



Liberdade, Equidade e Emancipação

Atas do XV Congresso da

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

Título:

Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE

Organizadores:

Luis Grosso Correia

Tiago Neves

Editor:

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Tratamento gráfico:

eventQualia

Foto de capa:

Marta Azevedo

Suporte:

Eletrónico

Data da publicação:

dezembro 2021

ISBN: 978-989-95390-4-4



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as.



CONCEÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO NO 1.º CEB

João Rocha¹, Tânia Rogg²

¹*Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI, Escola Superior de Educação (PORTUGAL),
jorocho@esev.ipv.pt*

²*Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação (PORTUGAL),
taniarogg@hotmail.com*

Resumo

As práticas de supervisão na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) assumem um papel capital no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores deste nível de ensino. Neste propósito, intentamos averiguar quais as conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB. O estudo é de cariz qualitativo, em que para a recolha de dados foi utilizado o inquérito por entrevista. A entrevista foi aplicada a sete supervisores de uma instituição de ensino superior público e nove orientadores cooperantes das escolas que colaboram com essa mesma instituição. Os resultados obtidos demonstram que a supervisão pedagógica no contexto de formação inicial de professores é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, onde este coloca em prática as aprendizagens teóricas e, num trabalho de colaboração com os supervisores institucionais e o orientador cooperante, desenvolve novas competências. Essas capacidades situam-se no âmbito da reflexão sobre as suas práticas, da gestão de situações de carácter diverso, da visão da educação e do olhar que possui sobre a escola e a sala de aula, sempre com o propósito de promover aprendizagens de qualidade, quer individuais, quer coletivas dos alunos, assim como, do próprio professor em formação, na edificação do seu perfil como futuro professor. As conclusões do estudo evidenciam que as práticas de supervisão são fundamentais na formação dos futuros professores do 1.º CEB e estas devem ser sustentadas num trabalho colaborativo de formação interativa, envolvendo o orientador cooperante, o supervisor e o formando/professor em formação.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Supervisão Pedagógica, Prática de Ensino Supervisionada, Supervisor Institucional, Orientador Cooperante.

Abstract

Supervisory practices in the initial teacher training of primary school assume a key role in the personal and professional development of future teachers at this level of education. In this regard, we intend to ascertain which supervisors' views on supervisory practices in the primary school. The study is of a qualitative nature, in which the interview survey was used for data collection. The interview was applied to seven supervisors from a public higher education institution and nine cooperative advisors from schools that collaborate with that same institution. The results obtained demonstrate that pedagogical supervision in the context of initial teacher training is fundamental for the personal and professional development of the teacher in training, where he puts theoretical learning into practice and, in a collaborative work with institutional supervisors and the cooperating supervisor, develops new skills. These capacities are within the scope of reflection on their practices, the management of situations of a different nature, the vision of education and the view they have on the school and the classroom, always with the purpose of promoting quality learning, either individually or collectively by students, as well as by the teacher in training, in building his profile as a future teacher. The conclusions of the study show that supervisory practices are fundamental in the training of future teachers of the primary school and these must be supported in a collaborative work of interactive training, involving the cooperating supervisor, the supervisor and the trainee/teacher in training.

