

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DISCUSSÃO DE MODELOS DE SUPERVISÃO EM USO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º CEB¹

João Rocha, Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Escola Superior de Educação (Portugal), jorochoa@esev.ipv.pt

RESUMO

As questões da supervisão pedagógica e da formação docente são abordadas por múltiplos autores (Schön, 2000; Tracy, 2002; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Canha, 2013; entre outros). Estes autores apresentam e discutem diversos modelos de supervisão que vão de abordagens mais diretivas a abordagens mais reflexivas. Deparamo-nos, na literatura, com múltiplos modelos de supervisão que apresentam traços distintivos; assim, como nos é dado verificar que, em Portugal, os modelos de supervisão em uso arrogam práticas supervisivas diferenciadas. Neste sentido, dada a multiplicidade de modelos de supervisão e o reconhecimento de que todos eles patenteiam vantagens e desvantagens, fomos incitados à efetivação de um estudo que nos permita, sobretudo, analisar modelos de supervisão em uso nas instituições de formação inicial de professores (FIP) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB); discutir modelos de supervisão em uso; identificar vantagens e desvantagens em modelos de supervisão e aferir a emergência de um novo modelo de supervisão para a FIP do 1.º CEB. Para atingir os objetivos propostos, suportados por uma metodologia qualitativa, utilizámos como instrumentos de recolha de dados, a análise documental e o inquérito por entrevista. A análise documental reportou-se a programas e/ou regulamentos da prática de ensino supervisionada (PES) dos mestrados de formação de professores do 1.º CEB. A entrevista, por seu lado, foi aplicada a professores responsáveis pela FIP do 1.º CEB, de quatro instituições de ensino superior público (IESP), dos subsistemas universitário e politécnico e a especialistas nacionais de supervisão. Os dados obtidos permitiram-nos concluir que os modelos de supervisão que sustentam a PES são divergentes, deparando-nos com modos diferentes de atuação no que reporta aos processos supervisivos. Confrontamo-nos com opções diferenciadas no âmbito do papel do supervisor, do orientador cooperante e do supervisando. Salientamos que o modelo apresentado nos regulamentos de duas IESP indicia um modelo emergente de supervisão na FIP do 1.º CEB. A análise dos dados alcançados a partir das entrevistas efetuadas aos professores responsáveis pela FIP do 1.º CEB e aos especialistas nacionais de supervisão reforça a emergência do modelo indiciado nos regulamentos de PES, apoiado em equipas multidisciplinares de supervisão.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores do 1.º CEB; Supervisão Pedagógica; Modelos de Supervisão

Introdução

A educação e a nova/atual escola confrontam-se com novos desafios, decorrentes do ritmo das mudanças económicas, tecnológicas e demográficas. A globalização, o multiculturalismo, os rápidos desenvolvimentos económico e técnico colocam alunos e professores de todo o mundo perante novas exigências. As sociedades exigem que a escola esteja preparada, em simultâneo, para se adaptar a tais mudanças e que encontre respostas eficientes para as novas exigências que se sucedem. Os desafios são múltiplos e complexos e situam-se em diversos níveis, tocando um dos elementos chave do processo educativo e da formação dos professores, daí que se exija que a escola esteja preparada, em simultâneo, para se adaptar a tais mudanças e que encontre respostas eficazes para as novas exigências, que se sucedem. Esperam-se, dos professores, novas competências para poderem gerir num terreno de tão grande complexidade, incerteza e instabilidade como é o ensino, a formação. A supervisão, nomeadamente a supervisão pedagógica assume aqui particular relevo, perspetivada para responder a esses mesmos desafios que são colocados à escola e a si mesma. São diversos os autores, tais como Wallace (1991); Schön (2000); Tracy (2002); Sá-Chaves (2002); Haynes Corey & Moulton, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Falender & Shafranke, 2008 e Alarcão & Canha (2013), entre outros, que abordam as questões da formação inicial de professores, nomeadamente, as questões da supervisão pedagógica que a ela dizem respeito. Aos modos de fazer supervisão são associados diversos modelos supervisivos que os autores referenciados, tal como outros, analisam, clarificam e discutem. Modelos estes que se manifestam com configurações distintas, pressupondo abordagens mais diretivas ou mais reflexivas consoante as conceções de formação que os norteiam. Os modelos acompanham e acompanham a evolução da sociedade e da educação ao longo dos anos e estes representam “an abstraction of reality” que serve como uma lente conceptual, proporcionando “perceptual frames” que são utilizados para criar uma ordem e decidir os planos de ação (Birnbbaum, 1988, p. 83). Os *modelos* patenteiam “uma ponte entre o abstracto e o prático” (Kezevich, 1975, citado por Tracy, 2002, p. 20) e como abstrações da realidade desenvolvem-se a partir de uma observação cuidada da prática, purificando as componentes comuns da prática e

identificando as tendências numa dada área (Tracy, 2002, p. 21). Os modelos não são concebidos para aplicação mecânica, mas devem ser considerados quadros de pensamento que tenham potencial para melhorar a prática do supervisor. Atualmente, confrontamo-nos com diversos modelos de supervisão que apresentam traços distintivos, arrogando práticas supervisivas diferenciadas. Conhecedores de que cada uma das instituições de ensino superior goza da liberdade legislativa para a utilização do modelo supervisivo que julga ser o mais adequado à formação que promove e dada a multiplicidade dos mesmos e o reconhecimento de que todos eles patenteiam vantagens e desvantagens, fomos incentivados a efetivação de um estudo que nos permitisse analisar modelos de supervisão em uso nas instituições de formação inicial de professores (FIP) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), discutir modelos de supervisão em uso, identificar vantagens e desvantagens em modelos de supervisão e aferir a emergência de um novo modelo de supervisão para a FIP do 1.º CEB. O estudo apresentado é sustentado na análise de programas e/ou regulamentos da prática de ensino supervisionada (PES) dos mestrados de formação de professores do 1.º CEB e nas palavras de professores responsáveis pela FIP do 1.º CEB e de especialistas nacionais de supervisão.

