



**A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E EDUCADORES:
DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS SUPERVISIONADAS**

Editores	Fernando Martins Luís Mota Sílvia Espada
Corpo editorial	Fernando Martins Luís Mota Sílvia Espada Armando Gonçalves Cristina Leandro Maria do Rosário Campos Virgílio Rato José Sacramento Sílvia Parreiral
Lista de revisores	Ana Coelho, Instituto Politécnico de Coimbra Ana Santiago, Instituto Politécnico de Coimbra Catarina Cruz, Instituto Politécnico de Coimbra Cecília Costa, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Chuva Vasco, Instituto Politécnico de Coimbra Fátima Neves, Instituto Politécnico de Coimbra Fátima Paixão, Instituto Politécnico de Castelo Branco Fernando Rebola, Instituto Politécnico Portalegre Francisco Campo, Instituto Politécnico de Coimbra Maria do Rosário Campos, Instituto Politécnico de Coimbra Maria Isabel Festas, Universidade de Coimbra Maria Teresa Santos, Instituto Politécnico de Beja Manuel Vara Pires, Instituto Politécnico Bragança Margarida Torres, Instituto Politécnico de Coimbra Natália Pires, Instituto Politécnico de Coimbra Pedro Balau, Instituto Politécnico de Coimbra Ricardo Melo, Instituto Politécnico de Coimbra
Edição gráfica	Sílvia Espada Pedro Celaviza

Ficha técnica

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES:
DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS SUPERVISIONADAS

Produção: Instituto Politécnico de Coimbra. Escola
Superior de Educação

ISBN: 978-989-96927-4-9 Suporte: Eletrónico
Formato: PDF / PDF/A

Coimbra, dezembro 2020

Copyright

Todos os direitos reservados ao Instituto Politécnico
de Coimbra - Escola Superior de Educação. É proibida
a reprodução total ou parcial, de artigos, gráficos
ou fotografias.

Os textos são da exclusiva responsabilidade dos
autores e das autoras.

CAPÍTULO 2

Um modelo superviso para a formação inicial de professores do 1.º CEB

João Rocha

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de
Viseu, Ci&DEI, Portugal
jorocho@esev.ipv.pt

Introdução

O presente artigo dá a conhecer um estudo enquadrado na atual conjuntura de transição paradigmática e de complexidade, de que resultou a construção de conhecimento no âmbito da supervisão, tendo como finalidade a identificação da possível emergência de um novo modelo de supervisão nos discursos sobre a supervisão, perspetivado para uma maior qualificação dos futuros profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, estruturámos o artigo, partindo de uma contextualização teórica, a que presidiu a intenção de clarificação das interdependências que guiam o estudo, correspondentes ao tríptico, formação inicial de professores do 1.º CEB, supervisão pedagógica e Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Salientamos que não foi esquecido, porém, tendo em vista um quadro de referência compreensivo, integrador e construtivista, a alusão, de forma breve, aos modelos de supervisão. Sequencialmente, apresentamos o projeto de investigação, situando-nos no problema e no objetivo do estudo, tomando como questão de partida, quais as perspetivas que responsáveis educativos e especialistas nacionais de supervisão têm sobre um modelo emergente de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB? e, como principal objetivo, identificar e analisar as perspetivas que responsáveis educativos e especialistas nacionais de supervisão têm sobre um modelo emergente de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB. Posicionamos, igualmente, o nosso olhar na identificação dos participantes, na metodologia de análise de dados, que nos permitiu atingir o objetivo proposto, uma abordagem qualitativa, relacionada com o paradigma fenomenológico-interpretativo, utilizando como técnica de recolha de dados, o inquérito por entrevista e; finalizamos, com a apresentação dos resultados e das conclusões do estudo.