Keywords: initial teacher training of primary school, pedagogical supervision, supervised teaching practice, institutional supervisor, cooperating advisor.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, no passado muito ambicionada, tem, ao longo dos últimos anos, vindo a revelar-se muito pouco atrativa profissionalmente, seja por questões económicas, políticas, físicas ou psicológicas. Esta escassez de atratividade exterioriza-se no cada vez menor número de alunos inscritos nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, patenteando-se uma adesão dos jovens a outras profissões que não a de professor. Porém, a formação inicial de professores tem interpreendido um esforço de adaptação a esta falta de interesse dos jovens pela profissão de professor, espelhado na tentativa de melhoria da formação possibilitada, nomeadamente no âmbito das práticas pedagógicas e no que reporta às práticas de supervisão. No prosseguimento das diretrizes procedentes do tratado de Bolonha, segundo Formosinho e Niza (2001), a formação de professores foi regulamentada, em Portugal de modo significativo, originando transformações estruturantes, especificamente na organização das práticas pedagógicas que até essa data patenteava dissemelhantes modelos curriculares da formação inicial de professores. Salientamos a preconização legal estipulada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, a que associamos, em linha com Gonçalves (2015), a organização curricular de um plano de estudos que deve ter como princípio norteador, o desenvolvimento profissional dos formandos/futuros professores, agregando-se a este aspeto, o incremento de uma postura crítica e reflexiva em relação ao contexto de trabalho. Evidenciamos ainda, no que reporta aos aspetos organizativos, as condições para a realização da prática de ensino supervisionada (PES), impondo a consolidação das relações entre as instituições de formação e as escolas cooperantes, tal como, relevamos a formação dos orientadores cooperantes. Alarcão e Tavares (2003) enfatizavam que a formação inicial de professores, na dimensão profissional, conjectura uma parceria entre as instituições de formação inicial e as escolas cooperantes de modo a alavancar o desenvolvimento de uma cultura de formação institucional no processo de formação. Os autores advogam uma perspetiva interativa que impõe a ambas as instituições, o debate e negociação do projeto de formação, atitudes partilhadas, definição e identificação dos objetivos, planificação conjunta, co-aprendizagem institucional, indagação sobre as práticas, boa comunicação, um procedimento de avaliação conjunto com os mesmos parâmetros, reflexão para a ação, na ação e sobre a ação e a investigação conjunta. Assumem assim, neste âmbito, capital relevância, as práticas de supervisão na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), enquanto promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos/futuros professores. Práticas de supervisão estas, que deverão ser ancoradas numa “supervisão pedagógica diligente, sustentada numa dinâmica eficiente, profícua, exigente e rigorosa dos pontos de vista teórico, organizacional e operacional” (Rocha, 2018, p. 711). Tomando como pressuposto o anteriormente enunciado, fomos conduzidos à concretização de um estudo que nos permitisse averiguar as conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB. O estudo é sustentado pelo pensamento de sete supervisores institucionais e nove orientadores cooperantes.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Nos nossos dias, as escolas são acareadas com os perseverantes desenvolvimentos de âmbito político, social, cultural, religioso e tecnológico; sendo assim, impelidas a jornadas de “braço dado” com estes progressos, de modo a viabilizarem um ensino atualizado. Para que tal ensino ocorra, é imperiosa uma formação de professores competentes “capazes de tomar decisões e efetuarem escolhas fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo” (Alarcão, Cachapuz, Medeiros & Jesus, 2005, pp. 19-20). A formação inicial de professores, na perspetiva de Rocha (2019, p. 1262), particularmente a formação inicial de professores do 1.º CEB, “tem vindo a despertar, de forma crescente e continuada, o interesse e a motivação de diferentes intervenientes na área da educação, para um aumento da qualificação e credibilização da formação destes profissionais da educação”. Esta formação é uma das etapas capitais da carreira docente, em que a PES, particularmente, o estágio se arroga como um dos momentos mais significativos, potenciador de aprendizagens e aquisição de competências, ou seja, é “neste contacto com o espaço real de ensino que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa atividade educativa (Batista, Graça & Queirós, 2014, p. 78)”. Em termos legais, a PES insere-se na componente de iniciação à prática profissional e “é concebida numa perspetiva 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” (alíneas d) e e), do n.º 1 do art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Na alínea b), do n.º 1, do art.º 11.º deste documento, preconiza-se uma outra norma das atividades incluídas na componente de iniciação à prática profissional, que é a de proporcionar “aos

formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula.” A PES, segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, ponto 2, “corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (p. 2821).

Ressaltamos, que no texto aqui exposto, a PES, é por nós compreendida como

um conhecimento direto da práxis educativa que se desenvolve nas instituições escolares, constituindo também uma oportunidade para o formando/futuro professor tomar contacto com os contextos onde irá futuramente desenvolver o seu trabalho e iniciar-se na docência. Este momento tão importante para a formação dos futuros docentes não pode ser visto como um complemento do currículo formativo, mas uma componente substancial do mesmo (Rocha, 2016, p. 231).