Supervisão: século XXI

As diferentes conceptualizações de supervisão são profundamente marcadas pela diversidade e singularidade; sendo que, na atualidade, nos confrontamos com uma multiplicidade de significados a si atribuídos pelos diferentes autores. Numa perspetiva evolutivo-temporal-constructiva de análise, podemos asseverar que foi a partir da década de 50 que a supervisão se vulgarizou na formação de professores, no que reporta às questões relacionadas com os assuntos alusivos ao ensino e à aprendizagem, aos alunos e aos professores; embora, conhecedores de definições anteriores e que remontam aos anos 30, como a definição patenteada por Breuckner (1935, citado por Frempong, 2006), em que atenta a “supervision as an expert technical advice primarily aimed at studying and improving cooperative all factors the affect the child's growth and development (p. 7). Face ao exposto e numa tentativa de clarificação do conceito, reportamo-nos, neste artigo, a uma conceptualização mais atual da supervisão, uma definição mais complexa, mas mais aberta, mais serena e mais humana, em que o aluno assume maior importância na relação ensino-aprendizagem, como sustentado por Rocha e Sá-Chaves (2012), reconhecendo que o termo *supervisão* está sujeito a distintas interpretações, desde a década de 50, não nos parecendo existir consenso sobre o seu significado. Constatamos que a conceção de supervisão dos dias de hoje evoluiu, em relação àquela que existia há duas ou três décadas atrás, podendo, segundo Alarcão (2010, p.19), “identificar-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas.” Numa perspetiva evolutiva e mais adequada à atualidade, é-nos possível verificar que a supervisão, hoje, pressupõe desenvolvimento, evolução, mudança, transformabilidade, metamorfoseamento,... As novas tendências supervisivas, na perspetiva de Alarcão e Roldão (2008), apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e de autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela desenvolvem os seus estágios) condições de desenvolvimento e de aprendizagem. Estas novas tendências, segundo Moreira & Ribeiro (2009) e Alarcão e Canha (2013) apontam ainda para uma supervisão colaborativa. As mais recentes conceptualizações de supervisão apontam assim para a integração de princípios colaborativos, considerando-a a atividade central de garante da qualidade dos processos de regulação pedagógica e profissional, tendo como objetivo o desenvolvimento da organização. A escola é colocada no centro da formação, com capacidade qualificante, dando-se uma valorização da assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, com capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento. Sobressai ainda a orientação transformadora da supervisão, de natureza reflexiva e autonomizante, assente em interações. São vários os autores (Sá Chaves, 2009; Alarcão 2010; Vieira, 2010b; Rocha, & Sá-Chaves, 2012; Alarcão & Canha, 2013; Rocha, 2016, entre outros) que assumem a supervisão como um processo complexo e interativo, fundamental para o desenvolvimento humano e profissional dos professores e para a edificação de uma conceção da educação como metamorfoseamento/transformabilidade. Sullivan e Glanz (2000) salientam que a supervisão do século XXI terá essencialmente dois atributos, um que denominam de *democraticidade* e outro que apelidam de *liderança com visão*, aos quais deverá ser dada especial acuidade. A *democraticidade* reporta-se a uma supervisão alicerçada na cooperação, colaboração entre os

professores, em decisões participadas e na prática reflexiva, tendo como desígnio o emergir de profissionais autónomos. Todavia, é também 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. O trabalho a promover com os professores pelo supervisor visa que através deles se possa chegar aos alunos, perspetivando uma educação melhor, um ensino melhor, tendo como objetivo último a qualidade da educação.

É-nos, em jeito de síntese, possível aferir que, apesar dos diferentes significados atribuídos pelos diferentes autores à supervisão e numa perspetiva crítico-construtiva, que todos eles apontam para um aspeto essencial, que é a procura da melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas. Não podemos, contudo, deixar de salientar que os desenvolvimentos recentes no âmbito da supervisão, assim como a própria ampliação do seu campo de ação, “justificam, hoje, interrogações sobre a essência da supervisão e requerem uma clarificação do conceito em si mesmo e nas relações que estabelece com noções que lhe são afins” (Alarcão & Canha, 2013, p. 38). Estes autores remetem para diversos conceitos associados à supervisão, de que são exemplo, formação, *coaching*, gestão/administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção/fiscalização e avaliação.

No culminar desta breve (des)conceptualização de supervisão, mais atual, mas mais complexa, urge referir que na literatura da especialidade esta é apresentada como pedagógica (“(des)construção” apresentada a seguir), profissional (reconstrução de saberes, desenvolvimento de competências, trabalho colaborativo); curricular (supervisão e currículo); institucional (exercida ao nível das instituições reflexivas, culturas organizacionais, de colaboração e de mediação no contexto de processos transformativos) e investigacional (supervisão dos processos investigativos, *design* da orientação metodológica dos estudos).

Supervisão pedagógica: desconstruir para construir

Na base da importância da supervisão pedagógica posicionam-se referentes conceptuais, delimitados por conceitos teóricos diversos e com um aceitável grau de consensualidade, como o apoio/regulação do ensino/aprendizagem; a reflexão e investigação sobre a ação educativa; a mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (sala de aula e extra-aula) e a relação escola/comunidade.

Na ótica de desconstruir para construir, salientamos que percecionamos a supervisão pedagógica, não como algo novo, porque, de facto, o não é, mas estando adstrita a um novo paradigma de intervenção e ação docente, alicerçados numa matriz paradigmática da complexidade, assumindo peculiar pertinência conceitos como *ciência*, *conhecimento*, *investigação*, *missão*, *competências*, *finalidades*, *estratégias*, *didática*, *pedagogia*, *emancipação*, *responsabilidade* e *corresponsabilidade*, *monitorização*, *avaliação*, *gestão do currículo* e *gestão da qualidade*.

Na atualidade, o conceito de supervisão pedagógica não se confina à formação de profissionais para a docência em formação inicial, esta pode ocorrer noutros contextos (formação especializada, formação contínua – formação em contexto e ainda associada à avaliação de desempenho docente). Hoje, confrontamo-nos com um aumento da diversificação de ofertas formativas nas diversas instituições de ensino superior público e privado, tanto ao nível de pós-graduações, como de mestrados ou de doutoramentos nesta área. Os distintos investigadores, como verificável na múltipla literatura publicada, têm vindo a atribuir-lhe uma cada vez maior relevância. A problemática da supervisão pedagógica tem vindo a concorrer para (re)qualificação dos profissionais em exercício adstritos à atividade educativa, e, por outro, a associar este desígnio ao da melhoria da qualidade da escola. Este crescendo de importância atribuído à supervisão pedagógica foi reforçado, com a sua inclusão, em 2007, no contexto da avaliação de desempenho docente (cf. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro; Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro).

Na tentativa de uma breve conceptualização de *supervisão pedagógica*, nós, tal como Vieira (2009), somos defensores de “uma visão transformadora da supervisão pedagógica, pressupondo que as finalidades e a natureza das práticas supervisiva e pedagógica devem estar articuladas e que ambas devem inscrever-se numa direcção emancipatória” (p. 198). Neste ensaio de atribuição de significação à *supervisão pedagógica*, salientamos que não podemos dissociar supervisão de pedagogia, dado que estas são interdependentes, pelo que terão de estar intimamente associadas quando falamos em supervisão pedagógica, “na medida em que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto

significa que a pedagogia sem supervisão é *menos pedagógica*, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia” (Vieira, 2009, p. 200, itálico da autora). As atividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis, aprimorando a qualidade da ação educativa. Alarcão (2010), num campo mais amplo de *supervisão pedagógica*, consigna-a enquanto domínio da organização e num campo mais restrito, enquanto processo que implica dinamismo e continuidade temporal, tendo como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor” (p. 16). A autora, indo para além da visão inicial de acompanhamento da prática pedagógica, consigna-lhe um objetivo fundamental de desenvolvimento profissional do professor.

