importância atribuída à formação inicial é possível identificar um aspeto comum que indica uma valorização positiva, ao se revelar de forma preponderante que a formação inicial é fundamental, motivadora, indispensável e o alicerce de toda a prática pedagógica. O que pretende é que os jovens professores sejam capazes de refletir, com base nas suas experiências pessoais de supervisão, assim como nos seus saberes e nas realidades contextuais.

«Atribuo um papel indispensável». **PESP2**

«Um papel motivador para mais aprendizagem». **PESP1**

«O saber estar dentro da sociedade». **PESM2**

«A formação profissional foi muito importante, eu estava fechado, confinado a um mundo estreito, mas agora a minha visão do mundo e das coisas alargou-se». **PFP1**

«Ela tem um papel fundamental pois alicerça todas as minhas práticas e atitudes no exercício da minha carreira docente». **PFF3**

«É um papel preponderante» **PFP2**

Importa, no momento, dizer que a maior aposta da educação moçambicana, como já foi referido, principalmente da formação de professores, é melhorar a qualidade do ensino para poder intervir nos problemas da sociedade e nas comunidades locais, combatendo a pobreza absoluta que assola Moçambique. Por isso, a formação inicial dos professores deve corresponder à necessidade da sociedade de hoje, que exige que cada interveniente se empenhe em elevar a qualidade da própria formação. Contudo, é fundamental um ambiente de confiança para que essa qualidade seja eficaz, no sentido de que cada formando seja capaz de aceitar e refletir sobre as críticas que são feitas.

2.8.1. Potenciar a Supervisão na Formação Inicial

Os nossos informadores consideram que podemos potenciar a supervisão na formação inicial revalorizando as práticas pedagógicas, elaborando oficinas pedagógicas que auxiliem as práticas através da criação de material didático, reduzindo sobrecarga aos supervisores para melhor se empenharem no acompanhamento dos formandos, mostrar a realidade da profissão, e emendar

as dificuldades do estágio. Outros afirmam que a qualidade dos supervisores deixa a desejar.

Vejam-se os seguintes testemunhos:

«A supervisão deve assumir um papel fulcral na formação inicial para tal é preciso que se revalorizem as práticas pedagógicas». **PFP1**

«Poderia ser potencializada pela atividade de supervisão logo no início, a supervisão ajudaria a aplicar as regras e a criar fidelidade nas aulas de práticas». **PFM1**

«Ela não pode ser vista apenas como um momento de formação teórica pois se esta for deficiente, todo o trabalho também corre o mesmo risco, na minha opinião, um estudante com uma formação inicial deficiente enfrenta dificuldades para as atividades futuras, é preciso que o estudante tenha noção da realidade da sua profissão ainda nesta fase, daí que a supervisão nesta fase deve jogar um papel fundamental, tentando ver que dificuldades este estudante enfrenta e tentar remediá-las quanto mais cedo». **PFF3**

Em suma, nas palavras de, Zabalza (2004:178):

“ O que as nossas universidades devem fazer para potenciar a formação dos seus professores: Estabelecer mecanismos de feedback sobre o funcionamento do ensino e do sistema universitário como um todo. Podem contribuir diversas modalidades de avaliação da qualidade, a avaliação feita pelos estudantes, etc; apostar na formação para o trabalho e no trabalho (formação baseada no posto de trabalho) que afetam igualmente estudantes e formadores: aprendizagem baseada no trabalho; a formação baseada em competências; formação centrada em habilidades transferíveis; formação dual (com componente académica e componentes laborais) ”.

3. Considerações Finais

Ao longo desta dissertação foram apresentadas perspectivas e pressupostos teóricos que nos permitiram analisar e compreender algumas das problemáticas do processo de supervisão, referente à formação inicial dos professores, formados na Universidade Pedagógica da Delegação de Nampula, tendo em conta as capacidades de análises de cada professor sobre as suas experiências ao longo da formação. Realça-se que a representação que os entrevistados têm das suas práticas sociais e o modo como interpretam o meio estão ligados à forma como a decisão de ser professor foi influenciada pelos familiares e seus professores. A análise em torno do historial da Universidade Pedagógica permite-nos constatar mudanças constantes nos programas de formação inicial. Daí a nossa inquietação, porque não sabemos até que ponto essas mudanças podem ser benéficas à instituição e, conseqüentemente, aos professores aí formados.

Importa no entanto, no momento, reconhecer a grande aposta da educação moçambicana, principalmente da formação de professores, para melhorar a qualidade de ensino e intervir nos problemas da sociedade e comunidades locais, combatendo a pobreza que assola Moçambique. Então, a formação inicial dos professores deve corresponder à necessidade da sociedade hoje, que exige que cada interveniente se empenhe em elevar a qualidade da própria formação.

Acreditamos que se torna necessário um cuidado extremo com a maneira como vão ser usadas e realizadas as transformações curriculares, porque, se não forem adequadas, podem provocar o insucesso de uma ideia com potencialidade e que podia contribuir para assegurar que todos os formandos aprendessem mais e de um modo mais significativo. À instituição de formação de professores cabe a responsabilidade acrescida, na presente era de reformas curriculares, quanto à análise e ao diagnóstico das ofertas de formação contínua renovadas nos seus propósitos e nas suas estratégias dominantes.

Para o supervisor, assim como para o professor, uma abordagem reflexiva de formação representa um desafio relativamente a modelos mais diretivos ou prescritivos, na medida em que exige deles novas competências e funções, acompanhadas de uma linguagem especializada, atribuindo real importância, nesta fase, para o desenvolvimento das suas práticas profissionais. Também é importante realçar que os professores inquiridos, numa fase inicial da formação, demonstraram alguns medos e receios que, ao longo do tempo, para alguns, foram sendo superados.

Assim sendo, a instituição de formação de professores numa era da globalização deve preparar o formando para intervir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para integrar-se ao mercado de trabalho. Essa escola deverá preparar-se para a sociedade moderna e globalizada, implicando saber tomar decisões, interpretar e entender informações, ter carácter de pesquisa e saber trabalhar no coletivo, interferindo criticamente na realidade e transformando-a.

Considerando a contribuição de Valeska Fortes de Oliveira, citando Reali e Mizukami (1996),

“ os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas”. (Oliveira, 2010: 144)

Nesta ordem de ideias, uma importante constatação que se pode retirar do nosso estudo está relacionada com a forma como a formação inicial vivida e apreciada deixou marcas na identidade profissional; ou seja, a percepção que os formandos têm da qualidade da formação causou impactos positivos, mas também negativos no exercício profissional destes.

Segundo Lopes “estudos indicam que a formação inicial ou reproduz o modelo de professor já existente, técnico e tradicional/artesanal, ou gera, efetivamente, novos modelos de profissionais. Muitas vezes, a prática anula a formação (...)” (2004:103).

Salienta-se que, no nosso estudo, em algum momento identificamos alguns indicadores de transições ecológicas no processo de construção da identidade profissional. Verificou-se, igualmente, a valorização da supervisão e a sua influência ao nível da formação inicial, a necessidade de formação contínua, reconhecendo-se que a formação é um processo inacabado, reflexivo, temporal e que, por isso, deve estar em permanente reconstrução.

Mas urge também reorientar a formação inicial, principalmente na fase das práticas pedagógicas, para que ela forneça uma visão mais realista da profissão para evitar o choque da realidade. Interessa que a formação contínua respeite e indague sobre esta fase da carreira do professor em formação (Lopes, 2004).

Atendendo aos resultados do nosso estudo, concluímos que uma das principais causas para a perturbada construção da identidade é o facto de esses docentes terem sido formados com base numa orientação predominantemente académica que se caracteriza por privilegiar o saber teórico em detrimento do prático. E no que se refere aos cenários de supervisão, recordamos que houve uma tentativa programática de usar o modelo clínico. Não obstante, consideramos que, na prática, destacou-se com maior incidência o modelo da imitação artesanal, onde as estratégias formativas recaem numa demonstração de reprodução e perpetuação do “bom” modelo.

Reiteramos com a autora Maria Isabel da Cunha, quando nos demonstra que,

“A tendência de mexer os currículos visando uma melhoria dos cursos, sem alterar a sua lógica tem sido uma prática constante nas universidades, incluindo os cursos de formação de professores que acabam sendo tão tradicionais quanto aos demais, trazendo, no seu interior, grandes contradições. Parece bastante evidente que precisamos fazer os professores vivenciarem práticas de ensino com pesquisa para que eles tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma lógica” (Cunha, 2010:30).