Neste sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior (Institutos Politécnicos e Universidades), assim como as escolas cooperantes, procedam ao necessário acompanhamento, e apoio dos professores em formação. Este acompanhamento é realizado fundamentalmente através da supervisão das práticas pedagógicas em contexto, sendo esta indispensável para o desenvolvimento global do professor em formação, com o principal propósito de o avaliar, através das observações e das reflexões conjuntas promovidas pelos supervisores, os orientadores cooperantes e o formando/futuro professor, de modo a que o professor em formação adquira as competências e conhecimentos intrínsecos à docência. A supervisão assume assim um particular destaque nas práticas pedagógicas, devendo ser ponderada como “um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio dever” (Sá-Chaves, 2000, p. 127), de modo a propiciar as melhores condições para que o professor em formação se desenvolva pessoal e profissionalmente. As aprendizagens pedagógicas do professor em formação inicial devem-se essencialmente às PES, suportada numa supervisão pedagógica, que se revela, nas palavras de Mesquita e Roldão (2017), como uma ação profissional que “exige ações (mais do que intenções) refletidas, sustentadas em processos de interação e (trans)formação, com implicações nos diferentes contextos de formação, revelando formas de ensinar e de aprender, sempre com a intencionalidade de melhorar a qualidade profissional de todos” (p.76). Rocha (2016) defende que a supervisão se constitui como “um processo de desenvolvimento e aprendizagem incorporado, assimilado e compreendido pela escola e por toda a comunidade educativa, com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem, tendo como objetivo primeiro o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, assumindo papel relevante em toda esta dinâmica – o supervisor pedagógico” (p. 136). Este supervisor, segundo o autor, exerce uma função que “obriga a uma leitura arguta do planeta, da sociedade, da escola, da cultura, dos contextos, dos alunos (p. 199). Alarcão e Tavares (2003) destacam que o supervisor deve ser um sujeito aberto, de contactos fáceis, humanos, flexíveis e repleto de recursos que disponibiliza. Este deve ter a capacidade de saber escutar, de prestar atenção, de compreender, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar, de integrar as perspetivas dos formandos, de procurar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, assim como de comunicar verbal e não-verbalmente. Os supervisores, na nossa perspetiva, devem ser aqueles que observam e analisam a prática dos supervisandos, inferindo reflexivamente e construtivamente na relação entre os dois, ambicionando metamorfosear o conhecimento teórico-empírico em conhecimento profissional validado pela sistematização. Estes devem adotar uma atitude crítica e reflexiva, por meio de um discernimento de transformação pela práxis/practicum contextualizada na realidade.

Não podemos, contudo, deixar de realçar que o supervisor deve possuir capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas, assim como, avaliativas. Relevamos ainda que o supervisor não poderá apenas dominar “os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas”, mas também possuir “uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias” e que tenha desenvolvido “um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio” e que possua “uma atitude permanente de bom senso” (Alarcão & Tavares, 2003, p.59). Segundo Rocha (2016, p. 203), é desejável que no seu perfil, o supervisor possua “as capacidades de planeamento, observação, metodologia, liderança, orientação, proactividade, iniciativa, dinamismo, acessibilidade, análise, persuasão, eficiência, compreensão, capacidade, produção, apoio, inovação, cooperação, criatividade, interpretação, avaliação, ética, deontologia, segurança, auxílio, integração, interesse, comunicação, colaboração, lealdade, incentivo, atenção, atualização, conhecimento e sabedoria”. Em linha com Alarcão e Tavares (2003), um supervisor será um “professor de valor acrescentado” (p. 151). Ao supervisor cabe assim a tarefa de

supervisionar, procurando impulsionar nos atores educativos a ideia de que devem pensar reiteradamente sobre si enquanto imersos no contexto educacional e nas suas práticas, transpondo inevitavelmente a uma perseverante invitation ao autoexame permanente, para a exercitação da autocrítica e autovigilância contínua sobre si e sobre as suas práticas (Leal & Henning, 2009).

No âmbito da PES, destacamos que nos processos supervisivos, os supervisores institucionais e os orientadores cooperantes desempenham papéis imprescindíveis de supervisão. Estes supervisores deverão possuir uma visão pedagógica e uma visão político educacional (Machado, 2000), devendo ser promotores do diálogo, de uma atitude responsável no formando, de partilha de ideias, de saberes, de sentimentos, aceitando a perspectiva do professor em formação, mas por outro lado, dar a conhecer o seu ponto de vista. Estes supervisores devem ser capazes de “ouvir, promover a colaboração, a autorregulação, a cooperação e a reflexão (Mesquita & Roldão, 2017, p. 75). Não podemos, porém, deixar de evidenciar o papel do professor em formação, dada a sua centralidade em todos os processos de supervisão. De acordo com o Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro,

o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projeto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as atividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a atividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sociocultural ou desportivo (Preâmbulo).

Vieira (2010) sustenta que o papel do professor em formação se operacionaliza a partir de quatro tarefas fundamentais: i) reflexão; ii) experimentação; iii) regulação e; iv) negociação. O professor em formação durante as suas práticas pedagógicas, tem a responsabilidade de assumir o compromisso total com os alunos envolvidos, sempre com o objetivo de promover o sucesso nas aprendizagens dos mesmos. Durante o seu período de estágio, este terá de desenvolver um bom trabalho colaborativo, com a envolvimento dos supervisores institucionais, do orientador cooperante, dele próprio e dos elementos pertencentes ao seu grupo de estágio (caso existam).