Destacamos que quando aludimos à *supervisão pedagógica*, num primeiro momento, temos de a ponderar, tal como refere Rocha (2016), como disciplina, no quadro de um sistema formal de ensino aprendizagem, integrando esta um aporte de saberes e instrumentos que permitem a análise, coordenação e orientação das atividades pedagógicas, e em que em simultaneidade identifica, classifica e satisfaz necessidades de formação, em sentido lato. Num segundo momento, temos de a considerar enquanto prática, em que esta aponta para uma “(re)(co)construção e uma orientação metodológicas, reflexivas, colaborativas, partilhadas e interativas onde os saberes são aplicados, (re)adquiridos e (re)(co)construídos, mobilizando e sendo mobilizados por uma dinâmica de metarreflexão (planificação-experimentação-reflexão-validação-ação-reflexão-planificação-...) – reconceptualização, reconstrução, reformulação” (p.133). Reforçamos que Alarcão e Tavares (2003) consideram que a *supervisão pedagógica* “é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p. 80).

Não podemos, contudo, deixar de advogar que a *supervisão pedagógica* pode ser conceptualizada como uma estratégia de formação que possibilita uma ligação entre dois indivíduos, supervisor e supervisando, em que o primeiro mais experiente e conhecedor recolhe a partir de uma observação cuidada e estuda de forma penetrante e teoricamente sustentada, os dilemas/dificuldades apresentados pelo segundo no âmbito da sua área de intervenção, aconselhando-o, orientando-o, apoiando-o, auxiliando-o, mas também protegendo-o de alguns riscos e situações mais difíceis com que este se possa confrontar. Esta perspetiva de proteção remete para o papel de “cuidador”, ou seja, aquele que não obstaculiza, mas que presta ao supervisando os cuidados de que ele necessita, tendo em vista a superação mais facilitada dos seus dilemas e dificuldades. Desta conceptualização ressalta uma relação conectada por princípios de colaboração, pelo apoio e pela ajuda. Sá-Chaves (2009) considera esta supervisão, “a mediação entre duas (ou mais) pessoas que, numa certa situação, aceitam como premissa a possibilidade de relação fraterna, da ação solidária e da comunicação autêntica como factor decisivo do seu próprio *crecimento* pessoal e profissional numa perspectiva de desenvolvimento humano integral e inacabado” (p. 53). Nesta (des)construção do conceito de *supervisão*, evidenciamos que esta também pode ser relatada como “uma convivência permanente entre os intervenientes, uma relação sistemática que se deve desenrolar e processar num clima relacional positivo, precisando de ser compreendida como um processo aberto metodologicamente, dado que se socorre de múltiplas técnicas de formação” (Rocha, 2016, p. 135). Esta relação dual ou participada por vários sujeitos é um processo que “sendo da ordem do colectivo, transcende e transfigura as dimensões individuais através das quais se estabelece e institui, relevando a fundamentabilidade da reflexão partilhada e da acção conjugada” (Sá-Chaves, 2009, p. 53).

Para um melhor entendimento das questões intrínsecas à supervisão pedagógica, nomeadamente aos modos de fazer supervisão, temos de, forçosamente, visitar os modelos de supervisão ou cenários de supervisão, assim denominados, em contexto nacional, por Alarcão e Tavares (2003) e Ralha-Simões (1993), o que fazemos de seguida.

Modelos de supervisão: um outro olhar

Para uma melhor sustentação e compreensão do nosso estudo revisitamos, nesta secção, diferentes *modelos* e *cenários* de supervisão, que se confundem muitas das vezes, apresentando um outro olhar sobre os mesmos. Contudo, salientamos que optámos pela designação de *modelo*, apesar de em momento anterior (2016) termos optado pelo termo *cenário*, explicando, na altura, a opção por tal utilização, dado, nos parecer ser aquela que atualmente é mais frequentemente aceite e utilizada e, tal como nos diz Tracy (2002), a forma como conceptualizamos *modelo* não é de modo algum tão importante como a nossa capacidade para comunicarmos com eficácia uns com os outros, com o objetivo de instituímos uma base consistente de investigação e uma prática eficiente possibilitadora da melhoria da aprendizagem do ensino. O termo, na nossa ótica, serve essencialmente para designar o modo sistemático em que a supervisão é aplicada, para descrever um itinerário amplo e

compreensivo de supervisão, tal como para indicar um “mental map for ordering complex data and experience” (Proctor, 2004, p.12). Consideramos os *modelos* “instrumentos extremamente práticos para compreender um segmento do mundo real da supervisão” (Tracy & MacNaughton, 1993, citados por Tracy, 2002, p. 21), servindo estes, “para classificar os acontecimentos desse mundo” (Van Manem, 1993, citado por Tracy, 2002, p. 21).

Os modos de fazer supervisão, segundo Alarcão (2010, p. 19), “estão intimamente ligados a concepções de formação e, por esse motivo, se manifestam com configurações distintas, muitas vezes designadas por cenários” (p. 19). Na literatura deparamo-nos com múltiplos modelos de supervisão, modelos estes que apresentam traços distintivos; assim, como nos é dado verificar que, em Portugal, os modelos de supervisão em uso arrogam práticas supervisivas diferenciadas. Com o intuito de uma melhor clarificação dos modelos de supervisão que foram surgindo ao longo dos tempos, apresentamo-los de forma epitomada, segundo o entendimento que fazemos dos mesmos, dado que uns privilegiam a aprendizagem das crianças, outros centram-se no papel do professor/educador, outros salientam o percurso e outros situam-se no produto final. Alguns modelos atentam de forma mais evidente a relação com o contexto da prática, enquanto outros salientam a relação com os sujeitos, outros ainda conferem responsabilidades ao supervisor por papéis específicos mais ligados à construção do conhecimento ou ao percurso reflexivo dos professores e outros focalizam-se mais nas técnicas/estratégias de ensino.

São diversos os autores que apresentam e discutem modelos de supervisão (Stoltenberg, 1981; Freeman, 1982; Association of Supervision and Curriculum Development, 1982; Gebhard, 1984, 1990; Stoltenberg & Delworth, 1987; Goldsberry, 1988; Wallace, 1991; Stoltenberg, McNeill & Delworth, 1998; Schön, 2000; Tracy, 2002; Sá-Chaves, 2002; Haynes Corey & Moulton, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Falender & Shafranke, 2008; Alarcão & Canha, 2013; entre outros), modelos estes que se situam entre abordagens mais diretivas e explicações mais reflexivas.

Não pretendo sermos demasiado exaustivos relativamente aos diferentes modelos existentes, nem reportarmos a todos os modelos sustentados pelos autores enunciados anteriormente, consideramos importante apresentar, de forma sucinta, os modelos apresentados por Tracy (2002); Gebhard (1990); Goldsberry (1988) e os cenários de supervisão apresentados por Alarcão e Tavares (1987, 2003), dado estes apontarem para abordagens diferenciadas de supervisão e não serem concebidos, tal como todos os outros, para aplicação mecânica, mas devendo ser considerados quadros de pensamento com potencial para melhorarem a prática do supervisor.

Tracy (2002) aponta para três modelos de supervisão: i) o *científico* (um dos vários meios de aprendizagem acerca do ensino e da sua definição); ii) o *clínico* (“uma pessoa torna-se supervisor clínico quando os passos na supervisão clínica se transformam em metáforas tanto quanto em regularidades, quando a observação e análise do ensino são as abordagens empíricas inerentes ao serviço qualificado, bem como nas fases processuais – os meios para obter o significado”) (p. 42) e; iii) o *artístico* (“a supervisão artística centra-se nos potenciais do estilo único do professor (...). O objectivo último do supervisor é assistir o professor no sentido de fortalecer aqueles valores que exemplificam uma educação de qualidade”) (p. 43).