A PES na formação inicial de professores do 1.º CEB

A atual formação inicial de professores do 1.º CEB foi redesenhada a partir do Processo de Bolonha, emergindo a partir daí um novo modelo de formação de professores para os seis primeiros anos de escolaridade. As Instituições de Ensino Superior (IES) depararam-se com uma mudança de paradigma de formação que lhes veio possibilitar as condições necessárias para que a qualificação, qualidade e valorização social e profissional dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) aumentasse, a partir da obrigatoriedade da obtenção do grau académico de mestre para todos os sujeitos que pretendessem/pretenham ser professores deste nível de ensino. Esta obrigatoriedade é preconizada pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior).

O atual regime jurídico de habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) estipula várias alterações que colocaram novas exigências e alterações à formação inicial de professores, nomeadamente à PES. A PES, nos dias de hoje, enquadra-se numa conjuntura, em que a escola exige profissionais eficientes, responsáveis, sabedores, reflexivos e cientes das dificuldades que a docência coloca. Uma época onde se verifica o desenvolvimento de um paradigma de formação e supervisão que se edifica de acordo com as complexas dinâmicas contextuais, um paradigma denominado de reflexivo ou da reflexividade crítica (Alarcão, 2001; Sá-Chaves, 2002), reconhecendo-se uma racionalidade, uma compreensão daquilo que significa formar e formar-se, muito sustentada na investigação científica.

A PES, enquanto interface entre a situação de aluno e a de profissional, em contextos reais de ensino e de aprendizagem, compõe uma situação formativa complexa, mas peculiarmente significativa no currículo de formação inicial de professores do 1.º CEB, dada a essência holística e integrada que deve nortear a sua formação. Uma PES que

desponta num contexto que se pressupõe centrado no estudo de situações reais do exercício profissional e direcionado para o desenvolvimento de competências pessoais, científicas, técnicas, sociais e éticas, como um espaço interativo singular e privilegiado de desenvolvimento profissional do futuro professor (Rocha, 2016, p. 6).

PES esta que deve conjecturar o desenvolvimento de aptidões, com o propósito de contribuir para a formação dos futuros profissionais no desempenho de funções e tarefas educativas de modo formado e informado a que a escola dos nossos dias obriga.

A imprevisibilidade e a incerteza que emergem das dinâmicas que compõem as práticas, envolvendo mudanças na representação das aptidões de ensino, colocam diversos reptos à supervisão pedagógica, nomeadamente aos modelos em uso nas instituições formadoras de profissionais do 1.º CEB. O caminho é, atualmente, mais contextualizado e indulgente, com capacidade para dar uma resposta positiva à complexidade dos fatores intervenientes em si mesmos e na sua interação holística, ecológica e humanizada.

Assumindo que a PES integra a situação de praxis, o practicum, na edificação do conhecimento pessoal e profissional. Considerando que esta constitui

o momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e articulação desta com a comunidade” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Avocando ainda que a PES é criada numa ótica de “formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem e (...) numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (alínea d) e e), do n.º 1 do art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), é imperioso que esta seja apoiada e acompanhada por processos supervisivos de qualidade, o que evidencia o papel da supervisão pedagógica.

O papel da supervisão pedagógica na PES

A supervisão pedagógica arroga um papel da máxima importância na formação e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores do 1.º CEB, particularmente, na PES. Ralha-Simões e Simões (1990) informam-nos que o papel da supervisão pedagógica no acompanhamento dos futuros professores em contexto de estágio não se pode restringir a uma simples alteração dos comportamentos ou “à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes” (p. 180). A supervisão pedagógica assume na formação inicial de professores do 1.º CEB, nomeadamente na PES, um papel de grande relevância, dado que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2002, p. 34). O processo supervisivo em contexto de 1.º CEB é fulcral para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e, este segundo Rocha (2016), pressupõe uma “supervisão pedagógica diligente, apoiada numa dinâmica eficiente, útil, exigente e rigorosa dos pontos de vista teórico, organizacional e operacional” (p. 235). O processo de supervisão da PES da formação de professores do 1.º CEB conjetura a colaboração entre dois ou mais professores experientes/sabedores e um formando/futuro professor. Sá-Chaves (1996) evidencia que este processo precisará de se caracterizar por “uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)accionam” (p. 40).

