

A INVESTIGAÇÃO, A FORMAÇÃO, AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO 30 anos de AFIRSE em Portugal

La recherche, la formation, les politiques
et les pratiques en éducation.
30 ans d'AFIRSE au Portugal

Organizadores

João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria



2019

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal

La recherche, la formation, les politiques
et les pratiques en éducation –
30 ans d'AFIRSE au Portugal

Organizadores

João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria



2019

ATAS DO XXV COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
1, 2 e 3 de fevereiro de 2018
LISBOA

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal

ISBN: 978-989-8272-35-5

ATAS DO XXV COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
1, 2 e 3 de fevereiro de 2018
LISBOA

Organizadores

João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

janeiro de 2019

Edição

AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa

Instituto de Educação
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa
Portugal

www.afirse.ie.ul.pt

Comissão organizadora | Comité d'organisation

Ana Paula Caetano | Instituto de Educação – ULisboa
Ana Rita Faria | Instituto de Educação – ULisboa
Belmiro Cabrito | Instituto de Educação – ULisboa
Carmen Cavaco | Instituto de Educação – ULisboa
Fernando Albuquerque Costa | Instituto de Educação – ULisboa
Frédérique Lerbet-Sereni | Co-Présidente de l'AFIRSE
Joana Marques | Instituto de educação – ULisboa
João Pinhal | Presidente da AFIRSE Portugal
José Brites Ferreira | ESE – Inst. Politécnico de Leiria
Júlia Ferreira | AFIRSE Portugal
Louis Marmoz | Ancien Président de l'AFIRSE
Manuela Esteves | Instituto de educação – ULisboa
Maria Ângela Rodrigues | Instituto de educação – ULisboa
Maria Carmo Vieira da Silva | U Nova de Lisboa
Maria João Cardona | ESE – Inst. Politécnico de Santarém
Patrícia Rosado Pinto | FCM – U Nova de Lisboa
Patrick Boumard | Co-Président de l'AFIRSE
Sofia Viseu | Instituto de educação – ULisboa
Véronique Attias-Delattre | Secrétaire Générale de l'AFIRSE

Conselho Científico | Conseil Scientifique

Membros nacionais / Membres nationaux

Abílio Amiguinho, Instituto Politécnico de Portalegre
Albano Cordeiro Estrela, Universidade de Lisboa
Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal
Ana Paula Caetano, Universidade de Lisboa
Ana Pina, Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, Almada
Ana Rita Faria, Universidade de Lisboa
António Sampaio da Nóvoa, Universidade de Lisboa
Belmiro Gil Cabrito, Universidade de Lisboa
Carlinda Leite, Universidade do Porto
Carmen Cavaco, Universidade de Lisboa
Cecília Galvão, Universidade de Lisboa
David Rodrigues, Universidade de Lisboa
Diogo Moreira Esteves, Universidade de Lisboa
Domingos Fernandes, Universidade de Lisboa
Feliciano Veiga, Universidade de Lisboa
Fernanda Veiga Gomes, Universidade de Lisboa
Fernando Albuquerque Costa, Universidade de Lisboa
Florbela Luís de Sousa, Universidade de Lisboa
Helena Araújo, Universidade do Porto
Helena Peralta, Universidade de Lisboa
Isabel Freire, Universidade de Lisboa
Jesus Maria Sousa, Universidade da Madeira
Joana Marques, Universidade de Lisboa
João Barroso, Universidade de Lisboa
João Pedro da Ponte, Universidade de Lisboa
João Pinhal, Universidade de Lisboa
Joaquim Machado, Universidade Católica Portuguesa, Porto
Joaquim Pintassilgo, Universidade de Lisboa
Jorge Ramos do Ó, Universidade de Lisboa
José Brites Ferreira, Instituto Politécnico de Leiria
Júlia Ferreira, Universidade de Lisboa