Gebhard (1990), por seu lado, apresenta e discute seis modelos de supervisão: i) *diretivo* – orientar e informar o professor. Este modelo de reprodução acrítica serve também para avaliar o domínio dos comportamentos definidos pelo professor; ii) *alternativo* – modelo de Freeman (1982). Neste modelo, o papel do supervisor é o de sugerir uma variedade de alternativas para o que o professor fez em sala de aula; iii) *colaborativo* – o papel do supervisor é trabalhar com os professores, mas não dirigi-los. O supervisor participa ativamente com o professor em todas as decisões que são tomadas e tenta estabelecer uma relação de partilha; iv) *não diretivo* – contrariamente à supervisão colaborativa que coloca o professor e o supervisor numa relação de partilha, a supervisão não-diretiva não o faz. O supervisor não-diretivo não prescreve ou sugere alternativas não-prescritivas; v) *criativo* – pode ser uma combinação de vários ou alguns modelos de supervisão e; vi) *autoajuda-exploratório* – pretende possibilitar oportunidades tanto para os professores como para os supervisores para estes alcançarem uma consciência a propósito do seu modo de ensinar através da observação e da exploração.

Já Goldsberry (1988) também apresenta três modelos importantes de supervisão: i) *supervisão nominal* – “primary purpose of maintaining a façade that supervision is being practiced” (p. 2); ii) *modelo prescritivo* – “based upon the notion that the supervisor needs to correct deficiencies in teaching and has a primary purpose of surfacing these flaws and correcting them” (p.2.). Este modelo é uma visão de longa duração de supervisão que influenciou a

linguagem do ensinar bem (Freeman, 1982; Gebhard, 1984; Wallace, 1991). iii) *modelo reflexivo* – assume que “teachers need skilled support to refine their own efforts” (p. 2). Este modelo propõe “the stimulation of guided reflection based upon disciplined inquiry into the ends and means of teaching” (p.2.).

Situando-nos, agora, no contexto nacional, deparamo-nos com o pensamento de Alarcão e Tavares (2003), quando se reportam a *nove cenários de supervisão*, que se constituem com pano de fundo à prática da supervisão na formação de professores, sustentados em dissemelhantes concepções de supervisão que, com um aparecimento temporal assíncrono, não são porém estanques e coexistem, e que agrupamos em três grandes tipos de cenários, como mostra a Figura 1.

Cenários de Supervisão			
Autores	Denominação	Denominação	Autor
Alarcão & Tavares (1987, 2003)	Imitação Artesanal	Centrados nos sujeitos	Rocha (2016)
	Aprendizagem pela Descoberta Guiada		
	Pessoalista		
	Reflexivo		
	Clínico	Centrados nos contextos	
	Ecológico		
	Behaviorista	Centrados nas técnicas/estratégias de ensino	
	Psicopedagógico		
	Dialógico		

Figura 1. Cenários de supervisão.

Rocha (2016) agrupa os cenários em: 1) cenários potencialmente centrados nas técnicas/estratégias de ensino: a) behaviorista; b) psicopedagógico; c) dialógico; 2) cenários potencialmente centrados nos sujeitos: a) imitação artesanal; b) aprendizagem pela descoberta guiada; c) pessoalista; d) reflexivo e; 3) cenários potencialmente centrados nos contextos: a) clínico; b) ecológico. O autor salienta que o posicionamento do cenário dialógico com uma centralização nas técnicas/estratégias de ensino não foi pacífico e que apenas foi concretizado após um processo longo de reflexão, até porque era conhecedor que este cenário coloca a ênfase na análise dos contextos, baseada numa relação simétrica de colaboração. Contudo, assume o enquadramento, dado considerar que a linguagem, a comunicação, a disposição para o diálogo crítico entre os diferentes atores dos processos formativos, assumem um papel de valor inestimável e estes serem centralizadores, como técnicas/estratégias de ensino. Apresenta ainda um quadro-síntese respeitante às diversas abordagens supervisivas respeitantes aos principais atributos da missão do supervisor e do papel do formando/futuro professor, na tentativa de uma melhor clarificação da arrumação/dada aos cenários (cf. Rocha, 2016, pp. 55-102).

Salientamos ainda a existência de um décimo cenário, “integrador, não *standard*” e que foi apresentado por Sá-Chaves em 2002, na sua Tese de Doutoramento e um outro apresentado por Alarcão e Canha (2013), denominado de “ecodesenvolvimentista” (cf. Sá-Chaves, 2002 e Alarcão & Canha, 2013).

Não podemos, contudo, deixar de referir que a utilização de um único modelo pode ser adequado, mas também pode ser limitador. Por vezes, uma combinação de diferentes modelos ou uma combinação de comportamentos de supervisão de diferentes modelos pode ser indispensável.

Em termos conclusivos, após uma análise dos diferentes modelos a que aludimos é-nos dado verificar que estes apresentam traços distintivos e arrogam práticas supervisivas diferenciadas, assim como patenteiam vantagens e desvantagens o que nos conduziu à efetivação de um estudo que nos permitisse, sobretudo, analisar modelos de supervisão em uso nas instituições de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; discutir modelos de supervisão em uso; identificar vantagens e desvantagens em modelos de supervisão e aferir a emergência de um novo modelo de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB.

Projeto de Investigação

Problema e objetivos

Neste estudo intentámos, pois, analisar e discutir os modelos de supervisão em uso na formação inicial de professores do 1.º CEB, através de uma reflexão fundamentada em torno desses mesmos modelos em uso em quatro estabelecimentos de ensino superior público português, nos subsistemas universitário e politécnico. A reflexão é sustentada na análise de programas e/ou regulamentos da prática de ensino supervisionada (PES) dos mestrados de formação de professores do 1.º CEB e nas palavras dos professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB, de quatro instituições de ensino superior público (IESP), dos subsistemas universitário e politécnico e de especialistas nacionais de supervisão. O estudo tem subjacentes duas questões: *Quais os modelos de supervisão em uso na prática de ensino supervisionada da formação inicial de professores do 1.º CEB em quatro instituições de ensino superior público, nos subsistemas universitário e politécnico? e Quais as perspetivas que os professores responsáveis pela FIP do 1.º CEB e os especialistas nacionais de supervisão têm sobre um cenário emergente de supervisão?*

Em concreto, pretendemos: i) analisar modelos de supervisão em uso em quatro instituições de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; ii) discutir modelos de supervisão em uso; iii) identificar vantagens e desvantagens em modelos de supervisão e; iv) aferir a emergência de um novo modelo de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, sustentados numa metodologia qualitativa, usámos, como instrumentos de recolha de dados, a análise documental, suportados nas perspetivas de Flores (1994) e Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges (2011) e o inquérito por entrevista (semiestruturada), na esteira de Ghiglione e Matalon, (2001); David e Sutton (2004) e Gray (2009). A análise documental reportou-se a programas e/ou regulamentos da PES dos mestrados de formação inicial de professores do 1.º CEB em uso nas instituições estudadas. A entrevista, por seu lado, foi aplicada aos professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB, de quatro IESP, dos subsistemas universitário e politécnico e de especialistas nacionais de supervisão.

