

Competências profissionais e desenvolvimento docente

Daniela Gonçalves⁸

Introdução

Entre várias concepções possíveis, entendemos aqui a atividade reflexiva como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação que envolve sujeitos.

De entre muitas ideias plasmadas na literatura específica sobre o tema, podemos inferir a validade da reflexão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao processo de desenvolvimento humano e de apoio à formação com um carácter sistemático e sistémico e de monitorização da prática com referência aos meios que a suportam como processo (reflexão-experimentação-reflexão).

É nossa convicção de que a (auto)regulação educativa, como meio de formação reflexiva, pretende apoiar a aprendizagem profissional contínua que envolve as pessoas, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações, com a consciência de que este processo não se encerra em si mesmo e se desenvolve através de meios adequados a cada sujeito/contexto.

1. Desenvolvimento Profissional e (auto)regulação/supervisão

As tendências regulatórias, na hodiernidade, centram-se numa concepção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a (auto)supervisão e a (auto)aprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, contribuindo para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento da autonomia profissional.

Nesta perspetiva, e tendo em conta o modo como preconizamos a supervisão educativa, optamos por recorrer à dissecação da expressão, a saber: surgem desde logo dois conceitos - a supervisão e a educação - que comportam duas componentes - a conceptual e a experiencial -

⁸ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH).

e cuja integração resulta no que podemos designar como praxis. Transformar as teorias e práticas pedagógicas implica indagar e refazer o modo como estas se (des)articulam ou (re)forçam entre si. As atividades supervisiva e educativa são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projeto: questionar e melhorar a qualidade da ação educativa. Sempre que um profissional da educação regula/supervisiona a sua ação, as duas atividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico. Esta será a principal função da supervisão pedagógica como prática de regulação. Como afirmam Alarcão e Tavares (2003: 154), a supervisão é entendida como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes”. Portanto, a transformação da educação exige um investimento sistemático na reconstrução da visão de educação que orienta a ação educativa e na problematização dos contextos de ação/reflexão profissional. É aqui que o contributo da (auto)regulação e/ou da (auto)supervisão educativa pode ser fundamental: promovendo a reflexão crítica sobre condicionantes estruturais que impedem a implementação de uma pedagogia positiva e eficaz em contexto formal; incentivando a construção de uma visão coletiva da educação, assente numa responsabilidade pedagógica, política, cultural e epistemológica da escola, capaz de resistir a essas condicionantes; orientando o professor para a gestão de contextos de imprevisibilidade e de incerteza; construindo respostas a situações dilemáticas; questionando a natureza e a função da escola na sociedade atual; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições menos justas e desiguais na educação.

Por estas razões, podemos afirmar que defendemos uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória, assente em valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas educativas e, sobretudo, nas suas próprias práticas. É uma supervisão que se movimenta paulatinamente entre a dicotomia do que é e do que deve ser a educação, explorando o possível, mas problematizando sempre o seu próprio valor e a sua função e encontrando nessa incerteza, nessa insegurança, a sua principal razão de ser. Por outras palavras, de acordo com Gonçalves e Gonçalves, a (auto)regulação ou

“a supervisão pedagógica constitui uma estratégia para auxiliar os docentes neste novo desafio tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação, assim sendo, pretende-se conseguir a formação dos alunos, a revitalização da escola e da educação. A

supervisão é uma atividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os atores interagem, nomeadamente nos contextos formativos. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, porque inevitavelmente esta ideia remete-nos para o ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, mas sim uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os maus momentos para conhecer as causas e seja capaz de traçar novas linhas de ação” (2010: 241).

Esta perspetiva de escola (reflexiva/cultural) deve pressupor a promoção de um paradigma de supervisão educativa problematizante, reflexivo, aberto, partilhado e dinâmico.

No que ao universo educativo diz respeito, variadíssimos trabalhos em torno da profissionalidade docente têm colocado a tónica em duas questões essenciais: por um lado, na necessidade de atender a novos modelos de profissionalidade, tendo por base a reflexividade e o papel que o professor investigador das suas próprias práticas assume no seu desenvolvimento profissional; por outro, na importância que as práticas de colegialidade, numa “mútua supervisão e construção de saber inter pares” (Roldão, 2007: 102) assumem neste processo.

A articulação destas duas questões encontra uma resposta possível na emergência de comunidades de aprendizagem, fenómeno que tem proliferado em muitos contextos, desde os profissionais aos académicos, passando por outros de natureza mais ou menos informal.

2. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Reflexivas

Assumindo que qualquer comunidade se constitui como um todo dinâmico, resultado do envolvimento dos seus membros em atividades conjuntas e em torno de interesses comuns, o termo “de aprendizagem”, quando associado a este conceito de comunidade, aportará a este entendimento uma dimensão de finalidade ou objetivo: a busca de conhecimento.

