

# INCTE 2018

3.º Encontro Internacional de Formação na Docência  
3rd International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de maio | 2018



Livro de Atas

**III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**

**3<sup>rd</sup> International Conference on Teacher Education (INCTE)**

**Título:** III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas  
**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Rui Pedro Lopes, Manuel Vara Pires, Luís Castanheira, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Cristina Mesquita, Paula Fortunato Vaz (Eds.)  
**Ano:** 2018  
**ISBN:** 978-972-745-241-5  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/17381>

## O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB

João Rocha<sup>1</sup>  
jorochoa@esev.ipv.pt

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*

### Resumo

Reconhecendo que a supervisão pedagógica é uma ação multifacetada, faseada, contínua e cíclica que abarca diversas tarefas de múltiplas aprendizagens, tendo como principal objetivo, ensinar os professores a ensinar, mas sabedores que esta extravasa as “fronteiras” da formação de profissionais para a docência em formação inicial, no estudo efetuado, pretendemos analisar e situar o papel da supervisão pedagógica na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Nesse sentido, a partir de um estudo para a obtenção do grau de doutor, apresentamos uma investigação suportada por uma metodologia qualitativa, em que foi utilizado como instrumento de recolha de dados, o inquérito por entrevista. A entrevista foi aplicada a seis especialistas nacionais de supervisão. Os dados obtidos permitiram-nos verificar que o papel da supervisão nas práticas educativas assume um lugar de destaque, tendo uma função determinante e por isso é considerada o elemento fundamental da formação de um profissional. Dado a supervisão ser encarada como o elemento-chave, fundamental na formação de um profissional, esta devia ser estendida para além da prática pedagógica, despondo assim a necessidade da supervisão formação, da supervisão acompanhamento e da supervisão alimentação do processo. O nosso estudo comprova que não pode haver prática profissional sem haver supervisão, dado que os professores precisam de quem os apoie. A supervisão pedagógica pressupõe uma relação diádica e dialógica em que cada um dá o melhor que tem e sabe, despondo assim a necessidade da reconfiguração do conceito de supervisão e da sua própria definição, tornando-o mais complexo, mas mais aberto, mais sereno e mais humano, em que o aluno assume maior importância na relação ensino-aprendizagem. Numa nova dinâmica supervisiva, os professores das didáticas devem acompanhar as práticas e a supervisão deve assumir um comprometimento com o desenvolvimento humano e social. Sobressai, nesta nova dinâmica supervisiva, a necessidade de uma dimensão de passagem de conhecimento, forte, mas com a obrigatoriedade da mediação desse conhecimento, para que este se torne usável, acarretando a obrigatoriedade de uma formação reflexiva, o enquadramento das práticas num modelo reflexivo. Ressalta a exigência de práticas reflexivas que conduzam a profissionais reflexivos, que por sua vez tenham o poder de fecundar e de transformar as escolas em escolas reflexivas.

**Palavras-Chave:** formação inicial de professores; 1.º ciclo do ensino básico; supervisão pedagógica.

### Abstract

Recognizing that the pedagogical supervision is a multifaceted, phased, continuous and cyclical action that encompasses multiple tasks of multiple learning, with the main objective of teaching teachers to teach, but knowing that this goes beyond the “frontiers” of teacher training in initial study, in the study carried out, we intend to analyze and situate the role of pedagogical supervision in the initial teacher training of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB). In this sense, based on a study to obtain the doctor degree, we present an investigation supported by a qualitative methodology, in which the interview survey was used as a data collection instrument. The interview was applied to six national specialists in supervision. The data obtained allowed us to verify that the role of supervision in educational practices takes a prominent place, having a determining function and therefore is considered the fundamental element of the formation of a professional. Knowing that supervision is seen as the key element, fundamental in the training of a professional, it should be extended beyond pedagogical practice, thus highlighting the need for supervision training, supervised supervision and supervising the process. Our study proves that there can be no professional practice without supervision, since

teachers need their supporters. Pedagogical supervision presupposes a dyadic and dialogic relationship in which each gives the best that he has and knows, thus highlighting the need to reconfigure the concept of supervision and its own definition, making it more complex, but more open, more serene and more human, in which the student assumes greater importance in the teaching-learning relationship. In a new supervisory dynamic, teachers of the didactics must follow the practices and supervision must assume a commitment to human and social development. In this new supervisory dynamics, the need for a strong knowledge dimension with the obligatory mediation of this knowledge, is necessary for it to become usable, implying the obligation of reflective formation, the framing of practices in a reflexive model. It highlights the need for reflexive practices that lead to reflective professionals, who in turn have the power to fecundate and transform schools into reflective schools.