O atual estudo surge da necessidade de compreensão/discussão dos modelos de supervisão em uso na PES das instituições de ensino superior que possibilitam a formação inicial de professores do 1.º CEB, dado nos ter sido possível verificar que em diferentes contextos de investigação/formação, os modelos supervisivos que suportam a PES não são similares, apresentando mesmo diferenças significativas, o que poderá estar a conduzir a práticas supervisivas e formações muito diferenciadas para um mesmo fim que é o ensino em 1.º CEB.

Participantes

O projeto, como referido em momento anterior, contou com a participação de quatro professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB, de quatro IESP, dos subsistemas universitário e politécnico e de seis especialistas nacionais de supervisão. Os especialistas nacionais de supervisão 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.

Metodologia

Para atingirmos os objetivos propostos e assumindo a investigação educativa como “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Coutinho, 2005, p.68), situámos o nosso estudo num paradigma de investigação qualitativo e, segundo Lincoln, Lynham, & Guba (2011), uma metodologia qualitativa, acompanhada por uma análise interpretativa é apropriada para a abordagem construtivista do conhecimento e da verdade.

Inscrito assim na metodologia qualitativa de investigação, o processo de investigação do nosso estudo configura, de acordo com Evertson e Green (1986), um desenho aberto ao contexto do objeto, situando-se num conjuntura de descoberta e não da prova. O contexto (formação inicial de professores do 1.º CEB viabilizada em 4 instituições de ensino superior público), os professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB e os especialistas nacionais de supervisão, foram selecionados intencionalmente, numa perspetiva de seleção deliberada (Gómez, Flores & Jiménez, 1996), incidindo na variedade e oportunidade para um estudo intensivo

(Stake, 2008). Salientamos que consideramos mais importante, não o registo do número de ocorrências ou de opiniões, mas antes a percepção que os interlocutores têm sobre a temática em estudo, partindo das suas próprias concepções e representações.

Usámos como técnica de recolha de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada, convictos de que assim captámos um pouco mais da complexidade inerente às situações. Através da análise documental tentámos analisar/compreender os modelos supervisivos em uso, através dos programas e/ou regulamentos da Prática de Ensino Supervisionada dos mestrados de formação de professores do 1.º CEB (perfis 2, 3 e 4) das quatro IESP analisadas. A partir da entrevista semiestruturada objetivámos a análise do pensamento e das concepções e representações de seis especialistas nacionais de supervisão e de quatro professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB acerca dos modelos supervisivos em uso e de um cenário emergente de supervisão. O estudo recai sobre “o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 41).

Na nossa investigação, adotámos a *análise de conteúdo*, nas perspetivas de Bardin (2004) e Flick, (2009), como forma de análise dos textos transcritos das entrevistas e dos documentos recolhidos, tendo-nos socorrido do programa informático *NVivo10*, o que nos permitiu um maior rigor. Porém, ressaltamos que este instrumento não condicionou o tipo de dados, nem o desenho da investigação, possibilitando um controlo adequado dos dados e da sua análise, tal como apontam Neri de Souza, Costa e Moreira (2011a; 2011b). O tratamento da informação assentou na triangulação da informação que recolhemos, sustentada nos pensamentos de Cohen, Manion e Morrison (2007) e Stake (2012). Reportamo-nos à triangulação da informação possibilitada pela análise documental com a informação permitida pela análise das entrevistas. Não ficando esgotada pela categorização, a análise dos dados procurou ultrapassar a mera descrição, pelo que na análise dos dados e nas conclusões procurámos estabelecer conexões e relações que possibilitassem o surgimento de novas visões e interpretações sobre a realidade observada. Fundamentalmente, tratou-se de um exercício de “redução” dos dados, correspondendo a um processo de seleção, de concentração, de simplificação, de abstração e de transformação (cf. Lessard Hébert et al., 2005). Não podemos, contudo, deixar de destacar que no processo complexo de organização, análise e interpretação dos dados, também considerámos o método, denominado por Morin (2000), de “método da complexidade”. Queremos assim dizer que o método referido levou a que refletissemos sem nunca fechar os conceitos, tentando quebrar as esferas fechadas com o intuito de restabelecer as articulações entre o que é incoerente, forçando-nos a compreender a multidimensionalidade, a pensar a singularidade, a localidade, a temporalidade, para nunca esquecer as totalidades integradoras. Assumimos a totalidade, ao mesmo tempo, como verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a união de conceitos que lutam entre si (Morin, 2000, p. 192).

Resultados

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados, destacamos que não fazemos uso da análise de conteúdo dos diferentes documentos em estudo, como modelo exato e rígido. Assumimo-la, na aceção de Bardin (2004), como oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Neste sentido, temos como propósito, através da utilização desta técnica, ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez e completude inválida, que, quanto a nós, não está de acordo com os tempos que vivemos, no que à investigação diz respeito. Salientamos que dado o rigor do limite de páginas possível para a apresentação do estudo, apenas falamos dos resultados de forma muito genérica, remetendo os leitores para a leitura das conclusões, que nos dão uma perspetiva mais abrangente dos mesmos.

Num primeiro momento reportamo-nos aos resultados obtidos a partir da análise dos programas e/ou regulamentos da Prática de Ensino Supervisionada dos mestrados de formação de professores do 1.º CEB (perfis 2, 3 e 4) em uso nas quatro IESP analisadas. A referida análise ficou comprimida numa única categoria e que se reportou ao *modelo de supervisão* em uso em cada uma das instituições estudadas, mas distribuída por sete subcategorias: 1) tipo de formação; 2) articulação da PES com outras unidades curriculares (UC); 3) supervisão da PES; 4) papel do supervisor; 5) papel do orientador cooperante; 6) papel do supervisando e; 7) avaliação). Para cada uma das subcategorias foram criados os respetivos indicadores. A análise é orientada com o intuito de dar resposta aos objetivos do estudo, seguindo como já referido uma metodologia qualitativa; todavia, reconhecemos que outros tipos de análise poderiam ser efetuados. Em jeito de conclusão, podemos afirmar que existem diferenças significativas nos regulamentos de PES, quanto ao modelo de supervisão, no que reporta: i)

ao tipo de formação; ii) à articulação da PES com outras UC; iii) à supervisão da PES; iv) ao papel e perfil do supervisor; v) ao papel do orientador cooperante; vi) ao papel do supervisionado e; vii) à avaliação.