Justino de Magalhães, Universidade de Lisboa
Leonor Lima Torres, Universidade do Minho
Luís Miguel Carvalho, Universidade de Lisboa
Luís Tinoca, Universidade de Lisboa
Luisa Cerdeira, Universidade de Lisboa
Manuela Esteves, Universidade de Lisboa
Maria Ângela Rodrigues, Universidade de Lisboa
Maria da Assunção Folque, Universidade de Évora
Maria do Carmo Vieira da Silva, Universidade Nova de Lisboa
Maria de Fátima Chorão Sanches, Universidade de Lisboa
Maria Isabel Lopes da Silva, Ministério da Educação
Maria João Cardona, Instituto Politécnico de Santarém
Maria João Carvalho, U. de Trás-os-Montes e Alto Douro
Maria João Mogarro, Universidade de Lisboa
Maria Teresa Estrela, Universidade de Lisboa
Mariana Dias, Instituto Politécnico de Lisboa
Natália Alves, Universidade de Lisboa
Patrícia Rosado Pinto, Universidade Nova de Lisboa
Pedro Reis, Universidade de Lisboa
Pedro Rodrigues, Universidade de Lisboa
Sofia Viseu, Universidade de Lisboa
Teresa Leite, Instituto Politécnico de Lisboa
Virginio de Sá, Universidade do Minho

Membros internacionais / Membres internationaux

Alain Mougnotte, Université Lyon 1, França
Cécile Goï, Université François Rabelais, Tours, França
Christiane Peyron-Bonjan, Université Aix-Marseille III, França
Dalila Andrade Oliveira, U. Federal de Minas Gerais, Brasil
Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, UNAM, México
Eric Golhen, Centre National Pédagogique Chaingy, França
Fernando Sabirón, Universidad de Zaragoza, Espanha
Florentin Azia, U. Pédagogique Nationale, R. D. do Congo
Frédérique Lerbet-Sereni, Université de Pau, França
Gaspard Mbemba, ENS de Brazzaville, República do Congo
Georges Nahas, Université de Balamand, Líbano
Gérald Boutin, Université du Québec à Montréal, Canadá
Guy Berger, Université Paris 8, France
Ivana Ibiapina, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Jacques Bizet, IUFM de Créteil, França
Jean-Claude Sallaberry, Université Bordeaux IV, França
Jean-Pierre Pourtois, Université de Mons, Bélgica
Lise Bessette, Université du Québec à Montréal, Canadá
Louis Marmoz, U. Versailles Saint Quentin-en-Yvelines, França
Luc Jamet, Université de Bretagne Occidentale, França
Maria Moumoulidou, Université Démocrite de Thrace, Grécia
Marilene Corrêa da Silva Freitas, U. Federal do Amazonas, Brasil
Marjolaine Saint-Pierre, U. du Québec à Montréal, Canadá
Myriam Feldfeber, Universidade de Buenos Aires, Argentina
Olivier Meunier, Université d'Artois, França
Patricia Ducoing, UNAM, México
Patrick Boumard, U. de Bretagne Occidentale, Brest, França
Pierre Fonkoua, ENS de Yaoundé, Camarões
Régis Mallet, Université Bordeaux IV, França
Romuald Normand, Université de Strasbourg, França
Véronique Attias-Delattre, U. Paris-Est Marne-la-Valée, França

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM MODELO EMERGENTE DE SUPERVISÃO

[ID 303]

João Manuel de Oliveira ROCHA

Instituto Politécnico de Viseu; Escola Superior de Educação; CI&DETS, Portugal

Resumo: Os desafios da complexidade, da globalidade, da mutação, da contextualização, da interatividade, da flexibilidade e da preparação para o incerto, os paradigmas de formação, as diversas óticas de desenvolvimento profissional e as diferentes perspetivas de supervisão sobre a Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores, estimulam as instituições de ensino superior para a mudança e para novas e diferentes responsabilidades na formação e desenvolvimento profissional de professores. As oportunidades de mudança plasmadas no atual regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, colocaram novas exigências e alterações à Formação Inicial de Professores, nomeadamente à Prática de Ensino Supervisionada, abrindo oportunidades de renovação do ensino superior. A investigação que desenvolvemos, enquadrada na atual conjuntura de transição paradigmática e de complexidade, tem como finalidade, construir conhecimento no âmbito da supervisão, tendo em vista a identificação da possível emergência de um novo modelo supervisiivo nos discursos sobre a supervisão, perspetivado para uma maior qualificação dos futuros profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para alcançar o objetivo proposto, propusemo-nos desenhar e realizar uma investigação centrada numa abordagem de natureza qualitativa, relacionada com o paradigma fenomenológico-interpretativo, utilizando como instrumento de recolha de dados, o inquérito por entrevista. A entrevista foi aplicada a responsáveis educativos que participaram na criação e/ou adequação dos cursos de Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico aos diplomas legais que regulam a referida formação e a especialistas nacionais de supervisão. Procurando uma leitura global dos resultados obtidos, destaca-se a necessidade de adequar as práticas supervisiivas aos desafios colocados pelas sociedades contemporâneas, pelo que, dos discursos dos interlocutores emerge um novo modelo de supervisão, mais adaptado às novas contingências e conjuntura (em que a formação é bietápica e a prática perde espaço) e perspetivado para uma maior qualificação dos futuros profissionais da educação e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, que denominamos bioecodesenvolvimentista e integrador e que é necessário aproveitar e pôr em prática, possibilitando uma formação mais adequada aos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Supervisão pedagógica, modelos de supervisão.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formação inicial de professores do 1.º CEB