**Keywords:** initial teacher training; 1st cycle of basic education; pedagogical supervision.

## 1 A formação inicial de professores do 1.º CEB no contexto (pós)Bolonha

A obrigatoriedade da adequação dos cursos de formação inicial de professores a Bolonha (processo desencadeado em 1999) colocou(a) a esta formação e, logicamente, às instituições de ensino superior, novas exigências e desafios. A todos aqueles que objetivem ser professores do 1.º CEB foi(é) exigida a obrigatoriedade da obtenção do grau académico de mestre, como estabelecido no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho. A legislação advinda desta adequação dos cursos a Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) reconhece a relevância e o impacto da docência na qualidade da educação, destacando que a formação de professores e educadores deve ser desenvolvida de forma rigorosa e que melhor valorize a função docente. O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro destaca, no seu preâmbulo, que a obrigatoriedade da obtenção do grau académico de mestre “demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional”.

O crescendo de motivação e interesse para uma maior valorização dos professores do 1.º CEB, que se consubstancia na atribuição do grau académico de mestre aos futuros professores, é também visível ao nível das políticas e das ações dos diversos intervenientes nas questões da educação. Contudo, apesar de todos este crescendo de interesse, verificamos que ainda permanece algum caminho a percorrer, isto porque a profissão docente, na atualidade, apresenta um elevado grau de complexidade. As exigências com que se confronta são muitas e de diversa ordem, as mudanças reclamadas pela sociedade do conhecimento, os desafios colocados pelo espaço europeu, conduzem à necessidade de uma reflexão profunda sobre a formação inicial de professores do 1.º CEB, nomeadamente sobre as questões inerentes à prática de ensino supervisionada (PES), no que reporta às questões que se relacionam com a supervisão.

A escola e os professores, nomeadamente os professores do 1.º CEB, confrontam-se com novos desafios, isto porque, na esteira de Morin (2003), a conjuntura planetária, pela sua complexidade e imprevisibilidade, exige sujeitos aptos, competentes, habilitados, capazes de corresponder de modo efetivo, sabedor, criterioso, consciente, refletido, eficiente e responsável a esta mesma complexidade e imprevisibilidade, com a capacidade de reconhecimento do seu inacabamento enquanto seres humanos e profissionais de ensino. O contexto educacional europeu (pós)Bolonha exige que a escola prepare indivíduos capazes de exercer a sua cidadania, conscientes da incerteza do real, das variadas dimensões que caracterizam as atuais problemáticas suportadas numa perspetiva planetária, em que esta exigência deve também ser assumida pela escola. Os futuros professores devem ser preparados para intervirem criticamente numa sociedade multicultural, tecnológica e do conhecimento (Hargreaves, 2004). Segundo Flores (2018), são cinco os desafios a dar resposta: i) o papel e a formação dos formadores de professores; ii) a necessidade de pedagogias explícitas de desenvolvimento da identidade profissional na formação de professores; iii) o desenvolvimento da “literacia investigativa”; iv) a dimensão ética, social, cultural e política da formação de professores e; v) a formação como oportunidade de (re)construção do profissionalismo docente. Neste sentido, a supervisão pedagógica, neste contexto de transição paradigmática, deve arrogar um papel central nas respostas a dar aos desafios atrás enun-

ciados, exigindo-se que ela esteja preparada para encontrar respostas para as novas exigências que se sucedem.