No segundo momento de análise reportamo-nos aos resultados possibilitados pela análise e discussão dos dados das entrevistas. A análise de conteúdo distribuiu-se por duas categorias (C1 – modelo de supervisão em uso e C2 – modelo de supervisão perspectivado para uma maior qualificação dos futuros profissionais do 1.º CEB). No que diz respeito à C1, os principais resultados apontam para um choque entre o modelo de supervisão institucional e o modelo de prática dos orientadores cooperantes, para uma supervisão insuficiente e sem potencial transformador e para a ausência de tempo para a reflexão, o que poderá condicionar uma adequada implementação dos modelos em uso. Os modelos supervisivos em uso, alguns deles não apontam e deveriam apontar para o acompanhamento supervisivo obrigatório, na formação inicial de professores do 1.º CEB, de um professor com habilitação profissional em ensino do 1.º CEB. Os atuais modelos de formação dão a possibilidade de os alunos realizarem a formação em ambientes de investigação que ajudam a construir conhecimento e a desenvolver competências transferíveis para outras áreas, assim como, permitem a consciencialização da necessidade do aluno estar constantemente em formação. As práticas supervisivas nos modelos supervisivos em uso nas IESP analisadas, tanto podem promover um desenvolvimento profissional mais racionalista e aplicacionista, como um desenvolvimento profissional numa perspetiva interpretativa, mais reflexiva, mais transformadora, mais emancipatória, mais profissional, dependendo das conceções de cada um. Os atuais modelos supervisivos não permitem uma articulação efetiva da ação de supervisão do supervisor com habilitação profissional para o 1.º CEB com a ação de supervisão de todos os outros intervenientes das outras áreas disciplinares. Os modelos não apontam e deviam apontar para seminários para orientadores cooperantes o que lhes iria possibilitar um maior desenvolvimento profissional. Os professores tutores precisam de formação adequada, tendo em vista as questões de tutoria. É necessário o uso das tecnologias em processos supervisivos e tal não acontece, possibilitando uma prática supervisiva interessante. A reflexão deve ser alargada a outros intervenientes. Necessidade da melhoria das estratégias de avaliação, garantindo o direito dos alunos a serem avaliados por portefólio. A avaliação deve ser assentada como estratégia supervisiva de matriz formativa. A supervisão precisa de ser assegurada por um processo supervisivo no terreno. Deve ser criado um modelo novo de supervisão na formação inicial de professores do 1.º CEB com a intervenção diversificada de professores de várias áreas científicas. Seria interessante a integração de elementos externos nas equipas supervisivas, o que possibilitaria um olhar diferente. Os modelos deviam promover uma maior articulação entre as áreas de docência. Os interlocutores apontam ainda para a necessidade da promoção da formação ética.

Quanto ao *modelo de supervisão perspectivado para uma maior qualificação dos futuros profissionais do 1.º CEB* (C2), os diferentes participantes na entrevista efetuada, quase a totalidade, consideram que o modelo supervisivo em uso deve ser reconfigurado, à exceção de um, que refere que o modelo utilizado na sua IESP não necessita de reconfiguração. Este resultado está em linha com a investigação desenvolvida por Gonçalves (2014), que destaca que “o modelo de prática pedagógica agora vigente não proporciona a devida e necessária preparação para o exercício da docência pela pouca experiência e vivências proporcionadas na componente de prática pedagógica” (p. 201). Os resultados apontam para um modelo complexo de supervisão, para a necessidade de configuração de um novo desenho de supervisão que possibilite ultrapassar a desarticulação entre as unidades curriculares e a prática de supervisão. Um modelo que permita mais tempo de supervisão, dado esta ser insuficiente e sem potencial transformador e que possibilite ultrapassar o estrangulamento na relação interinstitucional, instituição formadora e escola cooperante.

Conclusões

As conclusões são apresentadas a partir da interpretação dos resultados obtidos e numa tentativa de dar resposta aos objetivos definidos. Nesse sentido, estas, indicam-nos que os modelos de supervisão em uso, poderão conduzir a formações muito distintas nas diferentes IESP, para o mesmo fim, não por serem diferentes, mas por perspetivarem formações divergentes, apesar de apresentarem traços comuns, nomeadamente, no que se refere à forte sustentação no cenário reflexivo de supervisão. Nos referidos modelos, apesar da importância atribuída à articulação que deve existir entre a PES e outras UC, verifica-se de forma mais evidente a articulação com a UC *Seminário*, daí que seria de considerar que esta UC se articulasse de forma evidente com todas as outras, designadamente com as UC de Didáticas Específicas. Quanto à *supervisão da PES* deparamo-nos com modos diferentes de atuação, em que os modelos de supervisão que sustentam a PES são divergentes, o que poderá

estar a possibilitar um desenvolvimento profissional distinto aos formandos/futuros professores e que poderá ter repercussões positivas ou negativas no modo de atuação futuro em contexto de trabalho. Salientamos que este aspeto precisa de ser explorado em estudo posterior, dado a nossa investigação não possibilitar uma resposta efetiva ao mesmo. Parece-nos que a adoção de um modelo análogo de supervisão possibilitador de formações não iguais, mas idênticas, aos formandos/futuros professores, poderia contribuir para um desenvolvimento profissional mais equilibrado e equivalente destes futuros profissionais do 1.º CEB, dado estes estarem a ser preparados para intervir nos mesmos contextos. No que reporta ao *papel do supervisor* deparamo-nos com opções diferenciadas nos diferentes regulamentos, onde se destacam, como aspetos comuns, as dimensões de *acompanhamento* e de *avaliação*, mas, onde são esquecidas as funções de *apoio* (destacada por Alarcão, 2008), *partilha* e *problematização*, consideradas por Vieira (1993), duas das principais funções do supervisor. Sobressai ainda a pouca valorização dada à dimensão da cooperação entre os supervisores e os orientadores cooperantes, apenas se situando, de forma declarada, ao nível da avaliação, confirmando os estudos realizados por Branquinho (2004) e Guimarães (2005) quando evidenciam a dificuldade de articulação entre a instituição de formação inicial/escola/supervisor, salientando a pouca cooperação entre os atores envolvidos, a escassez de formação dirigida aos orientadores, o número reduzido de visitas às escolas efetuadas pelo supervisor institucional e algum distanciamento e/ou desconhecimento da realidade das escolas. Nos aspetos que se relacionam com o *orientador cooperante*, destacam-se as funções de *avaliar* e de *facilitar*, confirmando-se o respeito pelo estabelecido no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, art.º 21.º, ponto 2, alínea a) e reiterado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, art.º 24.º, ponto 2, alínea a), no que à avaliação dos formandos/futuros professores diz respeito, sendo esta ponderada tendo, obrigatoriamente, em atenção a informação prestada pelo orientador cooperante. Porém, apesar da função do orientador cooperante consistir essencialmente, segundo Alarcão e Tavares (2003), na colaboração que este estabelece com o supervisor institucional para que o processo se desenvolva nas condições mais adequadas e os objetivos estipulados sejam atingidos, tal não se vislumbra em nenhum dos regulamentos analisados, o que poderá condicionar o processo superviso. Relativamente ao *papel do supervisor* destacam-se os atributos relativos à *participação* e à *elaboração*; mas, alguns dos aspetos ponderados como essenciais para a formação docente, tal como o que se reporta à *reflexão crítica* sobre a prática pedagógica (Dewey, 1933; Schön, 1987, 2000; Alarcão, 2001b, 2003; Sá-Chaves, 2000; Moreira, 2006; Zeichner, 2009; Vieira, 2010a; entre outros), o que diz respeito à *observação* – aspeto considerado do máximo interesse para a formação do futuro profissional da educação (Evertson & Green, 1986; Serafini & Pacheco, 1990; Estrela, 1994; Wragg, 1999; Postic & De Ketele, 2000; Wajnryb, 2005; Zepeda, 2009) e o que se relaciona com a *planificação* – atributo ao qual é dada uma grande importância como auxiliar da prática pedagógica, nos estudos apresentados por Zabalza (2000); Gil (2012) e Silva (2013), apenas estão presentes num dos regulamentos de uma das IESP, estando omissos, ou subentendidos, nos outros. Verificamos assim que a *reflexão* embora valorizada no “tipo de formação” a possibilitar aos formandos/futuros professores é secundarizada no que ao “papel do supervisor” diz respeito, tal como o é a *observação* e a *planificação*, o que nos coloca algumas interrogações quanto à forma como os regulamentos estarão a ser interpretados e operacionalizados pelos diferentes intervenientes nos processos supervisos das diferentes IESP. A não inclusão destas funções, de forma explícita, nos regulamentos de PES relativamente ao papel a desempenhar pelo supervisor, poderá estar a comprometer o seu desempenho se não forem tomadas em consideração, tal como o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Estas interrogações remetem-nos para a necessidade da efetivação de um posterior estudo que possibilite a obtenção de repostas para estas questões e outras que nos foram sendo suscitadas a partir da análise e discussão dos dados. Todavia, todos os outros atributos relativos ao *papel do supervisor* e enunciados nos diferentes regulamentos, embora com fortes traços distintivos individuais, o que vem pôr em evidência a falta de diálogo interinstitucional relatada por uma das especialistas nacionais de supervisão na entrevista concedida para este estudo, vão ao encontro dos principais requisitos necessários ao desempenho do supervisor durante o período de estágio e são potencialmente promotores de desenvolvimento profissional. Por último, quanto à *avaliação*, apurámos que as diferentes IESP a incluem nos seus regulamentos de PES de forma diferenciada, mas prestando-lhe um especial cuidado, nomeadamente, à ponderação da elaboração e defesa do Relatório Final de Estágio. Contudo, não podemos deixar de mencionar que a forma como a avaliação é descrita em todos os regulamentos remete-nos, de modo mais evidente, para as três primeiras gerações de avaliação apresentadas por Guba e Lincoln (1989), apesar da avaliação como negociação e construção aparecer de forma mais evidente apenas numa das IESP, mas apenas quando se reporta à dimensão formativa da avaliação. A negociação não é descrita em qualquer dos regulamentos. A avaliação apresentada não pressupõe ser respondente, ao estabelecer parâmetros e enquadramentos, não refere que estes sejam determinados e definidos através de um processo

negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação. Pelo exposto, consideramos que as IESP deverão ter em linha de conta estes constrangimentos relativos à avaliação, nos seus regulamentos, numa tentativa da sua superação, até porque que Bolonha também o recomenda e a negociação da avaliação permitirá um maior e melhor desenvolvimento profissional dos formandos/futuros professores.

Concluimos também, tal como apontam os resultados alcançados, que se evidencia uma colisão entre o modelo de supervisão institucional e o modelo de prática dos orientadores cooperantes, o que conduz a uma supervisão insuficiente e sem potencial transformador. Os modelos em uso não permitem o tempo suficiente e exigível à supervisão. Verifica-se a ausência da alusão, em alguns modelos em uso, ao acompanhamento supervisão obrigatório de um professor com habilitação profissional em ensino do 1.º CEB, o que poderá condicionar a visão holística supervisiva tão necessária à formação dos professores do 1.º CEB, dada a diversidade curricular deste nível de ensino. Salientamos, de forma positiva, que os atuais modelos de formação dão a possibilidade de os alunos realizarem a formação em ambientes de investigação que ajudam a construir conhecimento e a desenvolver competências transferíveis para outras áreas. A aprendizagem ao longo da vida também se evidencia nos modelos em uso, possibilitando ao aluno a consciencialização da necessidade de estar constantemente em formação. Os interlocutores destacam, como referido nos resultados, que as práticas supervisivas tanto podem estar a promover um desenvolvimento profissional mais racionalista e aplicacionista, como um desenvolvimento profissional numa perspetiva interpretativa, mais reflexiva, mais transformadora, mais emancipatória, mais profissional, dependendo das conceções de cada um. Aceitando que nos processos supervisivos deverá estar integrado um professor com habilitação profissional para o ensino em 1.º CEB, os atuais modelos supervisivos não permitem uma articulação efetiva da ação de supervisão desse supervisor com a ação de supervisão de todos os outros intervenientes das outras áreas disciplinares. No sentido que os processos supervisivos devem ser promotores do desenvolvimento pessoal e profissional, apurámos que os modelos não apontam e deviam apontar para seminários onde os orientadores cooperantes fossem envolvidos, o que lhes iria possibilitar um maior desenvolvimento pessoal e profissional. Dado que as tutorias são uma evidência, já há algum tempo, ou seja, após a adequação dos cursos de formação de professores a Bolonha, será necessária uma formação adequada dos professores tutores, o que não se vislumbra. O uso das tecnologias torna-se uma necessidade nos processos supervisivos, de modo a que a prática supervisiva se torne interessante, e tal não acontece. A reflexão que se cinge, normalmente, apenas ao supervisor institucional, ao supervisando e ao orientador cooperante, deve ser alargada a outros intervenientes, seria interessante a integração nas equipas supervisivas de elementos externos, o que permitiria um outro olhar. A utilização do portefólio reflexivo não é uma prática comum em todas as IESP analisadas, mas a sua utilização possibilitaria uma melhoria das estratégias de avaliação, contribuindo para que a avaliação pudesse ser percecionada como estratégia supervisiva de matriz formativa. Sobressai que a supervisão precisa de ser assegurada por um processo supervisivo no terreno; assim como, deve ser criado um modelo novo de supervisão na formação inicial de professores do 1.º CEB com a intervenção diversificada de professores de várias áreas científicas. Os modelos em uso não promovem e deviam promover uma maior articulação entre as áreas de docência. Releva-se que a ética deve ser transversal a todo o processo supervisivo.

Concluimos, por último que os resultados indiciam um **modelo complexo de supervisão**, sustentado em **equipas multidisciplinares de supervisão**. Existe um reconhecimento generalizado relativamente à necessidade da configuração de um novo desenho de supervisão que: i) possibilite ultrapassar a desarticulação entre as unidades curriculares e a prática de supervisão; ii) viabilize mais tempo de supervisão, dado esta ser insuficiente e sem potencial transformador; iii) permita ultrapassar o estrangulamento na relação interinstitucional instituição formadora e escola cooperante; iv) permita que os orientadores de seminário sejam também os orientadores de prática; v) faça emergir nos alunos a capacidade de conhecerem as suas competências, os seus conhecimentos e tirarem proveito disso, pedindo ajuda quando não sabem. Daí que os alunos devam conhecer as suas limitações, ter consciência dos seus limites, e isso permitir-lhes-á um trabalho de qualidade; vi) possibilite uma formação desenvolvida em ambientes de investigação, porque é no processo de investigação que os alunos acabam por perceber como se constrói o conhecimento. Um modelo aberto que pode ter diferentes níveis que interagem entre si. Uma modelização complexa, com uma forte sustentação numa rede interinstitucional. Um modelo reflexivo de matriz ecológica, com o apoio do modelo clínico, o que nos remete para um cenário integrador, já proposto e validado por Sá-Chaves (2002). Neste reconhecimento generalizado da necessidade de configuração de um novo desenho de supervisão para a formação de professores do 1.º CEB pós-Bolonha, aferimos que o entendimento dos interlocutores aponta para a importância da constituição de equipas multidisciplinares de supervisão, embora em termos operacionais os responsáveis educativos alertem para algumas dificuldades. Uma equipa supervisiva

com múltiplos professores de diferentes áreas de docência que podem ajudar em termos de complementaridade de conhecimentos. Estas equipas multidisciplinares devem integrar um elemento com funções de coordenação, elemento esse que deverá ser, desejavelmente, um professor com espírito de liderança, com habilitação profissional para o 1.º CEB, doutorado ou com formação pós-graduada relativa ao 1.º CEB e que articulará, a partir de uma visão integradora das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares inerentes a este nível de ensino, toda a sua ação de supervisão com os outros intervenientes especialistas das diversas áreas disciplinares. Um unidade construída à volta de um elemento com uma visão possibilitadora da integração curricular que o 1.º CEB deve permitir, sempre como objetivo fundamental e norteador, dado que as indicações curriculares e didático-pedagógicas a isso obrigam, evitando assim a fragmentação/desarticulação da abordagem das diversas áreas disciplinares. Contudo, este elemento com funções de coordenação não pode assumir um papel de protagonismo, antes porém, um papel igualitário, de total empenhamento, colaboração, partilha e interação com todos os outros elementos intervenientes no processo superviso, estando ele, igualmente, em processo de transformação e desenvolvimento, mas possibilitador de uma adequada organização e funcionamento de todo o processo de supervisão. Estas equipas exigem uma maior articulação entre os vários docentes, uma maior coerência entre estes, uma maior discussão sobre o que se está a fazer, sobre as metodologias a utilizar e uma maior disponibilidade que muitas das vezes os professores não têm. Nesta equipa multidisciplinar, todos os elementos têm funções de observação em contexto, o que obriga a uma colaboração entre pares. Estas equipas de trabalho fazem o conhecimento crescer e são promotoras de rentabilização dos recursos e de maximização dos saberes.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Col. Nova CIDInE 5. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas* (pp. 11-56). São Paulo: Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo superviso. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 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.ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D.; & Saint-Georges, P. (2011). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (3.ª ed.). Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Association of Supervision and Curriculum Development (1982). *Supervision of Teaching: 1982 ASCD Yearbook*. Alexandria: ASCD.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Branquinho, E. (2004). *Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática supervisa*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). London and New York: Routledge.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- David, M., & Sutton C. (2004). *Social Research the Basics*. London: Sage Publications Ltd.

- 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 79/2014, de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (Decreto Regulamentar da Avaliação dos Docentes). Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro
- Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro (Regras para a calendarização do procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente).
- Dewey, J. (1933). *Como Pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ª ed.). 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.
- Falender, C., & Shafranske, E. (2008). *Casebook for Clinical supervision: A CompetencyBased Approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. (4th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16(1), 21-28.
- Frempong, K. (2006). *Perceptions of Teachers and Administrators on the effectiveness of Supervision in the East Akim District of Ghana*. Disponível em: <http://ir.ucc.edu.gh/dspace/bitstream/123456789/422/1/FREMPONG%202006.pdf>
- Gebhard, J. (1984). Models of supervision: Choices. *TESOL Quarterly*, 18(3), 501-514.
- Gebhard, J. (1990). Models of supervision: choices. In J. C. Richards, & D. Nunan (Ed.) *Second language teacher education* (pp. 156-166). New York: Cambridge University Press.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4.ª ed.). Lisboa: Celta Editora.
- Gil, A. (2012). *Metodologia do ensino superior*. (4.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Goldsberry, L. (1988). Three functional methods of supervision. *Action in Teacher Education*, 10(1), 1-10.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, A. (2014). *A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha. Um estudo de caso*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Formação e Supervisão de Professores. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Gray D. (2009). *Doing Research in the Real World*. (2nd ed.). Col. Précis. London; Sage Publications Ltd.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Guimarães, E. (2005). *Colaboração supervisiva no contexto do estágio pedagógico*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão, Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

- Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In OliveiraFormosinho, J. (Org.). *A Supervisão, na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 135-223). Porto: Porto Editora.
- Haynes, R., Corey, G., & Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Dezin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research* (pp.97-128). London: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Moreira, J. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J. A. Lima, & Pacheco, J. A. (Org). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Col. Panorama. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (2009). Then the I Becomes Us: On Collaborative Supervision Journals and Development of Professional Autonomy. In F. Vieira, F. (Ed.). *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflection, Action and Being* (pp. 63-80). Frankfurt: Peter Lang.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Neri de Souza, F., Costa, A., Moreira, A. (2011a). Análise de dados qualitativos suportada pelo software WebQDA. In *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES 2011)* (pp. 49-56). Braga.
- Neri de Souza, F., Costa, A., Moreira, A. (2011b). Questionamento no processo na análise de dados qualitativos com o apoio do software WebQDA. *EduSer – revista de Educação*, 3(1), 19-30.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (2000). *Observar las Situaciones Educativas*. (3.^a ed.). Madrid: Narcea Ed.
- Proctor, B. (2004). *Group supervision: A guide to creative practice*. London: Sage Publications.
- Ralha-Simões, H. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor – uma experiência no contexto de formação inicial de educadores de infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia.
- Rocha, J., & Sá-Chaves, I. (2012). *Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves*. *Indagatio Didactica, Portugal*, 4(2), jul. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1387>
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Sá-Chaves, I. (2009). Supervisão, Complexidade e Mediação. In A. M. Costa, & M. A. Moreira, *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Serafini, O., & Pacheco, J. (1990) - *A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento*. Revista Portuguesa de Educação. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Silva, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2008). Qualitative Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 119-150). (3rd ed). California: Sage Publications, Inc.
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (3.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoltenberg, C.D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM Supervision: An Integrated Developmental Model of Supervising Counselors and Therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 19-92). (1.º vol). Col. Infância. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.*, 29(105), Campinas, 197-217. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F. (2010a). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva; & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Pedago.
- Vieira, F. (2010b). Formação em supervisão: (Re) produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedago.
- Wajnryb, R. (2005). *Classroom Observation Tasks*. (15th printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wragg, E. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. (2nd ed). London.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zeichner, K. (2009). Educational action research. In R. A. Schmuck (Ed.). *Practical action research: a collection of articles* (pp. 24-42). (2.ª ed). Thousand Oaks: Corwin Press. Sage Publications.
- Zepeda, J. (2009). *The instructional leader's guide to informal classroom observations*. Larchmont, NY: Eye on education.

¹ O presente texto é sustentado na investigação desenvolvida para a obtenção do grau de Doutor: Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia.