

Licenciatura em 1.º CEB na ESEC: uma década a formar profissionais reflexivos

Álvaro Leitão

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

A formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), enquadrada pelo processo de Bolonha, tem estado a sofrer, sobretudo a partir de 2007 (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro), uma profunda reestruturação. Ao longo dos últimos três anos, a licenciatura de 4 anos foi dando lugar a uma formação em dois ciclos de estudos (licenciatura em educação básica e mestrado em ensino)¹. O ano lectivo 2009/2010 marca o fim do último ciclo de formação de 4 anos ao nível da licenciatura na ESEC e, provavelmente, o fim da formação de professores do ensino básico: 1.º ciclo. Neste artigo, propomo-nos dar conta da forma como era concebida, organizada e vivida a componente da profissionalização da licenciatura que agora termina.

Palavras-chave

Escola Superior de Educação de Coimbra, Formação inicial de professores do 1.º CEB, Pré-Bolonha, Profissionalização, Professor reflexivo

Abstract

The initial training of primary school teachers at the College of Education of Coimbra (ESEC), framed by the Bologna Process, has been undergoing, especially since 2007 (Decree-Law No. 43/2007, of February 22nd), a profound restructuring. Over the past three years, the four years degree gave way to two cycles of studies (bachelor's degree in elementary education and masters in education). The 2009/2010 school year sets the end of the last training cycle of four years at the undergraduate level at the ESEC, and probably the end of the training of primary school teachers. In this article, we will explain how the professionalization component of the graduation that is now ending was conceived, organized and lived.

Key-Words

College of Education of Coimbra, Initial training of primary school teachers, Pre-Bologna, Professionalization, Reflective teacher

Contexto e processo de formação²

1 O contexto legal e institucional

Criada pela Portaria n.º 413/O98, de 17 de Julho, a licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Coimbra estruturava-se em torno de quatro componentes curriculares de formação (Formação científica, cultural, social e ética, Formação técnica e metodológica, Formação em Ciências da Educação e Formação em observação e intervenção educativa), num total de 2 865 horas, distribuídas ao longo de 4 anos da seguinte forma: 715 horas no 1.º ano, 720 horas no 2.º ano, 715 horas no 3.º ano e 715 horas no 4.º ano³. A componente “Formação em observação e intervenção educativa”, no acatamento dos princípios legalmente enunciados, concretizava-se na unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa* cuja estrutura organizacional pode ser observada na Figura 1.

Ano de curso	Carga horária por ano de curso	Carga horária da unidade curricular Observação e Intervenção Educativa (OIE) (Iniciação à prática profissional)		
		Unidade curricular	Aulas Teórico/Práticas e Seminários	Estágio
1.º	715	Observação e Intervenção Educativa I – Técnicas de Observação (OIE I)	45	25
2.º	720	Observação e Intervenção Educativa II – Fundamentos da Intervenção Educativa (OIE II)	60	45
3.º	715	Observação e Intervenção Educativa III – Modelos de Intervenção Educativa (OIE III)	60	100
4.º	715	Observação e Intervenção Educativa IV – Seminário de Análise e Reflexão Práticas (OIE IV)	120	250
		Observação e Intervenção Educativa V – Projecto de Investigação e Inovação (OIE V)	90	
Total	2865	Total	375	420
		Total da carga horária de OIE	795	

Figura 1- Carga horária da componente observação e intervenção educativa ao longo do curso

A comparação da carga horária global da componente *Observação e Intervenção Educativa (OIE)* com a carga horária global em que se organizava o curso deixa perceber a importância atribuída ao trinómio prática-teoria-prática que se desenhava numa relação dialética permanente. Das 795 horas em que transversal⁴ e longitudinalmente se organizava esta unidade curricular, 420 horas reportavam-se à iniciação à prática

profissional, que incluía estágios de curta (1.º ano), média (2.º e 3.º anos) e longa duração (4.º ano), 285 horas às aulas teórico-práticas e seminários, que fundamentavam e preparavam os estágios e as restantes 90 horas ao projecto de Investigação/Inovação que, em articulação com o estágio de longa duração, configurava um modelo de formação que elegia o caminho da acção, da reflexão e da investigação-acção como eixos do desenvolvimento profissional e identitário dos futuros professores.