## 2 Supervisão pedagógica em contexto de transição

No sentido de dar respostas aos diferentes desafios colocados à formação inicial de professores, à escola e aos professores, salientamos que a supervisão pedagógica deve estar inserida num novo paradigma de intervenção e ação docente, assumindo especial relevância conceitos como missão, finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e corresponsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e gestão da qualidade. Reconhecemos assim a supervisão pedagógica, na esteira de Alarcão e Tavares (2003), como uma ação multifacetada, faseada, contínua e cíclica que abraça múltiplas tarefas de variadas aprendizagens, tendo como principal objetivo, ensinar os professores a ensinar, mas conhecedores que esta extravasa as “fronteiras” da formação de profissionais para a docência em formação inicial, esta pode ocorrer noutros contextos (formação especializada, formação contínua – formação em contexto e ainda recentemente no contexto da avaliação de desempenho docente). Sullivan e Glanz (2000) apontam para que a supervisão do século XXI terá que ter, fundamentalmente, dois atributos, um que designam de democraticidade e outro que intitulam de liderança com visão. A democraticidade reporta-se a uma supervisão sustentada na cooperação e colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, tendo como desígnio o aparecimento de profissionais autónomos. Todavia, também é essencial uma liderança que perspetive o futuro, uma liderança com visão, que estimule os valores da democraticidade e desenvolva programas de supervisão com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Dado que o nosso estudo se situa no âmbito da formação inicial de professores do 1.º CEB, cumpre-nos situar a supervisão pedagógica, de forma mais particular, neste contexto, destacando que entendemos, em linha com Rocha (2016), que esta deve assumir um papel fundamental enquanto interface comunicativa de aprendizagens, pelo facto de obstaculizar o isolamento do professor em formação que necessita também de partilhar em grupo as suas interrogações, os seus problemas, os seus dilemas e as suas realizações para se autoconhecer, autoavaliar, autorrealizar e, por último, se reposicionar quanto ao ensino e à aprendizagem inovando e renovando as suas práticas.

## 3 Papel da supervisão pedagógica

O papel a assumir pela supervisão pedagógica no acompanhamento/apoio dos formandos/futuros professores em estágio não se pode limitar a uma mera modificação dos comportamentos ou “à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes”, porém “proporciona condições de desenvolvimento pessoal” e aplica estratégias que levam a uma “maior eficácia do professor através da ativação do seu desenvolvimento profissional” (Ralha-Simões & Simões, 1990, pp. 180-181).

Somos de opinião que a supervisão pedagógica adstrita à formação inicial de professores do 1.º CEB deve estar atenta aos princípios enunciados por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) relativamente à prática pedagógica, para que assim consiga desempenhar o papel que lhe é acometido, na sua plenitude. As autoras sustentam que a prática pedagógica deve: i) centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional; ii) orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais; iii) contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age; iv) focar não apenas a sala de aula, mas toda a atividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se; v) privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca e; vi) privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados. O processo de supervisão tem de ser olhado com algum grau de complexidade, dado que associa, num mesmo espaço, a dimensão teórica e a dimensão prática (Sá-Chaves, 2002). Este é um quotidiano, segundo Alarcão (2010), “que não se confina à sala de aula, mas assume o protagonismo que a escola, como organização educativa, deve ter e a sua interação com a realidade em que se insere” (p. 17). A

autora salienta ainda que, na legislação, se verifica a falta de alusão expressa à condição supervisiva, “não porque a iniciação à prática profissional se processasse na ausência da supervisão orientadora, mas porque o reconhecimento oficial da sua relevância lhe pode vir a conceder um estatuto maior” (p.18). Assentimos que o processo de supervisão pressupõe uma supervisão pedagógica diligente, sustentada numa dinâmica eficiente, profícua, exigente e rigorosa dos pontos de vista teórico, organizacional e operacional. Destacamos que a supervisão pedagógica deve assumir/assume um papel fundamental na PES da formação inicial de professores do 1.º CEB, para uma formação integral (associando a teoria e a prática) dos futuros profissionais de educação; facultando-lhes um momento inicial de desenvolvimento pessoal e profissional único, irrepetível, incontornável e capital.

## 4 Projeto de investigação

### 4.1 Problema e objetivos

No estudo efetuado pretendemos analisar e situar o papel da supervisão pedagógica na formação inicial de professores do 1.º CEB, a partir de uma reflexão sustentada nas palavras de especialistas nacionais de supervisão. O estudo tem subjacente a seguinte questão: Qual o papel da supervisão pedagógica na formação inicial de professores do 1.º CEB? Em particular, pretendemos: i) perceber a importância que a supervisão pedagógica, implementada por orientadores cooperantes e supervisores das instituições de formação, tem de assumir na formação de professores do 1.º CEB, nomeadamente no que à PES diz respeito; ii) compreender o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento de competências profissionais dos futuros professores do 1.º CEB; iii) aferir qual o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos futuros professores do 1.º CEB e; iv) identificar o lugar da supervisão pedagógica nas práticas educativas em contexto de formação inicial de professores do 1.º CEB.