A formação inicial de professores, nomeadamente a formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (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. Este crescendo de importância dá-se a partir da década de 70 e 80, em que a União Europeia alterou toda a formação de professores em ensino de nível superior, com a exceção da Alemanha e da Áustria (cf. Gassner, 2002). Em Portugal, esta mudança verificou-se com a criação das Escolas Superiores de Educação (ESE) (estatuídas pela Portaria n.º 352/86, de 8 de julho) no Ensino Superior Politécnico – ensino com uma tónica marcadamente profissionalizante e ditado por razões de

eficiência e articulação à estrutura económica, preconizado pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, numa lógica, segundo Stoer (1980), de educação liberal e meritocrática, e com a entrada das Universidades Novas (Açores, Aveiro, Évora, Minho e Trás os Montes e Alto Douro) na formação de professores do 1.º CEB e educadores de infância, a partir dos Centros Integrados de Formação (CIFOP). Um curso médio proporcionado pelos Magistérios Primários e que percorreu quatro décadas, desde a sua reentrada em 1942, até ao final da década de oitenta do século XX (cerca de meio século), considerando 1930 como data da sua criação, foi transformado num curso superior com a duração de três anos e a atribuição do grau de bacharel conferido pelos CIFOP e pelas ESE. Este sistema de formação de nível superior de educadores de infância e de professores do “ensino primário”, designado internacionalmente, segundo Formosinho (2000), por “universitarização”, revelou-se, na ótica de Lemos (2004), fundamental para a valorização socioprofissional destes profissionais da educação em Portugal, conduzindo a uma aproximação da titulação e grau de formação aos professores de outros níveis de ensino.

Os bacharelatos em ensino primário e conferentes do diploma de professor do ensino primário, no final da década de 90, foram extintos e substituídos por cursos de licenciatura com a duração de quatro anos, a partir da promulgação da Portaria n.º 413-E/98, de 17 de julho. A modificação das habilitações para a docência no 1.º CEB introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), consignam, pela primeira vez, desde 1990, como habilitação mínima para a docência no 1.º CEB, a licenciatura, posicionando em condições igualitárias, ao nível de habilitações profissionais, todos os educadores de infância e os professores do ensino não superior em Portugal (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro). Conforme Afonso e Canário (200), todo este processo repercute a valorização social e profissional dos professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, num contexto de redefinição das hierarquias tradicionais da profissão docente. A Declaração de Bolonha, cujo objetivo principal se situava, até 2010, na criação do espaço europeu do ensino superior, consubstanciando uma mudança de paradigma de formação, ao nível do ensino superior, veio criar as condições necessárias para que a qualificação, credibilização, valorização social e profissional dos professores do 1.ºCEB aumentasse, a partir da obrigatoriedade da obtenção do grau de mestre para todos aqueles que objetivem ser professores do 1.º CEB, como estipulado no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. O Processo de Bolonha redesenhou assim um novo modelo de formação inicial de professores para os seis primeiros anos de escolaridade. Contudo, apesar de toda esta evolução positiva de que tem vindo a ser objeto a formação inicial de professores do 1.º CEB e de todo este crescendo de interesse e motivação para uma maior valorização dos professores, é-nos dado verificar que ainda perdura algum “caminho para percorrer”. A escola e os professores, dada toda uma conjuntura planetária,

de complexidade e de imprevisibilidade (Morin, 2003), enfrentam novos desafios. As exigências com que os profissionais de ensino se deparam são muitas, as transformações reclamadas pela sociedade do conhecimento, os repto de mudança e os desafios colocados pelo espaço europeu, conduzem à necessidade de uma profunda reflexão sobre a formação inicial de professores de forma sustentada, nomeadamente, ao nível da Prática de Ensino Supervisionada (PES) da formação inicial de professores do 1.º CEB.

A Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores do 1.º CEB

A escola exige profissionais eficazes, responsáveis, conhecedores, reflexivos e conscientes das dificuldades que a docência coloca. A sociedade atual exige que a escola prepare indivíduos com habilidade para o exercício da sua cidadania, conscientes da incerteza do real, das múltiplas dimensões que caracterizam as atuais problemáticas suportadas numa perspetiva planetária, complexa, global, em que esta exigência deve também ser assumida pela escola (Morin, 2003). Os desafios da complexidade, da globalidade, da mutação, da contextualização, da interatividade, da flexibilidade e da preparação para o incerto, os paradigmas de formação, as diversas óticas de desenvolvimento profissional e as diferentes perspetivas de supervisão sobre a Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores, estimulam as instituições de ensino superior para a mudança e para novas e diferentes responsabilidades na formação e desenvolvimento profissional de professores. As oportunidades de mudança plasmadas no atual regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinoss básico e secundário, colocaram novas exigências e alterações à Formação Inicial de Professores, nomeadamente à PES, abrindo oportunidades de renovação do ensino superior.

A PES da formação inicial de professores do 1.º CEB assume um papel de enorme relevância nesta oportunidade de mudança que foi possibilitado, desde 1999, pelo Processo de Bolonha, a partir de um trabalho efetivo e conhecedor de conceptualização e operacionalização e que inclua as componentes exigíveis/exigidas essenciais (seminário – estágio – orientação tutorial) a um bom desempenho profissional dos formandos/futuros professores. Enquanto interface entre a situação de aluno e a de profissional, a PES, em contextos reais de ensino e de aprendizagem, compõe uma situação formativa complexa, mas particularmente relevante no currículo de formação inicial de professores, nomeadamente de professores do 1.º CEB, dada a essência holística e integrada que deve presidir à sua formação. A PES, segundo Rocha (2016, p. 6) “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”.

A formação de professores do século XXI, nomeadamente a formação inicial de professores do 1.º CEB, no que reporta à PES, exige uma formação ancorada na profissionalidade reflexiva, promotora do desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais que nela interagem. O paradigma da imitação artesanal, definido por modelos tendencialmente uniformizadores e de matriz reprodutora é redutor e limitador do desenvolvimento de que deve ser objeto o profissional do 1.º CEB. O paradigma da racionalidade técnica, não pode de modo algum ser considerado satisfatório para corresponder aos desafios com que se depara a sociedade e a escola dos nossos dias. Porém, sabemos que a formação de muitos professores do 1.º CEB e que ainda exercem a profissão na escola do século XXI obtiveram uma formação assente no treinamento e na capacitação, ou seja, num paradigma conservador. As práticas assentes no paradigma da racionalidade técnica não conseguem dar resposta às atuais necessidades da sociedade, da escola, dos alunos, aos atributos dinâmicos e incertos dos contextos. Aprender é, segundo Freire (2002), muito mais abrangente e rico do que a mera repetição da aula dada. A PES da formação inicial dos professores do 1.º CEB deve prever o desenvolvimento de competências, com o intuito de contribuir para uma adequada preparação dos futuros profissionais no desempenho de funções e tarefas educativas a que a escola de hoje obriga.

A imprevisibilidade e a incerteza que emerge das dinâmicas que compõem as práticas colocam diversos reptos à supervisão pedagógica, nomeadamente aos modelos em uso nas instituições formadoras de profissionais do 1.º CEB, aventando que esta necessite de atentar e incorporar as dimensões pessoal e profissional, necessitando ser considerada segundo uma dimensão que permita a formação de profissionais crítico-reflexivos, implicados com as transformações sociais, em que estes se arroguem como profissionais científica e tecnicamente habilitados para abraçar a complexidade do ensino em 1.º CEB.