2 O contexto funcional

2.1 A transversalidade da unidade curricular *observação e intervenção educativa*

A iniciação à prática profissional apresentava uma organização sequencial e articulada das actividades de formação que crescentemente se iam complexificando ao longo dos quatro anos do curso. No 1.º ano, a prática pedagógica no contexto escolar do 1.º CEB proporcionava momentos de observação, registo e análise de dados precedidos de formação teórico-prática no domínio das técnicas de observação⁵. No 2.º ano, retomavam-se as actividades anteriores, eram desenvolvidas as primeiras actividades de intervenção em contextos reais⁶ e acrescentava-se a dimensão da fundamentação. As actividades de observação e de intervenção eram analisadas e reflectidas à luz dos fundamentos, teorias e conceitos educativos.

No 3.º ano, os formandos iniciavam as actividades de intervenção educativa sob a forma de estágio supervisionado, as quais se desenvolviam ao longo de vinte semanas. Este momento, de média duração, tinha em vista uma actuação responsabilizada. Era o primeiro grande momento significativo de construção e de desenvolvimento profissional a partir do confronto com situações-problema emergentes da observação e da própria prática. Era neste contexto de prática que ganhavam relevância os conhecimentos entretanto apreendidos quer na componente teórico-prática da *OIE III*, quer nas unidades curriculares que integravam o plano de estudos e este era o espaço de formação onde os alunos aprendiam a mobilizar articuladamente diferentes modelos de intervenção educativa, possibilitando a não-sincronia (Mccarthy, 1988) no desenvolvimento curricular. Neste sentido, conhecer e mobilizar modelos pedagógicos diversos, organizar e desenvolver uma unidade didáctica interdisciplinar, desenvolver projectos educativos de acordo com o meio sócio-cultural onde decorria a acção educativa, dinamizar situações pedagógicas que apelassem à criatividade e à investigação – acção ou conhecer e mobilizar métodos e técnicas de educação adequados a situações pedagógicas diversificadas eram, entre outros, objectivos que se pretendiam atingir neste ano curricular de formação.

No 4.º e último ano do curso, para além do aprofundamento das competências anteriormente desenvolvidas, era dada uma atenção especial ao desenvolvimento de

competências de inovação educativa e de investigação através das unidades curriculares *OIE IV - Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, que incluía o Estágio, e *OIE V - Projecto de Investigação e Inovação*. No âmbito da unidade curricular *OIE IV*, a componente *Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, com a duração de 120 horas anuais, constituía-se como espaço de concepção, análise e reflexão das actividades desenvolvidas em estágio supervisionado, que decorria em escolas do 1.º CEB, com a duração de 250 horas. Para além da *OIE IV*, havia ainda a *OIE V*, unidade curricular cuja matriz se desenhava em torno de projectos de investigação-acção emergentes das práticas de estágio⁷. A inclusão desta unidade curricular no plano de estudos da licenciatura em 1.º CEB resultava da convicção de que a iniciação à investigação em educação contribuía para a análise individual e colectiva das práticas e para a sua renovação. Era neste sentido que a *OIE IV* constituía, entre outros, um contexto privilegiado de problematização dos projectos de investigação, sem prejuízo do contributo das unidades curriculares cujos conteúdos eram afins às temáticas escolhidas.

Explicitaremos de seguida a forma como se concretizava a *OIE IV*, no âmbito das duas componentes em que se estruturava (Seminário e Estágio), e se articulava com a *OIE V*.

2.2 A articulação intra e interdisciplinar das unidades curriculares *OIE IV* e *OIE V*

2.2.1 Articulação entre o *seminário de análise e reflexão práticas* e o estágio

Este modelo de organização e desenvolvimento do estágio assentava numa lógica de projecto de acção-intervenção-inovação que assumia, conceptual e processualmente, os pressupostos de uma formação reflexiva ancorada em modelos construtivistas de desenvolvimento de competências. Postulava-se que o desenvolvimento das dimensões estruturantes da competência profissional na formação inicial era visto como um processo de aprendizagem que ocorria em contextos reais e comunidades críticas de prática supervisionada teoricamente informada, sistémica, dialética e recursiva, onde a investigação, o trabalho em equipa e o diálogo crítico-reflexivo colaborativo entre supervisores e professores estagiários eram determinantes.

A Figura 2 dá-nos conta da organização do estágio que se estruturava em torno de três momentos sincrónica e diacronicamente articulados. Em cada um dos momentos, que configuravam diferentes contextos significativos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, ocorriam interacções de natureza vária entre diferentes actores.

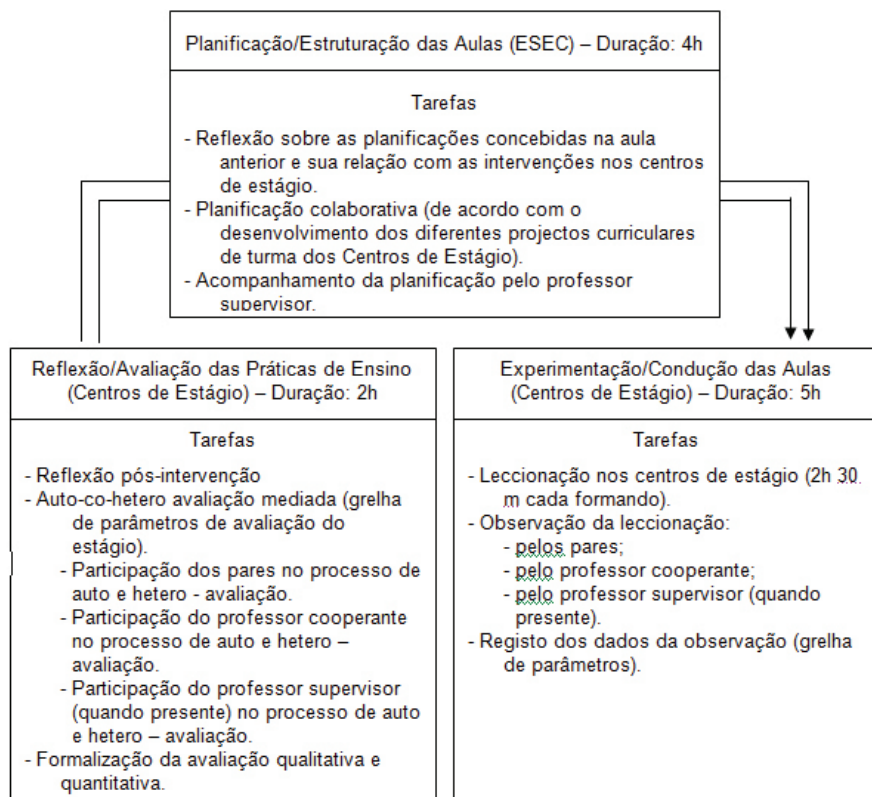


Figura 2- Organização de funcionamento do estágio/modelização da sequencialidade do ciclo *práxico*

No *Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, que tinha uma duração semanal de quatro horas, todos os grupos de estágio estavam presentes⁸. Neste espaço, que tinha uma estrutura relativamente flexível e aberta, tinham lugar tarefas variadas que iam desde a estruturação/operacionalização colaborativa das planificações relativas às intervenções por parte dos diferentes elementos dos grupos de estágio (concepção, organização estratégica das componentes: criação/selecção de actividade e técnicas de ensino, elaboração/selecção de materiais curriculares, elaboração de sistemas de observação/avaliação das aprendizagens dos alunos...) e a reflexão intra e inter grupos sobre actividades desenvolvidas em estágio, até à discussão/apresentação de temáticas propostas quer pelos estagiários (individualmente ou em grupo), quer pelos supervisores.

Tratava-se de um espaço fundamental de formação que potenciava o desenvolvimento

de capacidades essenciais à estruturação de um pensamento pedagógico próprio, à planificação aberta de actividades de ensino-aprendizagem, onde os futuros professores se implicavam livremente na discussão de soluções a problemas suscitados pelas práticas, na concepção de novas propostas de acção pedagógica e, o que para nós era o mais importante, na construção de novas compreensões e sentidos teoricamente informados das diferentes situações em que decorria e se desenvolvia o seu trabalho.

O segundo momento, que era de experimentação/condução das aulas, ocorria nos centros de estágio (escolas cooperantes do 1.º CEB) às segundas e terças-feiras e tinham a duração de dez horas semanais de leccionação. Cada professor estagiário responsabilizava-se meio-dia lectivo (duas horas e meia) pela condução das aulas, podendo, caso desejasse, assumir a gestão pedagógica da turma por um dia completo⁹ a partir do início do 2.º trimestre. Para além da leccionação das aulas planificadas no contexto do *Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, este momento contemplava a observação sistemática da leccionação pelos pares do grupo de estágio, pela professora cooperante e pelo professor supervisor quando presente¹⁰. Concretizava-se ainda, por parte dos actores atrás referidos, a recolha e o registo de dados da observação efectuada a partir de uma grelha de parâmetros (*Avaliação das competências dos alunos estagiários na unidade curricular: OIE IV – Parâmetros de Avaliação do Estágio*) analisada em grupo-turma no contexto do *Seminário de Análise e Reflexão Práticas* antes do início do estágio. Do ponto de vista formativo, e dentro de um modelo de formação que se pretendia reflexivo, este segundo momento assumia uma importância central no desenvolvimento profissional dos estagiários¹¹. Ao considerar que a prática pedagógica era um universo habitado pela incerteza e que não era possível antecipadamente prever ou antecipar as soluções para todos os problemas que a mesma suscitava, a reflexão na acção (Schön, 1983, 1992) emergia como um contributo fundamental para a própria acção e para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Estes, confrontados com desafios/problemas que a condução das aulas levantava, desenvolviam um diálogo reflexivo com a situação no sentido de a interpretar e ultrapassar com sucesso. Era esta interacção reflexiva estagiário-situação, no decurso da acção, que constituía uma fonte de aprendizagem ao permitir a passagem de uma situação inicial pouco clara ou confusa para uma outra capaz de vislumbrar soluções.

O terceiro momento deste ciclo era constituído pela reflexão/avaliação das práticas, ocorria nos centros de estágio após as intervenções e tinha a duração média de duas horas. Era, a par dos outros dois momentos, uma peça importante da estrutura organizacional e funcional do modelo de formação. Tratava-se do espaço privilegiado de reflexão teorizante e de avaliação da acção, onde ocorriam diversas tarefas formativas: descrição, legitimação/fundamentação e auto-avaliação da intervenção, confrontação argumentada da acção observada pelos pares, pela professora cooperante e pelo professor supervisor

quando presente e formalização da avaliação qualitativa e quantitativa a partir da grelha de parâmetros¹². Tal como a confrontação com os problemas emergentes das práticas desencadeia um processo recíproco de influência entre o estagiário e a situação (conflito cognitivo), também a confrontação do seu desempenho e das suas concepções com opiniões concordantes ou discordantes dos observadores, pode induzir, pela dissonância cognitiva que gera (conflito sociocognitivo), confirmações ou reorganizações nas representações e nas práticas do professor estagiário. A Figura 3 configura o método de exploração crítica vivido no processo de reflexão pós-intervenção. Os quatro primeiros itens perspectivam, como estratégia de desenvolvimento, o auto-questionamento no centro do processo (meta) reflexivo e os dois restantes mostram como o conhecimento profissional também se constrói na interdependência de sujeitos que sobre as questões em discussão apresentam pontos de vista diferente.

1- Qual é a minha prática actual?	1.1- O que faço? 1.2- Como faço?
2- Que teorias são expressas na minha prática?	2.1- O que significa o que faço?
3- Como cheguei até aqui?	3.1- Quais são as suas causas?
4- Quais são as consequências da minha acção?	4.1- O que aprenderam os meus alunos? 4.2- Como aprenderam os meus alunos? 4.3- Que dificuldades revelaram? 4.4- Que justificação apresento para o sucesso/insucesso revelado?
5- Que alternativas à minha prática?	5.1- Qual a opinião dos meus colegas? 5.2- Qual a opinião do orientador cooperante? 5.3- Qual a opinião do professor supervisor?
6- O que é preciso mudar (após confrontação com os resultados da aprendizagem e as opiniões divergentes dos colegas, orientador cooperante e professor supervisor)?	6.1- O que é que posso fazer de forma diferentes?

Figura 3- Processo de reflexão pós-intervenção

Assumia-se neste ciclo tridimensional de formação uma *praxis* argumentativa co-produzida por diferentes olhares facilitadores da emergência do pensamento divergente capaz de permitir aos estagiários construir soluções progressivamente mais informadas de intervenção em contextos de prática complexos.

2.2.2 Articulação entre as unidades curriculares OIE IV e OIE V

Esta diversidade de formas de aprendizagem profissional não prescindia da integração da investigação como estratégia formativa a qual, na ESEC, vinha a assumir um papel essencial na formação do futuro professor. Este, em contacto com a investigação, poderia compreender melhor *“a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento (...), permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento”* (Alarcão e Moreira, 1997, pp. 10-11). Além de ajudar o futuro professor a construir conhecimentos relevantes do ponto de vista da prática profissional, *“na medida em que obriga a manusear conceitos, variáveis e hipóteses de uma maneira mais profunda e mais exigente do que noutra tipo de trabalhos”* (Ponte, 1999, p.16), a prática da investigação também é importante porque *“só compreendendo a sua própria aprendizagem através da investigação (...) se pode compreender esses processos nos próprios estudantes”* (id., ibid.). Apesar de muito se ter falado sobre formação de professores, a prática da investigação como dispositivo de formação e de desenvolvimento profissional e pessoal de futuros professores, designadamente do 1.º CEB, tem sido reduzida. Contrariando esta tendência, a ESEC, desde que assegurou a formação de professores do 1.º CEB ao nível da licenciatura, tem procurado, de forma continuada e progressiva, envolver os futuros professores na investigação da sua própria prática profissional. Esta orientação, que problematiza e questiona a concepção de prática profissional como um campo de aplicação de conceitos e métodos das várias ciências, procura ultrapassar os conflitos ainda não satisfatoriamente resolvidos entre conhecimento científico e acção prática, ou, por outras palavras, romper com as velhas dicotomias teoria – prática e conhecimento dos conteúdos – conhecimento e actuação pedagógicos.

As unidades curriculares OIE IV e OIE V apareciam no plano de estudos da licenciatura como espaços onde se fomentava o recurso à investigação feita pelos próprios alunos estagiários para, a partir dela, produzirem a sua própria formação enquanto professores.

Objectivamente, se a OIE IV, para além de se constituir um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, visava *“estimular o desenvolvimento de atitudes e competências de investigação, numa perspectiva de investigação-acção tendo em conta que a formação de todo o professor compreende níveis e campos diversificados que passam pela análise, reflexão e problematização de práticas que desenvolve ou observa enquanto profissional”* (Programa da OIE IV), a OIE V, partindo da convicção de que o desenvolvimento apoiado de competências e atitudes de investigação educativa era uma componente essencial da formação de professores, tinha como objectivo central

“favorecer, no futuro professor a capacidade de antecipar os resultados dos

processos educativos que desenvolve e das atitudes que adopta no seu contexto de trabalho, bem como a construção e produção de saberes que apoiem mudanças fundamentais das sua práticas” (Programa de OIE V).

Eram duas unidades curriculares que, em articulação, pretendiam dar atenção não só ao que se aprendia para se ser professor, mas também ao modo como se aprendia a ser professor.

Particularmente no âmbito da *OIE IV*, os alunos estagiários, na componente *Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, concebiam em grupos de estágio, como atrás referimos, projectos de intervenção a serem desenvolvidos nas escolas cooperantes. Estes projectos integravam, sempre que possível, as recomendações da investigação científica mais adequadas à situação particular de cada grupo de estágio e consubstanciavam-se, por regra, na planificação/estruturação, na experimentação/condução das aulas e na reflexão e avaliação da prática lectiva. Neste modelo, que pressupõe a concepção do currículo como um projecto aberto e a participação dos professores na sua (re)elaboração (investigando, concebendo alternativas, elaborando ou transformando materiais, tomando decisões...), a prática pedagógica coloca a actividade didáctica no centro do desenvolvimento curricular, onde há elementos constitutivos que a integram de uma forma estruturante: 1) Concepção e fundamentação, 2) Planificação, 3) Execução e 4) Avaliação. A concepção e fundamentação do acto didáctico (o que, quando, para quê, por quê, como ensinar, ou seja, as teorias ou ideias que construímos sobre o acto educativo), determina a forma como concebemos os restantes elementos, ou seja, como planeamos, executamos e avaliamos. A planificação/estruturação das aulas aparece, assim, como uma ponte entre as nossas concepções (teorias) e a prática lectiva a qual deve ser utilizada não como elemento prévio do trabalho pedagógico-didáctico, mas como elemento do processo que validará as hipóteses inicialmente formuladas. No fundo, é uma forma de conceber a planificação, não como um modo de planear a implementação do currículo por fidelidade ou simetria, mas como se de um projecto de mini-investigação se tratasse.

Nesta modalidade, a hipótese seria uma tese oculta (aprendizagem esperada mediante a observação de certas condições), o que significa que temos de organizar as diferentes variáveis (situações e experiências de aprendizagem) de modo a poder provar a tese. Vejamos o exemplo na Figura 4.

Problema/ pergunta de partida	- O que é que o aluno não sabe e se espera que aprenda (sobre determinada(s) área(s) de saber)?	- Pressupõe: a identificação de saberes anteriores (pré-requisitos); o conhecimento dos alunos, dos contextos, dos conteúdos...
Objectivos de aprendizagem	- Intenções educativas referidas a novos saberes (representacionais, procedimentais, factuais...).	- Compreende: a previsão dos comportamentos a suscitar nos alunos (conceitos a construir, problemas a resolver, julgamentos a emitir...)
Hipótese (tese a validar pela prática)	- Se os alunos passarem por estas situações e/ou experiências de aprendizagem (discriminar), então é provável que as intenções educativas/objectivos de aprendizagem sejam atingidos.	- Implica: a antevisão, a criação e a preparação de situações/experiências de aprendizagem significativas de acordo com os estádios de desenvolvimento do aluno, mas capazes de o fazer progredir.
Realização de experiências de aprendizagem	- Actividade didáctica (execução/avaliação): conjunto de observações, actividades, situações de ensino-aprendizagem a experienciar pelos alunos.	- Obriga: à intervenção do professor (orientar, provocar uma reflexão, analisar um erro...) - Convoca: o uso de materiais curriculares e outros recursos pedagógico-didácticos.
Resultados	- Avaliação das aprendizagens: - novas representações mentais NOVAS - novos saberesprocedimentais COMPETÊNCIAS - novos saberes factuais	- Requer: o uso de modalidades e instrumentos de registo (observação e avaliação).
Discussão/ problematização dos resultados	- Análise dos resultados da aprendizagem	- Exige: a confrontação dos resultados obtidos com as intenções educativas (objectivos de aprendizagem).
Conclusão	- Aprendizagens/competências adquiridas	- Passa-se a nova planificação.
	- Aprendizagens/competências não adquiridas	- Reestrutura-se a planificação podendo as alterações incidir sobre uma ou mais das suas componentes.

Figura 4- Planificação de uma unidade didáctica como uma mini-investigação

As estratégias de reflexão, de trabalho de projecto (Cortesão *et al.*, 1979; Leite, Malpique e Santos, 1989, 1990) e de investigação-acção eram opções metodológicas que iam sendo ensaiadas como forma de concretizar o ciclo prático do acto didáctico que incluía, como um dos seus elementos organizadores, a planificação concebida como uma mini-investigação.

Como acabámos de ver, o modelo de prática pedagógica que desenvolvíamos na ESEC procurava estimular nos futuros professores uma atitude científica e reflexiva de pensar criticamente sobre os processos de ensino em que estavam envolvidos.

Do mesmo modo, também a *OIE V* constituía um espaço de apropriação de saberes profissionais onde a investigação desempenhava um excelente guia para orientar e melhorar as práticas de ensino nas salas de aula e nas escolas. Não se tratava de utilizar a investigação como um processo de construir e validar conhecimento científico de forma rigorosa, tal como é exigido nas comunidades científicas e académicas, mas de a utilizar como estratégia formativa, isto é, a partir da apropriação dos processos cognitivos utilizados no processo investigativo, o futuro professor coloca questões, procura respostas válidas e objectivas, interpreta-as e utiliza-as, optimizando, desta maneira, não só o seu próprio modo de ensinar, mas também os ambientes de aprendizagem.

A investigação como estratégia de formação configurava, assim, um modelo reflexivo de formação, onde o professor é visto como um profissional autónomo, ou seja, um profissional que domina um conjunto de saberes profissionais que lhe permite tomar decisões relativas às suas práticas educativas (Stenhouse, 1984, 1987; Alarcão, 2001; Estrela, 2003, Esteves, 2002).

Grande parte dos trabalhos realizados no âmbito da *OIE V* visavam proporcionar a compreensão de diversas problemáticas envolvidas no complexo processo de formação. Ferramentas metodológicas como os questionários, as entrevistas semi-estruturadas, a análise documental, os auto-relatos ou as narrativas escritas (Leitão e Alarcão, 2007) eram opções técnicas em bastantes trabalhos, as quais permitiam, aos futuros professores, através da *“descrição do que se passa efectivamente do ponto de vista daquele que vive tal ou qual situação concreta”* (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 76), ou seja, através da apreensão do sentido que os diferentes actores atribuíam às suas práticas, compreender, de forma crítica, a sua futura realidade profissional. A observação directa de fenómenos educativos, tal como se manifestavam no seu próprio ambiente natural, foi também uma metodologia usada em diversos trabalhos, a qual possibilitava identificar não só diferentes tipos de comportamentos sociais, profissionais ou de aprendizagem, mas também estruturar um pensamento e um posicionamento crítico face aos mesmos.

Este conjunto de trabalhos privilegiava, como modo de investigação, o estudo de caso (Yin, 2005). Eram estudos que, como referimos, requeriam uma recolha de informação variada. Alguns desses estudos eram de natureza exploratória, isto é, visavam descobrir problemáticas novas e outros, a maioria, eram essencialmente descritivos, ou seja, empenhavam-se em descrever um caso concreto.

Um esforço que se estava a fazer prendia-se com o incentivo aos estudos de

intervenção para responder a problemáticas diversas que se observavam nas escolas. Para além de se identificar e procurar resolver problemas concretos junto das comunidades escolares, recorrendo-se, para o efeito, aos meios e recursos humanos e pedagógicos nelas existentes, pretendia-se que os futuros professores se apropriassem não apenas das metodologias mais adequadas a este tipo de investigação mas que eles próprios se considerassem como parte integrante das soluções que se pretendiam encontrar.

Decorre do que acabámos de referir que a investigação como estratégia de formação era um factor e uma condição importante de desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros professores e organizacional das escolas. Além disso, estávamos persuadidos de que esta aposta formativa incentivava a ruptura com uma concepção de escola consumista e a assunção de uma escola sede de tomada de decisões, em que o papel reprodutor do professor dava lugar ao de profissional problematizador e inovador. Era este o perfil de professor que perseguíamos na Escola Superior de Educação de Coimbra e este o contexto organizacional e processual que, face aos constrangimentos já identificados no 1.º ciclo de formação (licenciatura em Educação Básica), tememos não ver reconduzidos no formato de formação preconizado pelo novo regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? Que formação? In B.P. Campos, (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Moreira, M. A. (1997). A investigação – acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves, (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cortesão, L., Malpique, M., Torres, M. A. & Lima, M.J. (1979). Projecto é projectil. *Raiz e Utopia*, 9/10, p. 196-199.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (2007). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *D.R. I serie*, 38, p. 1320-1328.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: IIE.

- Estrela, M.T. (2003). A investigação como estratégia de formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira, (Orgs.), *A formação de professores à luz da investigação – Actas do XII Colóquio Afirse*, (Vol. 1, pp. 19-25). Lisboa: Universidade.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1ºCEB. *Revista portuguesa de educação*.19(2), p. 51-84.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2007). A narrativa autobiográfica: uma abordagem metodológica da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. In A. Estrela & J. Ferreira, (Orgs.), *Actas do XV Colóquio AFIRSE/AIPELF, “Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?”*. Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa (CDRom).
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1990). *Trabalho de projecto 2. Leituras comentadas*. Porto: Afrontamento.
- Mccarthy, C. (1988). Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony. *Harvard Educational Review*, 58(3), p. 265-279.
- Ponte, J. P. (1999). Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro & H. A. Sá, (Eds), *Investigar e formar em educação*, Actas do IV congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação, (vol. 1 pp. 59-74). Porto: SPCE. Consultado em Junho de 2006, [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C99-Ponte\(Aveiro\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C99-Ponte(Aveiro).pdf).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional. [Texto apresentado originalmente na 43.ª Conferência Anual da ASCD (Boston, Massachusetts, 1988)].
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso – planeamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Notas

¹ Na ESEC, o 1.º ciclo de estudos (licenciatura em educação básica, com a duração de três anos) terminou no final do ano lectivo 2009/2010. O 2.º ciclo de formação configura uma duração variável face aos perfis considerados: o mestrado em educação de infância e ensino básico – 1.º ciclo, com a duração de um ano e meio, terminará no final do 1.º semestre do ano lectivo 2011/2012 e o mestrado em ensino básico – 1.º e 2.º ciclo, com a duração de dois anos, terminará no final do 2.º semestre do mesmo ano lectivo. O mestrado em educação básica – 1.º ciclo, com a duração de um ano, apesar de acreditado, não vai funcionar.