Refletindo, agora, acerca da influência da formação inicial dos professores formados na Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, no período compreendido de 2000 a 2009, na construção da identidade primeira, podemos dizer, concordando com Zabalza, que “um dos problemas mais críticos dos

professores (em todos os sistemas de educação) tem sido precisamente o de ter uma identidade profissional indefinida” (2004:107).

Perante este panorama, temos que reconhecer que no futuro, a Universidade Pedagógica deve selecionar melhor os formadores e professores cooperantes que acompanham as práticas pedagógicas, porque em termos de competências é destes que os formandos tomam como referência para o seu futuro trabalho. É necessário que os formadores questionem-se, constantemente a si próprios e sobre a sua profissão. Ao nível dos modelos de formação de professores e cenários de supervisão, deve haver uma filosofia clara de formação de professores, ou então, deve promover formações capazes de atravessar as realidades concretas do mundo do trabalho. Assim, no âmbito da formação inicial, os futuros professores devem desde cedo, conhecer diferentes cenários de supervisão, objetivos, funções e o papel que esta desempenha no processo de construção da identidade profissional.

No entanto, a Universidade Pedagógica, em conjunto com a Escola Integradas devem estabelecer um plano de atividades precisas de cada interveniente, o supervisor, o formando e o professor cooperante. Determinando a influência que exercem as conceções e práticas de supervisão sobre as conceções de identidade profissional primeira.

Por fim, concluímos esta dissertação com a certeza de que as conclusões não são definitivas. Consideramos, em suma, que o tema em causa seja um “grito de alerta” para os professores moçambicanos se consciencializarem do mal-estar na profissão, contribuindo no âmbito da problematização da construção da identidade profissional.

4. Bibliografia

ALARCÃO, Isabel e ROLDÃO, Maria do Céu (2008) *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

ALARCÃO, Isabel; CACHAPUZ, António; MEDEIROS, Teresa; JESUS, Helena (2005) *Supervisão, Investigação em Contexto Educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, Isabel (ed.) (1995) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

ALARCÃO, I e TAVARES, J. (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica-Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I e TAVARES, J. (2003) *Supervisão da Prática Pedagógica-Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina. 2ª Edição.

ALONSO, Luisa e ROLDÃO, Maria do Céu (Coord.) (2005) *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

BATISTA, José dos Santos (2010) *Estratégia de Gestão Pedagógica da Variação Linguística nas Aulas de Português nas Escolas Secundárias de Nampula (Moçambique): um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação).

BEHRENS, Marilda Aparecida (1998) "A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno". in Marcos MASETTO (Org.) *Docência na Universidade*. Campinas. São Paulo: Papirus. 57-68.

BRAGA, Fátima (2001) *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*, uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueira, (2000) *A História de Vida como Instrumento para Compreensão do Processo de Construção da Identidade Docente*; Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Anais (cd-room), Rio de Janeiro.

CORTESÃO, Luiza (Org.), (2000) *Nos Bastidores da Formação: Contributos para o conhecimento da situação atual da formação de adultos para a diversidade em Portugal*. Oeiras: CELTA Editora.

CUNHA, Maria Isabel da (1998) “Aportes teóricos e reflexões da prática: a Emergente Reconfiguração dos Currículos Universitários”, in MASETTO, Marcos (Org.) *Docência na Universidade*. Campinas. São Paulo: Papirus. 27-38.

DIAS, Hlidizina Norberto (2008) *Saberes Docentes e Formação de Professores na Diversidade Cultural*. Maputo: Imprensa Universitária.

DUARTE, Stela *et al* (2008) *Manual de supervisão de práticas pedagógicas*. Maputo: Editora Educar – Universidade Pedagógica.

DUBAR, Claude, (1997) *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

ESTEVES, Maria Manuela, (2002) *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTEVES, Manuela (2010) *Sentidos da Inovação Pedagógica no Ensino Superior*, in Carlinda Leite (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*; Porto: CIIIE/Livpsic, 45-61.

FERNANDES, Preciosa (2010) “ Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. in LEITE, Carlinda (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*; Porto: CIIE/Livpsic 99-127.

FERREIRA, Fernando Ilídio, (1998) *As lógicas da formação: Um estudo das Dinâmica Locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação).

GARCIA, Carlos Marcelo, (1999) *Formação de Professores - Para um Mudança Educativa*; Porto: Porto Editora.

GUERRA, Isabel Carvalho (2006) *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Edição Princípia, 1ª Edição.

JACINTO, Manuela, (2003) *Formação Inicial de Professores: concepções e práticas de orientação*; Lisboa: Departamento de Educação Básica.

LEITE, Carlinda (Org.), (2010) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*; Porto: CIIE/Livpsic.

LESSARD-HÉRBERT, M; GOYETTE, G; BOUTIN, G (1994) *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LOPES, Amélia (2004) O Estado da Investigação Portuguesa no Domínio do Desenvolvimento Profissional e (re) Construções Identitárias dos Professores: Missão (im) Possível, *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, junho, 3, 59-127.

LOPES, Amélia; PEREIRA Fátima; FERREIRA Elisabete; SILVA, MANUEL António; SÁ, Maria José. (2007) *Fazer da Formação um Projeto: Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Porto: Editora/Livpsic.

LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho (2000) A construção de Identidades Profissionais: Identidade Situada e Mudança Identitária em docentes do 1º CEB. *Inovação*, 13, 39-55.

LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho (2004) “Do Processo de Profissionalização à Construção de Identidades Profissionais no 1º CEB”, *Escola, Cultura e Identidade*, Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 763-772.

LOPES, Amélia (Org.) (2007) *De Uma Escola a Outra-Temas para Pensar a Formação Inicial de Professores*. Porto: CIIIE/ Edições Afrontamento.

LOPES, A. (2006) “Da formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante?” In ALONSO, Luisa, e ROLDÃO, Maria do Céu, *Ser professor do 1º Ciclo – Construindo a Profissão*, Coimbra: Almedina, 85-92.

LOURO, Guacira Lopes, (2000) “Corpo, Escola e Identidade”; *Educação e Realidade*, vol.25, nº2, 59-75.

MASETTO, Marcos (Org.), (1998) *Docência na Universidade*. Campinas, São Paulo: Papirus; 9-26.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (1999). *Plano curricular do ensino básico. Objetivos, políticas, estrutura e planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo:INDE.

MOÇAMBIQUE, (2010) PLANO ESTRATÉGICO da UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE, 2011-2017.

NÓVOA, António (1992); *Vidas de Professores*; Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2002) *A Supervisão na Formação dos Professores I- Da sala à Escola*; Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2002) *A Supervisão na Formação de Professores II- Da Organização à Pessoa*; Porto, Porto Editora.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (2010) “A Produção de Sentidos e Aprendizagens no Espaço da Prática Educativa: Potencializando Inovações no Ensino Superior” in LEITE, Carlinda (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*; Porto: CIIIE/Livpsic, 141-150.

PAROLIN, Isabel (Org.), (2009) *Sou Professor! A formação do Professor Formador*. Brasil: Editora Positivo.

PERRENOUD, Philippe (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Van Luc (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Projetos*, Lisboa: Gradiva Publicações, 2ª edição.

RANGEL, Mary (1988) *Supervisão Pedagógica um Modelo*. Porto Alegre: Editora Vozes.

RANGEL, M;(Org.); LIMA, E; ALARCÃO, I e FERREIRA, N (2008) *Supervisão Pedagógica- Princípios e Práticas*. São Paulo: Papirus. 6ª Edição

REIMÃO, Cassiano (Coord.) 2001 *A Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri.

RIBEIRO, Marlene, (2000) “Formação de Professores e Escola Básica: Perspetiva para a Pedagogia”; *Educação e Realidade*, 25, 2, 179_199.

SÁ-CHAVES, I. (2009) *Portefólios Reflexivos. Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

SANTOS, Boaventura (2001) *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 12ª edição.

SCHÖ, D (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, São Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers.

SOUZA, Nádida Geisa Silveira, (2000) “Representação de Corpo – Identidade em História de Vida”; *Educação e Realidade*, 25, °2, 95_116.

TARDIF, M. (2002) *Saberes Docentes e Formação Profissional*. São Paulo: Editora Vozes.

TOMAZ, A. (2007) Formação de Professores e Supervisão da Formação. pp.(126_145) *In Supervisão curricular e Cidadania-Novos Desafios à Formação de Professores Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).*

VIANNA, Claudia Pereira, (1999) *Os Nós do “nós”: Crise e Perspetiva da Ação Coletiva Docente em São Paulo*, São Paulo: Ximã.

VIEIRA, Flávia (1993) *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA, 1ª Edição.

VILLARDI, Raquel (1999) Iniciação Científica na Formação do Professor, in CALAZANS, Julieta (Org.); *Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico*; São Paulo: Cortez, 129-140.

ZABALZA, M (2004) *O Ensino Universitário: Seu Cenário e Seus Protagonistas*; Porto Alegre: Artmed.

ZEICHNER, K (1993) *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação

Mestrado em Ciência de Educação

Domínio de Gestão, Supervisão e Trabalho Docente

Instruções Gerais para o Preenchimento do Questionário

Caro (a) Professor(a)!

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a «**construção da identidade profissional dos professores**».

Este trabalho faz parte de uma etapa no âmbito do curso acima referenciado. Peço a sua colaboração, no sentido de responder ao questionário que se segue com clareza e sinceridade, uma vez que a sua opinião pessoal é fundamental para melhor compreender o fenómeno em estudo.

A confidencialidade das suas informações será garantida. Pode por isso responder livremente às questões que lhe sugiro. Solicito também a sua permissão para citar, na íntegra ou em pequenos excertos, as suas respostas, caso seja pertinente.

Desde já agradeço a sua colaboração!

Obrigado!

Elsa Marisa Changa.

Idade: _____

Sexo: _____

Naturalidade: _____

Anos de serviço na Profissão: _____

Ano em que terminou a Formação Inicial: _____

Instituição de trabalho: _____

1. O que o (a) levou à optar pela profissão de ser professor(a)?

2. Porque escolheu a Universidade Pedagógica (UP) para fazer a sua formação inicial?

3. A formação correspondeu às suas expectativas? Identificou-se com a Universidade, com os programas, as metodologias, as pessoas? De que gostou mais? De que gostou menos?

4. Considera que a UPN (instituição vocacionada) tem uma identidade própria? Porquê?

5. Há uma característica específica que possa identificar, na metodologia da UPN, que a torne única, diferente de outras instituições de Ensino Superior? Descreva.

6. Em que aspetos sente que a formação o/a preparou para o exercício docente? Refira pelo menos 2.

7. Em que aspetos sente que a formação não o/a preparou para o exercício docente? Refira pelo menos 2.

8. De que forma eram concebidas as relações entre a teoria e a prática na formação?

9. Como caracteriza as práticas de supervisão que experimentou como estudante?

10. Que impacto teve a sua experiência de supervisão na sua formação pessoal?

11. Que impacto teve a sua experiência de supervisão na sua formação para o exercício docente?

12. Que imagem tinha da profissão quando acabou o curso? Que imagem tem hoje da profissão?

13. O que considera mais importante para si na profissão?

14. Enquanto docente, com 3 palavras, caracterize o seu estado de espírito no desempenho dessa atividade?

15. Relembre e descreva as maiores dificuldades e aspetos em que se sentiu beneficiado (a) por ter tido uma formação especializada.

16. Que papel atribui à formação inicial no seu percurso e no seu modo de ser professor?

17. Como poderia ser potencializada a formação inicial? Que papel poderia ter aí a supervisão?

Fim!

Categorização

Blocos	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores das respostas
Pessoal	Decisão de ser professor	Predisposição para a profissão		Relacionada com questões ordem pessoais: Vocação; Realizar a profissão desejada; partilha e transmissão do saber.
		Influência de familiares e dos professores		Ligadas ao passado: identificação com a profissão dos pais, com a personalidade do professor.
		Falta de outra opção		Impossibilidade de fazer outro curso.
Formação	Razões de ingresso na UP			Instituição ideal, única para a formação de professores, oferecia curso especializado.
	Identificação com a instituição de formação	Aspetos positivos		Bons programas; identificação com algumas pessoas; algumas metodologias; oportunidade de participar nas PPS; intercâmbio das jornadas científicas, docentes qualificados.
		Aspetos negativos		Docentes não qualificados; metodologias e atitudes de alguns docentes; injustiça de certos professores, falta de bibliografia
	Identidade institucional	Identidade cultural própria		Existência de currículo especializado; realça a componente formação pedagógica.
		Aspetos que ameaçam a identidade		Atualmente, com novos cursos, a instituição começa a ter novas perspectivas e novas exigências; menor rigor no planeamento científico-pedagógico.
	Perceção da formação face ao exercício docente	Apreciação positiva da formação		Pertinência atribuída a metodologias e didáticas específicas; práticas pedagógicas; planificação antecipada das atividades; tendência a enfatizar mais a teoria que a prática; maior concentração na formação teórica. Adequa-se ao desempenho profissional; A forma como encara o Profissionalismo, a exigência do trabalho, mediação das aulas, Presença de opiniões contraditórias entre os professores estagiários e os

				supervisores; A boa relação no trabalho, sentimento de proximidade com os estudantes; personalidade enquanto docente e indivíduo.
		Apreciação negativa da formação		Saberes práticos desvalorizados; a formação inicial deixou a desejar; ausência da investigação e pesquisa, debates, conferências; ausência da formação deontológica
		Conceção da relação teoria e prática		Presença de contradições entre a teoria e a prática; Maior concentração na formação teórica; pouco tempo para a prática; privilégio da teoria em detrimento da prática. Simulações de aulas; a prática como complemento da teoria; relação progressiva, natural.
		Apreciação da prática de supervisão pedagógica	Aspectos positivos	Motivadoras; sistematizadas, apoiada pelos supervisores e tutores.
			Aspectos negativos	Fracas, pouca participação dos intervenientes; sem impacto esperado, punitiva, humilhante
	Impacto da experiência de supervisão	Aspectos da formação pessoal	Aspectos positivos	Positiva, mudanças significativas, enriquecedoras, importância das críticas reflexivas que se tornavam construtivas, a punição é considerada construtiva no PEA.
			Aspectos menos positivos	Pouco impacto; busca individual de alternativas.
		Aspectos da prática profissional		Positiva; aumento da qualidade profissional; planeamento do trabalho; elevação do carácter profissional e pessoal; maior atenção ao contexto; pertinente para ultrapassar dificuldades.
		Imagem da profissão	Antes da formação	Difusa, tarefa gratificante, atualizada, desfocada, necessária, boa profissão, fácil, ensino, incerteza.
			Depois da formação	Nítida, clara, necessária, contraditória, sacrificada, difícil, exigente, rigorosa, pesquisa e extensão, menosprezada.

Profissional	Percepção das capacidades profissionais	Aspetos importantes na formação		O caráter técnico, científico, facilitar conhecimentos, moldar comportamentos, formar, interação constante, dominar o conteúdo, autoridade, aberto ao diálogo, ambiente harmonioso, transmitir conhecimento, compreensão.
		Auto avaliação da prática profissional	Aspetos positivos	Satisfeito, feliz, comprometido, alegre, motivado sereno, bom ativo, comunicativo, assiduidade, dedicação, pesquisadora, exigente, aberto, disposição, paciência, vontade, prazer, orgulhoso, convívio, imparcial.
			Aspetos menos importantes	Autoritário, insatisfeito, frustrado, desvalorizado, falta de incentivo
		Aspetos atribuídos a experiência de formação especializada	Dificuldades	Reprovar o estudante, observar práticas pedagógicas que valorizem a interdisciplinaridade, falta de bibliografia, trabalhar com turmas numerosas, reajustamento das metodologias, interação com os estudantes.
			Benefícios	Auto estima, autoconfiança, aprender e falar língua estrangeira, consciência das exigências metodológicas, facilidade em interagir.
	Papel da supervisão	Importância atribuída a Formação Inicial.		Importante, preponderante, fundamental, motivador, indispensável, alicerce de toda prática pedagógica.
		Potenciar a supervisão na Formação Inicial.		Revalorizar as práticas pedagógicas; ser acompanhadas por oficinas pedagógicas, criação de meios materiais, reduzir sobrecarga aos supervisionados, corrigir o erro, evitar punição, mostrar a realidade da profissão, emendar as dificuldades do estágio, a qualidade dos supervisores.