



## **“FORMAÇÃO REFLEXIVA E QUALIDADE - FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES”**

**Leila Maria SINGH DE MACEDO PINTO**  
**Isabel Joana da SILVA PINTO TEIXEIRA**  
*Portugal*

### **RESUMO**

A formação inicial de Educadores/Professores é uma temática que suscita preocupação e carece de investigação, já que é a partir do desenvolvimento desta que se desenrolam os processos de desenvolvimento dos futuros profissionais de educação.

Consciencializar a pertinência do carácter investigativo que o Educador/Professor deve possuir e desenvolver assumindo-a como postura ao longo da vida.,nesta etapa do seu desenvolvimento psicológico, social e afectivo, é tomar consciência de que o “tornar-se” Educador exige de si próprio enquanto profissional um carácter reflexivo e dinâmico de agente transformador de mudança.

O espaço para crescer representa todo o clima relacional onde se promove o desenvolvimento da pessoa em si, tanto do formando como do educador, sendo o desenvolvimento psicológico e social que vai transformar o indivíduo tornando-o maduro a nível da pessoa e do profissional pedagógico e científico – torná-lo coerente, em que o que faz é reflexo da reflexão que faz.

Acreditar no desenvolvimento humano é investir na relação supervisor/formando, construindo um ambiente onde:

- autenticidade
- empatia
- compreensão e negociação
- motivação
- ajuda
- confiança no ser humano

Só assim poderemos falar de Educadores com um nível de desenvolvimento elevado O que pressupõe mais qualidade pedagógica, maior eficácia pedagógica.

## *A NOSSA PERSPECTIVA DE SUPERVISÃO*

O papel do professor não deveria ser o de um administrador de conhecimentos (...) o seu papel deve ser o de facilitador da aprendizagem e, o que é mais importante, o de um colaborador num processo exploratório. O objectivo do professor não é proporcionar informação aos seus alunos mas sim de conseguir que eles pensem. Não se trata de colocar algo na cabeça dos alunos mas de conseguir algo deles. Em 1965, Polya expressou esta ideia com a metáfora de ajudar os alunos a participar das suas próprias ideias: o que o professor diz na aula não carece de importância pois o que os alunos pensam é mil vezes mais importante (Nickerson).

Pretendemos desenvolver com os nossos formandos um tipo de supervisão reflexiva, na qual o princípio orientador é o desenvolvimento de uma pedagogia de autonomia.

Defender em supervisão a construção de uma pedagogia para a autonomia é dar espaço à participação activa do formando na construção do saber. Como pretendemos uma construção partilhada dos saberes, valorizamos e damos ênfase ao processo comunicativo, aliás, o pilar fundamental na definição de um clima relacional favorável e colaborativo onde as intenções pedagógicas dos diferentes intervenientes são negociadas, de forma a desenvolver meios de gestão dos processos de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a autonomia no formando define-se pela sua capacidade de gerir a aprendizagem (Holec, 1979), uma vez que é essa mesma gestão que fará dele um produtor de conhecimento.

Ao assumirmo-nos como agentes educativos reflexivos, procuramos que o formando se torne um profissional reflexivo, desenvolva uma concepção dinâmica do saber, entenda a aprendizagem numa concepção negociadora e o ensino numa concepção reflexiva (Flávia Vieira, 1983).

Todo este processo de autonomia é jogado numa dialéctica de comunicação e interacção entre os diferentes papéis que cada um representa - formando e supervisor. Consequentemente, a gestão da informação, a articulação dos conteúdos teóricos com a prática (e com as reflexões sobre a prática) e a gestão da palavra (como dialogam, quando o fazem, com que finalidade e objectivos o fazem) fomentam a negociação e a existência de espaço para que cada um se exprima e desenvolva de forma inovadora o seu discurso e tenha direito à iniciativa.

Nesta perspectiva, é importante que o supervisor exponha e explicita as suas opções teóricas, os seus princípios pedagógicos, as suas preocupações e as suas prioridades, para que os formandos possam reflectir sobre as mesmas e com as mesmas. Desta forma, estarão a explorar e a encontrar novas formas de estar. A integração de perspectivas e saberes individuais pressupõe a interpretação colaborativa do conhecimento, como resultado de um processo de negociação, onde são reflectidos e discutidos diferentes pressupostos, implicando a inovação sobre a prática e conferindo um papel dinâmico e interventivo, por parte do formando na gestão da informação.