Para alcançarmos os objetivos propostos, sustentados por uma metodologia qualitativa, utilizámos, como instrumento de recolha de dados, o inquérito por entrevista (semiestruturada), orientados pelas perspetivas de Ghiglione e Matalon (2001) e Gray (2009). A entrevista foi aplicada a seis especialistas nacionais de supervisão.

### 4.2 Participantes

O projeto, como referido em momento anterior, contou com a colaboração de seis especialistas nacionais de supervisão. Os participantes foram selecionados a partir da obra produzida no âmbito da supervisão e da sua ligação à formação de educadores e professores dos primeiros anos de escolaridade. Estes especialistas são investigadores, académicos, professores do ensino superior com grande conhecimento e experiência nas questões que à supervisão dizem respeito, manifesto na muita obra publicada.

### 4.3 Metodologia de análise de dados

Enquadramos a nossa investigação num paradigma de investigação qualitativo e, segundo Lincoln, Lynham, e Guba (2011), uma metodologia qualitativa, acompanhada por uma análise interpretativa é adequada para a abordagem construtivista do conhecimento e da verdade. O nosso estudo configura, em linha com Evertson e Green (1986), um desenho aberto ao contexto do objeto, constituindo-se como uma oportunidade de descoberta e não da prova. A partir da entrevista semiestruturada pretendemos compreender o pensamento e as conceções e representações de seis especialistas nacionais de supervisão acerca do papel da supervisão pedagógica na formação inicial de professores do 1.º CEB. Adotámos a análise de conteúdo, na esteira de Bardin (2015), como forma de análise dos textos transcritos das entrevistas, suportados pelo programa informático *NVivo10*, o que nos possibilitou um maior rigor. A categorização não se esgotou na análise dos dados, procurando ultrapassar a mera descrição, pelo que nesta e nas conclusões buscámos estabelecer conexões e relações que permitissem o aparecimento de novas visões e interpretações sobre a realidade observada.

## 5 Resultados

Antes de principiarmos a apresentação dos resultados, salientamos que não empregamos a análise de conteúdo, como modelo exato e rígido. A análise de conteúdo é, por nós, assumida, na aceção de Bardin (2015), como baloiçando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Asseveramo-la como um conjunto de técnicas de análise das comunicações associada quer aos significantes quer aos significados e que aposta no rigor do método, de modo a não se perder na heterogeneidade do seu objeto. Esta emprega processos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos, assim como inferências e deduções lógicas.

No que se refere ao papel da supervisão pedagógica na formação inicial de professores do 1.º CEB, os especialistas nacionais de supervisão apontam, quanto ao papel da supervisão, para: i) a natureza da formação; ii) o comprometimento com o desenvolvimento humano e pessoal; iii) a indução de um processo reflexivo; iv) a construção de um conhecimento coletivo; v) o pensamento reflexivo; vi) o aproveitamento das oportunidades e estratégias que Bolonha propõe e; vii) os princípios norteadores da prática supervisiva. O especialista nacional de supervisão “A” evidencia que a qualidade da natureza da formação parece estar comprometida, por, numa primeira fase, estar muito desligada dos contextos reais, que são afinal os elementos constitutivos do conhecimento profissional. Quanto ao papel da supervisão na formação de professores, o especialista “B” indica que o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, veio pôr em destaque a supervisão, posição esta que é reforçada pelo especialista “D”, ao considerar que a supervisão foi uma das vitórias do processo de Bolonha ao aparecer na legislação, dando uma grande ênfase à necessidade da supervisão formação, acompanhamento e alimentação do processo. O especialista fala numa formação que diz dever ser muito centrada no aluno em desenvolvimento e na futura atividade e relata que é nesta interação entre a atividade e a pessoa, tendo sempre em atenção a compreensão do contexto, que vê a força da supervisão, aludindo assim ao triângulo supervisão (aluno/futuro professor; contexto e práticas).

O especialista “C” relata que a supervisão tem um papel decisivo na formação de professores do 1.º CEB. O especialista “D”, aludindo a uma natureza diferente da supervisão, refere que a supervisão é o elemento fundamental da formação de um profissional e que se centra nas competências que são alimentadas por conhecimento e que são estas que caracterizam o desempenho do profissional da educação, referindo-se, portanto, ao papel da supervisão no desenvolvimento de competências profissionais. Este atenta a supervisão como o elemento-chave, tal como referem Alarcão e Tavares (2003) e Vieira (2010), como o elemento capital da formação de um profissional e, que esta supervisão devia ser estendida para além da prática pedagógica. O interlocutor “E” previne que não pode haver prática profissional sem haver supervisão, dado que os professores precisam de quem os apoie e os ajude a refletir. O especialista “A” refere que a supervisão pressupõe uma relação diádica e dialógica e alude à sua experiência, salientando que nem sempre um profissional mais experiente sabe mais, o que o conduziu a uma reconfiguração completa do conceito de supervisão e da própria definição. Na perspetiva de construção de conhecimento coletivo, o interlocutor “E” considera muito relevante que os professores das didáticas acompanhem as práticas, para assim poderem adequar a lecionação das suas unidades curriculares ao que realmente se “passa” na prática.

Os especialistas estruturam o seu pensamento apontando também para o comprometimento com o desenvolvimento humano e social. Nesse entendimento, o entrevistado “A” reporta-se à supervisão pedagógica, ecológica e sobretudo humanizada, alertando para o desenho de uma visão conjuntiva e do princípio de pessoalidade, apontando, neste sentido, para uma visão percecionada como complexa, integradora, atenta à emergência e não apenas àquilo que é previsível. Porém, destaca que não é a supervisão por si só que tem um papel fundamental na formação de professores do 1.º CEB, mas a qualidade da supervisão e dos supervisores. O interlocutor “E” acautela para a necessidade de uma dimensão de passagem de conhecimento forte mas com a obrigatoriedade da mediação desse conhecimento, para que este se torne usável. A supervisão assume esse papel de mediação, desafiando o professor em formação para que ele mobilize, ou se questione e teorize o que vai fazendo, procurando os conhecimentos teóricos que ele já aprendeu e estabilizou.

A totalidade dos especialistas nacionais de supervisão considera que as práticas devem ser enquadradas num modelo reflexivo. Das palavras dos especialistas emerge ainda a necessidade da construção de conhecimento coletivo, conhecimento este que vai possibilitar uma maior tomada de consciência.

O especialista “D”, a este propósito, diz não acreditar que alguém construa conhecimento sozinho, embora refira que o conhecimento tem uma forte dimensão individual. Defensor das mesmas ideias, o interlocutor E, menciona que o conhecimento se faz na interação com os outros, tal como o desenvolvimento profissional. Todos os especialistas apontam para a necessidade de uma formação reflexiva, como um dos principais pressupostos para as práticas supervisivas mais adequadas à formação de professores do 1.º CEB, onde a supervisão assume um papel fundamental.

Dos discursos dos especialistas nacionais é possível, ainda, aferir vários princípios norteadores da prática supervisiva: i) inacabamento (alicerça-se no pressuposto de que a formação de cada sujeito é um processo inacabado); ii) supervisão dos processos evolutivos de cada aluno do mesmo modo; iii) continuidade da formação (legitimador do conceito de formação ao longo da vida); iv) efeito multiplicador do diverso; v) ampliação da consciência da díade supervisor e supervisionado (através de estratégias que estão tipificadas.); v) reflexão (exige a observação, que por sua vez obriga ao conhecimento dos contextos.); vi) comunicação (a construção do conhecimento é sempre um processo comunicacional consigo próprio, mas também, entre supervisor e supervisionado, constituindo díades, mas inscritos num contexto comunicacional muito mais amplo que são os alunos com que os formandos trabalham, são as suas redes de vida); vii) democraticidade ligada à dialogicidade (o diálogo entre o formador e o formando, entre o formando e a prática e entre o formando e os seus alunos); viii) indagação, questionamento (habilidade capaz de gerar no aluno uma genuína curiosidade, questionamento dos contextos, das práticas, do conhecimento pessoal, de tudo aquilo que está envolvido na atuação de um professor); ix) dimensão ética e; x) complexidade (a supervisão como um dos indutores da perceção da complexidade com o apoio de quem já tem muito background relativo à complexidade e assim tem a possibilidade de ajudar mais). O entrevistado “B” alude a uma supervisão exigente e compreensiva ao mesmo tempo. Reporta-se à supervisão centrada no aluno em desenvolvimento e na futura atividade, colocando a compreensão da realidade no centro de tudo, compreensão essa, feita pelo formando.

## 6 Conclusões

As conclusões são apresentadas a partir da interpretação dos resultados obtidos e numa tentativa de dar resposta aos objetivos definidos. No nosso estudo verificamos que o papel da supervisão nas práticas educativas arroga um lugar de destaque, tendo um papel determinante e por isso é ponderada como o elemento capital da formação de um professor do 1.º CEB. A supervisão deve ser muito centrada no aluno em desenvolvimento e na futura atividade. A supervisão tem que assumir um papel sincrónico de exigência e de compreensão. A supervisão ao ser percecionada como o elemento-chave, o elemento fundamental da formação de um profissional do 1.º CEB, deve ser estendida para além da prática pedagógica, despontando assim a necessidade da supervisão formação, da supervisão acompanhamento e da supervisão alimentação do processo. A nossa investigação assevera que não pode existir prática profissional sem a existência da supervisão, isto porque, os professores necessitam de quem os apoie. A supervisão (que melhores respostas poderá dar aos desafios advindos da adequação a Bolonha) dos cursos de formação inicial de professores do 1.º CEB pressupõe uma relação diádica e dialógica em que cada um dá o melhor que tem e sabe. Emerge assim a necessidade da reconfiguração da definição e do conceito de supervisão e da sua própria definição, concedendo-lhe uma maior complexidade, mas uma maior abertura, maior serenidade e maior humanismo, onde o aluno arroga maior relevância no processo de ensino-aprendizagem. Numa nova e mais atual dinâmica supervisiva, os professores das didáticas da formação inicial de professores do 1.º CEB devem acompanhar/supervisionar as práticas e a supervisão deve assumir um comprometimento com o desenvolvimento humano e social. Comprometimento esse que deve permitir o reconhecimento de indivíduos que pela sua visão prospetiva e pela sua inscrição na dimensão social do desenvolvimento humano são capazes de juntar grupos, associando-lhes alguns elementos mais hesitantes ou mais passivos. Ressalta, nesta nova e mais atual dinâmica supervisiva, a necessidade de uma dimensão de passagem de conhecimento, forte, mas com a obrigatoriedade da mediação desse conhecimento, para que este se torne usável, acarretando a obrigatoriedade de uma formação reflexiva, o enquadramento das práticas num modelo reflexivo. Sobressai a exigência de práticas reflexivas que conduzam a profissionais reflexivos, que por sua vez tenham o poder de fecundar e de transformar as escolas em escolas reflexivas. Uma profissionalidade refle-

xiva potenciadora de uma reflexão que sirva para transformar e para inovar e não para uniformizar, imitar e reproduzir. A supervisão é um elemento fundamental para o arranque do desenvolvimento profissional, assim como também é fundamental para a manutenção desse mesmo desenvolvimento profissional. A supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer educador, dado que qualquer educador numa situação em quem esteja sozinho ou acompanhado e tenta compreender e transformar as práticas, regulando-as de forma crítica, está a fazer supervisão. É ainda relevante reconhecer que a supervisão contribui, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional do(s) supervisor(es) (inclui-se aqui o orientador cooperante) e do supervisando.

## 7 Referências

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003) *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Col. de Ciências da Educação e Pedagogia. (2.<sup>a</sup> ed.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. (reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Lisboa: Edições 70.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3.<sup>a</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário - alteração)
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho (Modelo de organização do ensino superior no que respeita ao ciclo de estudos).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Estrela, T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. INAFOP, Caderno de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Evertson, C., & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research and teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan.
- Flores, A. (2018). *A formação de professores numa encruzilhada: convergências e desafios a considerar*. Conferência Plenária – INCTE 2018. Bragança. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. (4.<sup>a</sup> ed). Oeiras: Celta Editora.
- Gray D. (2009). *Doing research in the real world*. (2<sup>nd</sup> ed). Col. Précis. London; Sage Publications Ltd.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative*

- research* (pp. 97-128). London: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (8.<sup>a</sup> ed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5.<sup>a</sup> ed). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ralha-Simões, H., & Simões, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares, & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp. 179-203). Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.
- Rocha, J. (2016). *Prática de ensino supervisionada: que possibilidades de desenvolvimento profissional na formação inicial?* Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: Sage Publications Ltd.
- Stake, R. (2008). Qualitative case studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. (3rd ed). (pp. 119-150). California: Sage Publications, Inc.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Vieira, F. (2010). Formação em supervisão: (Re) produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. (4<sup>th</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.