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Problema e objetivos

Neste estudo, intentamos averiguar as conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB, a partir de uma reflexão suportada nas palavras de sete supervisores de uma instituição de ensino superior público e de nove orientadores cooperantes das escolas que colaboram com essa mesma instituição. O estudo tem subjacente a seguinte questão: *Quais as conceções dos supervisores relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos/futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB?*

Em particular pretendemos: i) Compreender a importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB; B; ii) Perceber quais as características fundamentais da supervisão; iii) Perceber quais os aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores, no âmbito da PES; iv) Compreender a relação da formação com as práticas instituídas.

3.2. Participantes

O estudo, como indicado em momento anterior, contou com o contributo de sete supervisores de uma instituição de ensino superior público da região centro de Portugal e de nove professores do 1.º CEB, na qualidade de orientadores cooperantes das escolas que colaboram com essa mesma instituição, pertencentes à região centro. A seleção dos participantes foi efetuada de forma criteriosa e intencional. Essa seleção foi sujeita a determinados critérios que nos permitissem aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (práticas de supervisão no 1.º CEB), em linha com Vale (2000). A seleção dos orientadores cooperantes prendeu-se com o facto de estes terem um vínculo protocolar com a instituição de ensino superior público da região centro de Portugal, ao nível do acompanhamento dos formandos/estagiários que frequentam o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, em contexto de 1.º CEB. Quanto aos supervisores institucionais, como se depreende, a sua escolha deveu-se ao facto de estes serem os responsáveis pelo acompanhamento ao nível supervisivo dos estagiários que frequentam o referido Mestrado; além da facilidade de acesso à sua participação no presente estudo.

3.3. Metodologia

No presente estudo, assentimos 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). Evidenciamos que privilegiámos uma abordagem qualitativa que favorece, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Esta abordagem possibilitou-nos a descrição do fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois, neste estudo, empreendemos um esforço para capturar e compreender as perspetivas e os pontos de vista dos sujeitos sobre o assunto em estudo, em linha com Bogdan e Biklen (1994).

Com o propósito de atingir os objetivos definidos, apoiados numa metodologia qualitativa, usámos, como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por entrevista (semiestruturada), na esteira de Ghiglione e Matalon, (2001); David e Sutton (2004) e Gray (2009). A partir da entrevista, objetivámos a análise do pensamento e das conceções e representações dos participantes no estudo. Arrogámos a entrevista na perspetiva de Haguette (2010), como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p.81). 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 análise das entrevistas, utilizámos a *análise de conteúdo*, nas perspetivas de Bardin (2004) e Flick, (2009), tentando obter o significado das informações recolhidas.

4. RESULTADOS

Os interlocutores do estudo, quanto à importância atribuída às práticas de supervisão no 1.º CEB, destacam, a permissão da aquisição de novas aprendizagens (3) e a ajuda ao professor em formação na sua evolução e melhoria (3) (orientadores cooperantes). Quanto aos supervisores institucionais, estes salientam as práticas de supervisão enquanto espaço de reflexão (2), que as práticas permitem o apoio na transformação do conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico (2) e viabilizam o apoio no contacto com as turmas (1) (cf. Tabela 1). Evidenciamos que os dados apresentados na Tabela 1 estão em linha com o pensamento de Alarcão e Roldão (2008); Richards (1990); Sergiovanni e Starratt (2007); entre outros.

Tabela 1. Importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão

Categoria	Subcategoria	Indicadores	N
1. Importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB	1 . 1 . Orientadores cooperantes	Aquisição de novas aprendizagens	3
		Ajuda ao professor em formação a evoluir e a melhorar	3
	1 . 2 . Supervisores institucionais	Constituem um espaço de reflexão	2
		Possibilitam o apoio na transformação do conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico	2
		Permitem o apoio no contacto com as turmas	1

Na tentativa de perceber as características fundamentais da supervisão atentadas pelos supervisores, estes foram questionados sobre as mesmas, inferindo-se dos seus relatos (cf. Tabela 2), no que se refere aos orientadores cooperantes, que estes, na sua totalidade, consideram que a supervisão se caracteriza por princípios como a orientação (9). Dois (2) dos inquiridos atentam que a supervisão se determina pelo acompanhamento (2) e, pelo menos um (1) dos entrevistados indica como uma dos seus atributos, o feedback, a reflexão, a regulação, a autorreflexão, a autocrítica, a experimentação, a avaliação e o auxílio na planificação. Quanto aos supervisores institucionais, estes consideram que a supervisão arroga como principais particularidades, a reflexão (4), o profissionalismo (4), a orientação (3), a ajuda (3), um olhar externo (2), a crítica (2), a empatia (2), a motivação (1), o encorajamento (1), a criatividade (1), a observação (1), a confiança no estagiário (1), o encorajamento (1), a colaboração (1) e, a comunicação (1). A partir da análise da Tabela 2, é-nos dado verificar que as opiniões dos entrevistados convergem no que reporta à orientação (9+2=11) e à reflexão (1+4=5), o que vai ao encontro da perspetiva de Alarcão e Tavares (2003), quando referem que a supervisão de professores em formação é entendida como “o processo em que um professor,

em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” e tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor” (p.16).). A “orientação”, tal como a “reflexão” são muito valorizadas por Alarcão e Canha (2013), Alarcão e Tavares (2003); Sá-Chaves (2009), Schön (2000), entre muitos outros. Os dados obtidos estão em linha com os pensamentos de Alarcão e Tavares (2003) e Schön (2000), apontando como defendido pelos autores, para que os processos supervisivos se constituem como oportunidades únicas e irrepetíveis de integração e de construção de novas significações pessoais e irrepetíveis de integração e de edificação de novas significações pessoais, em direção a patamares mais intrincados de exercício pessoal e profissional, estratégias impulsionadoras de reflexão, indagação de si próprio e dos outros; tais como, exibição de dúvidas, incertezas, dubiedades, indecisões, inquietações e de pontos de vista, discussão conjunta, em grupo sobre os mesmos. Assumem aqui particular importância, o confronto com pontos de vista desiguais ou submissão ao feedback do orientador cooperante, do supervisor institucional e dos colegas de PES. Destacam-se ainda, a resolução de problemas em grupo, o diálogo entre supervisores e supervisandos(s) sobre os “comos” e os “porquês” das práticas de ambos, a preparação de diários sobre as experiências vivenciadas, a escrita de narrativas ou a elaboração de relatórios. A cooperação e interação na aprendizagem, o reconhecimento da necessidade e do valor do apoio e da ajuda dos outros, a observação do *modus operandi* dos colegas de PES e posterior diálogo crítico-reflexivo entre todos e a observação do *modus operandi* do orientador cooperante, acompanhada de prática/practicum, feedback, reforço e monitorização são aspetos capitais no que reporta à supervisão.

Tabela 2. Características fundamentais da supervisão

Categoria	Subcategoria	Indicadores	N
2. Características fundamentais da supervisão	2.1. Orientadores cooperantes	Orientação	9
		Acompanhamento	2
		Feedback	1
		Reflexão	1
		Regulação	1
		Autorreflexão	1
		Autocrítica	1
		Experimentação	1
		Avaliação	1
		Auxílio na planificação	1
	2.2. Supervisores institucionais	Reflexão	4
		Profissionalismo	4
		Orientação	3
		Ajuda	3
		Olhar externo	2
		Crítica	2
		Empatia	2
		Motivação	1
		Encorajamento	1
		Criatividade	1
Observação	1		
Confiança no estagiário	1		
Encorajamento	1		
Colaboração	1		
Comunicação	1		

Quanto aos aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores, no âmbito da PES (cf. Tabela 3), os orientadores cooperantes apontam, maioritariamente, para o domínio dos conhecimentos científicos (5), o saber estar na sala de aula (4) e a adequação da metodologia (4). Indicam ainda aspetos como, a adaptação da linguagem (2), o saber planificar (2), a segurança (2), a diversidade (2), ter uma visão alargada sobre a turma (2), a criatividade (2), a pontualidade (2), o material utilizado (2), a relação com os alunos (2) e a imposição de regras (2). Com apenas uma indicação (1) surge, o conhecimento dos alunos e os seus interesses, a interdisciplinaridade, a assiduidade, as estratégias utilizadas na sala de aula e o desenrolar da aula. Por seu lado, os supervisores institucionais, valorizam, maioritariamente, os conteúdos científicos (5), reportando-se também à criatividade (2), à relação do professor com o aluno e vice-versa (2), às estratégias pedagógicas (2), à aceitação de críticas (2), à pontualidade (2), à assiduidade (2) e à

capacidade de aplicar os conhecimentos (2). Com uma menção por um dos interlocutores (1) assomam: a planificação, a articulação dos conteúdos, a capacidade do professor em formação dar o lugar de destaque ao aluno, o supervisor não ir com uma ideia pré-concebida sobre o desempenho do aluno, ser capaz de se autoavaliar, ser organizado, ser autónomo, ter iniciativa, ser empenhado, estar motivado, ter atitude, adequar a linguagem, saber estar, ter conhecimento do currículo e estabelecer relações entre o conhecimento e a vida real. É-nos dado verificar que os interlocutores valorizam diferentes aspetos em relação aos futuros professores, no âmbito da PES, apenas convergindo nas menções da criatividade (2+3=5), das estratégias pedagógicas (1+2=3), na pontualidade (2+2=4) e no saber planificar (2+1=3).

Dada a escassa ou mesmo ausência de estudos sobre esta problemática, cumpre-nos referir que os aspetos consignados pelos supervisores vão ao encontro do defendido por diferentes autores, como Alarcão e Canha (2013); Alarcão e Tavares (2003); Mesquita e Roldão (2017); Rocha (2016), entre outros, no que reporta ao apoio e ajuda que deve ser prestada pelos supervisores, ou seja, aos princípios subjacentes aos processos supervisivos.

Tabela 3. Aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores

Categoria	Subcategoria	Indicadores	N
3. Aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores, no âmbito da PES	3.1. Orientadores cooperantes	Dominar os conhecimentos científicos e pedagógicos	5
		Saber estar na sala de aula	4
		Adequar a metodologia	4
		Adaptar a linguagem	2
		Saber planificar	2
		Segurança	2
		Diversidade	2
		Ter uma visão alargada sobre a turma	2
		Criatividade	2
		Pontualidade	2
		Material utilizado	2
		Relação com os alunos	2
		Impor regras	2
		Conhecer os alunos e os seus interesses	1
		Interdisciplinaridade	1
		Assiduidade	1
		Estratégias pedagógicas	1
	Desenrolar da aula	1	
	3.2. Supervisores institucionais	Conteúdos científicos	5
		Criatividade	3
		Relação do professor com o aluno e vice-versa	2
		Estratégias pedagógicas	2
		Aceitar críticas	2
		Pontualidade	2
		Assiduidade	2
		Capacidade de aplicar os conhecimentos	2
		Saber planificar	2
		Articulação dos conteúdos	1
		Capacidade de o professor em formação dar o lugar de destaque ao aluno	1
		Não ir com uma ideia pré-concebida sobre o desempenho do aluno	1
		Ser capaz de se autoavaliar	1
		Organização	1
		Autonomia	1
Iniciativa		1	
Empenho	1		
Motivação	1		
Atitude	1		
Adequação da linguagem	1		
Saber estar	1		
Conhecimento do currículo	1		
Estabelecer relações entre o conhecimento e a vida real	1		

A partir da análise da Tabela 4 verificamos a existência de opiniões distintas, quer dos orientadores cooperantes quer dos supervisores institucionais.

Tabela 4. Relação da formação dos supervisores com as práticas instituídas

Categories	Subcategorias	Indicadores	N
4. Relação da formação dos supervisores com as práticas instituídas	4.1. Orientadores cooperantes	Necessidade de formação em relação às práticas instituídas	5
		Ausência de necessidade de formação em relação às práticas instituídas	4
		Necessidade de formação em Supervisão Pedagógica	4
		Necessidade de formação de práticas em sala de aula	1
	4.1. Supervisores institucionais	Ter lecionado num dos ciclos	1
		Contemplar visões holísticas de como é que é a supervisão	1
		Desenvolver a relação do supervisionado com o supervisor	1
		Existência de mais formações em Supervisão	1
		Ter formação científica na área para a qual vão supervisionar	1
		Haver uma formação sobre a Escola	1
		Ter acesso a estudos relacionados com a realidade local	1
		Refletir em torno da escola	1
		Organizar eventos entre supervisores de todas as áreas	1

A maioria dos orientadores cooperantes (5) considera importante a existência de formação complementar em relação às práticas instituídas; todavia, ressalta que quatro (4) dos inquiridos consideram que essa não é necessária. Como formação complementar, quatro (4) dos entrevistados consideram ser necessária formação em Supervisão Pedagógica e um (1) formação em práticas de sala de aula. Dos participantes que consideram importante a formação complementar, quatro deles possui formação em Supervisão, considerando-a necessária para as práticas de sala de aula. A importância atribuída à “necessidade de formação complementar”, está instituída na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, onde é referenciado, “o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais.” (art.º 35.º, n.º 1); assim como no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, art.º 26.º n.º 1, onde é consignado, “melhorar a competência profissional (...) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo”. Quanto aos cinco participantes que atentam não ser necessária formação, estes apontam para a experiência em sala de aula como suficiente para a promoção de novas aprendizagens.

I: acha que as necessidades exigidas pelas práticas de supervisão vão ao encontro daquilo que lhe foi ensinado durante a sua formação?

OC6: sim, acho que sim.

I: o que acha que poderia ser mais valorizado na formação para orientadores cooperantes e que é essencial nas práticas de supervisão?

OC6: agora assim de repente nada...o resto vem com a experiência”.

A perspetiva apresentada por estes quatro professores do 1.º CEB inquiridos é contrária ao perspetivado pelo “desenvolvimento profissional” que se edifica não apenas no domínio de conhecimentos sobre o ensino sustentados na prática, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, aptidões associadas ao processo pedagógico, entre outras. Os professores terão de mobilizar nas suas práticas não apenas saberes específicos das áreas disciplinares que lecionam, mas um integrado de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, naturalmente, para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal. Silva (2000) reforça que o desenvolvimento profissional envolve três dimensões fundamentais: “a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o acto educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, auto percepção, motivações, expectativas)” (p. 103).

Quanto às concepções dos supervisores institucionais, estes patenteiam opiniões distintas entre si, sugerindo diversas e diferentes formas de promover novas aprendizagens: promover formações de supervisão e científicas, na área para a qual vão supervisionar, num cenário de um conhecimento mais profundo daquilo que é a Escola, proporcionar o acesso a estudos relacionados com a realidade local, promover momentos de reflexão sobre a Escola e organizar eventos entre supervisores em

todas as áreas. Face às necessidades sentidas nas práticas de supervisão, consideram fundamental que o supervisor tenha lecionado num dos 3 ciclos de ensino, contemple visões holísticas de como é que é a supervisão, e que esta desenvolva a relação do supervisionado com o supervisor e reflita em torno da Escola.

Os dados, na generalidade, remetem-nos para a necessidade de formação em relação às práticas instituídas, formação essa que situa no âmbito das competências nucleares (científicas, técnicas), transversais ou genéricas e específicas, tal como defendido por Lucia e Lepsinger (1999).

5. CONCLUSÕES

Após a apresentação dos resultados do estudo, cumpre, em termos conclusivos gerais, referir que os resultados obtidos demonstram que a supervisão pedagógica no âmbito da formação inicial de professores do 1.º CEB é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação deste nível de ensino. Estes professores operacionalizam, na prática, conhecimentos teóricos, onde em colaboração com os supervisores (orientadores cooperantes e supervisores institucionais) potencializam novas competências. Essas aptidões posicionam-se ao nível da reflexão sobre as suas práticas e as dos outros, da gestão de situações diversas, da conspeção da educação e da visão que tem sobre a sala de aula e a escola, norteadas pela promoção de aprendizagens de qualidade, de âmbito individual e coletivo dos alunos, tal como do próprio professor em formação.

Mais especificamente, salientamos, no que reporta à importância atribuída pelos supervisores (orientadores cooperantes e supervisores institucionais) às práticas de supervisão no 1.º CEB, que as práticas de supervisão são fundamentais na formação de futuros professores, na medida em que estas potenciam a orientação, o apoio, o acompanhamento e a reflexão sobre a sua prática pedagógica desenvolvida em contexto real com uma turma do 1.º CEB, de forma colaborativa. Práticas pedagógicas estas, onde o professor em formação transforma o conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico e estas tornam-se um espaço de reflexão. As práticas de supervisão assumem particular importância, dado possibilitarem a ajuda e orientação na colocação em prática dos conhecimentos adquiridos teoricamente; assim como, um contacto com as turmas, apoiado e orientado pelas mesmas. As práticas de supervisão permitem assim a aquisição de novas aprendizagens e ajudam o professor em formação a evoluir e a melhorar.

Quanto às características fundamentais da supervisão concluímos que estas se colocam ao nível da orientação, da reflexão, do profissionalismo, da ajuda, do olhar externo, do acompanhamento, da crítica, da empatia, da motivação, do encorajamento, da criatividade, da observação, da confiança no estagiário, da colaboração, da comunicação, do feedback, da regulação, da autorreflexão, da autocrítica, da experimentação, da avaliação e do auxílio na planificação.

Os aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores, no âmbito da PES, situam-se ao nível do domínio dos conhecimentos científicos, do saber estar na sala de aula, da adequação da metodologia, da adaptação da linguagem, do saber planificar, da segurança e da diversidade, ter uma visão alargada sobre a turma, da criatividade, da pontualidade, do material utilizado, da relação com os alunos, da imposição de regras, da relação do professor com o aluno e vice-versa. São também considerados aspetos como, as estratégias pedagógicas, a aceitação de críticas, a pontualidade, a assiduidade, a capacidade de aplicar os conhecimentos, o conhecimento dos alunos e os seus interesses, a interdisciplinaridade, a assiduidade, as estratégias utilizadas na sala de aula e o desenrolar da aula, a planificação e a articulação dos conteúdos. São ainda reconhecidos, a capacidade de o professor em formação dar o lugar de destaque ao aluno, o supervisor não ir com uma ideia pré-concebida sobre o desempenho do aluno; o formando ser capaz de se autoavaliar, de ser organizado, de ser autónomo, de ter iniciativa, de ser empenhado, de estar motivado, de ter atitude, de adequar a linguagem, de saber estar, de ter conhecimento do currículo e de estabelecer relações entre o conhecimento e a vida real.

Por último, no que concerne à relação da formação com as práticas instituídas, do estudo ressalta a necessidade de formação em supervisão de práticas em sala de aula. Salientamos que os orientadores cooperantes consideram relevante a formação complementar em relação às práticas instituídas, apontando também para a necessidade de formação em Supervisão. Os supervisores institucionais consideram relevante para a efetivação da função de um modo o mais adequada possível, a importância de terem lecionado no ciclo de exercício da função; assim como, possuírem visões holísticas de como é que é a supervisão e o desenvolvimento da relação do supervisionado com o supervisor. Destacamos ainda a necessidade de mais formações em Supervisão, por parte dos supervisores institucionais, e mais formação sobre a Escola. É apreciada, como significativa, a formação científica na área da supervisão para a qual vão supervisionar, a acessibilidade a estudos

relacionados com a realidade local, a reflexão em torno da escola e a organização de eventos entre supervisores de todas as áreas. Concluímos assim que, a formação em supervisão é importante, tal como a formação científica na área de formação, daí a necessidade de criação e frequência de ações de formação especializadas. Importa ainda salientar, a falta de formação no âmbito da supervisão, manifesta tanto pelos supervisores como pelos orientadores cooperantes.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas?. In Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 217-237.
- Alarcão, I., Cacahapuz, A., Medeiros, T., & Pedrosa de Jesus, H. (2005). *Supervisão. Investigação em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores/Direcção Regional da Educação/ Universidade dos Açores.
- Alarcão, I.; Canha, B. (2013) *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo. (3ª ed)*. Lisboa: Edições 70
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Gray D. (2009). *Doing Research in the Real World. (2nd ed)*. Col. Précis. London; Sage Publications Ltd.
- Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro (Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro (Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior).
- 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).
- Flick, U., Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2001). *Iniciação à Prática Profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores, Projeto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- Ghiglione, R.; & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática. (4th ed)*. Lisboa: Celta Editora
- Gonçalves, D. (2015). *Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir*. In *Formação Inicial de Professores [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015]*, (pp. 304-303). ISBN 978-972-8360-94-8. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezem
- Haguette, T. M. (2010). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. São Paulo: Editora Vozes.
- Leal, A. & Henning, P. (2009). *Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 251-266.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo-estabelece o quadro geral do sistema educativo).

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (2.ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.

Lucia, A., & Lepsinger, R. (1999). *The Art and Science of Competency Models*. San Francisco: JosseyBass/Pfeiffer.

Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Silabo.

P. Vaz (Eds.). *Livro de resumos do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2018)*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança. ISBN 978-972-745-240-8. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/17373> e <http://hdl.handle.net/10400.19/6211>

Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Rocha, J. (2018). O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB. In R. P. Lopes, M. L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, J. Sousa, M. V. Pires, C. Mesquita, M. R. Patrício, &

Richards, J. (1990). The dilemma of teacher education in second language teaching. In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.

Rocha, J. (2019). *Formação Inicial de Professores: um modelo emergente de supervisão*. In J. Pinhal, C. Cavaco, M.ª J. Cardona, F. Costa, J. Marques, & A. R. Faria (Orgs.) (2019). *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. ISBN: 978-989-8272-35-5. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxv-coloquio-2018/atas-2018/> e <http://hdl.handle.net/10400.19/6216>.

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.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition*. (8th ed). New York: McGraw-Hill.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.

Silva, A. M. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, F. (2010). *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. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.