Os processos de gestão da informação levam os formandos a desenvolver-se, na medida em que são capazes de emitir uma opinião, argumentar e justificar a mesma; de questionar o que não sabem ou que não entendem, não se limitando a aceitar o discurso do supervisor como único e válido. Procurar desenvolver a reflexão, a auto e a hetero-crítica tem assim maior responsabilidade discursiva. A partir deste momento, o supervisor deve procurar estratégias mais diversificadas e complexas que tornem o processo de desenvolvimento mais rico. A complexidade desses mesmos processos de desenvolvimento irá traduzir-se em formas de actuar mais reflexivas, criativas e autónomas,

no entanto, o processo pode sofrer retrocessos devido a obstáculos resultantes da visão que os formandos têm do processo de avaliação. O facto de se sentirem avaliados faz com que os formandos se retraiam e evitem, muitas vezes, emitir as suas opiniões e opções.

O supervisor deve reforçar o seu papel de companheiro para que o formando não perca o poder discursivo que conseguiu construir até ao momento. É o espaço de liberdade que o supervisor lhe proporciona que permite a ausência de silêncios e o preenchimento do espaço por uma discurso reflexivo da práxis. Perfilhando o pensamento de Bruner (1986), a educação é uma conversa entre indivíduos, isto é, só haverá um espaço verdadeiro de educação se existir comunicação e interacção entre os agentes educativos da prática - supervisor e formando. Para tal, é importante que o supervisor efectue uma reflexão dinâmica, sistemática e autêntica sobre: o saber, o processo de ensino e o processo de aprendizagens, tendo como ponto fulcral a negociação, já que esta marca a pedagogia para a autonomia. O que também permite que o supervisor assuma quais os princípios pedagógicos que orientam a sua própria prática pedagógica e a sua prática na formação dos formandos - futuros profissionais.

Desta feita, a pedagogia para a autonomia permite inovação, desenvolvimento psicológico, social e científico, mas pressupõe a reflexão, a comunicação e a negociação como pedras-angulares no desenvolvimento da construção partilhada dos saberes. Na lógica desta pedagogia, as diferentes informações devem decorrer para uma gestão correcta da informação e uma investigação sobre os propósitos e princípios pedagógicos que orientam cada profissional - supervisor e formando, podendo assim, cada um construir a sua própria teoria, tal como afirma Kurt Lewin: *there is nothing quite so practical as good theory*. Assim, o formando terá construído o seu próprio modelo de educador.

### ***A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NA SUPERVISÃO***

É no acto de praticar que, pela permanente dialéctica advinda de uma circularidade intra (construção do conhecimento pessoal) e inter-actuante (mediações contextuais e supervisivas), formando e formador constroem e/ou (re)constróem os seus processos identitários nos quais se torna difícil separar o eu profissional do eu pessoal (Deolinda Ribeiro, 1996 : 23).

A comunicação e a interacção recíproca são, como vimos na citação anterior, fundamentais no processo supervisivo, sendo através destes processos de socialização que se constrói o clima relacional propício e essencial à mediação e gestão da própria supervisão.

Bronfenbrenner, revisitado por Gabriela Portugal (1992), define três princípios básicos para o estabelecimento do referido clima relacional entre formando e formador na díade que compõem:

- reciprocidade
- equilíbrio de poder
- relação afectiva.

Por reciprocidade, entende-se a existência no relacionamento de uma abertura e dialéctica tais que promovam o anulamento das assimetrias e a partilha de saberes.

O equilíbrio de poderes, com carácter progressivo, visa a autonomia do formando, num crescendo de responsabilidades sobre as suas crenças, posturas e práticas.

Assim sendo, esta abertura fundamentada na sinceridade e na compreensão mútua, confluirá na relação afectiva em que ambos os intervenientes procuram empatizar com os estilos e práticas um do outro num ambiente de partilha e aceitação.

Outro autor, Glickman \*, definiu de modo explícito os requisitos que considera essenciais no formador para que este possa empreender com sucesso a criação do relacionamento positivo com o formando:

- possuir conhecimentos e visão para que possa perceber como as estratégias de supervisão adoptadas por si se repercutem no crescimento do formando;
- Estas estratégias podem ser marcadamente:
  - directivas - quando ocorre maior incidência no fornecimento de informação e fraca responsabilização do formando
  - colaborativas - quando a actuação se fundamenta na partilha e na negociação de propostas alternativas
  - não-directivas - quando o formando assume o questionamento da sua própria actuação.
- possuir perícia de relacionamento inter-pessoal, para poder proporcionar o clima afectivo adequado com as seguintes características: positivo, adulto, dialogante, de entre-ajuda, aberto, recíproco, autêntico, cordial e empático;
- possuir boa capacidade técnica para avaliar e melhorar continuamente os processos de ensino/aprendizagem e supervisão que enceta.

Carl Rogers, citado por José Tavares (1993), refere-se ao supervisor como um facilitador : alguém que cuja autenticidade e congruência têm um peso significativo no crescimento do formando para o seu desenvolvimento pleno.

O relacionamento interpessoal - a comunicação - surge então, em simultâneo, como finalidade e como instrumento promotor de desenvolvimento intrapessoal.

### **CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA E HUMANISTA**

No plano actual da formação de Educadores é bastante discutida a implicação recíproca e inevitável entre o desenvolvimento pessoal e a competência pedagógica, pois estão já provadas relações significativas entre a prática educativa eficaz e consciente e o estágio de desenvolvimento atingido pelo indivíduo, na medida em que o papel de educador implica, por sua vez, formas complexas de comportamento humano as quais revelam a estrutura e formação do próprio educador. De facto, *é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, o que está em questão é a formação das respectivas identidades, sendo essa formação um processo pelo qual cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma, se forma, em interacções sociais, em experiências, em trocas, em aprendizagens, num sem fim de relações – ninguém se forma sozinho* (M<sup>a</sup> Conceição Moita, 1993). No todo, a identidade e o desenvolvimento do indivíduo resultam de uma construção com dimensão espaço-temporal, pois atravessam a vida profissional desde a fase de opção pela pro-

---

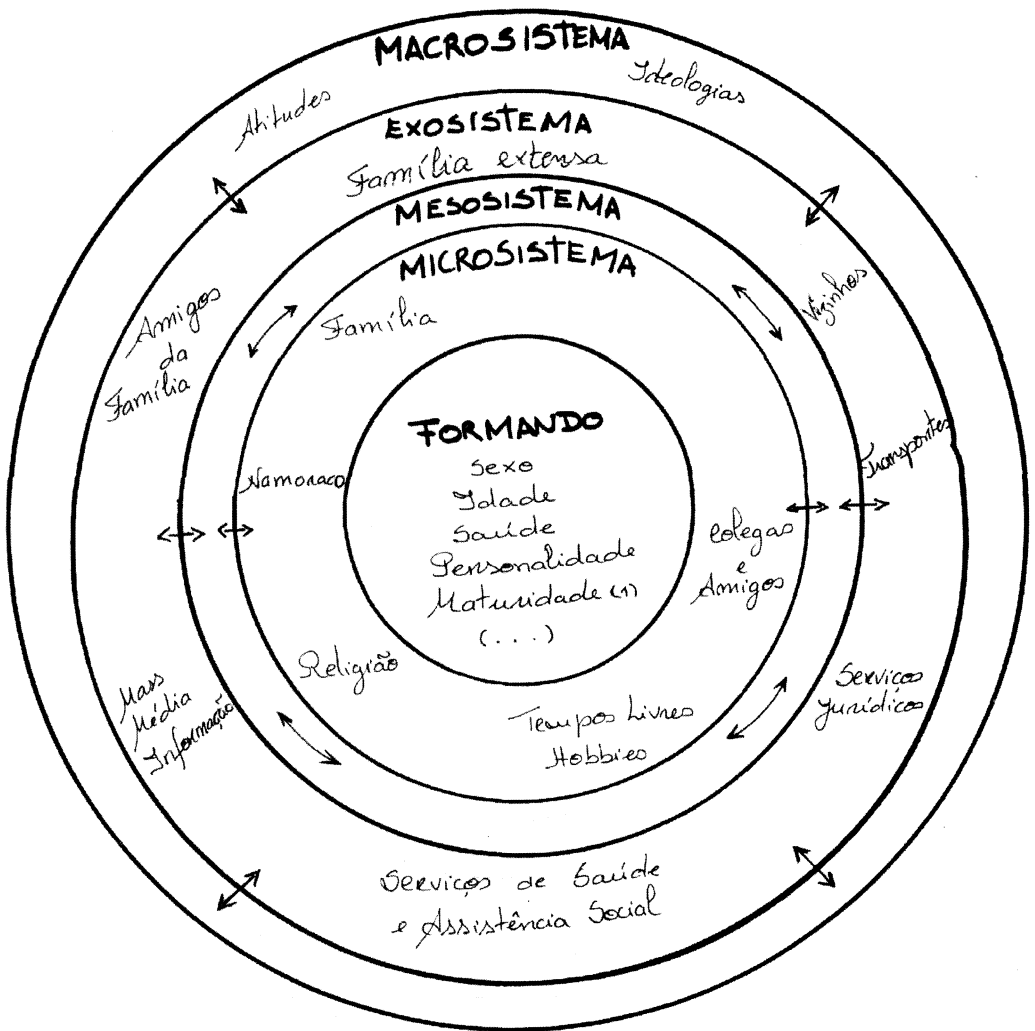
\* retirado de documentação fornecida no Âmbito do Círculo de Estudos

fissão, passando pelo período concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola.

**ADAPTAÇÃO DO ESQUEMA CONCÊNTRICO DO AMBIENTE ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER AO FORMANDO DA FORMAÇÃO INICIAL**

*The understanding of human development demands more than the direct observation of behaviour on the part of one or two persons in the same place, it requires examination of multiperson systems of interaction not limited to a single setting and must take into account aspects of the environment beyond the immediate situation containing the subject.*

Bronfenbrenner



## REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS DE SUPERVISÃO NA E SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

| Conceito de Educador | Conceito de Supervisão | Estilo de Supervisão | Actividades de Supervisão | Estratégias de Supervisão | Metáfora |
|----------------------|------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------------|----------|
|                      |                        |                      |                           |                           |          |

Adaptado de Ribeiro, D.; 1999; ESEP; Círculo de Estudos "A Formação Reflexiva de Supervisores"

### **BIBLIOGRAFIA**

**ALARCÃO, I.** (1995) Supervisão de Professores e Inovação Educacional. CIDInE.

**ALARCÃO, I.** (1991) Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. Revista Portuguesa de Pedagogia

**CÍRCULO DE ESTUDOS** - A Formação Reflexiva de Supervisores. Documentação distribuída durante a formação. Dez-Fev 2000

**FULGHUM, R.** (1991) Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no jardim de infância. Difusão Cultural

- MACEDO PINTO, L.** (1999) Ser Equipa, Formar a Equipa. Projecto de investigação no âmbito da Licenciatura de Educadores de Infância - 4º ano. I.I.P./ E.S.E.
- MACEDO PINTO, L. & TEIXEIRA, I.;** Projecto de Supervisão; 1999-2000; Centro Social da Pasteleira; Porto,
- MOITA, Mª C.** (1993) Percursos de Formação e de Transformação. Cadernos de Educação de Infância. Nº 27
- OLIVEIRA, L.** O clima e o diálogo na supervisão de professores. CIDInE “Supervisão e Formação de Professores”. (págs, 113-20)
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J.** (s/d) Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância
- PACHECO, J.** (organ.) (s/d) Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo. Colecção “Minho Universitário”. Livraria Minho (págs 36-39)
- PORTUGAL, G.** (1992) Ecologia e Desenvolvimento em Bronfenbrenner. CIDInE
- PASCAL, C. & BERTRAIN, T.** Desenvolvendo a qualidade em parceria - Um estudo de caso. Porto Editora - Colecção Infância
- RIBEIRO, D.** (1996) Modelos e Estilos de Supervisão Facilitadores dos Processos de Autonomia. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro
- SÁ-CHAVES, I.** (1999) Supervisão : Concepções e Práticas - Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino. Universidade de Aveiro - Centro Integrado de Formação de Professores
- TAVARES, J. & MOREIRA, A.** Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão.
- TAVARES, J.** (organ.) (1993) Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação. CIDInE. (Cap. IV - Dimensão pessoal e interpessoal e relação profissional)
- TAVARES, J.** (organ.) (1993) Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação. CIDInE. (Cap. II - Estudos sobre a dimensão pessoal e interpessoal)
- VIEIRA, F.** (1993) Pedagogia para a Autonomia - implicações discursivas e análise da interacção. Congresso de Formação de Professores. Universidade do Minho - Instituto de Educação. Braga.