A supervisão pedagógica, ao ser dinamizada/fomentada pelo(s) supervisor(es), deve atentar e valorizar o trabalho colaborativo em equipa, propiciatório de diversos momentos de observação, de diálogo, de reflexão, de troca e partilha. O(s) supervisor(es) pedagógico(s) assume(m) um papel fundamental no acompanhamento do processo formativo do formando/futuro professor, em contexto de PES. Rocha (2019) salienta que

a supervisão pedagógica deve considerar espaços que promovam a edificação/construção de um saber pedagógico fruto da interação entre os saberes já adquiridos, e o questionamento provocado pelo experiencialismo vivenciado das dificuldades e problemas profissionais contextualizados (p. 1266).

A supervisão pedagógica, na perspetiva do autor, arroga um papel fulcral 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; proporcionando-lhes um momento inicial de desenvolvimento profissional singular, incontornável e fulcral” (p. 1267).

Não podemos, porém, deixar de destacar que relacionados com os assuntos que reportam à supervisão pedagógica temos os modelos de supervisão. Na literatura deparamo-nos com múltiplos modelos de supervisão e estes apresentam traços distintivos. Todavia, apesar de todos os modelos de supervisão exibirem traços distintivos têm como propósito o desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisandos.

Perspetivas sobre os modelos de supervisão

A literatura transporta-nos para a associação de distintos modelos de supervisão à supervisão pedagógica, a que apenas aludimos de forma breve, com o intuito de melhor esclarecer as conclusões do nosso estudo, dado que destas sobressai um novo modelo de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB.

São diversos os autores que abordam as questões da supervisão pedagógica e da formação docente e que apresentam e discutem alguns modelos de supervisão que vão desde abordagens mais diretivas a abordagens mais reflexivas (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Falender & Shafranke, 2008; Rocha, 2016; Sá-Chaves, 2002; Tracy, 2002; entre muitos outros). Segundo Tracy e MacNaughton (1993, citados por Tracy, 2002), os modelos

são considerados “instrumentos extremamente práticos para compreender um segmento do mundo real da supervisão” (p. 21) e “para classificar os acontecimentos desse mundo” (Van Manem, 1993, citado por Tracy, 2002, p. 21). Na ótica de Rocha (2019), “os modelos não são concebidos para o uso mecânico, mas devem ser ponderados como quadros de pensamento que tenham potencial para aperfeiçoar a prática do supervisor”, relevando ainda “que estes permitem fazer uma determinada leitura da realidade, cada um salientando atributos que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios” (p. 1268).

Os modelos de supervisão, em Portugal, segundo Alarcão e Tavares (2003) são diversos (imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, reflexivo, entre outros), ao que Fernandes e Vieira (2010) acrescenta, que “seja qual for o cenário em que o educador (professor, formador, supervisor) trabalha, terá de se perguntar: em favor de quê e de quem educo, contra quê e contra quem?” (p. 277). Realçamos que quase todas as classificações que são apresentadas pelos diferentes autores aos distintos modelos de supervisão, segundo Tracy (2002) “são baseadas na observação, na prática ou na teoria; poucas resultam, de facto, da investigação em supervisão” (p. 39). Consideramos assim que as várias classificações que são apresentadas para os modelos de supervisão devem ser ponderadas como meios de apoio à estruturação do nosso próprio pensamento e ação, como mola estimuladora para o desenvolvimento de novas representações. Emerge assim, quanto a nós, a indagação crítica como condição fundamental da educação e que deve estar associada às nossas escolhas.

Projeto de investigação

Problema e objetivos

Conhecedores que a componente prática dos cursos de formação de professores do 1.º CEB perdeu espaço, como sustentado por Rocha (2016), quando refere que foi “retirado ao aluno espaço de laboratório para poder experimentar, a lecionação, tão valorizada pelos alunos” (p. 374), aquando da adequação deste tipo de formação a Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março e Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), diligenciámos, a realização de um estudo que nos possibilitasse a construção de conhecimento no âmbito da supervisão, tendo como objetivo, identificar e analisar as perspetivas que responsáveis educativos e especialistas nacionais de supervisão têm sobre um modelo emergente de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB. O estudo arrogou como questão de partida: Quais as perspetivas que os responsáveis educativos e os especialistas nacionais de supervisão têm

sobre um modelo emergente de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB?

Para atingirmos o objetivo proposto, propusemo-nos desenhar e efetivar uma investigação centrada numa abordagem de natureza qualitativa, relacionada com o paradigma fenomenológico-interpretativo.

Participantes

O presente estudo contou com a colaboração de seis especialistas nacionais de supervisão, que foram selecionados em função das obras publicadas e de quatro responsáveis educativos que participaram na criação e/ou adequação dos cursos de formação inicial de professores aos diplomas legais que regulamentam a referida formação, de quatro estabelecimentos de ensino superior público português, nos subsistemas universitário e politécnico.

Metodologia de análise dos dados

Para alcançarmos o nosso objetivo e reconhecendo a investigação como “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões (...) em que o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos” (Tuckman, 2000, p. 5); posicionámos o nosso estudo num paradigma de investigação qualitativo, em linha com Lincoln, Lynham e Guba (2011). O processo de investigação da nossa pesquisa configura um desenho aberto ao contexto do objeto, posicionando-se numa conjuntura de descoberta e não de prova, como sustentado por Evertson e Green (1986). Foi utilizado o inquérito por entrevista como técnica de recolha de dados. Optámos pela entrevista semiestruturada, baseado num guião construído antecipadamente.

Construímos um guião para cada um dos grupos dos entrevistados que foi validado por quatro professores do ensino superior (doutorados), especialistas em investigação, de dois estabelecimentos de ensino superior diferentes (uma universidade e um instituto politécnico – dois professores universitários e dois professores do ensino superior politécnico); assim como à validação da categorização aferida – as categorias de análise de conteúdo foram validadas numa sessão presencial conjunta, numa universidade, com a presença de seis professores do ensino superior, especialistas em investigação e ligados à formação de

professores do 1.º CEB e à supervisão (quatro professores universitários e dois professores do ensino superior politécnico).

Destacamos que a estrutura categorial final teve como ponto de partida duas entrevistas realizadas (uma a um especialista nacional de supervisão e outra um dos responsáveis educativos). Não podemos, contudo, deixar de referir que sentimos a necessidade de efetuar pequenos ajustes às categorias de análise validadas após uma primeira análise dos dados feita a partir do software, NVivo 10. A transcrição das entrevistas foi efetuada de forma *stricto sensu*, ou seja, as entrevistas foram transcritas fidedignamente sem perda da subjetividade das falas. Deste modo, podemos compreender que, a partir desta categorização, a descrição analítica empreendida esforça-se por descrever e compreender a realidade estudada, tentando reorganizar, pela interpretação, o significado atribuído à mesma pelos interlocutores, a fim de esclarecer a posteriori a causa ou efeitos (Maroy, 1997). Destacamos, por último, que utilizámos a análise de conteúdo, como técnica de interpretação dos dados, na perspetiva de Bardin (2016).

Resultados

Dado os resultados alcançados serem muito diversos, apenas apresentamos aqueles que dão resposta ao objetivo apresentado neste artigo. As respostas dadas pelos interlocutores quanto a uma das categorias elencadas no estudo efetuado e que se reporta às perspetivas que os responsáveis educativos e os especialistas nacionais de supervisão têm sobre um modelo emergente de supervisão são muito variadas, daí que as organizámos enquadrando-as em duas subcategorias: i) modelo complexo de supervisão; ii) equipas multidisciplinares de supervisão; para assim podermos aceder com maior clarividência ao que os sujeitos pensam sobre esta problemática. Esta organização também se deve ao facto de a opinião dos sujeitos apontar para este tipo de conceitos que subjazem a um novo modelo supervisiivo.

Tabela 1

Perspetivas dos responsáveis educativos e dos especialistas nacionais de supervisão sobre a emergência de um modelo de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB.

Subcategoria	Indicadores
1. Modelo complexo de supervisão	<p>Necessidade da configuração de um novo desenho de supervisão para a formação de professores do 1.º CEB pós-Bolonha e que possibilite ultrapassar a desarticulação entres as unidades curriculares e a prática de supervisão.</p> <p>Modelo que permita mais tempo de supervisão, dado esta ser insuficiente e sem potencial transformador</p> <p>Modelo que possibilite ultrapassar o estrangulamento na relação interinstitucional instituição formadora e escola cooperante.</p> <p>Modelo com uma forte sustentação numa rede interinstitucional.</p> <p>Obrigatoriedade do supervisor da instituição formadora estar presente na escola cooperante.</p> <p>Modelo que possibilite que os professores de seminário sejam também os orientadores de prática.</p> <p>Necessidade de os alunos terem a capacidade de conhecer as suas competências, os seus conhecimentos e tirarem proveito disso, pedindo ajuda quando não sabem.</p> <p>Necessidade de os alunos conhecerem as suas limitações, terem consciência dos seus limites, e isso permitir-lhes-á um trabalho de qualidade.</p> <p>Uma formação inicial feita em ambientes de investigação, porque é no processo de investigação que os alunos acabam por perceber como se constrói o conhecimento.</p> <p>Modelo de supervisão com supervisores que tenham a perceção do que é que estão a fazer e saber até onde é que pode ir um futuro professor que é jovem e que tem muito que aprender.</p> <p>Os supervisores precisam de tempo para se dedicarem à supervisão, dado a dispersão de tarefas dificultar a centralização tão necessária na supervisão.</p> <p>Modelo aberto que pode ter diferentes níveis que interagem entre si. Uma modelização complexa.</p> <p>Modelo reflexivo de matriz ecológica.</p> <p>Modelo clínico.</p> <p>Práticas de supervisão colaborativa.</p> <p>Modelo muito inspirado na investigação-ação, articulado com os portfolios reflexivos.</p> <p>Modelo que possibilite uma formação lenta. O tempo é essencial.</p> <p>Visão de supervisão alargada que pode ser desenvolvida em diferentes contextos.</p>
2. Equipas multidisciplinares de supervisão	<p>Constituição de equipas multidisciplinares de supervisão.</p> <p>Equipa supervisiva com múltiplos professores de diferentes áreas de docência que podem ajudar em termos de complementaridade de conhecimentos.</p> <p>Equipas multidisciplinares que integrem um elemento com funções de coordenação. Liderança assumida por um professor com habilitação profissional para o 1.º CEB, que articulará toda a sua ação de supervisão com os outros intervenientes das outras áreas.</p>

2. Equipas multidisciplinares de supervisão	<p>Equipas que permitam uma grande articulação entre os docentes, uma maior coerência entre os vários docentes, 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.</p> <p>Equipa multidisciplinar, em que todos os elementos têm funções de observação em contexto.</p> <p>Equipas potenciadoras da colaboração entre pares.</p> <p>Equipas de trabalho que fazem o conhecimento crescer.</p> <p>Equipas promotoras de rentabilização dos recursos e de maximização dos saberes.</p>
---	--

Considerando as perspetivas dos interlocutores (Tabela 1) que apontam para um novo desenho de supervisão, este apresenta-se como um modelo complexo de supervisão. Considerando esta perspetiva de complexidade do modelo, tomando como cenário a complexidade da sociedade do conhecimento, a complexidade da formação inicial de professores, sobretudo da PES, destacamos que as conceções dos diferentes interlocutores, que não sendo completamente sincrónicas, ostentam vários pontos de convergência.

Assoma assim, das palavras dos interlocutores, um novo modelo de supervisão na formação inicial de formação de professores do 1.º CEB, “estimulado por uma atuação supervisiva que permita superar a desarticulação entres as unidades curriculares e a prática de supervisão”, que “possibilite mais tempo de supervisão, sem o qual corre o risco de ser insuficiente e sem potencial transformador”, e “que viabilize suplantar o estrangulamento na relação interinstitucional, instituição formadora e escola cooperante”. Trata-se de um modelo que possibilite que os professores de seminário sejam também os supervisores da prática e que dê oportunidade aos futuros professores de serem capazes de conhecer as suas competências, os seus conhecimentos e tirem proveito disso, pedindo ajuda quando não sabem.

O modelo de supervisão necessita de ter “supervisores que possuam a perceção do que é que estão a fazer e saber até onde é que pode ir um futuro professor que é jovem e que tem muito que aprender”. Um modelo que “possibilite uma formação em ambientes de investigação, porque é no processo de investigação que os alunos acabam por perceber como se edifica o conhecimento”. Mas, “para que a supervisão seja eficiente, os supervisores necessitam de tempo para se dedicarem à supervisão, dado a dispersão de tarefas dificultar a centralização tão necessária na supervisão”. Um “modelo aberto” que pode ter diferentes níveis que interagem entre si. Uma “modelização complexa”. Um “modelo com uma forte sustentação numa rede interinstitucional, um modelo reflexivo de matriz ecológica e clínica”. Neste modelo “é desejável que o supervisor da instituição formadora seja presença habitual

na escola cooperante”. Um “modelo sustentado em práticas de supervisão colaborativa”. Um “modelo muito inspirado na investigação-ação”, articulado com os portfólios reflexivos, mas que “possibilite uma formação compassada, dado que o tempo é essencial”.

O reconhecimento da configuração de um novo desenho de supervisão pelos interlocutores aponta para a importância da constituição de equipas multidisciplinares de supervisão. Estas equipas supervisivas multidisciplinares assumem uma enorme importância nas práticas de supervisão em ensino do 1.º CEB, dado que como defende Alarcão (1991), “ninguém poderá fazer na vez de ninguém”, mas também “difícilmente alguém poderá fazer sozinho” (Sá-Chaves, 1997). Associamos assim, este pensamento à natureza orientadora da supervisão, à sua dimensão interativa e à sua dimensão colaborativa trazida à reflexão por Alarcão e Canha (2013). Este modelo deve ser, assim, operacionalizado, por equipas multidisciplinares de supervisão, equipas supervisivas com múltiplos professores de diferentes áreas de docência e da área da educação que podem ajudar em termos de complementaridade de conhecimentos. Estas equipas multidisciplinares deverão integrar um elemento com funções de coordenação, que deverá ser um professor com habilitação profissional para o 1.º CEB, que articulará toda a sua ação de supervisão com os outros intervenientes.

Conclusões

A leitura global dos resultados obtidos remete-nos para a necessidade de adequar as práticas supervisivas aos desafios da complexidade, da globalidade, da mutação, da interatividade e da contextualização aos reptos que nos são colocados pelas sociedades contemporâneas e às exigências reclamadas pelo Processo de Bolonha, já ocorrido há vários anos. Dos discursos dos interlocutores emerge um novo modelo de supervisão, um modelo complexo, mais ajustado às novas contingências e conjuntura, em que a formação é bi-tápica e a prática perdeu espaço e perspetivado para uma maior qualificação dos futuros profissionais em ensino do 1.º CEB e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Um modelo alicerçado em equipas multidisciplinares de supervisão (professores com diferentes formações, onde se inclui o orientador cooperante), elementos fulcrais no processo formativo dos alunos, como facilitadores de aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros professores, através da implementação de estratégias supervisivas impulsionadoras da reflexão e do espírito crítico nos seus formandos.

Salientamos as potencialidades que as equipas supervisivas multidisciplinares podem ter na promoção da dimensão interativa que permitirá a integração de princípios colaborativos, assim como na relação que poderá proporcionar com as dimensões reflexivo-ativa e crítico-transformadora. Não esquecemos, contudo, que os supervisores do estágio se encontram, eles próprios, num processo de desenvolvimento e aprendizagem. Evidenciamos ainda a perspetiva interdisciplinar sobre o conhecimento possibilitada por estas equipas que, a partir dos seus procedimentos colaborativos e aprofundamento do conhecimento nas diferentes áreas do saber, podem permitir melhor dar resposta a questões específicas e impercetíveis para outros que não para eles.

Um modelo de supervisão que pensamos melhor se adequar às exigências da atual formação inicial de professores do 1.º CEB. Este cenário emergente que sobressai do pensamento dos sujeitos participantes no estudo, no nosso entendimento, representa o reconhecimento da natureza complexa e ideológica da supervisão enquanto práxis problematizadora, transformadora e emancipatória. Nesse sentido, consideramos ser importante potenciar uma epistemologia praxeológica de natureza bioecodesenvolvimentista e integradora na formação em estágio, assente em equipas multidisciplinares de supervisão, promotoras de processos de reflexão sobre e para a prática educativa, nos quais a investigação pedagógica deverá desempenhar um papel crucial.

Este modelo de supervisão considera que o(s) futuro(s) professor(es) assume(m) um papel central, apoiado(s) por uma equipa multidisciplinar de supervisão que potencie o seu desempenho e o seu desenvolvimento profissional. Estas equipas multidisciplinares deverão ser formadas por um supervisor de cada uma das áreas disciplinares lecionadas no 1.º CEB e coordenadas por um professor com habilitação profissional em ensino do 1.º CEB. Este modelo de supervisão deve ter em linha de conta, os aspetos biológicos individuais, bioculturais, ecológicos e desenvolvimentistas dos supervisandos e ser integrador, focado em aspetos comuns que combinam diversos modelos de supervisão e permitem a criação de novas abordagens, respeitadoras da singularidade emancipatória de cada indivíduo.

Neste encadeamento, assumimos que os sujeitos que integram as equipas supervisivas que desenvolvem o seu trabalho na formação de professores do 1.º CEB deverão ter uma visão inter e transdisciplinar, uma visão aberta, ultrapassando o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e a sua reconciliação com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual; mas também uma visão conhecedora dos pressupostos associados a um ensino de qualidade no 1.º CEB. A noção de equipa supervisiva

multidisciplinar por nós assumida no presente estudo, acompanha a conceptualização dos teóricos grupelistas que consideram como característica importante o facto de que, nos pequenos grupos, como é o caso destas equipas, ser possibilitado aos intervenientes a possibilidade de todos se verem e se ouvirem em simultâneo, que todos se conheçam e se reconheçam nas suas singularidades e diversidades.

Concluimos que esta equipa multidisciplinar que aceitamos como acrescento de qualidade no processo superviso de formação inicial de professores do 1.º CEB deve ser altamente qualificada, conhecedora dos princípios adstritos e únicos que regem e sustentam o ensino do 1.º CEB de forma única, possibilitadora de diálogos reflexivos, mas também de diálogos entre os diferentes saberes, rumo à excelência do ensino e da aprendizagem. Esta equipa deve nortear o seu trabalho por uma perspetiva de trabalho colaborativo e participado, enquadrado por um cenário superviso ecodesenvolvimentista, numa dinâmica ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora, para o qual apontam Alarcão e Canha (2013).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). Dimensões de Formação. In J. Tavares (Org), Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua (pp. 69-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In Alarcão (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- 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.
- Alarcão, I, & Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Col. Nova CIDInE 5. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. (edição revista e ampliada). São Paulo: Edições.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (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).

- 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 Competency Based Approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fernandes, I., & Vieira, F. (2010). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M., Moreira, I., Barbosa, M., Paiva, & I. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (2.ª ed. revista e aumentada). Mangualde: Edições Pedagogo
- 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.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D., Ruquoy & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (2.ª ed). Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H., & Simões, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares, & A. Moreira (Ed.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp.). Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.
- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rocha, J. (2019). *Formação Inicial de Professores: um modelo emergente de supervisão*. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques, & A. R. Faria (Orgs.). *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal*. Atas do XXV Colóquio da AFIRSE Portugal (pp. 1262-1273). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxv-coloquio-2018/atas-2018/> e <http://hdl.handle.net/10400.19/6216>
- Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, VI (1), 37-42.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

- Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola (pp. 19-92). (1.º vol). Col. Infância. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.