Considerando que a PES constitui a situação de praxis, o *practicum*, na construção do conhecimento profissional, “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) e que “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” (alínea d) e e), do n.º 1 do art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), torna-se imprescindível que esta seja acompanhada e

sustentada através de processos supervisivos de qualidade, o que releva o papel a desempenhar pela supervisão pedagógica.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O papel da supervisão pedagógica na Prática de Ensino Supervisionada

A supervisão pedagógica assumida por muitos como a procura da melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas, mas que os desenvolvimentos recentes, assim como a 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), assume, atualmente, um papel de capital importância na formação e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores do 1.º CEB, nomeadamente no que reporta à PES.

O papel da supervisão pedagógica no acompanhamento dos formandos/futuros professores em contexto de estágio não se pode limitar a uma mera transformação dos comportamentos ou “à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes”, porém “proporciona condições de desenvolvimento pessoal” e aplica estratégias que levam a uma “maior eficácia do professor através da ativação do seu desenvolvimento profissional” (Ralha-Simões & Simões, 1990, pp. 180-181). O processo supervisivo tem de ser ponderado com algum grau de complexidade, dado que conglutina, num mesmo espaço, a dimensão teórica e a dimensão prática. Este é um quotidiano “que não se confina à sala de aula, mas assume o protagonismo que a escola, como organização educativa, deve ter e a sua interação com a realidade em que se insere” (Alarcão, 2010, p. 17). Dado que a PES deve ser ampla e abrangente, não focando apenas a sala de aula, mas toda a atividade em que o professor tem como missão participar, quer do ponto de vista organizacional, quer pedagógico-didático, quer científico, a supervisão pedagógica dinamizada/potenciada pelo(s) supervisor(es), deve considerar e valorizar o trabalho em equipa, propiciador de múltiplas ocasiões de observação, de diálogo, de reflexão, de troca e partilha. 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. O contexto de supervisão, segundo Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé e Zabala (2001), deve ser concretizado na interação entre supervisor e formando, em “clima relacional afetivo e emocional baseado na confiança, segurança e aceitação mútuas e em que tenham lugar o desejo de saber, a capacidade de espanto e o interesse por se conhecer a si próprio” (p. 134). O processo supervisivo prevê uma “supervisão pedagógica diligente,

apoiada numa dinâmica eficiente, útil, exigente e rigorosa dos pontos de vista teórico, organizacional e operacional” (Rocha, 2016, p. 235). Uma dinâmica que impõe, neste processo de supervisão, uma supervisão pedagógica de qualidade, em que os indivíduos que têm a função de supervisão “identifiquem, reconheçam e analisem as perceções e dificuldades do futuro professor e, em simultâneo, lhe dispensem todo a atenção e apoio, aconselhamento e orientação necessários à compreensão e resolução dessas mesmas dificuldades, num processo democrático, solidário, sistemático, continuado, dialogado, compreensivo e sustentado” (Rocha, 2016, p. 235). A supervisão pedagógica, segundo o autor, assume um papel primordial 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.

Não podemos, contudo, deixar de salientar que as questões que se relacionam com a formação inicial de professores e com a supervisão, nomeadamente com a formação e supervisão intrínseca à formação inicial de professores do 1.º CEB, são abordadas por diversos autores (Schön, 2000; Tracy, 2002; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Canha, 2013; entre outros) e que os seus pensamentos não são consensuais. Não podemos ainda deixar de evidenciar que associados às questões que reportam à supervisão pedagógica surgem os modelos supervisivos. Na literatura confrontamo-nos com diversos modelos de supervisão e estes patenteiam traços distintivos; sendo-nos dado verificar que, em Portugal, os modelos de supervisão em uso assumem práticas supervisivas distintas.

Modelos de Supervisão

Associados à supervisão pedagógica surgem diversos modelos de supervisão, que revisitamos de forma breve, na tentativa de possibilitar um melhor esclarecimento/entendimento das conclusões do nosso estudo, dado que destas sobressai a emergência de um novo modelo de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB.

Os modelos, na ótica de Tracy e MacNaughton (1993, citados por Tracy, 2002, p. 21) são considerados “instrumentos extremamente práticos para compreender um segmento do mundo real da supervisão” e “para classificar os acontecimentos desse mundo” (Van Manem, 1993, citado por Tracy, 2002, p. 21). Todos os modelos existentes referentes às práticas de supervisão permitem-nos uma dada leitura desta realidade, sendo que cada um deles e todos eles salientam princípios que coexistem com frequência e que se complementam, facilitando a construção de caminhos próprios. São vários os autores que apresentam e discutem alguns modelos de supervisão que vão de abordagens mais diretivas a abordagens mais reflexivas (Tracy, 2002;

Haynes Corey & Moulton, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Falender & Shafranke, 2008; Alarcão & Canha, 2013; entre outros). Salientamos que os modelos não são concebidos para a uso mecânico mas devem ser ponderados como quadros de pensamento que tenham potencial para aperfeiçoar a prática do supervisor e que estes permitem fazer uma determinada leitura da realidade, cada um salientando atributos que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios.

Salientamos que os diferentes modelos patenteiam perspetivas diferentes sobre supervisão, mas admitimos que estes representam um potencial para o campo da supervisão e que eles não se excluem, mas que se interpenetram. Realçamos ainda que, em Portugal, segundo Alarcão e Tavares (2003), os modelos de supervisão são diversos, mas 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?” (Fernandes & Vieira, 2010, p. 277). Trata-se de uma questão necessária, segundo os autores, mas “a resposta nunca é clara nem tranquilizadora, exigindo a capacidade de vivermos com a ambiguidade das nossas escolhas, mas também com a responsabilidade de as interrogar continuamente.” Torna-se assim, quanto a nós, claro, que um requisito fundamental da educação é o uso da indagação crítica, quer através da perscrutação quer da investigação das teorias e práticas individuais e coletivas, assim com das dinâmicas de dominação e emancipação que instituímos ou estamos sujeitos. Nesse sentido e sustentados por esse preceito, fomos conduzidos à realização de uma investigação que apresentamos de seguida.

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Problema e objetivos

Na atual conjuntura de transição paradigmática e de complexidade, num contexto de pós-modernidade, de aldeia global em que nos encontramos, onde predomina a crise de verdades científicas e em que a componente prática dos cursos de formação inicial de professores do 1.º CEB perdeu espaço, tendo sido “retirado ao aluno espaço de laboratório para poder experimentar, a lecionação, tão valorizada pelos alunos” (Rocha, 2016, p. 374), a partir da sua adequação a Bolonha (cf. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março e Decreto-Lei n.º 79/2004, de 14 de maio), intentámos construir conhecimento no âmbito da supervisão, tendo em vista identificar a possível emergência de um novo modelo supervisivo nos discursos sobre a supervisão, perspetivado para uma maior qualificação dos futuros profissionais do 1.º CEB. O conhecimento construído é sustentado nas palavras de responsáveis educativos que participaram na criação e/ou adequação dos cursos de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB aos diplomas

legais que regulam a referida formação e a especialistas nacionais de supervisão. O estudo tem subjacente a seguinte questão: *Quais as perspetivas que os responsáveis educativos e os especialistas nacionais de supervisão têm sobre um cenário emergente de supervisão na formação inicial de professores do 1.º CEB?*

Para alcançar o objetivo proposto, propusemo-nos desenhar e realizar uma investigação centrada numa abordagem de natureza qualitativa, relacionada com o paradigma fenomenológico-interpretativo, utilizando como instrumento de recolha de dados, o inquérito por entrevista.

Participantes

A investigação, como já referido em momento anterior, contou com a colaboração de seis especialistas nacionais de supervisão e de quatro responsáveis educativos que participaram na criação e/ou adequação dos cursos de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB aos diplomas legais que regulam a referida formação, de quatro estabelecimentos de ensino superior público português, nos subsistemas universitário e politécnico. Para alcançarmos o nosso objetivo e reconhecendo 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), posicionámos o nosso estudo num paradigma de investigação qualitativo e, na esteira de Lincoln, Lynham, & Guba (2011), uma metodologia qualitativa, acompanhada por uma análise interpretativa é apropriada para a abordagem construtivista do conhecimento e da verdade. 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). Os especialistas nacionais de supervisão e os responsáveis educativos que participaram na criação e/ou adequação dos cursos de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB aos diplomas legais que regulam a referida formação foram selecionados de forma intencional, numa ótica de seleção deliberada (Gómez, Flores & Jiménez, 1996), incidindo na variedade e oportunidade (Stake, 2008).

Metodologia de análise de dados

Usámos como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada, convencidos de que assim captámos um pouco mais da complexidade intrínseca à situação. Esta técnica foi por nós privilegiada, dado ser uma das ferramentas mais utilizadas na investigação em educação, constituindo a principal fonte dos dados qualitativos para a compreensão do fenómeno em

estudo (Fontana & Frey, 2005; Drew, Hardman & Hosp, 2008); assim como, reconhecermos, na esteira de Tuckman (2000), que usámos o inquérito por entrevista para transformar em dados a informação comunicada diretamente pelos sujeitos, constituindo o principal objetivo desta, a obtenção dos dados com a “máxima eficácia e a mínima distorção” (p.348). Foi ainda adotada como técnica de investigação, a análise de conteúdo, na perspetiva de Bardin (2004), como forma de análise das entrevistas efetuadas.

A metodologia usada possibilitou-nos a utilização de estratégias de análise dos discursos sobre as conceções e representações que os sujeitos participantes no nosso estudo têm sobre a possível emergência de um novo modelo supervisivo, perspetivado para uma maior qualificação dos futuros profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CONCLUSÕES

Do nosso estudo, a partir de uma leitura global dos resultados obtidos, sobressai a necessidade de adequar as práticas supervisivas aos desafios colocados pelas sociedades contemporâneas e às exigências reclamada pelo Processo de Bolonha. Dos discursos dos interlocutores emerge um novo modelo de supervisão, mais adaptado às novas contingências e conjuntura (em que a formação é biotápica e a prática perde espaço) e perspetivado para uma maior qualificação dos futuros profissionais da educação e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, que denominamos bioecodesenvolvimentista e integrador e que é necessário aproveitar e pôr em prática. Um modelo de supervisão que pensamos melhor se adequar às exigências da atual formação inicial de professores do 1.º CEB e que ponderamos vir a contribuir para uma formação de maior qualidade destes profissionais de ensino e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este cenário emergente que sobressai do pensamento dos sujeitos participantes no estudo 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 orientadas por um professor com habilitação profissional em ensino do 1.º CEB. Este modelo/processo supervisivo 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.

O modelo de supervisão que sugerimos para a PES, na formação inicial de professores do 1.º CEB, mais apropriado às novas contingências e conjuntura, presume um acompanhamento focalizado no formando/futuro professor, enquanto indivíduo ativo, impulsionador do seu desenvolvimento e aprendizagem, porém, também veicula uma ideia de formação centrada nas equipas multidisciplinares/grupo de estágio (supervisores/orientadores cooperantes/supervisandos) enquanto potenciadora de uma aprendizagem cooperada e colaborativa (afetiva, interativa, dialógica, recíproca e interpessoal), onde todos os sujeitos envolvidos se encontram em processo de metamorfoseamento e de desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I, & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Col. Nova CIDInE 5. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, I. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. Porto: Asa.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro (Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico, que anteriormente se denominava "ensino superior de curta duração"). 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 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 79/2014, de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Drew, C. J., Hardman, M. L., & Hosp, J. L. (2008). *Designing and Conducting Research in Education*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

- 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.
- 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. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (2.ª ed. revista e aumentada). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-728). (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Formosinho, J. (2000). Teacher education in Portugal: teacher training and teacher professionalism. In B. Campos (Coord.) *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon. Presidency of the Council of the European Union.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (21.ª ed). São Paulo: Paz & Terra.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Haynes, R., Corey, G., & Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).
- 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.
- Morin, E. (2003). A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. (8.ª ed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Portaria n.º 352/86, de 8 de julho (Regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a atuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico).

- Portaria n.º 413-E/98, de 17 de julho (Aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico).
- 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*. Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.
- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia. Tese de Doutoramento.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Stake, R. (2008). Qualitative Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. (3rd ed). (pp. 119-150). California: Sage Publications, Inc.
- Stoer, S. R. (1980). Realidades portuguesas e o ensino politécnico: um estudo da intervenção do Banco Mundial na reestruturação do ensino médio em Portugal. *Análise Psicológica*, 1 (I), 85-101.
- 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
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. _____ 1 O presente trabalho tem origem na Tese de Doutoramento em Educação, na especialidade de Supervisão e Avaliação, desenvolvida e defendida publicamente no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, sob a orientação de Filomena Rosinda de Oliveira Martins.
- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia.