

Universidade do Minho

Formação de professores: constrangimentos e potencialidades

29 ABRIL 2015 | UNIVERSIDADE DO ALGARVE
CAMPUS DE GAMBELAS | AUDITÓRIO

Maria Assunção Flores
aflores@ie.uminho.pt



Seminário
Formação Inicial de Professores



Formação inicial: relevância e diversidade



- Diversidade de modelos, de contextos e de percursos de formação;
- Existência de distintos modos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo de aprender a ensinar.

Duas ideias centrais:

- A formação de professores pode fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores e conseqüentemente na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos;
- A preocupação crescente com a qualidade e a eficácia dos programas de formação.

(Flores, 2011, 2014; Harris & Sass, 2011; Imig, Wiseman, & Neel, 2014)

Questões em debate:

- Quem deve formar os professores?
- Onde deve ocorrer essa formação?
- Quais devem ser as componentes essenciais de um programa de formação inicial de professores?
- Como devem estar organizados os cursos de formação?
- Como avaliar a qualidade da formação que é proporcionada aos futuros professores?
- Que evidência empírica existe a este respeito?
- Quais devem ser as características ou o perfil dos formadores de professores?
- Como devem ser recrutados e selecionados os candidatos a professor?
- Como fomentar uma aprendizagem profissional de qualidade aos futuros professores?
- Etc.

O currículo da Formação

- Três componentes de formação: estudos nas ciências da educação, estudos ligados à área da especialidade e ao conhecimento pedagógico do conteúdo e a prática de ensino ou estágio



- De um modo geral, estes três elementos estão presentes nos programas de formação,
mas
- a chave do seu sucesso e da sua eficácia encontra-se no modo como eles se estruturam e articulam no currículo de um determinado curso de formação (Kansanen, 2014).

O currículo da Formação

- Que oportunidades de construção de conhecimento profissional são proporcionadas aos alunos futuros professores durante a sua formação inicial?
- De que modo se articulam as várias componentes de formação?
- Qual é a relação – explícita – entre as várias componentes do currículo da formação inicial?
- Como se desenvolvem e relacionam os conhecimentos teóricos e as competências necessárias para se tornar professor?
- Como selecionar e articular as componentes essenciais do programa de formação tendo em conta a duração da formação inicial?

A teoria e a prática na formação de professores

- Aspeto mais crítico da formação (Elstad, 2010);
- “problema perene da formação de professores” (Korthagen, 2010):
 - socialização profissional dos professores, que pode levá-los a processos de “adaptação” e “integração” nos padrões existentes nas escolas;
 - complexidade do ensino e multiplicidade de fatores que o influenciam;
 - próprio processo de aprendizagem no contexto da formação;
 - questões de natureza epistemológica ligadas à tensão entre conhecimento prático e formal.

A teoria e a prática na formação de professores

Nova pedagogia para a formação de professores:



Elaboração cuidadosa de programas baseados numa visão consistente do processo pretendido para a aprendizagem do professor, em abordagens pedagógicas específicas e no investimento na qualidade dos formadores e da sua formação (Korthagen, 2010, 2012).

A centralidade da prática de ensino na formação

- importância da prática de ensino, mas ausência de consenso acerca das suas finalidades, da visão de educação e de formação profissional que lhe está subjacente, das estratégias formativas a utilizar, das competências profissionais a desenvolver e dos modos de as avaliar, dos papéis a desempenhar pelos diferentes atores, da relação que se estabelece entre a prática e as restantes componentes do currículo de formação, ou da sua duração.

A centralidade da prática de ensino na formação

- Aspectos mais críticos:
 - tempo insuficiente quanto à sua duração e o desenvolvimento da prática de ensino no final do programa de formação;
 - papel e a qualidade da supervisão e dos formadores e supervisores e falta de *feedback* formativo e relevante.

(Flores, 2006; Cardoso, 2012)

A centralidade da prática de ensino na formação

Articulação dos módulos/seminários de Estágio com a prática pedagógica	41,7%
Tempo/ condições suficientes para o desenho do projeto	41,3%
Tempo/ condições suficientes para o desenvolvimento do projeto	38,1%
Coordenação adequada entre docentes da UM que dinamizam diferentes módulos/ seminários de Estágio	35,8%
Coordenação geral adequada da UC (informação, definição de orientações comuns, recolha de opinião, etc.)	30,5%
Adequação das modalidades de avaliação nos submódulos da UC (tipo de trabalho, grau de exigência, critérios...)	30,1%
Coordenação adequada entre docentes da UM que dinamizam o mesmo módulo/ seminário de Estágio	29,3%

A centralidade da prática de ensino na formação

- experiência mais significativa em termos de aprendizagem profissional;
- oportunidade de conhecer o mundo real das escolas e das salas de aula;
- possibilidade de interagir com alunos reais, com os seus problemas e desafios;
- articulação entre a teoria e a prática, etc.

(Flores, 2014a,b; Al-Hassan, Al-Barakat, & Al-Hassan, 2012; Cardoso, 2012)

A centralidade da prática de ensino na formação

“A questão da teoria e da prática parece de difícil resolução: dizer aos novos professores o que a investigação demonstra como bom ensino e mandá-los para a prática falhou como estratégia para mudar, de modo consistente, o que acontece nas nossas escolas e nas nossas universidades”. Assim, é imperativo dar “atenção direta e explícita ao lugar da experiência na aprendizagem sobre o ensino.”

(Korthagen, Loughran, & Russell, 2006, p.1039).

A investigação como eixo central na formação de professores

- O que se sabe sobre o ensino e sobre a formação de professores;
- Eixo estruturante da formação: professores como consumidores mas também como produtores de investigação.
- “A relação entre a investigação sobre o ensino e o ensino da investigação na formação de professores” representa um elemento central “para se poder avançar tanto no ensino como na formação de professores e para encorajar todos os participantes a valorizarem mais a natureza do seu trabalho (Loughran, 2009, p. 34).

O papel e a identidade dos formadores de professores

“Se queremos que a mudança genuína ocorra nas escolas, então essa mudança tem de ocorrer primeiro na formação de professores. Não basta aos formadores de professores advogarem mudanças que eles próprios não conseguiram nas suas práticas.”

(Russell, 1999, citado por Lunenberg, Korthagen, Swennen, & Willemse, 2004),

O papel e a identidade dos formadores de professores

- Efeitos (de)formativos da prática docente dos formadores de professores (Formosinho, 2009)
- Necessidade de explorar a voz pedagógica e a aprendizagem produtiva na formação de professores (Russell e Martin, 2014)



- Auto-estudo: “envolve um escrutínio próximo da própria pedagogia inerente ao processo de ensinar sobre o ensino de modo a desenvolver o conhecimento sobre essa mesma prática” (Loughran, 2009, p. 18)

O papel e a identidade dos formadores de professores

- Tensão entre a lógica académica e a lógica profissional (Formosinho, 2009)

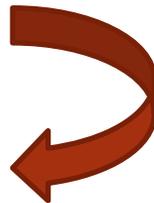


Desvalorização do estatuto da formação e dos formadores, visível no reforço de uma cultura hierárquica e de territorialização disciplinar que condiciona os comportamentos dos formadores e não favorece a inovação das suas práticas.

(Flores, Vieira, & Ferreira, 2014).

O desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores

Aprender a ensinar requer a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, p. 139).



Tensões e contradições entre crenças e práticas
Conflitos internos e identidades em transição

Desafios, dilemas e alternativas



Em jeito de síntese

- “nova formação de professores” (Cochran-Smith, 2005b) que a autora encara não apenas como um problema de política, mas também como um problema político, reconhecendo-se a importância das dimensões social e cultural da formação profissional.
- Consideração das concepções de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem e de sociedade bem como o tipo de professor que se pretende formar, por outras palavras, a análise de questões ligadas ao profissionalismo docente e à identidade profissional.

Em jeito de síntese

- aprender a ensinar implica uma mudança de perspetiva: do currículo para o aprendente;
- aprender a ensinar é potenciado através da investigação realizada pelos alunos futuros professores;
- aprender a ensinar implica a existência de conexões significativas entre escolas, universidades e os futuros professores;
- aprender a ensinar é potenciado quando as perspetivas de ensino e de aprendizagem defendidas nos programas de formação são adoptadas pelos próprios formadores de professores.

(Korthagen, Loughran, & Russell, 2006)

Em jeito de síntese

- Componentes e características dos programas que têm uma influência decisiva na qualidade dos professores e nos resultados dos alunos:
 - Uma visão consistente da formação;
 - Colaborações fortes entre as universidades e as escolas ;
 - Natureza das estratégias e atividades desenvolvidas na formação e na escola Cochran-Smith (2005a).
 - Coerência entre as visões do conhecimento e da aprendizagem, a estrutura e as práticas do programa de formação e a qualidade dos formadores de professores (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006)

Em jeito de síntese

- *Scholarship of teacher education* e o papel dos formadores de professores;
- Visão clara e consistente entre a filosofia e o currículo da formação;
- Colaboração entre dois locais de aprendizagem profissional: escolas e universidades;
- Investigação como elemento-chave na integração entre a teoria e a prática, entre o ensino e a investigação;
- Pedagogias explícitas de desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores.

Obrigada!

Referências

- Cardoso, E. (2012). Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Cochran-Smith, M. (2005a). Studying teacher education: What we know and need to know?. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306.
- Cochran-Smith, M. (2005b). The new teacher education: for better or for worse?. *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian perspective. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361-374.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: ME/IEE.
- Flores, M. A. (2011). Curriculum of Initial Teacher Education in Portugal: New Contexts, Old Problems. *Journal of Education for Teaching* (special issue), 37(4), 461-470.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco, & M. Olinda Evangelista (Orgs), *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021–52.
- Flores, M. A. (2014). Teacher learning in the workplace in Pre-service Teacher Education in Portugal: Potential and limits from a Pre-service teacher perspective. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp.243-260). Dordrecht: Springer.
- Flores, M. A. (2014) (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina
- Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. A. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A Formação inicial de professores em diferentes contextos: Políticas, práticas e perspectivas*. Minas Gerais, Brazil: EDUFU.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.73-92). Porto: Porto Editora.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Korthagen, F. A. J. (2012). Ligando a prática, a teoria e a pessoa na formação de professores, Conferência proferida no IV Colóquio Internacional "Grupos Profissionais - Educação, Trabalho e Conhecimento [GP_etc]" e I Seminário Internacional "Formação Inicial de Profissionais de ajuda", 8-9 março, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–41.
- Russell, T. & Martin, A. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores. In M. A. Flores (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, F. (2014). Resultados do balanço final do estágio dos Mestrados em Ensino da UM - 2009/10 a 2013/14. Documento interno elaborado no âmbito da coordenação do Estágio e da avaliação dos Mestrados em Ensino. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.