² Este texto, com algumas alterações, integrou um dos capítulos da dissertação de doutoramento do autor, intitulada “*Construção da Profissionalidade na Formação Inicial de Professores do 1.º CEB. O caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*”, apresentada, em Dezembro de 2009, à Universidade de Aveiro.

³ A justificação, a missão, os objectivos, a organização interna (componentes de formação, organização das unidades curriculares por componente de formação...) do curso, entre outros assuntos, pode ser consultada em http://www.esec.pt/gq/Relatorios/1ceb_2005/1ceb_2005.rar

⁴ A transversalidade era um dos princípios organizacionais da OIE que visava a mobilização integrada e interdisciplinar dos saberes adquiridos nas diferentes componentes curriculares da formação como forma de intervenção educativa e de desenvolvimento profissional.

⁵ No contexto da unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa I – Técnicas de Observação, a Semana de Observação* nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitia aos alunos mobilizarem conhecimentos adquiridos na componente teórico-prática relativos às finalidades, objectos, formas e tipos de observação que os habilitassem a caracterizar os contextos educativos, as metodologias, os alunos...

⁶ A intervenção, com a duração de 45 horas (duas semanas), compreendia um momento de observação (dois dias) que antecedia um outro momento destinado à condução de aulas. Esta era assegurada por um formando (meio dia lectivo) coadjuvado por um elemento do grupo de estágio.

⁷ Tratando-se de uma unidade curricular orientada para a investigação/inação, os objectivos eram direccionados para o desenvolvimento de competências relativas à investigação em educação: perceber e delimitar os campos a investigar, concretamente problemáticas relacionadas com o 1.º Ciclo do Ensino Básico; conceber projectos de investigação de forma a que as componentes estruturais fossem coerentes e conclusivas; organizar formas de apresentação dos resultados, sob a forma de monografia, criativas e justificadas.

⁸ A constituição dos grupos de estágio (3 elementos) e a sua afectação aos centros de estágio decorria do Regulamento da Prática Pedagógica aprovado em Conselho Científico da ESEC.

⁹ Esta flexibilidade organizacional permitia respeitar ritmos de crescimento profissional diferenciado que alguns grupos de estágio revelavam. À medida que o estágio evoluía e a confiança aumentava, eram cada vez mais os grupos que internamente decidiam alargar o tempo de intervenção de cada um dos seus elementos. Era um processo que ocorria normalmente durante o 2.º trimestre escolar.

¹⁰ A presença do professor supervisor nos centros de estágio decorria da organização estabelecida institucionalmente. Contudo, procurava-se que cada estagiário fosse, no mínimo, acompanhado em três intervenções ao longo do seu estágio: uma no início (1.º trimestre), outra no meio (2.º trimestre) e a última próxima do fim do estágio (3.º trimestre).

¹¹ Este segundo momento também era considerado importante por outros modelos de formação

inicial, mas por outras razões. Ao invés de ser considerado um momento de desenvolvimento pessoal e profissional, a prática pedagógica era essencialmente considerada um espaço laboratorial de aperfeiçoamento de técnicas (engenharia didáctica) capazes de melhor transmitirem aos alunos as matérias curriculares definidas pela administração educacional. As escolas de aplicação anexas aos Magistérios Primários eram o exemplo vivo do que acabámos de referir.

¹² A reflexão incidia ainda: no grau de consecução das intenções educativas previstas na planificação; na pertinência/adequabilidade dos conteúdos, nas competências a desenvolver, nas estratégias/actividades, recursos/materiais didácticos, nas modalidades e instrumentos de avaliação; nas dificuldades e sucessos vivenciados pelos grupos de estágio...

Correspondência

Álvaro Leitão

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

Praça Heróis do Ultramar – Solúm,

3030-329 Coimbra, Portugal

aleitao@esec.pt