Uma comunidade de aprendizagem será, pois, uma comunidade constituída com fins específicos (construir determinadas aprendizagens), sendo que a sua própria constituição é determinada por esses mesmos objetivos e esgota-se, regra geral, com o *terminus* das atividades formativas. Não raras vezes, no entanto, este tipo de comunidade (aleatoriamente constituída, sem que os seus membros se conheçam necessariamente, à partida) permanece, transfigurando-se, para

além do formalismo e da efemeridade das formações que estiveram na sua gênese, nas relações que (alguns d)os seus membros estabelecem entre si.

Quando tal acontece, podemos dizer que estamos na presença de uma Comunidade de Práticas – promotoras da atividade reflexiva, porque analisam práticas educativas concretas, pressupondo encontrar propostas de ação, mesmo que transitórias, numa lógica de trabalho em equipa/colegial. Como refere José Lagarto (2009: 55), “as comunidades de prática são fundamentalmente comunidades de aprendizagem, pese embora a informalidade com que se efetuam as transferências do conhecimento”.

Ainda nas palavras do autor, e ao contrário das comunidades de aprendizagem uma “comunidade de prática, por definição, deve ser uma comunidade autónoma, com geometria variável quanto ao número dos seus membros, centrados nas suas características base, mas sem necessidade objetiva de atingir determinados fins” (Lagarto; 2009: 55).

No entanto, ainda que as comunidades de aprendizagem partilhem com as Comunidades de Práticas características como a centralização do processo nos sujeitos da aprendizagem, enquanto atores determinantes, e ainda que as duas tenham em comum um conjunto de atividades (como a resolução de problemas, a pesquisa de informação e a partilha de experiências, entre outras), tais características, a nosso ver, não impedem que estejamos em presença de dois modelos de trabalho colaborativo essencialmente distinto, pelo que discordamos da afirmação de Lagarto (2009: 56), o qual conclui que, “dentro de alguns limites, podemos tratar uma comunidade virtual de aprendizagem como uma comunidade de prática.”

No contexto educativo, e constituindo um desafio às noções tradicionais de ensino e de aprendizagem enquanto transmissão e receção de conhecimento frequentemente alheado da prática, as Comunidades (Reflexivas) têm por base duas características centrais: a aprendizagem é essencialmente situada e a prática é tornada significativa mediante a reflexão proporcionada pelos/com os restantes membros envolvidos na experiência. Esta perspetiva impõe as seguintes questões: como organizar as experiências educativas subjacentes à aprendizagem escolar em práticas de participação em comunidades reflexivas? Como relacionar as experiências dos indivíduos com as práticas reais através da participação em comunidades mais amplas que ultrapassam os muros da escola? Como satisfazer as necessidades de aprendizagem ao longo da vida deste indivíduos através da organização de Comunidades Reflexivas focadas em temas de interesse, muitas vezes emergentes da prática docente, mantendo a sua participação para além do período de escolarização inicial?

Preconizamos, portanto, a prática de um tipo de Comunidades Reflexivas que dedicam especial atenção a alguns aspectos que, se não forem devidamente acautelados, poderão contribuir para o seu desaparecimento. Flexibilidade e, sobretudo, abertura a interesses não demasiado específicos, receptividade à integração ocasional de contributos oriundos do seu exterior (sempre que considerados pertinentes) e a definição de um cronograma de eventos e atividades da comunidade, são, entre outras, algumas medidas apontadas por estes autores como essenciais à manutenção de/participação em Comunidades. Focando-se em contextos de educação, Helm (2007) sugere ainda o reconhecimento e valorização de contributos oriundos de comunidades construídas informalmente (grupos de professores que de alguma maneira, não de forma muito intencional ou sistemática, partilhavam já experiências, por exemplo) poderá facilitar a constituição de Comunidades Reflexivas na aceção aqui utilizada, assim como incentivar a abertura dessas comunidades a novos membros, contribuindo dessa forma para o seu alargamento. De destacar ainda a acessibilidade e funcionalidade de recursos como essenciais à afirmação e sustentabilidade de uma Comunidade.

3. Narrativas Profissionais e Desenvolvimento Profissional

No âmbito das Comunidades, as narrativas profissionais podem assumir a centralidade da reflexão sobre prática pedagógica uma vez que, como afirmam Witherell e Noddings (1991), as histórias são poderosos elementos de investigação. Fornecem-nos relatos de pessoas verdadeiras em situações reais, confrontando-se com problemas também reais. Convidam-nos a especular sobre o que se pode mudar, lembrando-nos, ao mesmo tempo, a nossa falibilidade. As narrativas profissionais, como processo de investigação, permitem-nos compreender o pensamento do seu autor, ao significado que atribui às suas experiências (Connelly e Clandinin, 1990), à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como aderir aos contextos vivenciados e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar.

É indispensável que a análise da informação forneça uma descrição pormenorizada dos processos envolvidos na co-construção de conhecimento. Tenta-se, assim, esclarecer o leitor sobre todas as condicionantes que conferem singularidade e especificidade ao processo, procurando ilustrar, da forma mais detalhada possível, o percurso na construção das narrativas e respetiva orientação em contexto específico, entendida como acompanhamento supervisionado numa lógica de horizontalidade, porque beneficia a participação e partilha de todos os profissionais.

Apesar de poder tornar-se um documento demasiado longo, este tipo de narração permite ao leitor obter uma ideia das fases de desenvolvimento da pesquisa e das decisões que foram sendo tomadas (Bassey, 2000). Em nosso entender, as evidências significativas, através de excertos, ajudam a delinear a coerência e a relevância das histórias e o seu contributo para a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional. Para além disso, conforme Parente (2004) e Suárez Pazos (2002), construir as histórias dos casos representa uma forma de organizar os dados e constitui já um primeiro nível de interpretação.

O método da narrativa, na perspectiva de Cortazi (1993), é ideal para analisar a prática do professor, uma vez que nos oferece um meio de ouvir a sua voz e começar a entender a sua cultura a partir do seu ponto de vista, transparecendo assim a(s) sua(s) própria(s) vivência(s). Através da verbalização, do pensamento reflexivo e pelo diálogo construtivo entre pares, os professores são convidados a relatar as suas experiências de ensino e o modo como a sua atuação é, ou não, congruente com essa filosofia. Mas pretende-se também que seja igualmente reveladora dos constrangimentos com vista à sua compreensão.

À medida que conta uma determinada situação e como processo de reflexão pedagógica, a narrativa permite ao professor compreender causas e consequências da atuação, reconhecer limites pessoais, redefinir modos de agir e criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A utilização deste método permite acompanhar o professor no seu desenvolvimento profissional, na sua perspectiva própria interior, criando condições para que se (re)construa, pois devolve-lhe as suas ideias e confere-lhe espaço para pensar, para as retirar da escola, “obrigando-o” a olhá-las de um modo diferente, mais exterior e, proporcionando-lhe, por isso outros ângulos de análise; consideramos, pois, que este acompanhamento constante, potencia esta diversidade de olhares, bem como o desenvolvimento profissional e pessoal docente.

No contexto do desenvolvimento docente, as narrativas profissionais assumem-se como escritos das experiências vividas numa tentativa de compreensão e de promoção da melhoria da ação. A narração partilhada ganha assim novo realce ao assumir-se como espaço de crescimento individual e coletivo, com vista a uma prática mais conscientemente vivenciada. Podemos então considerar que a narrativa produzida possa funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio - e aos outros - de melhorar a capacidade de ver e pensar o que faz.

Ao confrontar-se com a própria narrativa, o professor vê refletido o fruto da sua ação ponderada, (re)projetando a sua ação profissional, tendo sempre presente a renovação das suas práticas em prol da sua própria aprendizagem.

Ora, este processo facilita a tomada de consciência da ação, a identificação de áreas problemáticas da ação e a resolução partilhada e negociada dos problemas. Corroboramos a opinião de Fabre sobre educar no mundo atual: “não pode mais ser impor um caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho sem se perder nos labirintos” (2011: 19).

4. Competências Profissionais e Desenvolvimento Docente: que desafios?

Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas quotidianos podem constituir não só um desafio para quem reflete acerca deles na busca da sua superação, como também uma fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando, assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, e sobre decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

Uma conceção crítica da reflexividade, que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer quotidianos dos professores, permite ultrapassar essa visão de profissionais em formação, que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e não raramente descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não fique condicionada pelo reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, não esquecendo os contextos históricos, políticos e sociais em que se configuram as práticas escolares. Coloca-se então a ênfase/o desafio na necessidade da reflexão sobre a prática, tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática.

Alarcão (2001) demonstra que esta forma de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e à forma como os estudantes concebem o seu viver de estudante. Na medida em que o docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a compreender as bases do seu pensamento e a (re)significar as suas teorias, tornando-se um investigador da sua ação, pode modificá-la com mais propriedade. Sentido e conteúdo estão, obviamente, relacionados.

Sentido multirreferencial, histórica e conceitualmente, fortemente condicionado pelos contextos e pelas culturas nos quais o conceito de ensinar “está longe de ser consensual ou estático (...) [sendo a sua representação objeto de leitura] ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o ‘professar um saber’ e o (...) ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’” (Roldão, 2007: 94). É neste saber e na sua natureza específica que radica a questão da profissionalidade docente, como acontece, de resto, com muitas outras profissões; é nele que reside, igualmente, a complexidade de uma atividade que nem sempre se executou ou executa no quadro de uma profissão institucionalizada e no âmbito de uma intencionalidade educativa formalizada.

De acordo com Elmore (2003:8) o “desenvolvimento profissional de sucesso – já que é especificamente concebido de forma a melhorar também a aprendizagem do aluno – deve ser avaliado de forma contínua, e fundamentalmente sobre a base do efeito que tem sobre os resultados dos alunos”. Ora, o docente deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projeto de formação que contemple uma dimensão profissional, social e ética da atividade docente; uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão, em cooperação com outros profissionais; uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os educadores/professores são chamados a exercer de forma colaborativa.

Entre os desafios emergentes que se colocam ao desenvolvimento docente, encontra-se a diversidade de pessoas detentoras de múltiplas culturas, saberes e potencialidades, numa pluralidade de formas de ser, de estar e de pensar que convocam à construção da unidade da pessoa num mundo global. Face a uma sociedade cada vez mais complexa e, tantas vezes, desagregada nas suas estruturas fundamentais, torna-se imperioso, da mesma maneira, construir os fundamentos de uma relação educativa que investe e pratica os seguintes princípios fundamentais: a) relacionar a formação com a mudança da escola (investigação-ação colaborativa); b) promover aprendizagens (efetivas) relevantes através de experiências diversificadas e sistemáticas de planificação-ação-reflexão; c) trabalhar de forma integrada

todas as dimensões do perfil profissional, incidindo nos processos de (auto)regulação/supervisão; d) criar um clima de comunicação e colaboração aberta e democrática entre todos os intervenientes no ato educativo; e) disponibilizar contextos construtivos de supervisão, favorecendo a emergência de um projeto profissional e pessoal; f) apostar na inovação de modo a que o desenvolvimento docente individual e coletivo contribua, simultaneamente, para a melhoria das competências profissionais.

Talvez o maior desafio seja tornar a profissão docente atrativa, assim como (re)configurar as escolas em contextos estimulantes da aprendizagem, porque, conforme o relatório da OCED (2005) evidencia, contar com bons professores é a garantia de boas, significativas e efetivas experiências de aprendizagem.

Considerações Finais

As competências profissionais e o desenvolvimento docente devem ser consentâneos com as exigências que, cada vez mais, se colocam ao exercício da profissão, no âmbito do atual panorama educativo e das contingências da sociedade contemporânea. É nesta perspectiva que devemos procurar assegurar que os professores se revelem capazes de construir e preconizar diferentes referenciais e instrumentos educativos promotores de aprendizagem.

Aceitamos a visão de Korthagen (2010) quando propõe uma abordagem focalizada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos docentes sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática, implicando, em nosso entender, um saber sólido, uma didática diferenciadora, para além de um aprender a ser e a conviver, implicando, certamente, a (auto)regulação educativa, como meio de formação reflexiva, proporcionando aos docentes uma aprendizagem profissional contínua.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

- Connelly, M.; Clandinin, J. (1990). "On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching". New York: *Journal of Research in Science Teaching*, v. 23, pp. 293-310.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: Falmer Press.
- Elmore, R. F. (2003). "Salvar la Brecha entre Estándares y Resultados. El Imperativo para el desarrollo Profesional en Educación". *Professorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), pp. 9-48.
- Fabre, M. (2011). "O que é problematizar? Géneses de um paradigma". Acedido em 15 de outubro de 2012 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/510>
- Gonçalves, D.; Gonçalves, J. L. (2010). "L'expérience comme problématisation dans la supervision éducative". In *Expérience et Problématisation en Éducation. Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*. Porto: Afrontamento, pp. 239 – 251.
- Helm, J. (2007). *Building Communities of Practice*. YC: *Young Children*, 62(4), pp. 12-16.
- Lagarto, J. (2009). As comunidades virtuais de aprendizagem e a sua função no processo de apropriação do sentimento de pertença ao grupo. Texto da comunicação apresentada ao ciclo de conferências Mestrado Serviço Social 2008/2009, pp. 54-67, acedido em 15 de outubro de 2012 em http://www.cesss-ucp.com.pt/Public/Actas/files/Lagarto_Actas_MSS.pdf
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n.º4, pp. 407-423.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho.
- Roldão, M. C., (2007) "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional" *Revista Brasileira da Educação*, V. 12, nº 34, Jan./Abr. 2007, pp. 94-103.
- Suárez Pazos, M. (2002). "Historias de Vida y Fuente Oral. Los Recuerdos Escolares" In A. Escolano Benito e J. M. Hernández Diaz (coords.) *La Memoria y el Deseo. Cultura de la Escuela y Educación Deseada*. Valladolid: Tirantlo Blanch, pp. 108-133.

Witherell, C.; Noddings, N. (1991). *Stories lives tell: narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.